



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

SABER PEDAGOGICO EVALUATIVO DEL PROFESORADO QUE SE
DESEMPEÑA EN ESCUELAS VULNERABLES DE LA COMUNA DE ARICA.
REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA, CHILE

Tesis Doctoral para optar al grado de DOCTORA EN EDUCACIÓN de Mg.
Katherine Reneé Paola Roberts Sánchez, dirigida por el Dr. David Rodríguez
Gómez y la Dra. Patricia Silva García

Bellaterra, 2019



Universitat Autònoma de Barcelona

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SABER PEDAGOGICO EVALUATIVO DEL PROFESORADO QUE SE
DESEMPEÑA EN ESCUELAS VULNERABLES DE LA COMUNA DE ARICA.
REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA, CHILE

Mg. Katherine Reneé Paola Roberts Sánchez

Nombre y firma del
Doctorado

Katherine Roberts
Sánchez

Nombre y firma del
Director

Dr. David Rodríguez-
Gómez

Nombre y firma de la
Directora

Dra. Patricia Silva García

Dr. David Rodríguez-Gómez, profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Dra. Patricia Silva García, profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida.

HACEMOS CONSTAR QUE:

La Investigación realizada bajo la dirección de los firmantes por KATHERINE RENEE PAOLA ROBERTS SÁNCHEZ, con el título SABER PEDAGOGICO EVALUATIVO DEL PROFESORADO QUE SE DESEMPEÑA EN ESCUELAS VULNERABLES DE LA COMUNA DE ARICA. REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA, CHILE reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, por lo tanto, consideramos procedente autorizar su presentación.



Dr. David Rodríguez-Gómez



Dra. Patricia Silva García

NOTA DE LA AUTORA

En la redacción de todo este documento, consideramos fundamental la inclusión en el uso del lenguaje de género, al referirnos indistintamente a mujeres y hombres. Dado que no existe acuerdo entre lingüistas en una única expresión que considere a ambos sexos, y para evitar la sobrecarga gráfica que significa utilizar en español la terminación “o/a” para evidenciar esa diferencia, en esta investigación hemos optado por referirnos de manera masculina a los sujetos participantes, dejando muy claro que nos referimos tanto a hombres y mujeres sin discriminación y en igualdad de condiciones.

Por otra parte, y resguardando un adecuado comportamiento ambiental, hemos impreso este documento a doble cara, procurando evitar hojas y espacios en blanco. Hubiésemos querido usar una letra más pequeña, estrechar los márgenes e incluso imprimir en formato borrador, pero esos aspectos dificultaban la impresión, encuadernación y posterior lectura del documento. De la misma forma, todos los anexos fueron incluidos en un repositorio virtual.

DEDICATORIA

A mis hijos, Martín y Simón, por el amor, paciencia y comprensión que tuvieron conmigo en todos aquellos momentos en que estuve ausente.

A mi marido, Carlos, por su apoyo constante y sus asertivas palabras de aliento.

A mis directores, David Rodríguez Gómez y Patricia Silva García, por su inmutable rigurosidad en la revisión de la tarea, sus oportunos comentarios y constante disposición a colaborar conmigo.

A mi padre, Alberto, por haberme enseñado la importancia de la lectura, la formación profesional y por cuidarme desde el cielo.

A todos aquellos que de alguna manera quisieron ser parte de esta tarea, me apoyaron y me dieron una palabra de aliento, muchas gracias.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRIMERA SECCIÓN: PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	13
1. Introducción	14
CAPÍTULO 1: ESQUEMA GENERAL DEL ESTUDIO	19
1.1. Justificación del estudio	20
1.2. Preguntas y objetivos de Investigación	27
1.3. Diseño de la investigación	30
1.4. Síntesis	33
CAPÍTULO 2: CONTEXTO GENERAL DEL ESTUDIO	35
2.1. Introducción	36
2.2. Sistema escolar chileno	37
2.3. Sistema formativo del profesorado chileno	40
2.4. Contexto particular de estudio: comuna de Arica	46
2.5. Síntesis	52
SEGUNDA SECCIÓN: MARCO TEÓRICO	54
CAPÍTULO 3: VULNERABILIDAD ESCOLAR	54
3.1. Introducción	55
3.2. Vulnerabilidad escolar	56
3.3. Vulnerabilidad escolar en Chile	65
3.4. Síntesis	76
CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN ESCOLAR	79
4.1. Introducción	80
4.2. Aproximaciones conceptuales a la evaluación escolar	81
4.3. Evaluación auténtica en el contexto escolar	88
4.4. Saber pedagógico en contextos escolares vulnerables	95
4.5. Prácticas evaluativas en contextos escolares vulnerables	99
4.6. Síntesis	104
TERCERA SECCIÓN:	106
DISEÑO METODOLÓGICO, RESULTADOS Y CONCLUSIONES	106
CAPÍTULO 5: DISEÑO METODOLÓGICO	106

5.1. Introducción	107
5.3. Criterios de rigor y calidad	110
5.4. Procedimientos para recoger información	113
5.5. Procedimiento de análisis de la Información	121
5.6. Transcripción de las entrevistas	130
5.7. Transcripción del grupo de discusión	132
5.8. Muestra	133
5.9. Síntesis	138
CAPÍTULO 6: RESULTADOS	140
6.1.1. Resultados entrevista semi estructurada: Codificación Abierta	141
Código 1: Aporte de la evaluación al estudiante	152
Código 2: Decisión a partir de los resultados de la evaluación	155
Código 3: Dificultades al evaluar	157
Código 4: Superar dificultades evaluativas	160
Código 5: Informar previamente a los estudiantes	161
Código 6: Direccionalidad de la evaluación	163
Código 7: Tipo de evaluación	164
Código 8: Frecuencia evaluativa	165
Código 9: Instrumentos y técnicas de evaluación	167
Código 10: Tipos de aprendizajes evaluados	168
Código 11: Evaluar diferente. Considerar vulnerabilidad	169
Código 12: Rol del profesor	173
Código 13: Formación inicial docente en evaluación	174
Código 14: Experiencia pedagógica en evaluación	177
6.1.2. Resultados entrevista semi estructurada: Codificación Axial	179
Categoría 1: Características de la evaluación	184
Categoría 2: Beneficios y dificultades de la evaluación	189
Categoría 3: Saber pedagógico en evaluación	192
Categoría 4: Requerimientos a la formación inicial docente	196
Categoría 5: Consideración del contexto escolar vulnerable	202
6.1.3. Metacategoría: Concepciones de evaluación	208

6.2. Resultados Grupo de Discusión	219
6.2.1. Características de la evaluación	220
6.2.2. Beneficios y dificultades de la evaluación	226
6.2.3. Saber pedagógico en evaluación	230
6.2.4. Requerimientos a la formación inicial docente	233
6.2.5. Consideración del contexto escolar vulnerable	239
6.3. Síntesis	240
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO	242
7.1. Introducción	243
7.2. Discusión de los Resultados	243
7.3. Conclusiones	253
7.4. Limitaciones y proyecciones del estudio	259
CAPÍTULO 8: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	262
CAPÍTULO 9: ANEXOS	294

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Coherencia del diseño de investigación</i>	31
Tabla 2: <i>Distribución estudiantes preferentes, prioritarios y beneficiados con Subvención Escolar Preferencial</i>	41
Tabla 3: <i>Número de estudiantes e índice de vulnerabilidad promedio por comuna</i>	48
Tabla 4: <i>Distribución de estudiantes de la comuna de Arica, por dependencia administrativa del establecimiento</i>	49
Tabla 5: <i>Desglose prioridad estudiantil en la comuna de Arica</i>	50
Tabla 6: <i>Distribución de profesores por tipo de dependencia administrativa del establecimiento en el que trabajan</i>	50
Tabla 7: <i>Distribución de profesores municipales por comuna en la que trabajan</i>	51
Tabla 8: <i>Contrato laboral (expresado en horas de clases) de los profesores</i>	52
Tabla 9: <i>Aproximaciones conceptuales sobre vulnerabilidad escolar</i>	62
Tabla 10: <i>Niños y jóvenes prioritarios con/sin beneficio SEP</i>	72
Tabla 11: <i>Alumnos beneficiarios por criterio de selección</i>	72
Tabla 12: <i>Alumnos beneficiarios por área geográfica y dependencia administrativa del establecimiento</i>	73
Tabla 13: <i>Alumnos beneficiarios por región y dependencia administrativa del establecimiento</i>	74
Tabla 14: <i>Alumnos beneficiarios por nivel de enseñanza y dependencia administrativa del establecimiento</i>	75
Tabla 15: <i>Alumnos beneficiarios por jornada y dependencia administrativa del establecimiento</i>	76
Tabla 16: <i>Aproximaciones conceptuales sobre evaluación escolar</i>	85
Tabla 17: <i>Divergencia entre evaluación tradicional y evaluación auténtica</i>	93
Tabla 18: <i>Aplicación de los criterios de rigor y calidad</i>	115
Tabla 19: <i>Coherencia del diseño de la entrevista</i>	118
Tabla 20: <i>Resumen validación de jueces</i>	121
Tabla 21: <i>Caracterización de la muestra</i>	139

Tabla 22: <i>Trazabilidad entre las preguntas y objetivos de investigación, las preguntas de la entrevista y los códigos de análisis</i>	145
Tabla 23: <i>Número y nombre del código abierto</i>	146
Tabla 24: <i>Proceso de codificación abierta, código aporte de la evaluación al estudiante</i>	148
Tabla 25: <i>Códigos abiertos y la frecuencia de citas y palabras</i>	150
Tabla 26: <i>Segunda etapa de identificación de códigos abiertos</i>	154
Tabla 27: <i>Relación entre los códigos abiertos y las categorías emergentes</i>	183
Tabla 28: <i>Relación entre categorías emergentes y los objetivos específicos</i>	184
Tabla 29: <i>Categorías, su definición y frecuencia de citas textuales</i>	186

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Contexto geográfico chileno</i>	46
Figura 2: <i>Relación argumental del marco teórico</i>	32
Figura 3: <i>Saber pedagógico</i>	98
Figura 4: <i>Construcción de teoría sustantiva</i>	122
Figura 5: <i>Proceso de codificación teórica</i>	128
Figura 6: <i>Categoría Características de la Evaluación</i>	188
Figura 7: <i>Categoría Beneficios y dificultades de la Evaluación</i>	191
Figura 8: <i>Categoría Saber Pedagógico en Evaluación</i>	195
Figura 9: <i>Categoría Requerimientos a la Formación Inicial Docente</i>	201
Figura 10: <i>Categoría Consideración del Contexto Escolar Vulnerable</i>	204
Figura 11: <i>Metacategoría Concepciones de Evaluación</i>	207

PRIMERA SECCIÓN: PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

La evaluación, en el ámbito de la educación escolar, evidencia cambios de manera sostenida y continua a través del tiempo (Perassi, 2014), que han ido transitando desde la evaluación tradicional, punitiva y unidireccional, a prácticas evaluativas que representan con mayor claridad lo que el estudiante aprende y, por supuesto, aquello que favorece su aprendizaje. Evaluar se ha convertido, como señalan Murillo e Hidalgo (2015), en una actividad de marcado carácter político, porque todas las acciones evaluativas que se realizan determinan la sociedad que se aspira a construir (Wrigley, 2013). De allí que, dependiendo de la manera en que evalúa el profesor, se devela consciente o inconscientemente, la concepción evaluativa desde la que se sitúa para hacerlo (Fernández, 2017).

Desde la concepción tradicional, investigar sobre las prácticas evaluativas es adentrarse en uno de los espacios más ingratos y complejos de la acción pedagógica, tanto para los educandos como para el propio profesor (Pérez y González, 2011). En el caso de los estudiantes, es un espacio ingrato puesto que la evaluación es -en reiteradas ocasiones- una instancia de exposición al posible fracaso frente a sus pares y al profesor (Perrenoud, 2008), porque genera una instancia en que se legitima a “otro” para que juzgue su desempeño, sin mediar -la mayoría de las veces- un acompañamiento, un ajuste o una superación en la realización de la tarea. En el caso del profesorado, la evaluación suele ser compleja, porque tanto el diseño y aplicación de los instrumentos de evaluación, como también la corrección de los trabajos de los estudiantes, les demanda mucho tiempo y dedicación, mientras el sistema administrativo escolar chileno exige un número definido de calificaciones, en un período de tiempo acotado, que se debe cumplir ineludiblemente.

Desde la concepción auténtica, la evaluación se expresa como un proceso y no como una foto de momento. Se define como aquella forma de evaluación que releva la importancia de evaluar a los estudiantes, valorando el aprendizaje de los

alumnos en una situación o contexto de la vida real y en condiciones que les permitan mostrar la riqueza del aprendizaje tanto a nivel personal como social (Vallejo y Molina, 2014). La evaluación auténtica desafía al profesorado a evaluar a partir de situaciones reales de aprendizaje, ya que solo las evaluaciones contextualizadas a la realidad escolar, pueden entregar los elementos apropiados y significativos para la reflexión y aprendizaje de los estudiantes (Quesada, Rodríguez e Ibarra, 2017).

Lo señalado es especialmente significativo en Chile, por la segmentación que posee el sistema educativo escolar, caracterizado por la presencia de tres subsistemas: particular, subvencionado o municipal. Cada uno con sistemas de operación y financiamiento muy distintos -con recursos altos, medios y bajos-, respectivamente. La coexistencia de dichos subsistemas escolares, hace que cada uno presente desafíos didácticos y evaluativos también dispares al profesorado, con realidades y contextos escolares disímiles, que no dialogan entre sí.

La investigación que presentamos ha querido estudiar la realidad evaluativa existente en el subsistema escolar municipal chileno. Nos centramos especialmente en aquel que recibe la población escolar más vulnerable. Una escuela vulnerable se distingue por la condición de pobreza a la que están expuestas las personas que allí estudian, y a las condiciones de riesgo que les afectan y eventualmente, las exponen a la deserción del sistema escolar o al fracaso académico (Forján y Morelato, 2018; Golovanevsky, 2007; Infante, Rujano y Sáez, 2015; Díaz y Pinto, 2017).

No cabe duda que por la condición de vulnerabilidad de sus estudiantes, el trabajo evaluativo en estos contextos escolares es una acción pedagógica compleja y desafiante para el profesorado. Es compleja porque la vulnerabilidad escolar, más allá del deterioro de las condiciones económicas del estudiantado, constituye un factor de riesgo que los expone al fracaso escolar y eventualmente, a la deserción del sistema escolar. Es desafiante porque en contextos de vulnerabilidad escolar, parece ser que se le otorga un carácter predictivo a los bajos resultados de

aprendizaje y se establece una correlación anticipatoria entre los altos índices de vulnerabilidad y deserción escolar.

La investigación que se presenta se desarrolló en la comuna de Arica en Chile. Estudió al profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables, quienes si bien no han recibido una formación sistemática para desempeñarse en estos contextos escolares, valoran la experiencia y el saber pedagógico que han ido construyendo desde el ejercicio de la profesión, así como la capacidad que han tenido de plasmar, -en la medida de lo posible-, estas experiencias en sus prácticas evaluativas cotidianas.

Con estos referentes, este estudio procura responder preguntas asociadas a las estrategias evaluativas utilizadas en contexto escolar vulnerable, el saber pedagógico en evaluación del que dispone el profesorado y la diferencia con aquél que ha logrado construir desde su ejercicio profesional y el rol que han jugado las instituciones formadoras en este proceso. En concreto, nuestras preguntas han sido: ¿qué estrategias evaluativas utiliza un profesor que se desempeña en contextos vulnerables?, en su trabajo cotidiano, ¿el profesorado logra construir un saber pedagógico en evaluación igual o distinto al recibido en su formación inicial? y por último, ¿las instituciones en las que se han formado estos profesores, han entregado las herramientas que requieren los docentes para desempeñarse en estas escuelas?

En este ámbito, el objetivo central de esta investigación ha sido analizar el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables. Además, persigue enmarcar las principales dificultades que enfrentan los profesores al evaluar e identificar los beneficios que la evaluación reporta al aprendizaje de los estudiantes y determinar las maneras en que el saber pedagógico orienta las prácticas evaluativas del profesorado, evidenciando los requerimientos a la formación inicial docente, en este ámbito, que demandan los profesores que se desempeñan en estas escuelas.

Este documento ha sido organizado en tres secciones. La primera sección, *Planteamiento General de la Investigación*, se inicia con una relación del planteamiento general del problema a investigar, procurando develar no solo el problema en cuestión sino que también sus variables y el contexto socioeducativo en que se expresa. Esta sección posee dos capítulos: *Esquema general del estudio* y *Contexto general del estudio*. En el primer capítulo, se entrega una panorámica general del estudio esquematizado en una fundamentación y justificación del estudio, en una explicitación de las preguntas y objetivos de la investigación, así como el diseño de investigación utilizado. En el segundo capítulo, se proporciona información acerca del contexto general en que se realiza el estudio, especialmente se pone énfasis en proporcionar información específica del sistema escolar chileno, en la manera en que se forma al profesorado en el país y en el contexto particular en que se realiza la investigación: comuna de Arica.

La segunda sección, *Marco Teórico*, expresa los referentes teóricos que sustentan esta investigación, el cual se divide en dos capítulos: *Vulnerabilidad escolar* y *Evaluación escolar*. El capítulo *Vulnerabilidad escolar*, intenta definir el concepto de vulnerabilidad y aborda desde una mirada multidimensional el tratamiento de los diversos factores de riesgo que se vinculan con los estudiantes y el sistema escolar. Este capítulo fue planteado con un criterio desde lo general a lo particular. Es decir, vulnerabilidad escolar como contexto global y vulnerabilidad escolar en Chile. En el capítulo *Evaluación escolar*, se abordan las aproximaciones conceptuales a este tema, con especial atención en la evaluación auténtica, el saber pedagógico en evaluación y las prácticas evaluativas del profesorado en contextos escolares vulnerables.

En la tercera sección, *Diseño Metodológico, Resultados y Discusión de Resultados, Conclusiones, Limitaciones y Proyecciones del Estudio*, se exponen las etapas de aproximación al campo de investigación, recogida y análisis de datos. En la parte, *Diseño Metodológico*, se expone el diseño y desarrollo general del estudio; concretamente, el método, la muestra e instrumentos seleccionados para recoger la

información. Además, se describen los criterios de rigor y calidad, el proceso general del muestreo y las estrategias de desarrollo y exploración de la información usada durante la investigación. En el capítulo *Resultados*, se exhiben las derivaciones del estudio, cuyos datos fueron recogidos a través de una entrevista semi estructurada y un grupo de discusión, explicitando los resultados desde las fases de análisis descritas por la Teoría Fundamentada. En el apartado *Discusión de Resultados, Conclusiones, Limitaciones y Proyecciones del Estudio Conclusiones*, se presenta el análisis de los datos en contraste con la literatura, las conclusiones en coherencia con los objetivos de investigación y las proyecciones del estudio.

Para finalizar se despliegan las referencias bibliográficas utilizadas durante toda la investigación. Los anexos contienen una serie de documentos, instrumentos, transcripciones y análisis de los datos que emergieron a medida que realizamos la investigación. Toda la información contenida se pone a disposición de los interesados con la finalidad de dar más sentido a esta investigación y para que sean revisados y analizados desde una óptica distinta a la persona responsable del estudio.

CAPÍTULO 1: ESQUEMA GENERAL DEL ESTUDIO

“...esta escuela tiene el 87.3% de vulnerabilidad por lo cual si un profesor no toma en cuenta este dato no está haciendo una planificación adecuada y contextualizada por lo cual nosotros si consideramos totalmente ese tema” (Entrevista 1.docx - 1:3, 2017).

1.1. Justificación del estudio

Investigar sobre los temas educacionales siempre es una experiencia valiosa porque de lo que se trata es de estudiar un ámbito que no solo posee trascendencia para los actores implicados (profesorado, estudiantes, directivos, familias, etc.), sino que también, para la sociedad en su conjunto. Existe un vínculo indisoluble entre la escuela y la vida social, a tal punto que lo que ocurra o deje de ocurrir en la primera, repercute positiva o negativamente en la segunda, y viceversa. El estudio que proponemos se justifica en las siguientes ideas fundamentales:

- Contexto escolar vulnerable.
- Saber pedagógico en evaluación.
- Resultados de la evaluación del desempeño docente.
- Distancia o cercanía de los procesos de formación inicial docente, con los requerimientos específicos en esas realidades.
- Vínculo entre teoría y práctica desde el saber pedagógico en evaluación.
- Reconocimiento del rol del profesor en este contexto.
- Promover la reflexión pedagógica en el profesorado.

En primer lugar, se trata de una investigación que pretende aproximarse a un espacio escolar dentro del sistema educativo chileno, que ha ido incrementando su población estudiantil de manera explosiva en los últimos años (Santelices, Galleguillos, González y Taut, 2015), pero que a pesar de ese aumento explosivo en la matrícula, escasamente ha sido objeto de investigaciones que hayan abordado algún aspecto de interés desde el punto de vista educativo, como la cultura docente de su profesorado. Nos referimos al caso de las escuelas vulnerables.

En Chile, las escuelas vulnerables son establecimientos educacionales públicos, financiados por el Estado, que reciben alumnos en condición de extrema pobreza y que son categorizados anualmente por el Ministerio de Educación (en

adelante, MINEDUC); según el bajo nivel socioeconómico de las familias, la escasa formación educativa de los padres y el riesgo de fracaso escolar al que se encuentran expuestos sus estudiantes. La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (en adelante, JUNAEB) es el organismo del Estado responsable de administrar los recursos estatales destinados a velar por los niños y jóvenes Chilenos en condición de vulnerabilidad biopsicosocial, para que ingresen, permanezcan y tengan éxito en el sistema educativo. La JUNAEB (2005), define vulnerabilidad como la "interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, (...) que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades" (p.14).

En segundo lugar, el estudio se justifica porque lo que se pretende indagar dentro de las escuelas vulnerables, es un aspecto vital dentro de la cultura profesional del profesorado en general y en particular, de aquellos que laboran en estos establecimientos educacionales vulnerables, como es el caso de su saber pedagógico en evaluación (Sánchez-Amaya y González-Melo, 2016). Actividad que resulta fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí se realizan.

Hasta ahora y más allá del creciente interés del Estado Chileno por avanzar en el fortalecimiento de la calidad de la educación, en el país no han sido relevados los esfuerzos por conocer, estudiar ni valorar el saber pedagógico evaluativo de los docentes que se desempeñan en estos establecimientos, y la mayoría de sus experiencias no se conocen, se pierden o no se valoran lo suficiente. Seguramente esto acontece porque como señala Suárez (2017), sus prácticas "...son descalificadas como parte del conjunto de anécdotas triviales que los docentes usan para contarse entre sí lo que les pasa en las aulas y escuelas" (p.47).

El saber pedagógico se construye conjuntamente desde la experiencia del docente, sus conocimientos y su relación consciente con la práctica (Solar y Díaz, 2018), se erige en el transcurso de su vida como estudiante, en las prácticas

pedagógicas contempladas en la malla curricular de su formación inicial, en el mundo laboral en que se desempeña (López, Solís y Fernández, 2017), y en otras situaciones cotidianas; como en las experiencias de cada persona y en sus relaciones sociales. Esto último, de acuerdo al contexto sociocultural donde está inmerso profesionalmente (Sotos y López, 2015).

En acuerdo con Ibáñez (2014), el saber pedagógico es un saber teórico que origina el mismo educador a partir de la reflexión originada sobre su práctica docente y experiencia profesional. Para Ruffinelli (2017), esta práctica reflexiva es entendida como un nuevo saber que funda un conocimiento práctico que es capaz de transformar la acción docente y con ello, mejorar su práctica. Abraham (2009), refiere que el sentido del saber del profesor se levanta en el quehacer pedagógico diario y se plasma en la teoría que construye el mismo profesorado, a partir de su experiencia y sus propios procesos de reflexión docente (Schön, 2010).

La revisión de la literatura (Espínola, Treviño, Guerrero y Martínez, 2017; Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Vizcarra, 2013; Longás, Cussó, De Querol, Riera, 2016; Ñanculeo y Merino, 2016; Traverso, 2016; Tucker, Trotman y Martyn, 2015), reafirma la importancia de las particularidades y requerimientos específicos de los contextos escolares en los procesos de aprendizaje que naturalmente no solo tienen que ver con la didáctica sino que también con la evaluación de los aprendizajes. Lo anterior nos hace preguntarnos, ¿el profesorado que trabaja en escuelas vulnerables posee prácticas evaluativas particulares?

La pregunta tiene valor en el caso chileno, pues a nuestro juicio no solo pretende aportar a un conocimiento que hasta ahora no ha acaparado la atención de los investigadores, sino que además permite comprender mejor el rol que corresponde a la evaluación y al profesor en estas realidades escolares.

En tercer lugar, el estudio que proponemos se justifica porque aborda uno de los aspectos más débiles, -que hasta ahora ha sido detectado-, en el proceso de

evaluación docente, que se realiza año a año al profesorado en Chile (Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011). Especialmente aquellos vinculados a la calidad de la evaluación realizada y a la reflexión a partir de los resultados de la misma.

Desde el inicio de la aplicación del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (2003), a la fecha de finalización de este estudio el MINEDUC ha evaluado sobre el 83,3% del universo total del profesorado que, de acuerdo a procedimientos previamente fijados por la autoridad, deben someterse a esta evaluación. Aquellos docentes que poseen (por contrato), un mínimo de dos horas de trabajo en aula y al menos, un año de antigüedad de ejercicio profesional en el sistema escolar bajo administración pública. El propósito de esta iniciativa ha sido promover el desarrollo profesional docente y asegurar el cumplimiento de los estándares de desempeño establecidos para la profesión a nivel nacional, cuyo propósito central es entregar a los niños una formación de calidad, mejorando sus aprendizajes (Docente Más / Sistema de Evaluación Docente de Chile, 2018).

Según el reglamento de evaluación, los resultados obtenidos por el profesorado permiten encasillarlos en cuatro niveles de logro: i) destacado, ii) competente, iii) básico iv) insatisfactorio; siendo el segundo nivel el mínimo esperado. El que un profesional de la educación alcance uno u otro nivel de logro, depende de los resultados obtenidos en cuatro procedimientos de evaluación de naturaleza distinta, complementarios entre sí, y con ponderación diferente. (Docente Más / Sistema de Evaluación Docente de Chile, 2018).

El profesorado sometido a evaluación, debe presentarse al proceso con: i) una pauta de autoevaluación, ii) un portafolio, iii) una entrevista realizada por un evaluador par y iv) con informes de referencias de terceros. De todos ellos, el instrumento con mayor peso en la evaluación final es el portafolio (60%). El portafolio, busca reunir evidencias de las prácticas y de las reflexiones que están a la base de las decisiones pedagógicas que el profesorado toma a diario en la sala de clases. Desde el inicio de su aplicación hasta el 2015, el portafolio contaba con las

siguientes dimensiones a evaluar: Organización de la unidad, Análisis de la clase, Calidad de la evaluación, Reflexión a partir de los resultados de la evaluación, Ambiente de la clase, Estructura de la clase e Interacción Pedagógica.

Al analizar los resultados obtenidos por el profesorado en este instrumento, se advierte que *Calidad de la evaluación* y *Reflexión a partir de los resultados de la evaluación*, son las dos dimensiones en que los docentes evaluados obtuvieron una menor valoración. En el primer caso, *Calidad de la evaluación*, los resultados obtenidos por el profesorado estuvieron en torno a los 2.24 puntos, muy por debajo de los 2.5 puntos establecidos como el puntaje mínimo esperado de una escala de 1 a 4 puntos. Esta dimensión, refiere la capacidad del profesorado para diseñar evaluaciones que se relacionan directamente con los objetivos de aprendizaje, presentar indicaciones o ítems claros y comprensibles para sus alumnos y utilizar pautas de corrección que identifican con precisión las respuestas o desempeños esperados (Docente Más / Sistema de Evaluación Docente de Chile, 2018).

En el segundo caso, *Reflexión a partir de los resultados de la evaluación*, destinada a constatar la capacidad del profesor para entender cómo influyen sus propias decisiones pedagógicas, tanto en los aspectos logrados como no logrados de sus estudiantes, entregando una retroalimentación útil y específica para que estos mejoren sus aprendizajes, también alcanzó un bajo resultado en relación a lo esperado, 2.17 de 4 puntos (Docente Más / Sistema de Evaluación Docente de Chile, 2018).

Es preocupante que los resultados evidencian que el profesorado que ha sido evaluado tiene habilidades descendidas en el ámbito de la evaluación. Es decir, que al momento de diseñar y aplicar evaluaciones coherentes con los objetivos de aprendizaje, utilizar pautas de corrección que identifican con precisión los desempeños esperados y tomar decisiones a partir de los resultados de la evaluación, se dificulta el rol que corresponde a la evaluación en el propio

aprendizaje, ya que como señala Sanmartí (2007), de esta depende tanto qué y cómo se enseña, qué y cómo se aprende.

Los resultados del portafolio también reportan, como es que el profesorado a nivel nacional tiene dificultades para reflexionar acerca de cómo influyen sus decisiones pedagógicas en los logros de sus estudiantes y en la importancia que posee una retroalimentación útil, oportuna y específica para que estos mejoren sus aprendizajes. Lo anterior hace que los estudiantes, si bien, reciben los resultados cuantitativos de sus evaluaciones, no cuentan con una retroalimentación que les permita mejorar su desempeño, ni tampoco identificar con claridad cuáles fueron sus errores, ni menos el nivel de logro esperado por el profesor. Lo que hace que, tal como señala Moreno (2016), se prive al alumnado de aprender, comprender y dialogar de manera óptima con su profesor en torno a los procesos seguidos y los resultados de su aprendizaje.

En la comuna de Arica, los docentes obtuvieron puntajes similares a los alcanzados a nivel nacional. Sin embargo, el profesorado de los establecimientos educacionales vulnerables que participó en el estudio obtuvo niveles de logro, en las dimensiones expuestas, muy por debajo de la media nacional alcanzando 2,1 y 2,4 en las dimensiones *Calidad de la evaluación* y *Reflexión a partir de los resultados de la evaluación*, respectivamente (Docente Más / Sistema de Evaluación Docente de Chile, 2018). De allí la importancia de estudiar específicamente lo que ocurre en estas realidades.

En cuarto lugar, el estudio que exponemos se justifica, porque no solo aborda la importante cuestión de la calidad de la evaluación realizada por el profesorado y los procesos de reflexión efectuados a partir de los resultados de la misma, sino porque además, pretende develar la distancia o cercanía de los procesos de formación inicial docente, con los requerimientos específicos que son demandados al profesorado que se desempeña en esas realidades.

Lo anterior ha sido estudiado genéricamente por la literatura (Gómez y Rivas, 2017; López, Solís y Fernández, 2017; Sánchez, Díaz, Fuentes y Osorio, 2017; Sotos y López, 2015), en términos de la importancia que poseen los contextos escolares, más no en los contextos específicos vulnerables en que hemos situado nuestra investigación. Lo que se ve respaldado en el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011), que -a propósito de la formación inicial en Chile- señala que carece de una vinculación más estrecha con la enseñanza en el contexto donde se realiza.

En quinto lugar, y desde el ámbito profesional, esta investigación pretende estudiar el vínculo entre teoría y práctica desde el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables, con la formación inicial docente. Campo que no ha sido del todo explorado y en el que se puede apreciar una oportunidad, ahondando en la respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo es el saber pedagógico evaluativo del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables?

La evidencia a nivel latinoamericano indica que si bien la vulnerabilidad escolar ha sido una preocupación permanente en los países de este sector ésta no es mencionada entre los núcleos de atención y análisis de los programas de formación inicial de profesores (Gómez, Muñoz, Silva, González, Guerra y Valenzuela, 2014) y se aborda en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía desde una perspectiva teórica, sin considerar la experiencia pedagógica que tienen los maestros en ejercicio (Ávalos, 2009). De allí que pretendemos conocer si el profesorado reconoce dentro de su formación inicial alguna formación específica para desempeñarse en escuelas vulnerables.

En sexto lugar, el estudio que presentamos se justifica, también, porque se sitúa desde el reconocimiento del otro y los otros, como legítimos otros, procurando avanzar en el análisis de una realidad, tras la cual existen niños y adolescentes con potencial para aprender, que exige atención. La misma que debería tener todo el

estudiantado que concurre a otros establecimientos educacionales, pero que por la condición socioeconómica de sus familias, poseen un capital cultural próximo al currículum de formación y unas expectativas que están influidas y respaldadas por su entorno.

La propuesta reivindica la existencia y especificidad de la realidad que se vive en las escuelas vulnerables y a través de este expediente, hace un reconocimiento a la diversidad presente en sus aulas y en el conjunto del sistema educativo y, en especial, a aquel que atiende a la población más vulnerable.

En séptimo y último lugar, la investigación que proponemos ofrece una oportunidad de promover la reflexión pedagógica en el profesorado. Reivindica un saber originado por el mismo educador, que es contextualizado en una comunidad escolar que conoce a la perfección, y que plasma, lo quiera o no, en una determinada práctica evaluativa, que a los agentes del sistema educativo les resulta interesante conocer (López, Solís y Fernández, 2017). Especialmente, aquellas buenas prácticas evaluativas realizadas por el profesorado que se desempeña en estos contextos vulnerables.

1.2. Preguntas y objetivos de Investigación

Las preguntas centrales que guían la investigación han sido agrupadas conforme a su nivel de especificidad. Así tenemos una pregunta general que tiene como propósito adentrarse en el saber pedagógico evaluativo del profesorado:

- ¿Cómo es el saber pedagógico evaluativo del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables?

También tenemos preguntas específicas que se centran en analizar:

- ¿Qué características tiene el saber pedagógico evaluativo del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables?
- ¿Qué prácticas evaluativas realizadas por el profesorado en estudio facilitan el aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Qué dificultades contextuales enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables? y ¿cómo estas influyen en sus concepciones sobre la evaluación?
- ¿Existe un vínculo entre saber pedagógico evaluativo del profesorado y las decisiones que sobre la evaluación realiza en el aula?
- ¿Existe un vínculo entre el saber pedagógico evaluativo adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber construido en su experiencia docente?

A partir de las preguntas anteriores, el objetivo general (O.G.), de esta investigación es **analizar el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables**. Se trata por tanto de develar las particularidades que adquiere el saber pedagógico en vinculación con contextos vulnerables, poniendo especial atención en los desafíos que debe enfrentar, sus buenas prácticas y en la importancia que ha tenido en este proceso su formación inicial.

El objetivo general, se desglosa en los siguientes objetivos específicos (O.E.):

O.E.1. Describir las particularidades del saber pedagógico evaluativo del profesorado en escuelas vulnerables.

O.E.2. Relevar aquellas prácticas evaluativas que realiza el profesorado en el aula, que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes.

O.E.3. Identificar las dificultades contextuales que enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables y las influencias en sus concepciones evaluativas.

O.E.4. Vincular el saber pedagógico evaluativo del profesorado con las decisiones sobre la evaluación que realiza en forma cotidiana en el aula.

O.E.5. Comparar el saber teórico evaluativo adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber pedagógico construido en su experiencia docente en escuelas vulnerables.

A continuación se presenta la tabla 1 que expresa la trazabilidad entre las preguntas de investigación y los objetivos propuestos, con la intención de explicitar el resguardo de la coherencia interna del estudio,

Tabla 1

Coherencia del diseño de investigación

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
¿Cómo es el saber pedagógico evaluativo del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables?	O.G.: Analizar el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables.
¿Qué características tiene el saber pedagógico evaluativo del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables?	O.E.1: Describir las particularidades del saber pedagógico evaluativo del profesorado en escuelas vulnerables.
¿Qué prácticas evaluativas realizadas por el profesorado en estudio facilitan el aprendizaje de sus estudiantes?	O.E.2: Relevar aquellas prácticas evaluativas que realiza el profesorado en el aula, que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes
¿Qué dificultades contextuales enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables? y ¿Cómo estas influyen en sus concepciones sobre la evaluación?	O.E.3: Identificar las dificultades contextuales que enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables y las influencias en sus concepciones evaluativas
¿Existe un vínculo entre saber pedagógico evaluativo del profesorado y las decisiones que sobre la evaluación realiza en el aula?	O.E.4: Vincular el saber pedagógico evaluativo del profesorado con las decisiones sobre la evaluación que realiza en forma cotidiana en el aula.
¿Existe un vínculo entre el saber pedagógico evaluativo adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber construido en su experiencia docente?	O.E.5: Comparar el saber teórico evaluativo adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber pedagógico construido en su experiencia docente en escuelas vulnerables.

Fuente: Elaboración propia

1.3. Diseño de la investigación

La investigación ha sido construida desde la metodología cualitativa de tipo descriptivo. Tiene como propósito, adentrarse en el mundo personal de los sujetos en estudio (Bryman, 2017), y busca llegar a consensos a partir de los distintos significados, utilizando como criterio el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo (Sabino, 2014).

El diseño metodológico de investigación utilizado fue la Teoría Fundamentada (en adelante, TF). En la TF, los datos constituyen categorías preliminares, luego códigos conceptuales y posteriormente, conceptos centrales o teoría sustantiva. Además, la recogida y análisis de la información se desarrollan de forma paralela y constante.

En primera instancia, la información aportada por el profesorado, fue recogida a través de una entrevista semi-estructurada y analizada en el programa Atlas ti (versión 7). La organización de la generación de datos o proceso de codificación se realizó, en coherencia con la TF, en tres etapas: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

La muestra inicial fueron veintidós profesores, hombres y mujeres, pertenecientes a establecimientos educacionales vulnerables, de dependencia municipal, ubicados en la norteña comuna de Arica, región de Arica y Parinacota, Chile. El tamaño de la muestra no fue definido a priori, sino que fue determinado durante la recogida de información en coherencia con el criterio de saturación teórica definido por la TF. La saturación se hizo evidente en el momento en que los relatos aportados por el profesorado y el análisis ulterior de las categorías no mostraron propiedades nuevas, constituyéndose en categorías centrales de análisis o códigos teóricos (Monge, 2015).

Con posterioridad a la aplicación y análisis de las entrevistas, se realizó un grupo de discusión en el que participaron ocho profesores que fueron seleccionados con los mismos criterios que en el primer instrumento, con el fin de triangular la información recogida y resguardar que las ideas expresadas por los sujetos consultados en la entrevista semi estructurada tengan una correcta interpretación.

Desde el ámbito teórico, esta investigación explora dos constructos: vulnerabilidad escolar y evaluación escolar. El primer concepto teórico revisa la construcción del concepto de vulnerabilidad desde el contexto internacional, para

luego poner especial atención en la formación del constructo en Chile. El segundo, realiza un recorrido histórico del concepto de evaluación desde un paradigma tradicional a la evaluación auténtica. Además, se revisa la literatura sobre las prácticas evaluativas en contextos vulnerables y el saber pedagógico construido allí.

A continuación, la figura 1 expone la relación argumental de los temas que serán abordados en este capítulo de fundamento teórico y sintetiza, con un criterio deductivo, cómo se vinculan entre sí los ejes centrales de este estudio, cautelando la coherencia de los temas y su tributación, con las preguntas y objetivos de la investigación.

Figura 1

Relación argumental del marco teórico



Fuente: Elaboración propia

1.4. Síntesis

En el desarrollo de este capítulo se ha revelado la importancia que posee la investigación en el contexto evaluativo general y muy especialmente en el contexto chileno, donde se llevó a cabo el estudio. Apartado que ha sido seguido con un detalle de las preguntas, objetivos y diseño metodológico de la investigación.

Respecto de la justificación de la investigación, en el capítulo se expusieron algunas de las variables que relevan la importancia de la realización del estudio en el contexto elegido. En ellas se destaca tanto la importancia de investigar en contextos de vulnerabilidad, la trascendencia de profundizar en el saber pedagógico en evaluación del profesorado y como desde allí se pueden explicar algunos de los resultados deficientes de la evaluación de desempeño docente que se realiza al profesorado que se desempeña en estos contextos.

También se releva la oportunidad que ofrece la investigación para develar la distancia o cercanía existente entre los procesos de formación inicial realizados por el profesorado con los requerimientos específicos que demandan los contextos de alta vulnerabilidad, pasando por develar el vínculo existente entre teoría y práctica, el rol que posee el profesorado en estos contextos y la importancia de la reflexión pedagógica en este proceso.

En relación a las preguntas de investigación, en el capítulo se especifican los alcances de las mismas, así como los ámbitos y aportes específicos que realizan a la investigación. Las preguntas elegidas pretenden indagar sobre el saber pedagógico evaluativo del profesorado en estudio, las prácticas evaluativas que realizan en sus aulas, las dificultades contextuales que enfrentan, la presencia de posibles influencias entre el saber pedagógico evaluativo y las decisiones que adopta el mismo profesorado en el aula, etc.

Con el propósito de ayudar a la comprensibilidad de la coherencia y correspondencia entre estas preguntas y los objetivos propuestos, se construyó un cuadro de trazabilidad, en el que se pareó cada pregunta a un objetivo de investigación. Como producto del pareo efectuado, emergen objetivos consistentes y coherentes con los propósito de la investigación y especialmente con el objetivo general de la misma cual es, analizar el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables, procurando describir las particularidades que posee este saber pedagógico, relevar aquellas prácticas evaluativas que facilitan el aprendizaje del estudiantado, Identificar las dificultades contextuales que enfrenta el profesorado, vincular el saber pedagógico con las decisiones evaluativas que realiza en forma cotidiana y por último, comparar el saber evaluativo adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber pedagógico construido a partir de su experiencia.

Por último en el capítulo se detalla el diseño metodológico utilizado en la investigación. Se especifica, el carácter cualitativo de la misma y el empleo de la Teoría Fundamentada al momento del procesamiento del corpus documental que sirvió de base para la realización de la investigación, recogido mediante entrevistas semi-estructuradas, analizadas en el programa Atlas ti (versión 7).

CAPÍTULO 2: CONTEXTO GENERAL DEL ESTUDIO

“...más que pasar contenidos, es importante que el profesor tenga el hecho claro que tiene que contextualizar...” (Entrevista 2.doc - 2:22, 2017)

2.1. Introducción

Si bien compartimos que el desempeño y aprendizaje académico de los estudiantes está mediado por el rol del profesor y el contexto escolar, y que estas variables determinan, entre otros aspectos, el nivel de logro y éxito/fracaso académico del estudiantado, este estudio pone acento en el contexto escolar en que se realiza la docencia, y en la importancia de realizar intervenciones de clase e implementaciones curriculares pertinentes, que propendan a un aprendizaje situado (Díaz-Barriga, 2005), para generar una calidad formativa con sentido de pertinencia.

En su amplio sentido, el concepto *Contexto* es definido por el diccionario de la lengua española como el entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho (Real Academia Española de la Lengua, Diccionario 2018), demarcando la definición en diversas particularidades de un medio definido, que influyen en una situación determinada. En el ámbito escolar, coincidimos con Santelices, Galleguillos, González y Taut (2015), quienes definen contexto escolar como “las características de las organización, tales como el liderazgo de la escuela y el distrito, la interacción docente y dinámicas en grupo, la relación con los padres y la relación con los alumnos” (p.3). Es decir, es una enunciación que propone explorar una organización escolar en particular, reconociendo las dinámicas relacionales de sus integrantes e identificando sus características que determinan cómo enseñan los profesores y cómo aprenden sus alumnos.

El marco contextual del estudio que se presenta, se sitúa en el sistema escolar chileno y pone foco en la educación escolar, describiendo niveles de organización, modalidades de dictación, tipos de formación y dependencia administrativa. Además, complementa la descripción del contexto escolar público con una descripción del sistema formativo inicial del profesorado, expresando la oferta académica, el número de universidades que imparten las carreras de pedagogía a nivel nacional, la

especialidad docente ofrecida y la distribución en el territorio nacional, entre otras características que distinguen la formación inicial docente en Chile.

2.2. Sistema escolar chileno

En Chile, el sistema educativo se organiza en tres niveles: educación parvularia, educación escolar (enseñanza básica y enseñanza media) y educación superior. A su vez, la educación escolar propone a los estudiantes tres maneras de cursar los estudios: educación regular, educación especial y educación para adultos. En la educación regular, existen tres tipos de formación: humanista-científica, técnico-profesional y formación artística que, una vez que han sido aprobadas, facultan al alumnado para continuar sus estudios en la educación superior.

El marco legal del sistema educativo es ordenado por la Constitución Política de la República de Chile (1980), la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990), la Ley General de Educación (2009) y la Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016). Estas normativas definen los lineamientos de la educación parvularia, escolar y superior; los deberes y derechos de los integrantes del sistema escolar; los niveles y modalidades del sistema formativo; el rol del estado y los requisitos para la oficialización de los establecimientos que imparten educación en todos sus niveles.

Al 2017, el país dispone de una matrícula total de 3.558.142 alumnos. Si se caracteriza la población estudiantil de acuerdo al área geográfica en la que están emplazadas sus escuelas, es posible señalar que el 92% del estudiantado cursa sus estudios en zonas urbanas y solamente el 8% de ellos, en áreas rurales. En relación al tipo de administración, el 35% de los alumnos pertenecen a establecimientos educacionales de administración pública; el 54% de los alumnos estudia en escuelas de financiamiento compartido (financiadas por el estado y los padres o apoderados) y solamente el 8%, en establecimientos escolares privados (MINEDUC, 2018).

En el ámbito de la distribución del alumnado por jornada escolar, el 27% cursa sus estudios en jornada de la mañana, el 9% en jornada de la tarde y el 61% de los estudiantes efectúan sus estudios en jornada escolar completa (mañana y tarde). Del total de la matrícula nacional, el 10% de los alumnos pertenece a la educación preescolar; el 55% de ellos forma parte de la educación básica; el 17% pertenece a la enseñanza media científico humanista; el 7% a la educación media técnico – profesional, y el resto del alumnado, se distribuye en educación especial y enseñanza media para adultos (MINEDUC, 2018).

En relación a las edades de los escolares en cada etapa de formación la educación parvularia atiende la primera infancia, formando a niños de seis meses a seis años; la educación básica, en modalidad regular, trabaja con niños a partir de los seis años de edad y se compone de ocho niveles o cursos y cada uno de ellos dura un año escolar que se imparte desde marzo a diciembre de cada año. La educación media es el último nivel obligatorio para los estudiantes e incluye cuatro cursos de formación, de un año de duración cada uno, y recibe a los estudiantes que han aprobado previamente los ocho años de escolaridad básica. En condiciones ideales, la educación media se inicia a los 14 años y finaliza a los 18 años del estudiante. El kínder, que es último nivel de la educación parvularia, la enseñanza básica y enseñanza media, son niveles formativos obligatorios para los estudiantes chilenos.

En relación al financiamiento de los establecimientos educacionales, sus recursos provienen de fuentes públicas y privadas. En el ámbito público, el Estado los financia a través del MINEDUC, los municipios y el Ministerio del Interior. En el ámbito privado, la principal fuente son los padres y/o apoderados a través del pago mensual del arancel del establecimiento y en algunos casos, a través de donaciones de empresas, las cuales reciben beneficios tributarios del Estado si invierten en educación.

Hasta el 2008, el Estado pagaba mensualmente a los establecimientos públicos y de financiamiento compartido, una subvención por la asistencia promedio a clases del alumnado. El monto asociado al pago era diferenciado según el nivel de enseñanza, el tipo de jornada, la modalidad de educación (humanista-científico o técnico-profesional) y la zona –rural o urbana- en la que está emplazado el establecimiento. Es decir, a mayor complejidad escolar, mayor es el arancel entregado por el Estado a los establecimientos educacionales.

A partir del 2008, a la subvención del Estado se agrega la Subvención Escolar Preferencial que es una subvención del Estado que entrega un subsidio económico adicional al alumnado de los establecimientos vulnerables, denominados por la JUNAEB como estudiantes *Prioritarios* o *Preferentes*. El objetivo de la Subvención Escolar Preferencial, a través del aumento en el gasto público, es equiparar las brechas de calidad formativa que existen entre los establecimientos pagados y los públicos y, de este modo, elevar los índices de calidad y equidad de la educación en aquellos establecimientos educacionales vulnerables que reciben alumnos cuyos resultados académicos se pueden ver afectados por sus desfavorecidas condiciones socioeconómicas.

Son *Prioritarios*, aquellos estudiantes cuyas condiciones socioeconómicas de sus hogares pueden dificultar sus posibilidades de enfrentar el avance académico. Asimismo, son *Preferentes* aquellos estudiantes que no tienen calidad de alumno Prioritario y cuyas familias pertenecen, según el instrumento de caracterización social vigente, al 80% más vulnerable del total nacional. La calidad de estudiantes *Prioritarios* o *Preferentes*, es determinada anualmente por el MINEDUC, de acuerdo con los criterios establecidos por la normativa vigente (MINEDUC, 2018). A continuación, se exhibe la distribución nacional de estudiantes Preferentes, Prioritarios y beneficiados con la Subvención Escolar Preferencial, correspondiente al 2017 (véase tabla 2).

Tabla 2

Distribución estudiantes preferentes, prioritarios y beneficiados con Subvención Escolar Preferencial

DISTRIBUCIÓN ESTUDIANTES		N	%	% ACUMULADO
Prioritarios	No beneficiarios	567.063	29,0%	29,0%
	Beneficiarios	1.391.194	71,0%	100%
	Total	1.958.257	100%	
Preferentes	No beneficiarios	391.238	42,6%	42,6%
	Beneficiarios	526.900	57,4%	100%
	Total	918.138	100%	
Total	No beneficiarios	958.301	33,3%	33,3%
	Beneficiarios	1.918.094	66,7%	100%
	Total	2.876.395	100%	

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, 2017

2.3. Sistema formativo del profesorado chileno

Durante la instalación de la Reforma educacional en 1996, la política de mejoramiento educativo diseñada por el MINEDUC contempló impulsar el fortalecimiento de la formación inicial docente, que es definida por Ávalos (2014), como "...aquella que ocurre antes que el docente entre a las aulas y que en Chile se organiza según los cuatros niveles de acción en el sistema educativo y se ofrece mayoritariamente en Universidades y en menor número en Institutos Profesionales" (p.45).

Entre 1997 y 2003, hubo un debilitamiento en la formación inicial docente y una desvalorización de la profesión de profesor, que se advertía en la disminución del número de alumnos matriculados en carreras de pedagogía y en la paulatina

disminución de los estudiantes que aspiraban a ser profesores de educación básica (Avalos, 2009). Además, se evidenciaba un bajo rendimiento en los alumnos de ingreso reciente a las carreras de pedagogía en comparación con aquellos que ingresaban a otras carreras universitarias. Conjuntamente, los programas de estudios estaban poco actualizados y no mostraban relación con los requerimientos de la recién impulsada política pública. De la misma forma, se acentuaba la desvinculación entre la formación teórica y los procesos de prácticas pedagógicas insertos en la trayectoria formativa, evidenciando una incorporación tardía de los estudiantes a ellos.

Por otra parte, la preocupación sobre lo que estaban haciendo en materia de formación inicial de profesores se instaló en la educación superior, advirtiendo la escasa preparación de los docentes formadores de futuros profesores, falta de vinculación con el entorno escolar y poca producción académica. Además, la infraestructura, los recursos de apoyo a la docencia y la presencia de las tecnologías de la información y comunicación en el aula, eran insuficientes para dar respuesta a los requerimientos de formación de futuros profesores (Ávalos, 2009).

Como consecuencia de los factores recién mencionados y de la creciente importancia del rol del profesorado en Chile, el MINEDUC impulsa las siguientes iniciativas en favor de la calidad formativa en las carreras de pedagogía:

- Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente: Conjunto de acciones que busca la transformación de las instituciones, currículos y prácticas implicadas en la formación inicial docente. Este programa incluye la evaluación de conocimientos y habilidades de los egresados de carreras de pedagogía a través de la prueba INICIA y la definición de estándares orientadores para la formación inicial docente (<https://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>).

- Beca Vocación de Profesor: Una beca de arancel y manutención que busca atraer al alumnado de excelencia a las carreras de pedagogía (<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/be-ca-vocacion-de-profesor-pedagogias-5>).
- Convenios de desempeño en formación de profesores: Instrumento de financiamiento para Universidades acreditadas que impartan carreras de formación pedagógica, para promover, apoyar e incentivar el análisis y cambio estratégico institucional a través de realizaciones efectivas con resultados significativos (<http://mecesup.uc.cl/Convenios-de-Desempeno/formacion-inicial-de-profesores-puc-1201.html>).

Otro avance en la formación inicial docente fue la creación de los Estándares de desempeño, disciplinarios y pedagógicos elaborados por el MINEDUC. Estos surgieron como un instrumento de apoyo para las instituciones formadoras de profesores, expresan posiciones respecto de la forma en que debería enseñar el profesorado, permiten describir los desempeños que dan cuenta del nivel de logro y la efectividad de la enseñanza de un profesor competente. Son utilizados como referentes en los procesos nacionales de evaluación de egresados/as de Pedagogía en Educación Básica y para los procesos de acreditación de los programas de formación de profesores.

Conjuntamente, el MINEDUC (1998) avanza en materias de educación intercultural y en contextos, generando el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (<http://peib.mineduc.cl/>), que faculta a las escuelas que funcionan en contexto indígena para elaborar planes y programas –insertos en el marco curricular vigente– de acuerdo a la realidad sociocultural de sus alumnos, es decir, considerando la lengua y la cultura de origen de los mismos.

Actualmente, existen en Chile más de quinientas carreras vinculadas a la educación escolar -educación parvularia, educación diferencial, educación básica y

educación media- impartidas por cincuenta y ocho universidades y setenta y ocho centros de formación técnica e institutos profesionales. Estas carreras se encuentran distribuidas en quince regiones del territorio nacional y poseen, en su conjunto, una matrícula de cerca de ochenta mil estudiantes (MINEDUC, 2018).

Del total de alumnos de pedagogía que estudian en universidades, la mitad de ellos cursa sus estudios en universidades privadas, y el resto, se divide entre universidades estatales y no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, en diversidad de modalidades (presencial – virtual), jornadas de estudio (diurno – vespertino), marcos institucionales de desarrollo y contextos socioeconómicos institucionales.

La formación inicial docente se ordena con la promulgación de la Ley 20.903, que establece, entre otros aspectos, un sistema de desarrollo profesional docente y proyecta, en un plan de progreso a diez años, elevar la calidad de la formación del profesorado a través del mejoramiento del itinerario formativo y el desarrollo de una carrera docente que aumente el status de la profesión en la sociedad (MINEDUC, 2018).

Esta Ley eleva los requisitos de admisión y matrícula a las carreras de pedagogía, seleccionando a los estudiantes con mejor rendimiento en la enseñanza media y en la Prueba de Selección Universitaria y ajusta, gradualmente, las condiciones de trabajo de los profesores en ejercicio, reduciendo las horas de docencia directa en aula para aumentar el tiempo destinado a la planeación curricular y a la preparación de material de apoyo al aprendizaje.

Asimismo, contempla implementar un proceso de orientación profesional al profesorado, a través del fomento del trabajo colaborativo, el incentivo a la reflexión pedagógica y el acompañamiento a los docentes noveles en su primer año de ejercicio profesional. También busca potenciar la formación continua de las

competencias pedagógicas, mediante la implementación de programas y cursos impartidos por universidades acreditadas y otros organismos.

Respecto al reconocimiento de las buenas prácticas docentes y la promoción del desarrollo profesional, esta Ley instala un nuevo sistema de evaluación docente que considera sus competencias, experiencia profesional y saberes disciplinarios y pedagógicos. Además, este sistema entrega incentivos económicos al profesorado a partir del encasillamiento de estos en dos fases de desarrollo: fase obligatoria (tramo inicial, temprano y avanzado) y fase voluntaria (experto I y experto II).

En relación al aseguramiento de la calidad de la formación inicial de profesores, la nueva normativa legal estableció lo siguiente: i) es la Comisión Nacional de Acreditación (en adelante, CNA) la unidad encargada de acreditar las carreras de pedagogía (MINEDUC, 2016, art.27); ii) existe obligatoriedad de acreditar las carreras Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Técnico Profesional, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos; iii) establece que “la formación de los profesionales de la educación corresponderá a las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de pedagogía también cuenten con acreditación” (MINEDUC, 2016, art. 10) y iv) se determinó como requisito de acreditación, que las carreras de pedagogía realicen evaluaciones diagnósticas al inicio y doce meses antes del término de la carrera, por lo que las carreras impartidas por institutos profesionales y centros de formación técnica ya no podrán tener procesos de admisión para nuevos estudiantes. Hasta la fecha, a nivel nacional, un 64% de las carreras de pedagogía se encuentran acreditadas, un 19% no acreditadas y un 17% nunca se ha sometido a procesos de acreditación.

De acuerdo a lo explicitado por la CNA (2018), la Ley 20.903 busca evaluar en las carreras de pedagogía la coherencia entre los “procesos formativos, el perfil de egreso y estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el MINEDUC; el establecimiento de convenios de colaboración con establecimientos educacionales

para prácticas tempranas y progresivas; existencia de un cuerpo académico idóneo e infraestructura” (p.12), pretende que cuenten con el equipamiento necesario para funcionar y con programas de estudios orientados a mejorar los resultados académicos de los alumnos, considerando la información aportada por las evaluaciones diagnósticas.

La CNA (2018) realizó un estudio con miras a contribuir al análisis reflexivo de la formación docente impartida por las actuales carreras de pedagogía. Sus resultados reportan fortalezas y debilidades de la formación inicial docente que de acuerdo a los criterios de acreditación, propuestos por la misma CNA, señala que “las carreras de pedagogía analizadas tienen una brecha que no asegura una formación adecuada” (p.63). En el área de formación práctica, se evidencian prácticas desarticuladas y que se realizan en insuficiente diversidad de contextos escolares.

Respecto de la estructura curricular, según la CNA (2018) queda a la vista la escasa investigación y publicaciones de académicos de las carreras de pedagogías, cuestión que obstaculiza la generación de conocimiento en el ámbito de la educación que se denota en la “falta de académicos con una vinculación que no sea parcial a la institución donde trabaja, con las consecuencias que esto supone (poca participación en investigación, extensión, atención de estudiantes, alta rotación, menor compromiso, escasa especialización, entre otros)” (p.63). Estos datos empíricos permiten inferir que las carreras de pedagogía han implementado en los últimos años, prácticas de implementación de su plan curricular y condiciones de operación que no se condicen con los lineamientos de la política pública en el ámbito del aseguramiento de la calidad de la formación inicial de profesores y siguen siendo un importante desafío para las universidades.

2.4. Contexto particular de estudio: comuna de Arica

La nueva XV Región de Arica y Parinacota, es una zona bifronteriza chilena que limita al extremo norte con Perú, al sur con la Región de Tarapacá, al este con Bolivia y al oeste con el océano Pacífico (véase figura 2). Es una región que fue creada en el año 2007 y actualmente, cuenta con cuatro comunas: Arica, Camarones, Putre y General Lagos, siendo Arica la capital regional con una población de 229.689 habitantes (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017).

Figura 2

Contexto geográfico chileno



Fuente: Recuperado de <https://mapamundi.online/america/del-sur/chile/>

La comuna de Arica, contexto en el que se desarrolla esta investigación, cuenta con casi la totalidad de los alumnos de la región (99,2%), ya que la suma total de estudiantes de las otras tres comunas, no alcanza a 300 alumnos. Arica tiene una matrícula total de 36.029 estudiantes, distribuidos en 12.051 alumnos de enseñanza básica y 11.561 estudiantes de enseñanza secundaria y 12.417 preescolares. Además, la comuna tiene un índice de vulnerabilidad promedio de 81,4%, cifra que es mayor al promedio nacional de vulnerabilidad escolar al 2018 (JUNAEB, 2019).

Por otra parte, el 49% del profesorado en ejercicio se encuentra trabajando en establecimiento de financiamiento compartido. El 46% de ellos, se desempeña en establecimientos municipales o públicos y solamente el 5%, lo hace en establecimientos particulares pagados. En este sentido, Arica dispone de la gran mayoría de ellos, ya que el 93,1% de los docentes en ejercicio se desempeña en esa comuna (Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, 2018). La siguiente tabla, expone el número de estudiantes y el índice de vulnerabilidad promedio por comuna de la región.

Tabla 3

Número de estudiantes e índice de vulnerabilidad promedio por comuna

COMUNA	NÚMERO DE ESTUDIANTES	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD ESCOLAR
Arica	41.241	80,11%
Camarones	87	74,71%
Putre	245	85,31%
General Lagos	44	77,27%
Total	41.617	78,75%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos aportados por IVE SINAE, 2018

Según el tipo de administración, la comuna de Arica dispone de 40 establecimientos de administración pública, 83 establecimientos de financiamiento

compartido y 4 colegios particulares pagados que imparten enseñanza básica y secundaria (MINEDUC, 2018).

De acuerdo a lo señalado por el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (en adelante, PADEM) de Arica, que refiere la distribución de los estudiantes por establecimientos de acuerdo al tipo de dependencia; el 35% de niños o jóvenes estudia en escuelas municipales, el 61% en escuelas de financiamiento compartido y el 4% estudia en establecimientos particulares pagados (PADEM, 2018).

La tabla que se presenta a continuación, exhibe en detalle la distribución de los estudiantes de la comuna de Arica de acuerdo al nivel de enseñanza y al tipo de dependencia administrativa del establecimiento.

Tabla 4

Distribución de estudiantes de la comuna de Arica, por dependencia administrativa del establecimiento

NIVEL DE ENSEÑANZA	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA					
	MUNICIPAL		PARTICULAR SUBVENCIONADO		PARTICULAR PAGADO	
	N	%	N	%	N	%
Total	17962	35%	31253	61%	2202	4%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por PADEM Arica, 2018

Respecto del índice promedio de vulnerabilidad escolar de la comuna, que a nivel comunal corresponde a un 80,11%, este se desglosa respecto de la prioridad de la siguiente manera:

Tabla 5

Desglose prioridad estudiantil en la comuna de Arica

PROMEDIO VULNERABILIDAD ESCOLAR	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES
Primera prioridad de vulnerabilidad escolar	68,5%
Segunda prioridad de vulnerabilidad escolar	3%
Tercera prioridad de vulnerabilidad escolar	8,4%
No vulnerables o sin información	19,8%
Total	99,7%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos aportados por PADEM Arica, 2018

De acuerdo a lo representado en la tabla anterior, el 68,5% de los estudiantes pertenecen a la primera prioridad de vulnerabilidad escolar; el 3% a segunda prioridad; el 8,4% a tercera prioridad y el 19,8% son no vulnerables o no se dispone información de ellos (IVE-SINAE JUNAEB, 2018).

Respecto de la población docente en la Región de Arica y Parinacota, son 3.226 profesores que se distribuyen, de acuerdo al tipo de dependencia del establecimiento y a la comuna en la que trabajan, de la siguiente manera:

Tabla 6

Distribución de profesores por tipo de dependencia administrativa del establecimiento en el que trabajan

TIPO DE DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DEL ESTABLECIMIENTO	NÚMERO DE PROFESORES	ÍNDICE REPRESENTATIVO
Municipal o pública	1.496	46%
Particular subvencionada	1.575	49%
Particular pagada	155	5%
Total	3.226	100%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos aportados por CPEIP regional, 2018

Respecto de la distribución del profesorado por comuna en la que trabajan, es posible señalar que Arica reúne ampliamente a la gran mayoría de ellos, ya que el 93,1% de los docentes en ejercicio se desempeña allí. La siguiente tabla, detalla esta distribución.

Tabla 7

Distribución de profesores municipales por comuna en la que trabajan

COMUNA	NÚMERO DE PROFESORES	ÍNDICE REPRESENTATIVO
Arica	1.393	93.1%
Camarones	35	2.3%
Putre	43	1.7%
General Lagos	25	2.9%
Total	1.496	100%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos aportados por CPEIP regional, 2018

Respecto de las condiciones laborales del profesorado, en la próxima tabla se puede observar que el 5 % de los docentes tienen entre 1 y 9 horas de contrato, el 7% posee entre 10 y 19 horas de contrato, otro 7% posee entre 20-29 horas de contrato, el 43% de docentes ha sido contratado por trabajar entre 30-39 horas de contrato siendo el porcentaje más alto de la región y, por último, el 37% tiene entre 40-49 horas de contrato.

Tabla 8

Contrato laboral (expresado en horas de clases) de los profesores

COMUNA	PORCENTAJE DE PROFESORES
1 a 9 horas de clases	5%
10 a 19 horas de clases	7%
20 a 29 horas de clases	7%
30 a 39 horas de clases	43%
40 a 49 horas de clases	37%
Total	99%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos aportados por CPEIP regional, 2018

Profundizando en el conocimiento del profesorado que se desempeña en establecimientos municipales o públicos, es posible señalar que las mujeres constituyen el 63% de la dotación docente de la región. Respecto de la edad, el mayor porcentaje de los docentes (32%) posee entre 50 y 59 años, el 59% de ellos, se desempeñan en educación básica y el 32%, son profesores recién titulados o principiantes (CPEIP, 2018).

En relación a la caracterización del desempeño de los profesores que trabajan en establecimientos municipales o públicos de la comuna de Arica, es posible señalar que durante el año 2015, 183 docentes fueron evaluados a través del sistema nacional de Evaluación del Desempeño Docente, proyectando los siguientes resultados: el 10% del profesorado obtuvo nivel Destacado, el 75% obtuvo nivel Competente, 15% nivel básico y por primera vez, ninguno de ellos fue evaluado con nivel insatisfactorio.

Al analizar los resultados de la evaluación del portafolio, que es uno de los cuatro instrumentos de evaluación que aplica el MINEDUC para evaluar a los profesores que se desempeñan en establecimientos públicos, estos indican que en la dimensión “Calidad de la Evaluación” los profesores evaluados de la comuna de

Arica alcanzaron un 51% de logro (2 de 4 puntos) y, en consecuencia, obtuvieron nivel Básico. Además, en la dimensión “Reflexión a partir de los resultados de los alumnos”, los docentes obtuvieron apenas un 48% de logro (1,9 de 4 puntos).

2.5. Síntesis

En este capítulo, nos hemos adentrado en la importancia que posee el contexto escolar en el logro de los aprendizajes del estudiantado. Hemos señalado que este contexto lo entendemos como el conjunto de relaciones que se dan en la escuela entre los distintos agentes escolares. Es especialmente importante este contexto escolar en la realidad que ofrece el sistema educativo chileno, ya que se caracteriza por una alta segmentación de su población estudiantil en tres subsistemas, cuyo eje de discriminación está directamente relacionado con el mayor o menor acceso de las familias a recursos que permitan su financiamiento.

De esta manera se distingue un sistema particular con muchos recursos, un sistema público-municipal con menores recursos y un sistema subvencionado en medio de los dos. Esta desigual distribución de ingresos que impacta directamente en la calidad de la educación ofrecida. Es especialmente significativo como es que los estudiantes que provienen de escuelas con mayores ingresos, obtienen mejores resultados en las pruebas estandarizadas aplicadas en el país, a diferencia de lo que ocurre con aquellos estudiantes que provienen de escuelas con menos recursos.

Desde el punto de vista de la formación del profesorado, Chile ofrece una variedad de itinerarios formativos, tanto en universidades públicas como privadas. Sus principales falencias son la falta de investigación en el área, así como, la falta de conexión de los procesos formativos del futuro profesorado, con los entornos escolares en que se desempeñarán profesionalmente. Esto hace que los futuros maestros, conozcan por ejemplo, experiencias educativas exitosas de otras latitudes, más no de su país y menos de su región. No obstante que algunos de estos centros

de formación inicial se declaran como instituciones de educación superior, con una marcada vocación regional.

Desde otro ángulo y a pesar que el Estado ha impulsado exitosamente un conjunto de iniciativas para paliar en parte estas deficiencias (Programa INICIA, Becas, Proyecto FID, Estándares), el impacto positivo de dichas medidas aún no se advierte a plenitud, incluida la promulgación de la Ley 20.903 que establece un sistema de desarrollo profesional docente que data del año 2016. Al parecer, faltan aún algunos años para que las iniciativas se consoliden y den los frutos esperados.

De hecho, un análisis de los resultados de la evaluación docente que forma parte de este conjunto de medidas implementadas por el estado, indica desde hace años que, por ejemplo, el área de desempeño pedagógico más débil en el hacer profesional del profesorado de la comuna de Arica en donde situamos nuestra investigación, es la evaluación de los aprendizajes, lo que constituye un aliciente adicional para cumplir con los objetivos que perseguimos.

SEGUNDA SECCIÓN: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3: VULNERABILIDAD ESCOLAR

“Nos ocurría que, por ejemplo, cuando tratábamos con apoyo, es decir, hacíamos el trabajo práctico, los niños lograban terminarlo con apoyo, algunos con más apoyo, vimos también que los chiquillos se apoyaban mutuamente, el que aprendió primero ayudaba al otro. Así que nos ayudó bastante en esa parte para ver quiénes no estaban más avanzados...”
(Entrevista 8.doc - 6:16, 2017)

3.1. Introducción

Los importantes cambios educacionales ocurridos en Chile a fines de década de los noventa, instalan en el ámbito escolar un discurso que entiende el fenómeno educacional como un factor clave para el desarrollo humano y un mecanismo efectivo de inclusión social, reafirmando el rol de la escuela como espacio para el desarrollo de las diversas potencialidades de los individuos.

Dichos cambios se focalizaron en aumentar los niveles de cobertura escolar, asegurar la retención estudiantil y brindar una mejor atención a los estudiantes de los grupos sociales más vulnerables, lo que se consolida en la implementación de programas de discriminación positiva para los segmentos escolares que se asociaban a esta caracterización. Como consecuencia de estos cambios, se generó un amplio y transversal debate acerca de la calidad de la educación y la necesidad de implementar nuevas políticas educativas en todos los niveles de escolaridad, poniendo como tema central en la agenda estatal la desigualdad educativa.

En consideración a que el estudio se contextualiza en escuelas vulnerables, este primer apartado aborda desde dos ámbitos las aproximaciones y características más relevantes de la vulnerabilidad escolar: la vulnerabilidad y su vínculo con el ámbito educativo, y la vulnerabilidad escolar en el contexto chileno. En primer lugar, el apartado *Vulnerabilidad escolar* identifica el origen histórico del constructo, revisa la literatura en el tema definiendo desde diferentes autores la vulnerabilidad y aborda desde una mirada multidimensional el tratamiento de los diversos factores de riesgo que se vinculan con los estudiantes y el sistema escolar en general.

En segundo lugar, la *Vulnerabilidad Escolar en Chile* explica el contexto chileno en un sentido histórico, los marcos legales que definen las escuelas vulnerables y las variables implicadas en el concepto. Además, caracteriza al alumnado identificando su nivel de vulnerabilidad, su clasificación como Prioritarios y

su distribución a nivel nacional, tipo de jornada y tipo de administración de los establecimientos. Lo anterior es de suma importancia, ya que las condiciones de desigualdad pueden ser similares para los conglomerados sociales y los sujetos, pero los factores de riesgo en específico, responden a situaciones propias de los contextos.

3.2. Vulnerabilidad escolar

El concepto *vulnerabilidad* emana del latín y proviene de las palabras *vulnus*, *abilis* y *dad*, que significan *herida*, *que puede* y *calidad*, de allí que etimológicamente puede ser entendida como la cualidad que tiene una persona para ser herido (Pérez de Armiño, 1999).

En el amplio sentido de su significado, el diccionario de la lengua española define vulnerabilidad como la condición de que alguien puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente (Real Academia Española de la Lengua. Diccionario 2018). Es decir, es una situación que devela la fragilidad de un sujeto para ser afectado física o psicológicamente por un agente ajeno a sí mismo.

Hasta la década del setenta, el concepto de vulnerabilidad era utilizado principalmente para estudiar las consecuencias de los desastres naturales (incluidas las hambrunas). Con posterioridad, el concepto evoluciona desde una mirada más bien naturalista a un enfoque social y comienza a ser utilizado para estudiar los problemas del desarrollo, especialmente aquellos vinculados a las causas de la desigualdad y pobreza.

Varios son los factores que explican la reorientación social del concepto, siendo los más importantes; la interpretación de la teoría de la dependencia (a propósito de la pobreza existente en el tercer mundo); el análisis en profundidad de las hambrunas de la década de los setenta y, según Sen y Drèze (1989), la teoría de

las titularidades al alimento de los inicios de la década del ochenta. Estos autores, a propósito de las hambrunas que afectaban a parte del mundo en ese momento, responsabilizan de esta situación a la pérdida de acceso de las familias a los alimentos, más que a su carencia o exceso de población.

En las últimas dos décadas, la literatura evidencia diversas iniciativas e investigaciones en torno al concepto de vulnerabilidad (Golovanevsky y Marshall, 2007; Infante et al., 2015; Julio Maturana, 2009; Ñanculeo, 2014; Villa y Rodríguez, 2002), constructo que se ha desarrollado multidimensionalmente, fruto de la relevancia que han adquirido los temas de desigualdad y pobreza en la política pública.

Según Golovanevsky y Marshall (2007), la importancia de este constructo se relaciona con la posibilidad de “captar la forma y las causas por las que diversos grupos sociales están sometidos a eventos y procesos que atentan contra su capacidad de subsistencia, su acceso a mayores niveles de bienestar y el ejercicio de sus derechos ciudadanos” (p.56). Es decir, la vulnerabilidad aparece como una particularidad para comprender las maneras y las causas por las que los sujetos están expuestos a condiciones que transgreden su bienestar y, más básicamente aún, su capacidad de subsistencia.

Desde ese momento, el concepto de vulnerabilidad ha sido utilizado en diversos ámbitos -especialmente vinculados a las ciencias sociales-, para estudiar la realidad social y referirse genéricamente al deterioro de las condiciones de vida de las personas, quienes no contarían con las herramientas, ni tampoco con los medios necesarios para superar por sí mismos, ciertas carencias o privación que los afecta.

La diversidad y complejidad de los factores sociales, económicos y políticos propios de los estudios sociales, han hecho difícil aunar criterios que permitan conocer con cierta exactitud cuando un sujeto o un grupo de ellos, puede ser definido

como vulnerable o estar en condición de vulnerabilidad. Debido a esto, especialistas de diversas áreas han fijado ciertos parámetros, según el área de estudios a las que pertenecen.

Ñanculeo y Merino (2015), estudiando la realidad de la pobreza, emplearon el concepto de vulnerabilidad para describir algunos aspectos dinámicos de la misma, especialmente aquellos que permiten cuantificar los riesgos sociales y la mayor o menor capacidad potencial de las personas para movilizar ciertos activos para enfrentarlos. Todo esto, en un contexto societario dominado por la incertidumbre en la mayoría de los ámbitos de la vida (Bauman, 2013 y Pizarro, 2001).

Desde esta mirada social del concepto de vulnerabilidad, emerge su vinculación con el ámbito educativo. Aunque existen autores como Julio Maturana (2009) que se niegan a realizar una conexión directa entre la vulnerabilidad y la acción educativa, no se puede negar que al menos desde el punto de vista sociológico, existen vínculos indisolubles entre ambos conceptos, cuestión que puede ser refrendada al analizar el legado del sociólogo francés Durkheim (2003), quien califica a la educación como un hecho eminentemente social, así como los aportes realizados por otros sociólogos más contemporáneos como Bourdieu y Passeron (1996) y Dubet (2005), quienes reafirman desde sus particulares visiones, el carácter eminentemente social de la educación.

Si entendemos el concepto de vulnerabilidad educativa a partir de la definición proporcionada por Ñanculeo y Merino (2015), como “la fragilidad que pueden tener los niños y niñas, como legítimos aprendices, de fracasar en el sistema escolar para lograr las metas que este les impone, a través de formas prescritas por ley y por el currículo nacional explícito” (p. 97), no cabe duda que la fragilidad de la que hablan estos autores se da en un contexto social muy particular que pone en tensión a los estudiantes frente a lo expresado en un currículum prescrito y desde instrumentos curriculares que legitiman y discriminan entre distintos tipos de conocimientos, que la mayoría de las veces son resueltos a nivel social más que escolar.

De acuerdo a Manzano (2008), los estudiantes en condición de vulnerabilidad son aquellos que en algún momento de su vida escolar encuentran ciertas barreras y dificultades que entorpecen su enseñanza. Escudero (2005) concuerda con Manzano (2008), al señalar que durante sus años de escolaridad, los estudiantes pueden enfrentar situaciones o barreras de la más diversa índole -intrínsecas o extrínsecas-, que afectan su proceso educativo. Esto les impide aprovechar en plenitud los aprendizajes prescritos en el currículo, así como los esfuerzos realizados por el profesorado en sus aulas. Entre las más importantes, Escudero (2005) destaca las siguientes:

emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que están inmersos; (...) acompañadas de factores mucho más complejos, que en la mayoría de los casos, desembocan en fracaso escolar. (p. 48)

Lo anterior ratifica la complejidad del concepto de vulnerabilidad y también, la multiplicidad de variables a considerar al momento de estudiar esta problemática ya sea en el ámbito social o escolar. En este estudio es especialmente significativo el ámbito escolar, debido a que al asociar el concepto de vulnerabilidad con la escuela se pone en tela de juicio a las propias instituciones escolares y su funcionamiento, debido a que se cuestiona su real capacidad para dar respuesta al desarrollo integral de todos los estudiantes, sean estos vulnerables o no (Díaz y Pinto, 2017).

El concepto de vulnerabilidad es complejo, multidimensional e incluye aspectos de sujetos específicos y de colectivos sociales. También, particularidades económicas, sociales, raciales, de género y ambientales de la sociedad. Por ello este concepto tiene un carácter polisémico y da lugar a múltiples enfoques (Busso, 2002).

En un amplio sentido, la vulnerabilidad reflejaría dos condiciones: la de vulnerados y la de vulnerables. La condición de *vulnerados*, se asimila a la condición de pobreza, es decir sujetos que padecen de una carencia efectiva que implica la

imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad. La condición de *vulnerables*, es para quienes el deterioro de sus condiciones de vida aún no está materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte.

Con el fin de ilustrar el carácter multidimensional del constructo de vulnerabilidad, la tabla 9 expone aproximaciones conceptuales en ese ámbito.

Tabla 9

Aproximaciones conceptuales sobre vulnerabilidad escolar

AUTORES	DEFINICIÓN
Kaztman (2000)	“...incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos para aprovechar su situación de bienestar o impedir su deterioro” (p.281).
Pizarro (2001)	“Grado de vulnerabilidad de una persona, un hogar o un grupo de personas está determinado por su exposición a los factores de riesgo y su capacidad para afrontar o resistir situaciones problemáticas” (p.12).
Villa y Rodríguez (2002)	“...combinación de riesgos emergentes con el deterioro de las formas históricas de protección” (p.17).
Busso (2002)	“...situación y un proceso multidimensional y multicausal, en la que confluyen simultáneamente la exposición a riesgos, la incapacidad de respuesta y adaptación de individuos, hogares o comunidades, (...) que afectan su nivel de bienestar y el ejercicio de sus derechos” (p.16).
Golovanevsky (2007)	“...identificar los riesgos presentes y los probables en el futuro, focalizándose en determinar quiénes (personas, hogares y comunidades) tienen más probabilidad de experimentarlos, y a la vez analizar cómo reaccionan o pueden reaccionar ante su materialización y qué opciones pueden o podrían desarrollar” (p.56).
Moreno (2011)	“...rasgos estructurales que introducen la percepción de situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre, que –en el examen comparado- se configuran como condicionantes dinámicas que afectan las posibilidades de integración, movilidad social ascendente, o desarrollo de las unidades de referencia observadas” (p.5).

Espinoza, Castillo, González y Loyola (2012)	“...interrelación de una serie de variables tanto extra como intraescolares que sitúan a niños, niñas y jóvenes en una situación de riesgo, la que determina una mayor probabilidad de concreción de ciertas conductas, tales como la deserción escolar” (p. 3)
Martínez Rizo (2012)	“...escasez o ausencia en la escuela de los elementos que se consideran necesarios para que haya una buena enseñanza, comenzando por un docente cualificado, además de libros, material didáctico, etc” (p.41).
Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Vizcarra (2013)	“...riesgos que puede correr un individuo o grupo de individuos frente a una situación de crisis, a la falta de capacidad para afrontarla y a las consecuencias que se puedan producir a causa de ellas” (p.288).
Ñanculeo (2014)	“...combinación dinámica que resulta de estar expuesto a situaciones de riesgo y de la puesta en marcha de las capacidades con las que se cuenta para hacerles frente, tanto a nivel individual como colectiva” (p.11).
Julio (2018)	“...fragilidad que pueden tener los niños y niñas, como legítimos aprendices, de fracasar en el sistema escolar para lograr las metas que éste les impone, a través de formas prescritas por ley y por el currículo nacional explícito” (p.97).

Fuente: Elaboración propia

A partir de las diversas aproximaciones conceptuales sobre la vulnerabilidad escolar explicitadas en la tabla anterior, es posible proyectar las siguientes ideas:

- El concepto de vulnerabilidad es multidimensional, porque considera una diversidad de factores de riesgo que pueden afectar negativamente a sujetos particulares y/o a colectivos sociales en diversos ámbitos.
- Aunque la vulnerabilidad es un concepto multidimensional, los autores coinciden en la existencia de factores de riesgo que atentan contra el bienestar de las personas, focalizándose en determinar quiénes (sujetos y/o colectividades) están expuestos a experimentarlos y a la vez, analizar cómo reaccionan ante su materialización y qué opciones pueden o podrían desarrollar (Golovanevsky y Marshall, 2007).

- Un punto de encuentro entre las definiciones se refiere a los factores de riesgo que son provocados por causas externas al sujeto o a una colectividad, que no solamente amenazan el bienestar de los mismos, sino también pueden afectar negativamente su desarrollo social, escolar y profesional.
- Otro elemento común refiere a los factores internos o la capacidad de sobrellevar o de doblegar los factores de riesgo. Es decir, da cuenta de la capacidad de una persona o de una colectividad, de superar los factores externos o las adversidades, sin que esto obstaculice su natural desarrollo.
- Algunos autores incorporan la idea de develar la capacidad del sujeto para afrontar y sobrellevar los factores de riesgo. Se define entonces, el constructo desde los factores externos que amenazan a la persona y desde los factores internos que le permiten afrontar o no los mismos.
- Otros autores plantean la combinación de factores externos a la persona con factores inherentes a ella. Es decir, la combinación de situaciones de riesgo y las capacidades personales para enfrentar esos riesgos que tienen tanto los individuos como una colectividad.
- Algunos autores exteriorizan la condición de fragilidad escolar a la que se exponen los niños que, en su legítima condición de aprender, podrían fracasar en el sistema escolar de acuerdo a las normativas preestablecidas por ley (Infante et al., 2013). Es decir, contextualizan el fracaso escolar de acuerdo a la normativa vigente, cuestión que es negada por otros (Julio, 2018).
- También existen autores como Moreno (2011), que amplían la condición de fragilidad a la que estaría expuesto un sujeto o una colectividad. Incorporan la indefensión o la incertidumbre como condicionantes más particulares que podrían exponerlos a la condición de vulnerabilidad.

De tal manera que, a partir de los enunciados, es posible señalar que la vulnerabilidad escolar es un concepto que habitualmente se relaciona a la condición de pobreza a la que están expuestos los alumnos y/o el sistema escolar. Está asociada a condiciones de riesgo que afectan a los estudiantes y las escuelas, y que eventualmente los exponen a la deserción del sistema escolar y, posiblemente, al fracaso escolar.

Con frecuencia la caracterización de los estudiantes y de las propias escuelas como “vulnerables” desconoce otros factores de riesgo asociados a la vulnerabilidad, reduciendo el concepto (únicamente) a las consecuencias de un bajo índice económico. Es decir, es menester considerar los diversos contextos -que podrían traducirse en factores de riesgo- a los que podría estar expuesto un estudiante o una comunidad escolar y que podrían afectar el aprendizaje de los estudiantes y dificultar las prácticas pedagógicas del profesorado. Por ejemplo: la zona geográfica donde se ubica la escuela (sector urbano o rural), género, ámbito social, raza, condición de pertenencia étnica del estudiantado, entre otras.

Si bien la vulnerabilidad escolar es una circunstancia que va más allá de un deterioro de las condiciones económicas a las que se exponen los entornos de ese tipo, en el ámbito académico se le otorga (erróneamente) un carácter predictivo de los bajos resultados de aprendizaje. Es decir, se establece una correlación anticipatoria entre los altos índices de vulnerabilidad y la deserción escolar o el fracaso académico. Al respecto, Julio (2018) señala lo siguiente:

Se ha ido configurando la creencia de que los niños y niñas de alta vulnerabilidad social estarían también, automáticamente, en condiciones de alta vulnerabilidad educativa. Afirmando que la relación entre vulnerabilidad social y educativa sería directa debido a que los factores socioeconómicos determinarían su condición de aprendiz y su situación educativa. (p.98)

Contrariamente a la creencia descrita por Julio (2018), esta investigación entiende la vulnerabilidad escolar como un constructo multidimensional que se desmarca de la idea que los estudiantes vulnerables están predestinados al fracaso escolar o al abandono de la escuela. Se hace propia la idea de que los estudiantes en condición de vulnerables, "emergen" a través del esquema regulatorio y de la medición de la vulnerabilidad y no existen anticipadamente a ese esquema (Infante et al., 2015).

Ese sentido anticipatorio de creer que el fracaso escolar es una consecuencia inexorable de la condición de vulnerabilidad escolar, emerge de un sistema de creencias que mira sesgadamente los factores de riesgo y, principalmente, las oportunidades a las que están expuestos los estudiantes en el contexto escolar. Esto hace que la vulnerabilidad se instale "como un sistema de razonamiento, como una verdad que produce sujetos, crea jerarquías y produce un conocimiento específico acerca de las prácticas y significados escolares" (Infante et al., 2015, p.282).

Hasta ahora, el análisis ha estado centrado en la vulnerabilidad de los estudiantes y del entorno escolar, los diversos factores de riesgo que afectan (o no) a los alumnos y a los contextos escolares y según Román (2004), el sentido anticipatorio de la condición de vulnerabilidad frente al fracaso escolar, sin considerar el importante rol del profesorado en este ámbito, ya que "la interacción social y pedagógica que ocurre en la sala de clases, entre profesor y alumnos, sigue siendo determinante" (p.5).

Si bien las escuelas vulnerables tienen características que son propias a su contexto y factores de riesgo comunes a los que está expuesta, también existen prácticas pedagógicas y requerimientos docentes que son comunes al profesorado que se desempeña en este contexto. En palabras de Román (2004), esas prácticas se explican de la siguiente manera:

La práctica pedagógica de los docentes de escuelas vulnerables, está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generándose formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejado principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar. (p.7)

Si bien la apropiada interacción social y pedagógica entre el docente y los estudiantes de un entorno escolar vulnerable, es un factor particularmente determinante en el logro del aprendizaje, existen otros factores que también contribuyen a ello. Por ejemplo, Barrera (2009) señala que la escuela en contexto de vulnerabilidad social y económica, no puede mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado, si no cuenta con una potente red de colaboración y establece fuertes vínculos con la comunidad.

Tampoco se mejoraría la calidad educativa en ese contexto, si no se construye un proyecto de transformación con el acuerdo de la mayoría de los agentes educativos involucrados: directivos, profesores, estudiantes, apoderados y equipos externos de investigadores (Sotomayor y Dupriez, 2007) y si no se ofrecen al interior del aula otros referentes sociales (distintos al profesor), a fin de brindar otras oportunidades de aprendizaje para este tipo de alumnado (Ferrada y Flecha, 2008).

La complejidad del concepto de vulnerabilidad explica los esfuerzos desplegados por los sistemas educativos, como el chileno, encaminados a definir bajo sus propios términos y realidades lo que entenderán por vulnerabilidad en el ámbito educativo.

3.3. Vulnerabilidad escolar en Chile

En las últimas tres décadas en Chile se ha incrementado la cobertura educacional en niveles preescolar, básico y medio. No obstante, persiste la

preocupación por un importante grupo de estudiantes que no concluye su proceso formativo escolar, acentuando su condición de vulnerabilidad. Atendiendo a esta intranquilidad, la reforma educacional chilena relevó el acceso a la educación como un factor clave para el desarrollo humano y un efectivo mecanismo de inclusión social, reafirmando el rol de la escuela como espacio sociocultural decisivo para el desarrollo de las diversas potencialidades de los individuos.

Según lo declarado por la JUNAEB (2005), "...los niños, niñas y jóvenes de sectores de la población de ingresos medios bajos y bajos registran los peores resultados en rendimiento, aprendizajes y condiciones de permanencia en el sistema educacional" (p.10), de allí la importancia de que la política pública se hiciera cargo de mejorar la calidad de la formación escolar, incorporando cambios educacionales en los siguientes ámbitos: i) ampliar la cobertura escolar, ii) aumentar los años de escolaridad obligatoria, iii) asegurar la retención de los estudiantes en el sistema educativo y iv) brindar una mejor atención escolar a los grupos sociales más vulnerables.

Como parte de esos cambios, el MINEDUC (2006) aprobó la ley que obliga a los establecimientos educacionales públicos a contar con un 15% de alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica como requisito básico para obtener la subvención del estado. Con la aprobación de este nuevo decreto, se incorpora formalmente el concepto de vulnerabilidad en el ámbito escolar y se explicita la necesidad de reglamentar la forma de caracterizar a los estudiantes y a los establecimientos escolares como vulnerables. Para tales efectos, se considera el nivel socioeconómico de la familia, el nivel de escolaridad de los padres y el entorno en el que está emplazado el establecimiento, como aspectos relevantes no exclusivos de la ley.

De acuerdo a la experiencia internacional, que ha demostrado que los sistemas educacionales que obtienen mejores resultados son los que presentan menores niveles de segregación social, y según lo señalado por el MINEDUC (2006),

la incorporación de esta disposición legislativa se sustenta en la necesidad de fomentar una mayor integración social como condición para mejorar los resultados académicos del sistema educacional chileno.

Otro importante avance en materia legislativa fue la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (en adelante, SEP), que a partir del 2008 buscó apoyar al mejoramiento de la calidad de la educación de los estudiantes de establecimientos públicos, cuyas familias tienen una condición socioeconómica que dificulta el cumplimiento de las metas educativas, con la sola condición de que pertenezcan al tercio socioeconómico más vulnerable del país.

En ese contexto y por primera vez, la vulnerabilidad escolar es definida en Chile por Cornejo, Céspedes, Escobar, Núñez, Reyes y Rojas (2005) de la siguiente manera:

Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades. (p.45)

La JUNAEB decidió evaluar la medición de la vulnerabilidad escolar que venía realizando para otorgar las becas de alimentación a los escolares vulnerables económicamente. Es así como el 2004 desarrolló el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (en adelante, SINA), con el objetivo de mejorar la equidad en la asignación de las becas escolares e identificar según prioridades de atención las desigualdades en que se encuentra la población escolar, viabilizando la posterior entrega de los apoyos específicos que requiera el alumnado para terminar con éxito sus doce años de escolaridad.

El SINAЕ es una metodología que mide el índice de vulnerabilidad escolar (en adelante, IVE) y se construye a partir de diferentes fuentes de información que llegan a JUNAEB mediante convenios interinstitucionales. Para determinar el nivel de prioridad de un estudiante y, en consecuencia, su vulnerabilidad escolar, la JUNAEB utiliza datos que son aportados colaborativamente por el sistema de afiliación del Fondo Nacional de Salud, el Programa Chile Solidario, el nivel de escolaridad de la madre, la clasificación del establecimiento por zona (rural o urbana), el nivel de pobreza de la comuna y sus propias encuestas (MINEDUC, 2016).

Además, el SINAЕ dispone de una base de datos que reúne el mayor número de variables disponibles. Cuenta con un modelo de análisis de esas variables para poder asignar prioridades a los diferentes estudiantes y de un sistema de administración de las postulaciones y asignaciones de las becas, que le permiten monitorear constantemente la adecuada aplicación de la normativa ministerial, con el fin de apoyar la implementación de iniciativas de diversa índole, vinculadas con la superación de la pobreza (<https://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinae>). Esta metodología, define las prioridades de atención de los escolares según las desigualdades identificadas en los mismos, para luego proceder a la asignación de beneficios que les permitan culminar con éxito los doce años de escolaridad obligatoria y gratuita existente en el país.

La identificación del nivel de vulnerabilidad del alumnado perteneciente al sistema escolar subvencionado por el Estado, se realiza a través de la variable *Prioridad*. Son prioritarios aquellos estudiantes cuya situación socioeconómica podría dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo y que, en teoría, requieren de mayor apoyo para completar con éxito los doce años de escolaridad (MINEDUC, 2016).

De acuerdo a esta clasificación, un estudiante en condición de vulnerabilidad podría ser catalogado de la siguiente manera: Primera Prioridad, Segunda Prioridad, Tercera Prioridad, No Vulnerable y Sin Información. La Primera Prioridad

corresponde a pobreza extrema, la Segunda Prioridad corresponde a pobreza combinada con riesgos desde el punto de vista académico y abandono escolar, y la Tercera Prioridad refiere a pobreza sin aparentes condiciones de riesgo académico (JUNAEB, 2018).

Para tener una visión más profunda y contextualizada de la vulnerabilidad escolar en Chile, es que a continuación presentamos una caracterización general del alumnado, en condición de vulnerabilidad, perteneciente al sistema escolar del país. Se expone el promedio nacional de vulnerabilidad escolar, la distribución de estudiantes Prioritarios que son beneficiados con la Ley SEP y la distribución de alumnos beneficiarios por área geográfica y dependencia administrativa del establecimiento entre otros aspectos.

Según la JUNAEB (2018), el promedio nacional de vulnerabilidad escolar es de un 76,4% de una escala de 0 a 100% de vulnerabilidad. Del total de estudiantes prioritarios, el 71% recibe los beneficios de la ley SEP, cifra que asciende a 1.391.194 beneficiados de un total de 1.958.257 estudiantes evaluados como prioritarios (véase tabla 10). Respecto del género de los alumnos beneficiados, el 51,2% son de género masculino y el 48,8% femenino (Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC, 2017).

Tabla 10

Niños y jóvenes prioritarios con/sin beneficio SEP

BENEFICIARIOS SEP	N	%	% ACUMULADO
Prioritarios no beneficiario SEP	567.063	29%	29%
Prioritarios y beneficiarios SEP	1.391.194	71%	100%
Total	1.958.257	100%	

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, 2017

De acuerdo a lo expresado en la tabla que sigue, del total de alumnos beneficiados con la ley SEP, según el criterio por el cual se considera beneficiado, las dos fuentes principales de información son: la ficha de protección social (el 49,6% de los datos) y el 47,7% del Programa Chile Solidario (Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC, 2017).

Tabla 11

Alumnos beneficiarios por criterio de selección

CRITERIO	TOTAL		
	N	%	% ACUMULADO
Programa Chile Solidario	1.061.317	54,2%	54,2%
Ficha de Protección Social	780.318	39,8%	94,0%
Condiciona 2° año (C o D año anterior)	85.792	4,4%	98,4%
FONASA (Grupo A)	25.834	1,3%	99,7%
Baja escolaridad de la madre	280	0%	99,8%
Vive en una comuna Rural	648	0%	99,8%
Nivel de Pobreza Comunal	4.068	0,2%	100%

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, 2017

Respecto de los estudiantes beneficiados con la ley por área geográfica, el 86,2% estudia en establecimientos municipales ubicados en sector urbano y solo el

13,8% en sectores rurales (véase tabla 12). Considerando los establecimientos de financiamiento compartido, la realidad total del país señala que el 92,1% de los estudiantes beneficiados estudia en una zona urbana y el 7,9% lo hace en una zona rural.

Tabla 12

Alumnos beneficiarios por área geográfica y dependencia administrativa del establecimiento

SECTOR	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA					
	MUNICIPAL		PARTICULAR SUBVENCIONADO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Urbano	611.932	81,2%	587.323	92,1%	1.199.255	86,2%
Rural	141.686	18,8%	50.253	7,9%	191.939	13,8%
Total	753.618	100%	637.576	100%	1.391.194	100%

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, 2017

La siguiente tabla, muestra a los alumnos beneficiados por región y por tipo de dependencia administrativa, el 29,5% se encuentra en la Región Metropolitana de Santiago; el 14,2% en la región del Biobío y el 1,7% en la región de Arica y Parinacota, cifras coherentes con la distribución geográfica de la población con especial atención a las zonas extremas en Chile (Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC, 2017).

Tabla 13

Alumnos beneficiarios por región y dependencia administrativa del establecimiento

N° REGIÓN	REGIÓN	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA					
		MUNICIPAL		PARTICULAR SUBVENCIONADO		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%
1	Región de Tarapacá	9.575	1,3%	16.727	2,6%	26.302	1,9%
2	Región de Antofagasta	29.502	3,9%	5.234	0,8%	34.736	2,5%
3	Región de Atacama	25.091	3,3%	5.262	0,8%	30.353	2,2%
4	Región de Coquimbo	38.024	5%	28.026	4,4%	66.050	4,7%
5	Región de Valparaíso	70.516	9,4%	65.668	10,3%	136.184	9,8%
6	Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	56.611	7,5%	24.732	3,9%	81.343	5,8%
7	Región del Maule	74.401	9,9%	37.609	5,9%	112.010	8,1%
8	Región del Biobío	121.386	16,1%	75.551	11,8%	196.937	14,2%
9	Región de la Araucanía	55.426	7,4%	61.960	9,7%	117.386	8,4%
10	Región de Los Lagos	55.592	7,4%	34.981	5,5%	90.573	6,5%
11	Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	6.240	0,8%	4.904	0,8%	11.144	0,8%
12	Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	6.928	0,9%	2.325	0,4%	9.253	0,7%
13	Región Metropolitana de Santiago	168.554	22,4%	242.035	38,0%	410.589	29,5%
14	Región de Los Ríos	25.221	3,3%	18.895	3%	44.116	3,2%
15	Región de Arica y Parinacota	10.551	1,4%	13.667	2,1%	24.218	1,7%
Total		753.618	100%	637.576	100%	1.391.194	100%

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, 2017

De acuerdo a lo que exhibe la tabla 14, el nivel de enseñanza de los estudiantes beneficiados se distribuye de la siguiente manera: el 13,7% de los alumnos beneficiados pertenecen al nivel pre-escolar; el 66,4% corresponden a enseñanza básica y el 20% a enseñanza secundaria (Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC, 2017).

Tabla 14

Alumnos beneficiarios por nivel de enseñanza y dependencia administrativa del establecimiento

NIVEL DE ENSEÑANZA	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA					
	MUNICIPAL		PARTICULAR SUBVENCIONADO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Educación Parvularia	84.458	11,2%	81.196	12,7%	165.654	11,9%
Enseñanza Básica	488.333	64,8%	409.495	64,2%	897.828	64,5%
Enseñanza Media H-C niños y jóvenes	100.389	13,3%	88.234	13,8%	188.623	13,6%
Enseñanza Media Técnico – Profesional Comercial Niños	23.888	3,2%	16.200	2,5%	40.088	2,9%
Enseñanza Media T-P Industrial Niños	30.580	4,1%	22.509	3,5%	53.089	3,8%
Enseñanza Media T-P Técnica Niños	19.527	2,6%	12.932	2,0%	32.459	2,3%
Enseñanza Media T-P Agrícola Niños	4.672	0,6%	5.753	0,9%	10.425	0,7%
Enseñanza Media T-P Marítima Niños	1.710	0,2%	1.257	0,2%	2.967	0,2%
Enseñanza Media Artística Niños y Jóvenes	61	0,0%	0	0,0%	61	0,0%
Total	753.618	100%	637.576	100%	1.391.194	100%

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, 2017

La tabla 15 muestra a los alumnos beneficiados por jornada en la que asisten a clases y al tipo de dependencia administrativa del establecimiento educacional. En ese sentido, es posible señalar que el 73,6% asiste a clases en doble jornada (mañana y tarde) en establecimientos municipales y el 62,7% lo hace en la misma jornada en establecimientos subvencionados (Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC, 2017).

Tabla 15

Alumnos beneficiarios por jornada y dependencia administrativa del establecimiento

JORNADA ESCOLAR	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA					
	MUNICIPAL		PARTICULAR SUBVENCIONADO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Mañana	164.780	21,9%	168.579	26,4%	333.359	24,0%
Tarde	34.363	4,6%	69.159	10,8%	103.522	7,4%
Mañana y Tarde	554.464	73,6%	399.814	62,7%	954.278	68,6%
Vespertina/Nocturna	11	0%	24	0%	35	0%
Total	753.618	100%	637.576	100%	1.391.194	100%

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, 2017

Si avanzamos desde la caracterización de la población escolar en condición de vulnerabilidad a analizar las trayectorias escolares y los factores que inciden positivamente en el cumplimiento de las metas educativas, a continuación serán expuestos algunos factores que favorecen la superación de la vulnerabilidad escolar, con especial atención la importancia del rol y aporte del profesorado en este contexto.

Según Díaz-Barriga, Vásquez y Díaz (2018), es conveniente obviar la sospecha del no aprendizaje de estudiantes que transitan por los sistemas escolares con éxito parcial. Defienden la idea de que la capacidad de aprender no depende solamente de las capacidades intrínsecas del sujeto, sino que también del contexto escolar donde están situados. Desde ese punto de vista, estos autores promueven la importancia de la plasticidad o educabilidad del sujeto, dejando siempre abierta la posibilidad para que ocurran logros académicos significativos y desechan tajantemente la idea de referirse a alumnos vulnerables, fracasados o con problemas para aprender. Toman el resguardo de mencionar estudiante *en situación de vulnerabilidad*, dejando abierta la posibilidad de cambiar positivamente la condición de vulnerabilidad, considerando tanto su propio desempeño como el de otros actores educativos.

Al revisar la literatura (Carrasco, Pérez y Núñez, 2015; Espínola, Treviño, Guerrero y Martínez, 2017; Mizala y Torche, 2013; Santelices, Galleguillos, González y Taut (2015), advertimos que los factores que inciden en los estudiantes asociados al desinterés por la escuela y al bajo rendimiento académico son multicausales y podrían ser explicados desde la integración de la condición de vulnerabilidad del alumnado, el entorno escolar, el rol del profesor y la constante evaluación de la implementación de la legislación vigente.

Según Espínola, Treviño, Guerrero y Martínez (2017), la implementación de la ley SEP ha tenido un positivo impacto en la formación escolar en dos ámbitos: las evaluaciones externas aplicadas a los estudiantes y las prácticas docentes en el contexto escolar. En el primer ámbito, desde la implementación de la ley SEP los resultados de las pruebas estandarizadas han evidenciado mejoras en el desempeño tanto en matemática como en lenguaje, sus efectos positivos se han ido incrementando durante los años desde su promulgación y el impacto ha sido mayor en escuelas con más altos porcentajes de estudiantes en condición de vulnerabilidad

En el segundo ámbito, el impacto favorable de la ley SEP se evidencia en las prácticas del profesorado, las que han puesto un foco mayor en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y una mayor frecuencia y profundidad de los procesos de planificación curricular (Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2016) así como en una mayor socialización de las prácticas y conversaciones pedagógicas entre profesores (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010).

En este sentido, Santelices, Galleguillos, González y Taut (2015) plantean la relevancia de la figura del profesor y su contexto en la predicción del desempeño del alumno. Investigan de qué manera el efecto profesor o el desempeño del profesor impacta en las trayectorias de los estudiantes que tienen a su cargo. Es decir, el efecto profesor se refiere a la específica contribución que cada educador aporta al aprendizaje de sus estudiantes en consideración del contexto donde están insertos.

Esto ratifica la importancia de que existan planes de desarrollo articulados en el ámbito educativo, que propicien avances armónicos en la comunidad escolar, en el aula y entreguen las bases para superar limitaciones como la vulnerabilidad escolar. En ese contexto, también es clave definir las características del liderazgo directivo que se requiere en las escuelas vulnerables, ya que es un factor clave para gestionar, organizar, implementar y evaluar Planes de Mejora exitosos y significativos para la población beneficiaria (Espínola et al., 2017).

3.4. Síntesis

Durante el desarrollo de este capítulo, se ha establecido que si bien la vulnerabilidad escolar es una variable que explica los desafíos que deben enfrentar los niños, niñas y adolescentes para acceder a mayores y mejores niveles de bienestar y resultados académicos. En la investigación que presentamos, se entiende la vulnerabilidad como un constructo multidimensional que se desmarca de la idea que los estudiantes en condición de vulnerabilidad están predestinados al fracaso escolar o al abandono de la escuela.

Hemos tomado esta opción, porque -a nuestro juicio- asociar la vulnerabilidad como predictor de fracaso y abandono escolar es desconocer el rol del profesorado en los procesos de aprendizaje y de los equipos directivos en la capacidad para incidir positivamente en la continuidad de estudios de sus estudiantes. Lo anterior hace que, si bien los índices de vulnerabilidad del estudiantado pueden ser equivalentes entre los disímiles sistemas escolares, como es el caso de Chile, los factores de riesgo a los que están expuestos los estudiantes vulnerables responden a situaciones particulares que son propias a los diferentes contextos educativos, siendo las prácticas pedagógicas del profesorado especialmente determinantes del logro de los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio de oportunidades para los estudiantes que concurren a ella.

El Estado de Chile, consciente de este desafío, ha generado algunas políticas públicas inclusivas que han pretendido evitar la segregación de esta población escolar. La convicción es que este conjunto de acciones sean capaces de incidir en aquellos factores considerados claves en el desarrollo de esta población, transformando los desafíos en oportunidades y en mecanismos efectivos de inclusión social, cuyos resultados aspiran a desarrollar las diversas potencialidades que poseen los individuos implicados.

Lo anterior hace que en el país en la actualidad exista una legislación ad-hoc, así como instrumentos de gestión que permiten adoptar medidas en favor de la población vulnerable en general y de la escolar en particular, orientadas a instalar procesos de discriminación positiva en favor de este grupo, destacando la existencia de un índice de vulnerabilidad, desde el cual se asocian un conjunto de beneficios específicos para las familias y los escolares.

Si efectuamos una mirada general a la caracterización de la vulnerabilidad escolar en Chile, es posible señalar que los estudiantes se clasifican por nivel de prioridad de acuerdo al nivel socioeconómico de ellos mismos y sus familias, y no de acuerdo a los factores de riesgo asociados.

Del total de estudiantes evaluados como prioritarios, solo el 58% son beneficiados con la ley, donde las cifras de distribución por género son casi equitativas (51,2% varones y 48,8% damas). En relación a la distribución de los estudiantes por área geográfica, el 86,2% de los estudiantes beneficiados estudia en zona urbana y el 13,8% lo hace en zona rural. La mayor concentración de escolares beneficiados estudia en educación básica (64,5%) y en establecimiento de doble jornada (mañana y tarde), ya sean de administración municipal o de financiamiento compartido.

Sin embargo a pesar de las múltiples iniciativas de política pública en este sentido, los resultados de las pruebas estandarizadas de los estudiantes de contexto

escolar vulnerable se mantienen bajos respecto de contextos escolares que no lo son.

CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN ESCOLAR

“Trato de hacer una evaluación diferencial, doy una nueva oportunidad, miro remediales... tienes que retroceder un poquito para esperar a los demás, mientras algunos están en proceso” (Entrevista 6.docx - 9:40, 2017).

4.1. Introducción

El acto de evaluar es inherente al ser humano y siempre ha estado presente en sus actividades. Es especialmente relevante, porque permite acceder a información sobre determinadas acciones y/o actividades, cuyos reportes ofrecen una valiosa oportunidad de mejoramiento, que de otra forma, sería imposible de lograr.

Si la evaluación es importante para la vida en general y aún más para la vida escolar, que tiene objetivos específicos orientados a lograr que el estudiantado aprenda y acceda a ciertos aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales, a través de dispositivos didácticos, acotados en el tiempo. Escenario en el cual, reunir evidencias acerca de la forma en que el estudiantado aprende, las estrategias más pertinentes, los tiempos involucrados en la tarea, las temáticas que ofrecen mayor o menor nivel de dificultad y los materiales más adecuados, entre otros, resulta fundamental.

No cabe duda que el escenario evaluativo escolar actual ha transitado por distintas concepciones hasta llegar donde hoy está, caracterizado por una mayor regularidad y participación de los distintos agentes, así como por un examen de los distintos medios y recursos empleados. Lo que hace que, desde el punto de vista evaluativo, estemos en lo formal distantes de aquellas prácticas tradicionales de evaluación centradas en el profesorado, que tendían a comparar los resultados de los estudiantes, distribuyéndolos en una escala de calificaciones con buenos, regulares y malos, y a evaluar a todos los alumnos al mismo tiempo y con el mismo instrumento, etc.

En este apartado se realizará una aproximación conceptual del tema, procurando profundizar en una caracterización de esta evaluación tradicional, pero también de la llamada evaluación auténtica. Efectuado lo anterior, nos adentraremos

en el saber pedagógico en los contextos escolares vulnerables, procurando caracterizar aquellas prácticas evaluativas de mayor uso en esos contextos

4.2. Aproximaciones conceptuales a la evaluación escolar

A lo largo del tiempo, las personas han evaluado y han sido evaluadas en distintas dimensiones y diferentes ámbitos de la vida, haciendo de esta acción una práctica común, validada y con distintos fines, tanto de manera personal como desde una mirada profesional. Por ejemplo, se evalúa un producto en el supermercado antes de decidir comprarlo, es medido el rendimiento de una máquina para estimar su productividad, se emiten juicios de valor respecto de un tema, el desempeño de una persona o el nivel de logro de una situación particular.

En el contexto escolar, la evaluación permite poner de manifiesto aspectos educativos que de otra manera permanecen ocultos, posibilitando una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, etc. (MINEDUC, 2016). Cada profesor debe tener presente que lo más importante no es evaluar, ni hacerlo con la frecuencia requerida, sino que lo más importante es saber cuáles son los propósitos de la enseñanza, qué aspectos para el desarrollo de los estudiantes son necesarios potenciar y en qué momento de la clase, curso o etapa del estudiante es más propicio considerarlos para que generen aprendizaje (Moreno, 2017).

En un breve recorrido histórico, es posible distinguir tres períodos evaluativos previos al actual: época pre-Tyleriana o técnica, período Tyleriano y tercera generación de la evaluación (Guba y Lincoln, 1989). El primer período, comprendido entre el 2000 a.C. y el año 1930, fue una etapa marcada por las primeras prácticas evaluativas, desde la evaluación oral en Grecia a la aplicación de test de rendimiento, estos últimos basados en procedimientos en los que medían la inteligencia a grupos de estudiantes en Estados Unidos y Gran Bretaña.

El segundo período o fase moderna, situada en primera mitad del siglo pasado, es la época en que surge el concepto de evaluación en el ámbito escolar con Ralph Tyler (1969). Hasta ese momento evaluación y medición eran conceptos intercambiables, “es con la aparición de Ralph Tyler, cuando evaluación pasó a un primer plano y la medición a un segundo, aunque eso sí, siempre ligados entre sí” (Alcalaz, 2015, p.14). Por tanto, según la autora, es Tyler quien avanza en el concepto desde la evaluación psicológica, muy característica del período anterior, a la evaluación en el ámbito educativo con una propuesta, en Estados Unidos, basada en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de la consecución o no de los mismos. Asimismo, señala que son Cronbach (1963) y Tyler, Gagné y Scriven (1967), los autores considerados como los precursores de la evaluación curricular moderna y destaca el hecho de que Cronbach (1963) estuviera en desacuerdo con los planteamientos de entender la tarea evaluativa como una mera aplicación de test e instrumentos estandarizados y Tyler, Gagné y Scriven (1967) como los primeros autores en asociar la evaluación a la toma de decisiones.

Producto del cuestionamiento a la evaluación que se sustentaba por una parte en un paradigma positivista y, por otra parte, en el excesivo uso del método científico (Guba y Lincoln, 1989), según Vélez (2007) posteriormente la evaluación tiene un vuelco con “la aparición de nuevos enfoques evaluativos más centrados en los procesos y en el fomento de la participación en la evaluación de los implicados (...) en el marco de lo que se ha venido a denominar un nuevo paradigma en evaluación” (p.154).

En consecuencia, de acuerdo a Lincoln y Guba (1988), a partir de 1973 surge la evaluación naturalista o constructivista, que en palabras del mismo Vélez (2007) se describe de la siguiente manera:

Se toma como punto de partida las preocupaciones, cuestiones y opiniones de los diferentes actores que pueden verse afectados por la evaluación, reconociéndose la pluralidad de valores e intereses coexistentes en la sociedad y su relevancia en la

determinación de los propósitos de la evaluación, donde los parámetros de referencia para la emisión de juicios de valor deben ser determinados a través de un procedimiento de diálogo con todos los implicados en un programa o política. (p.150)

De acuerdo a Alcalaz (2015), el nuevo paradigma evaluativo que emerge desde el constructivismo se plasma en una forma de evaluar que reconoce el contexto donde se evalúa, considera la evaluación para mejorar procesos educativos y “se empieza a entender la evaluación como herramienta de empoderamiento de los sujetos” (p.23).

Actualmente, el concepto de evaluación escolar tiene un sinnúmero de definiciones y matices. Con el fin de ilustrar la amplia variedad de autores que han investigado sobre este complejo ámbito pedagógico, es que a continuación se exponen en orden cronológico diversas definiciones en relación al tema de la evaluación escolar.

Tabla 16

Aproximaciones conceptuales sobre evaluación escolar

AUTOR	APROXIMACIÓN CONCEPTUAL
Casanova (1998)	“...proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa, (...) para formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (p.11).
Álvarez (2001)	“La evaluación debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, (...) los criterios de valoración y de corrección han de ser explícitos, públicos y publicados, y negociados entre el profesor y los alumnos. A mayor transparencia, mayor ecuanimidad y equidad” (p.24).
Broadfoot, Daugherty, Gardner, Harlen, James y Stobart (2002)	Evaluar es la búsqueda e interpretación de evidencia que permita a los alumnos y profesores decidir cuál es el estado actual de aprendizaje de los estudiantes, hacia dónde necesitan ir y cuál es la mejor manera de llegar ahí.
Monereo (2003)	“...se considera una evaluación aquella en la que no se diseñan actividades de evaluación artificiales, realizadas ex profeso, puesto que éstas se desprenden directamente de situaciones reales de aprendizaje

en las que están involucrados los alumnos“ (p.79).

- Ahumada (2005) “...centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal” (p.12).
- Stake (2006) “...la emisión de un juicio sobre la calidad, es decir, la búsqueda de los aspectos buenos y deficitarios de aquello que se evalúa, constituye la esencia de la evaluación” (p.34).
- Sanmartí (2007) “...recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no, ya que también se evalúa, por ejemplo, a través de la interacción con los alumnos en gran grupo, observando sus caras al empezar la clase...” (p.41)
- Zepeda (2008) “...la evaluación y aprendizaje dialogan en el proceso pedagógico: la evaluación ofrece una oportunidad para aprender más y mejor, y el aprendizaje incorpora estrategias de evaluación, desarrollando en el profesor y estudiante metacognición, reflexión y autorregulación” (p.246).
- Perrenoud (2008) “...el grado de adquisición de conocimientos y habilidades debe ser estimado por *alguien* y ese juicio debe ser sostenido por una *institución*, para volverse luego algo más que una apreciación subjetiva y fundamentar las *decisiones* de selección orientadora o certificación” (p.17).
- Ramírez (2010) “...la evaluación libera a los juicios de los pre-juicios y presenta la acción de valorar a partir, no de un sólo un punto de vista, sino de una objetividad construida desde la subjetividad en consenso, en contexto y enfocada al logro de la transformación que mejora lo que se está evaluando...” (p.5).
- Turpo (2011) “...involucra componentes que interaccionan como un todo orgánico; condicionada por elementos personales y sociales, al tiempo que incide sobre la actividad escolar: construcción del conocimiento, relaciones profesor-alumnos, interacciones en el grupo, estrategias y situaciones didácticas...” (p.217).
- Popham (2013) “...es una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que, si se ha entendido con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a profesores como alumnos” (p.18).
- Santos Guerra (2015) La evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y los evaluados, entre diversos estamentos de los evaluados, entre los evaluadores y las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc.
- Murillo e Hidalgo (2015) “Para que la evaluación tenga la capacidad de transformar la sociedad, es necesario que mida el avance de cada estudiante, teniendo en cuenta el punto de partida en su aprendizaje. La evaluación ha de tender a ser continua, formativa, con miradas cualitativas, que aporten información para la mejora del aprendizaje, pero también de la enseñanza” (p.7).
- Segura (2018) “...es un proceso en el cual se emiten juicios de valor sobre las

actuaciones y producciones del estudiantado, mediante la construcción y comunicación para la toma de decisiones y la mejora de la educación; de donde se derivan diversas finalidades, evaluación diagnóstica, formativa y sumativa” (p.6).

Fuente: Elaboración propia

A partir de la revisión bibliográfica sobre la evaluación escolar y de las diversas definiciones sobre el tema explicitadas en la tabla recién expuesta, es posible elaborar y proyectar las siguientes ideas:

- El concepto de evaluación se ha ido modificando en las últimas dos décadas, develando un avance en su definición: desde la evaluación como acción dialogada entre el evaluador y el evaluado (Santos Guerra, 2015), a un proceso que tenga la capacidad de transformar la realidad (Murillo e Hidalgo, 2015). Es decir, el concepto de evaluación se nutre del contexto, de los propios sujetos (evaluados y evaluadores), de sus acciones e implicancias, para constituirse en un posible agente transformador de la sociedad desde el espacio educativo.
- La evaluación se dibuja como un proceso y no como una foto de momento. Es decir, las actuales definiciones coinciden en delinear el concepto de evaluación desde un proceso que involucra al profesorado y a los estudiantes, en el cual se recoge continuamente información valiosa para tomar decisiones. Además, se debería realizar en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje-enseñanza, ya que contribuye principalmente a identificar los problemas de aprendizaje de los estudiantes de manera oportuna.
- Se amplían los ámbitos a considerar en la evaluación. La literatura (Ahumada, 2005; Álvarez, 2001; Pimienta, 2008; San Martí, 2007) coincide en que ya no se evalúa solamente al estudiante, sino que se considera juzgar los

programas de estudios, el hacer profesional del propio docente, así como los resultados de la enseñanza.

- Se concede rigurosidad al proceso evaluativo. Es decir, la acción evaluativa deja de ser una apreciación subjetiva (Perrenoud, 2008) y arbitraria en la que los resultados del aprendizaje escolar eran juzgados desde la “mirada” del docente. Se formalizan los instrumentos y procedimientos de evaluación para ser aplicados en situaciones evaluativas formales, públicas, transparentes, informadas y consensuadas (idealmente) con los estudiantes.
- Se transparenta el proceso de evaluación. Es decir, los momentos en los que se evalúa, quién evalúa, cómo se evalúa y qué se evalúa, es un proceso transparente (que debe ser) previamente informado por el profesor a los estudiantes, sin que sean acciones aisladas entre sí sino integradas al currículo escolar, ya que a mayor transparencia, mayor ecuanimidad y equidad (Álvarez, 2001).
- La evaluación debe estar orientada a favorecer a los estudiantes. Una evaluación bien guiada y con intención pedagógica, permite desarrollar al máximo las capacidades de los estudiantes, reconociendo su esfuerzo y logros.
- Promueve la reflexión. No es suficiente que la docente reconozca o “corrija” los errores de los estudiantes sino que debe ser el propio estudiante quien reflexione sobre su avance en el logro del aprendizaje y se autoevalúe como acción pedagógica formativa.
- Se evalúa a partir de situaciones reales de aprendizaje. Debe ser coherente con los objetivos y con las actividades de aprendizaje. Solo las evaluaciones contextualizadas a la realidad escolar, podrán entregar los elementos

apropiados y significativos para la reflexión, metacognición y la mejora de los alumnos.

- Debe ser intencionada pedagógicamente: La evaluación debe ser parte de una planificación intencionada y efectiva para aprender y enseñar, considerando cómo aprenden los estudiantes y las particularidades propias del contexto escolar (Perrenoud, 2008).
- La evaluación es clave para favorecer el aprendizaje (Zepeda, 2008). Debe ser concebida como central en la práctica de aula y como una de las competencias claves de los docentes, ya que favorece el aprendizaje de los estudiantes.
- La evaluación debe ser cuidadosa y plantearse en forma positiva, ya que en su esencia genera impacto emocional en los estudiantes. La idea anterior es corroborada en palabras de Murillo e Hidalgo (2015), quienes señalan que “en lugar de utilizar la evaluación para reforzar la autoestima, valorar a los estudiantes y celebrar lo conseguido, se utiliza solo para destacar lo negativo” (p.8).
- La evaluación debe promover en los estudiantes un compromiso hacia las metas de aprendizaje y un entendimiento compartido de los criterios de evaluación, otorgando orientaciones constructivas sobre cómo mejorar el aprendizaje.
- Debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje y con las actividades. Solo las evaluaciones coherentes con los objetivos de aprendizaje, podrán entregar los elementos apropiados y significativos para la reflexión y la toma de decisiones por parte de los alumnos.

- Se evalúa constantemente. La evaluación de proceso o formativa es continua y se debe realizar en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje-enseñanza, ya que contribuye, principalmente, a identificar los problemas de aprendizaje de los estudiantes de manera oportuna (Turpo, 2011).

Las consideraciones recién planteadas corroboran el sentido amplio, complicado y multidimensional de la evaluación escolar. En consecuencia, en esta investigación se entenderá la evaluación escolar como un proceso continuo y contextualizado, que aporta información relevante sobre el aprendizaje y que permite, tanto al profesor como al estudiante, decidir en beneficio del aprendizaje y la enseñanza.

4.3. Evaluación auténtica en el contexto escolar

La evaluación escolar es una actividad de marcado carácter político, porque todas las acciones evaluativas que se realizan, determinan y están determinadas por la sociedad que se aspira a construir (Murillo, Garrido y Hernández-Castilla, 2016). En este sentido, compartimos esa afirmación desde el entendimiento que, dependiendo de la manera en que evalúa el profesor, se devela (consciente o inconscientemente) la concepción evaluativa desde la que se sitúa para hacerlo. Es decir, de acuerdo a Vergara (2012), “el concepto de evaluación que poseen los docentes se manifiesta en todas sus tareas pedagógicas; más aún, tal concepción condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 251).

Es importante marcar una distancia entre la concepción tradicional de la evaluación escolar y la actual concepción de evaluación para el aprendizaje desde la cual se desarrollará el marco conceptual este estudio. La primera, busca comprobar los contenidos aprendidos por los estudiantes, desde pruebas estandarizadas que se aplican al final de los procesos educativos. Por lo tanto, la evaluación se convierte en un medio de control ejercido por el profesor, que busca sancionar con una

calificación las acciones erradas del estudiante, clasificándolos en buenos y malos alumnos a partir de estándares determinados por él (Ahumada, 2005).

En la evaluación tradicional, el profesorado centra este proceso únicamente en los estudiantes: qué conocimientos han aprendido, qué saberes es necesario profundizar y cómo los exteriorizan, sin tener en cuenta otros factores que influyen en el aprendizaje, que muchas veces son ajenos al estudiante y conducen a recrear situaciones erróneas y desvinculadas de la realidad.

Al evaluar tradicionalmente, un profesor se ve enfrentado a diferentes inconvenientes: prima el desempeño de los alumnos por sobre lo que realmente han aprendido; afecta la autoestima de aquellos estudiantes que obtienen una baja nota y/o un menor rendimiento, al sentir que sus posibilidades de éxito se reducen; aumenta la distancia entre los alumnos de alto y bajo rendimiento; quedando, finalmente, en tela de juicio el desempeño del profesor. Es decir, si los alumnos obtuvieron un buen rendimiento, el profesor es bueno, pero si estos obtuvieron un bajo rendimiento, el profesor es malo.

Por el contrario, el actual paradigma evaluativo pone su acento en el proceso de trabajo y el logro del aprendizaje del estudiante. Cada profesor debe tener presente que lo más importante es saber cuáles son los propósitos en la dirección del proceso de aprendizaje-enseñanza, qué aspectos para el desarrollo de los estudiantes son necesarios potenciar y en qué momento de la clase, curso o etapa es más propicio considerarlo para que se traduzca en aprendizaje.

Según Monereo (2003), la evaluación auténtica es el enfoque que “suele emplearse de manera genérica para describir una amplia variedad de nuevos enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados reiteradamente en la evaluación tradicional” (p.10) y que “trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que

sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje” (Ahumada, 2005, p.12).

Condemarín y Medina (2000) señalan que la evaluación auténtica se basa en la constante integración de aprendizaje y en la “colaboración y evaluación por parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados” (p.18). Complementariamente, Vallejo y Molina (2014) expresan que “la evaluación realmente será auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social” (p.15).

De acuerdo a Ahumada (2005), la evaluación auténtica tiene sus orígenes a fines del siglo pasado y se sustenta en la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel (1976), en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1982) y en la práctica reflexiva de Schön (2010). Al respecto, Belair (2000) explica que la evaluación auténtica surge en el siguiente contexto:

...es la reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar; una tradición en la que la evaluación es, ante todo, sumativa, y responde a criterios de uniformización que persiguen clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos y mediante exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases. (p.17)

Entonces, el enfoque de evaluación auténtica se establece como una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel del aprendizaje de los estudiantes y su función principal es ser un medio que intenta aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. Con el propósito de facilitar la comprensión de los énfasis y las principales diferencias entre la evaluación tradicional y la evaluación auténtica, es que a continuación se expone, de manera paralela, el sentido y la función de la

evaluación, la direccionalidad evaluativa y los aspectos distintivos entre cada uno de estos enfoques.

Tabla 17

Divergencia entre evaluación tradicional y evaluación auténtica

PREGUNTAS ORIENTADORAS	EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
¿Para qué evaluar?	Para calificar a los estudiantes.	Recoger información relevante sobre el logro de los aprendizajes de los estudiantes y desde ahí, tomar decisiones de mejora.
¿Qué evaluar?	Los conocimientos de los estudiantes.	El avance en el aprendizaje de los estudiantes y la implementación de los programas de estudios.
¿Cómo evaluar?	Se evalúa a los estudiantes a través de procedimientos o instrumentos de evaluación estandarizados.	Se evalúa a través diversas situaciones, procedimientos e instrumentos de evaluación. Se debe considerar el contexto al momento de evaluar.
¿Cuándo evaluar?	Al final de un proceso de enseñanza.	Siempre se evalúa. Antes, durante y al término de un proceso de aprendizaje y enseñanza.
¿Quién evalúa?	El profesor	Los estudiantes y los profesores.
¿Quiénes son evaluados?	Los estudiantes	Los estudiantes y los profesores.
¿Cuál es el rol del profesor?	Fiscalizar y sancionar el error de los estudiantes a través de una calificación.	Reconocer tanto el error como el logro en el aprendizaje de los estudiantes, proporcionando instancias de superación. Revisar constantemente y ajustar (si es necesario) el proceso de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia

La evaluación auténtica, entendida como las actividades evaluativas que surgen de un contexto propio de la vida real (Ravela, 2015), se distingue por

contener situaciones de aprendizaje de la vida real y por reproducir los modos en que las personas usan el conocimiento en contexto. Ravela (2015), señala que dichas actividades tienen las siguientes características:

- **Propósitos:** la tarea tiene una finalidad definida, un producto o una meta a alcanzar.
- **Destinatarios o audiencias:** las actividades están dirigidas a interlocutores reales, que pueden percibir sus resultados y opinar sobre ella.
- **Incertidumbre:** requieren enfrentar y resolver problemas poco estructurados y que pueden tener más de una solución (por oposición al típico «problema» escolar, que incluye todos los datos necesarios y solo los necesarios, y que tiene una única solución posible).
- **Restricciones:** en la vida real existen siempre limitaciones, lo que hace necesario idear alternativas y tomar decisiones acerca del camino más apropiado o menos malo, en las condiciones dadas.
- **Repertorio de recursos cognitivos:** las situaciones, productos y problemas de la vida real, en general, no se resuelven a través de un conocimiento o procedimiento específico (como la mayoría de las situaciones escolares) sino que requieren de la activación simultánea de varios de ellos, probablemente adquiridos en distintos momentos y disciplinas.

Indudablemente la implementación del enfoque evaluativo auténtico, supone la modificación de las prácticas evaluativas del profesorado. Por ejemplo, requiere que el profesor pueda motivar a los estudiantes a aprender, enseñándoles a reflexionar sobre el avance en su propio aprendizaje. Complementando lo expuesto y de

acuerdo a Álvarez (2001), las prácticas evaluativas auténticas requieren que el profesorado promueva:

...despertar en los alumnos la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje. La preocupación se centra, no en lo que hacen los sujetos que aprenden, sino en cómo han adquirido aquellos conocimientos que les permiten actuar de modos diferentes en contextos nuevos no conocidos. (p.54)

Asimismo, este enfoque también requiere que el profesorado implemente un modo de evaluar coherente con las necesidades y diferencias de los estudiantes y con el contexto educativo en el que están insertos. Al respecto Murillo e Hidalgo (2015), refieren:

Es necesario que los docentes promuevan una evaluación sensible a las diferencias culturales de sus estudiantes. Ello implica, por una parte, que las estrategias de evaluación se adapten a las diferencias culturales de cada estudiante; pero también que los docentes sean conscientes de los valores, cultura e ideologías imperantes en el currículum oculto y eviten que se conviertan en sesgos que discriminan e infravaloran a los estudiantes que se ubican en los márgenes de una supuesta "normalidad" estadística. (p.34)

Por otra parte, la correcta y efectiva implementación de este enfoque evaluativo supone una relación entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación, además de la utilización de una retroalimentación (feedback) constructiva que informa sobre el modo en que progresan los alumnos (Vallejo y Molina, 2014). De acuerdo a estos autores, algunos de los principios fundamentales para el diseño de las evaluaciones auténticas serían los siguientes:

- Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.

- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales –en términos de los aprendizajes más importantes– y, de esta manera, conjugar la enseñanza con la evaluación.
- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en función del nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, al tiempo que se deben generar las condiciones y mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon, recuperando posteriormente dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Los autores plantean la necesidad de valorar en los estudiantes las habilidades cognitivas de orden superior a partir de estrategias evaluativas más complejas, implementando situaciones “reales” de evaluación. Rodríguez e Ibarra (2011), señalan que se debe cautelar la coherencia entre los objetivos planteados y las estrategias evaluativas, comunicando de manera anticipada a los estudiantes (feedforward) sugerencias, orientaciones y regulando las expectativas, que según mencionan Rodríguez Moneo y Huertas (2017), se hacen brindando el apoyo necesario para lograr esas expectativas.

En este contexto, ¿qué entendemos por buenas prácticas evaluativas del profesorado? Una buena práctica, es aquella que manifiesta coherencia con los

procesos de aprendizaje y enseñanza, expone claramente los criterios de evaluación, es pertinente al contexto escolar, considera las características y requerimientos de sus estudiantes, es parte del proceso educativo como un momento más de los mismos, promueve la participación de los diferentes actores del proceso educativo, suscita en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, se nutre de ella para retroalimentar el proceso formativo, y genera espacios de participación democrática (Robalino, 2005).

4.4. Saber pedagógico en contextos escolares vulnerables

La labor del profesorado es fundamental en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación en un país. Para Vaillant (2016), la calidad de la formación inicial del profesorado es una preocupación y un desafío de la política pública en educación, ya que:

La teoría y la práctica de la educación indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes. (p.11)

En absoluto acuerdo con Vélaz de Medrano, Vaillant, Estevi, Tenti, Novoa, Lombardi y Oliveira (2009), la sociedad necesita profesores que respeten y promuevan el derecho de los estudiantes de aprender de la mejor manera posible, por lo que desconocer o minimizar el rol del profesorado en la formación de los estudiantes supone empequeñecer la responsabilidad y el desafío que tienen en este ámbito. Existe coincidencia con Muñoz, Ajagan, Saéz, Cea y Luengo (2013), quienes señalan que “al recontextualizar planes y programas, el profesorado utiliza en su discurso dispositivos didácticos contruidos a partir del marco curricular vigente y de sus propias experiencias, sin considerar la herencia cultural familiar del estudiantado” (p.145).

Al no existir una conceptualización compartida entre la formación inicial de profesores y el contexto escolar, como eje articulador del currículo, se sigue trabajando en espacios fragmentados. Esta desvinculación crea una brecha entre los formadores y la realidad en el aula escolar, ya que la única relación entre las instituciones formadoras y la comunidad escolar son las prácticas pedagógicas (Vaillant y Marcelo, 2015). Es imperante vincular el conocimiento formal entregado por los académicos en la educación superior con la experiencia pedagógica proporcionada por el profesorado que se desempeña en escuelas ubicadas en contextos vulnerables.

Efectivamente la homogeneización del currículo en las carreras de pedagogía, que desatiende los requerimientos propios de cada contexto de desempeño profesional y desvincula la relación entre teoría y la práctica docente, no permite responder preguntas como: ¿cuáles son los requerimientos de formación inicial docente, en el ámbito de la evaluación, para desempeñarse en escuelas vulnerables?

La práctica de enseñanza no viene determinada por la formación inicial docente (Cuadrado y Fernández, 2008), sino que se construye en la experiencia de la docencia (De La Torre y Godoy, 2004), cuya regularidad constituye la cultura escolar o un sistema de creencias (o concepciones) que es compartido por la comunidad educativa, que se reconstruyen y transforman dinámicamente dentro de las opciones posibles que dicho sistema cultural provee (Villalta y Saavedra, 2012).

De acuerdo a Ibáñez (2014), el concepto de práctica del profesor se entiende como aquel saber práctico que es adquirido por el docente en el transcurso de su vida; como estudiante universitario, en las prácticas pedagógicas contempladas en la malla curricular de su formación inicial como docente y, principalmente, una vez que se desempeña en el mundo laboral.

El saber práctico se genera a partir de los conocimientos y competencias constitutivos de la acción pedagógica, expresado en plenitud en el día a día del hacer

profesional docente y en una comunidad escolar determinada. Es decir, el saber práctico es entendido como “un corpus de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica, los que pueden reportar importantes datos al momento de orientar de forma más óptima el proceso de formación” (Ibáñez, 2014, p.13).

En la definición de Ibáñez (2014), están implícitos, como particularidad del saber, los ámbitos cognitivo, afectivo y procesual. En el ámbito cognitivo, la práctica pedagógica hace referencia a las formas o instancias en que se origina el saber, sean estas formales (estudios o investigaciones realizadas en el contexto escolar) o informales (diferentes contextos en los que se desenvuelve el individuo fuera de la escuela). En el aspecto afectivo, este saber se vincula con los sentimientos, afectos y valores; es decir, cómo el docente concibe al hombre y el mundo con todos sus componentes afectivos inalienable a la vida personal y actuación profesional: el docente y su relación con la comunidad escolar (otros docentes, directivos, alumnos, padres, entre otros) y en cómo estos se mueven en todo el proceso educativo. En el ámbito procesual, se entiende que hay un flujo permanente entre interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia de los significados que va forjando el docente intrínsecamente como sujeto colectivo en un contexto histórico, cultural, institucional y social dado.

Asimismo, las autoras Ibáñez, Druker y Rodríguez (2009), acuerdan que existe una memoria del saber pedagógico en los registros que realizan los profesores durante su trabajo en el aula. Estos registros están llenos de comentarios acerca de su trabajo cotidiano, del proceso de aprendizaje y enseñanza, anécdotas, experiencias, aciertos y desaciertos de los procesos formativos y acerca de los comportamientos de los estudiantes. Todos estos componentes del saber pedagógico se presentan en diferentes escenarios socioculturales concretos en donde se confrontan experiencias, conocimientos y se construye este saber.

Tardif (2004), define saber pedagógico como “todo saber, incluso el “nuevo” que se inserta en una duración temporal que remite a la historia de su formación y de su adquisición” (p.28) y en cuanto a este saber en su dimensión social, lo precisa como un “saber compartido por un grupo de profesores que poseen una formación más o menos común, sujetos a un trabajo más o menos similares” (p.28). Es decir, las representaciones de un profesor adquieren significado y sentido, cuando este saber es utilizado en un contexto escolar determinado y pasa a formar parte de la cultura y acción del docente.

De acuerdo a Villalta, Martinic y Guzmán (2011), el saber pedagógico es el resultado del dominio disciplinar del profesorado y de sus propias competencias comunicativas, que le permiten construir el orden necesario y funcional para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Con el propósito de clarificar el concepto de saber pedagógico, elaborado por los autores recién citados, se expone la siguiente figura:

Figura 3

Saber pedagógico



Fuente: Elaboración propia a partir de Villalta, Martinic y Guzmán (2011)

Por lo demás, el mismo Tardif (2004) ve al profesor como poseedor de conocimientos y saberes que provienen de su propia actividad y de cómo plasma estos en su práctica a partir de los significados que él mismo le da, estructurando y orientando su acción pedagógica. En palabras de Vaillant (2016), son significados compartidos colectivamente por los profesores que permiten comprender los actos y las interacciones en un contexto escolar determinado. Es así como Tardif (2004) e Ibáñez (2014), nos hacen considerar los componentes sociales del saber pedagógico, como eje en torno al cual se articula la práctica del profesor, ya que el conocimiento se reconstruye, es recursivo y constantemente, adquiere nuevo significado para el profesorado.

4.5. Prácticas evaluativas en contextos escolares vulnerables

Para comprender los procesos de construcción y reconstrucción de las prácticas evaluativas del profesorado es necesario conocer las diversas concepciones de evaluación que tienen, “considerando al educador como un sujeto racional y reflexivo, que enjuicia y decide en su actividad pedagógica a partir de sus concepciones y prácticas” (Turpo, 2011, p.214), donde la práctica evaluativa es consecuencia de la cimentación y resignificación de esa concepción.

Según Blanco y González (2010), “el profesorado de primaria tiene un concepto bastante homogeneizado sobre cómo entiende la evaluación educativa, considerándola como una actividad necesaria, importante y útil para el ejercicio de su actividad docente, pero en cierta medida difícil” (p.43). Describen que el profesorado centra en los estudiantes la evaluación que realiza, poniendo la atención en qué conocimientos adquieren y cómo aprenden, y caracterizándose por ser más individualizada y que evalúa en base a criterios.

Asimismo, advierten diferencia de género respecto del tipo de evaluación que utilizan, pues en los varones predomina el uso de instrumentos evaluativos más

tradicionales, a diferencia de las profesoras, que usan instrumentos más cualitativos como registros de observaciones del trabajo en clases. Además, pueden reconocer dos grupos de profesores a partir del tipo de prácticas evaluativas que implementan: un grupo de profesores menos experimentados y otro grupo más experimentado. En palabras de Blanco y González (2010), el primer grupo se distingue por “la contradicción evidente entre lo que el profesor cree que debe hacer y lo que realmente hace en la práctica” (p.45), en cambio el segundo grupo:

Destaca por su forma de proceder en la práctica habitual del aula, evaluando conforme al nivel medio del grupo y concediéndole más prioridad a los contenidos conceptuales. Elabora los instrumentos de evaluación de forma individual y cuenta con la opinión del resto de profesores del equipo educativo para evaluar al alumnado de forma consensuada. (p.45)

Por otra parte, Turpo (2011) en su investigación sobre prácticas evaluativas del profesorado y de cómo estos adquieren y construyen sus prácticas docentes y sus concepciones evaluativas, refiere:

El pensar y actuar docente en los intercambios educativos incluye: 1) planificación de su intervención, reacción ante las exigencias imprevistas o no, ante las interrupciones y el rechazo; 2) el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento, y 3) los efectos de todo el proceso en el grupo y en cada estudiante en particular. Dependen de los conocimientos y la experiencia acumulada; sus interacciones son el sustrato vital que incide en las concepciones y prácticas docentes. (p.219)

En el mismo ámbito, Turpo (2011) también plantea interrogantes respecto a la construcción de las prácticas evaluativas en el profesorado, señalando ¿son los pensamientos pedagógicos los que dominan la práctica docente? o por el contrario, ¿las prácticas dirigen las ideas docentes?, proyectando que “las concepciones y prácticas coexisten a través de interacciones mutuas, no regidas por una causalidad

sino por la interrelación instituida dentro de un marco concreto -el entorno escolar-” (p.219).

De acuerdo a la evidencia literaria (Amores y Ritacco, 2011; Murillo y Duk, 2012; Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Murillo e Hidalgo, 2015; Torrecilla y Farrán, 2015; Vergara, 2012), para que las prácticas evaluativas docentes tengan sentido para los estudiantes de escuelas vulnerables, se demanda reconocimiento e identificación del contexto. En primer lugar, se requiere que la acción evaluativa del profesorado reconozca, a través de sus tareas y actividades, las particularidades y las características específicas de los estudiantes del entorno escolar. Es decir, es necesario que los docentes promuevan una evaluación sensible a las diferencias culturales de sus estudiantes y especialmente, a los contextos donde están insertos (Murillo e Hidalgo, 2015).

En segundo lugar, la evaluación en contextos escolares vulnerables debería ser diversificada y especialmente otorgar la posibilidad al alumnado de incorporarse al proceso evaluativo. Es decir, “debe ser un proceso adaptado a la medida de cada situación en donde la búsqueda de aspectos como la comprensión, el análisis o la reflexión de los contenidos son características inherentes a un estilo evaluativo” (Amores y Ritacco, 2011, p.102). En palabras de Martínez Rizo (2012) respecto de los tipos de evaluación y del proceso evaluativo, señala:

Las evaluaciones de mala calidad pueden tener impactos negativos, pero estos pueden ser especialmente fuertes sobre escuelas y alumnos que se ubican en contextos vulnerables, y esto puede ocurrir incluso cuando los instrumentos utilizados son de buena calidad técnica, si no se tiene cuidado en la selección de los referentes a utilizar para contrastar los resultados y llegar al juicio y, sobre todo, si la manera de difundir los resultados no considera responsablemente las condiciones del contexto de los evaluados, como ocurre fácilmente cuando la difusión se hace en la forma de los multicitados ordenamientos. (p.78)

Díaz (2005) señala que en un contexto escolar vulnerable las prácticas evaluativas del profesorado siguen evidenciando la presencia de la evaluación tradicional por sobre la evaluación auténtica y contextualizada que idealmente pueda “mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social” (p.127).

En tercer lugar, también requiere que el profesorado proponga un marco evaluativo en donde se considere la evaluación de las actitudes y el profesor tenga un rol mediador y facilitador de diálogos, reflexiones y acuerdos conjuntos entre los alumnos (Amores y Ritacco, 2011). Para ello, es necesario que el docente devuelva la evaluación de forma positiva, reforzando las potencialidades del estudiante e incluyendo aspectos que sirvan para su reflexión (Torrecilla y Farrán, 2015).

En cuarto lugar, autores como Murillo y Duck (2012), se centran en el aspecto positivo de la evaluación en contexto escolar vulnerable, al establecer que solo las evaluaciones que acentúen los pasos bien dados de los estudiantes y sean instrumentos para la comunicación de las altas expectativas y el refuerzo del auto concepto personal y grupal, podrán entregar los elementos apropiados y significativos para la reflexión y la toma de decisiones por parte de los actores del contexto educativo. En este mismo sentido, Ramírez (2010) aporta lo siguiente:

Esta realidad implica distintos retos para la construcción de un ambiente educativo que incluya a todos los alumnos, que reconozca sus diferencias y atienda las necesidades individuales, luchando contra los factores que impiden el desarrollo de sus capacidades y la adquisición de aprendizajes. La evaluación será una herramienta efectiva cuando integre valoraciones de los diferentes ámbitos de la educación, procedentes tanto de los agentes escolares como de aquellos de la educación no formal e informal. Asimismo, una coordinación entre políticas sociales

logrará una transformación de realidades educativas complejas, en las que varios ámbitos -salud, economía, vivienda- influyen en el rendimiento escolar. (p.68)

Si bien se ha investigado ampliamente en los modelos de evaluación, el perfeccionamiento de la actividad docente y las acciones que los docentes pueden hacer para evaluar correctamente el trabajo de los estudiantes vulnerables, se continúa olvidando la naturaleza de esta evaluación, las concepciones de los docentes sobre sus propias prácticas evaluativas y el saber pedagógico que ha sido construido en ese contexto. Al respecto, se comparten las ideas de Ravela (2015) quien señala que el problema se plantea cuando:

El conocimiento se escolariza completamente y pierde todo vínculo con las formas de producción y de uso en situaciones propias del mundo real. Cuando esto ocurre, el conocimiento pierde sentido, los estudiantes no entienden «para qué sirve» lo que se les enseña y, como consecuencia, pierden su motivación (o la misma se reduce a la obtención de buenas calificaciones). (p.58)

Las desigualdades en los procesos de enseñanza aprendizaje entre escuelas vulnerables y las que no lo son, evidencian las dificultades del profesorado para mejorar los resultados escolares, que se demuestran en la diferencia de los logros académicos alcanzados por los estudiantes dependiendo de su nivel socioeconómico. Por el contrario a lo que deberían ser las prácticas evaluativas en contextos vulnerables, la evaluación sigue valorando el resultado final y no el proceso, toda vez que debería ser inclusiva, priorizar la calidad de la enseñanza, desarrollarse a lo largo de todo el proceso formativo, haciendo parte natural de la organización curricular de la escuela y aportando información que favorezca la investigación de las prácticas pedagógicas y del aprendizaje del alumno (Schuck, 2012). En este sentido, aún no se han encontrado “evidencias de que el profesorado incorpore, de manera natural y sistemática, en sus clases el contexto sociocultural de sus estudiantes. Lo que genera la aparición de dos grandes bloques que no dialogan”. (Muñoz et al., 2013, p.132).

Más allá de la reflexión pedagógica y de un sinnúmero de iniciativas en evaluación escolar que han sido implementadas desde las políticas públicas chilenas en educación, resulta interesante cuestionarse si existe coherencia entre la teoría y la práctica evaluativa que realiza el profesorado y si existen particularidades en las estrategias evaluativas que se aplican en contextos escolares vulnerables.

4.6. Síntesis

En este capítulo, hemos querido profundizar respecto a diversos aspectos teóricos vinculadas a la evaluación de aprendizajes; especialmente, hemos puesto atención en realizar una demarcación conceptual y dar cuenta de algunas de las perspectivas existentes en la materia, así como de los principales referentes teóricos a los cuales hemos tenido acceso.

Asimismo, fueron abordados diversos aspectos sobre la evaluación de aprendizajes: la demarcación conceptual, perspectivas de estudio y referentes teóricos. Con un recorrido secuencial, se realizó una aproximación conceptual a la evaluación escolar desde una mirada tradicional y actual. Fue revisada la literatura en el tema, con especial atención a la evaluación auténtica en el contexto escolar, donde se construyeron distinciones respecto de la evaluación tradicional. Vinculado a la evaluación escolar, también se abordó el tema de las prácticas evaluativas del profesorado en contextos escolares vulnerables, plasmando las características y particularidades de la construcción del saber pedagógico y la acción docente en este contexto.

El estudio de la evaluación tradicional así como de la evaluación auténtica, ha permitido abrir una brecha epistemológica entre ambas perspectivas, dado que a nuestro juicio constituyen dos miradas sobre la evaluación que si bien, coexisten en la práctica, se yuxtaponen desde el punto de vista epistemológico, dando origen a

dos bloques que no dialogan y difícilmente se pueden vincular. Esto, porque los principios que los rigen, así como los fines y propósitos que los inspiran, son diferentes.

La literatura evidencia que las actuales prácticas cotidianas en evaluación, desvinculan la acción evaluativa del profesorado tanto del aprendizaje de los estudiantes como del contexto escolar donde se aplican. Se releva la importancia de una formación inicial teórica y práctica, que forme al futuro profesorado en una acción reflexiva constante sobre sus prácticas y les permita proyectar, en coherencia, un hacer profesional docente que incorpore tanto su propio saber pedagógico como la experiencia construida por otros docentes.

Interesante ha resultado también constatar las características que poseen las prácticas evaluativas del profesorado que se desempeña en contextos escolares vulnerables. Esto, porque la literatura evidencia que las actuales prácticas cotidianas en evaluación desvinculan la acción evaluativa del profesorado, tanto del aprendizaje de los estudiantes como del contexto escolar donde se aplican. De esto se desprende la necesidad imperiosa de que el profesorado en servicio propicie un dialogo reflexivo entre la teoría y la práctica; entre los objetivos de aprendizaje y el contexto escolar; entre el docente y sus estudiantes; y aun entre el propio estudiantado.

TERCERA SECCIÓN:
DISEÑO METODOLÓGICO, RESULTADOS Y
CONCLUSIONES
CAPÍTULO 5: DISEÑO METODOLÓGICO

“...descubrimos que había esta posibilidad de que nuestros alumnos que avanzaban más rápido podían ayudar al otro, entonces nos servía uno que de repente era un niño con diferente ritmo, la otra clase, tratábamos de que el otro [niño] lo apoyara, el que había terminado primero. Así que nos ayudó bastante en esa parte para ver quienes no estaban más avanzados”. (Entrevista 8.doc - 6:17, 2017)

5.1. Introducción

En esta sección se describe el diseño metodológico de la investigación realizada. Se explican las etapas del trabajo de campo y sus respectivas partes, cautelando la coherencia metodológica de esta etapa con las preguntas de investigación y objetivos propuestos. El *Diseño Metodológico* describe el diseño y desarrollo general de la investigación; explica los criterios de rigor y calidad aplicados en el estudio; refiere los procedimientos para recoger la información del profesorado, transcribir los datos recogidos y el método de análisis empleado, delimitando la muestra.

El apartado *Resultados*, presenta las derivaciones de la aplicación del primer instrumento de recogida de información: la entrevista semi estructurada, exponiendo los resultados en las tres fases de análisis de datos que plantea la TF: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Además expone los resultados de la aplicación del grupo de discusión, que fue realizado para resguardar la *Dependencia* o consistencia de los datos como uno de los criterios de rigor y calidad que permiten corroborar la información aportada en la entrevista semi estructurada y dar estabilidad a los datos.

Por último, en la *Discusión de Resultados, Conclusiones, Limitaciones y Proyecciones del Estudio* se exponen la discusión de los resultados, las conclusiones asociadas a los objetivos específicos, las limitaciones y las proyecciones del estudio.

5.2. Diseño y desarrollo general del estudio

En acuerdo con Samariego, Dorio y Massot (2016), esta investigación se construye desde la metodología cualitativa puesto que “viabiliza adentrarse en el mundo personal de los sujetos y porque busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio el acuerdo intersubjetivo en el contexto

educativo” (p.42). Asimismo, también existe acuerdo con Rodríguez Gómez y Valdeoriola (2007), quienes señalan que:

Las metodologías cualitativas se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos. (p.47)

La investigación persigue recoger información particular desde la experiencia de los sujetos entrevistados, considerando el contexto donde se desempeñan profesionalmente y generando saberes desde las perspectivas y saberes de los profesores participantes.

En relación al diseño de investigación, es de tipo descriptivo, porque su propósito es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural para su análisis posterior. Según Fernández, Baptista y Hernández Sampieri (2006):

Los diseños descriptivos corresponden a aquellos que describen situaciones y eventos, es decir cómo es y se manifiestan determinados fenómenos. Buscan especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que pueda ser sometido a análisis. (pp.128)

El método de investigación, entendido por Bickman y Rog (2016) como la forma característica de investigar determinada por la intención y enfoque que la orienta, propuesto para desarrollar esta tarea es la Teoría Fundamentada (TF). Este método, proveniente del interaccionismo simbólico, fue desarrollado por Glasser y Strauss (1967) y plasmado en su libro *The Discovery of Grounded Theory*. Los fundamentos de la TF están basados en el análisis interpretativo de la realidad y los procedimientos de indagación que orientan al investigador para construir teoría sobre los entornos y la vida de los individuos, con criterios de rigor metodológico y de

compatibilidad entre creencia y observación, perdurables en su alcance. Al respecto, Strauss y Corbin (2002) afirman que:

La teoría fundamentada es una metodología general para desarrollar una teoría que está fundamentada en la recogida y análisis sistemáticos de datos. La teoría se desarrolla durante la investigación, y esto se lleva a cabo mediante una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos. (p. 273)

El método TF busca develar una realidad a partir del "significado" que tiene para la(s) persona(s) desde su propio contexto, generando conocimientos, aumentando la comprensión de ese entorno y facilitando una guía significativa para la acción. En esta idea, se sustenta la particularidad de la TF como un proceso metódico, sistemático e interpretativo, propio del paradigma cualitativo (Bonilla y López, 2016). Según Strauss y Corbin (2002), la TF tiene un movimiento circular que se caracteriza por el ir y venir de los datos, con el objetivo de obtener saturación teórica y orientar su construcción, a través de proceso analítico que "relaciona datos de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación" (p.14).

De acuerdo a Creswell (2009), la TF es el procedimiento que genera el entendimiento de un fenómeno y surge producto de la interacción de los datos analizados con rigurosidad científica y que son reflejo de la realidad que se está estudiando. Este autor plantea un proceso de conceptualización basado en la emergencia de teoría inductiva sobre un área substantiva o constructos sociales propios de los datos o sujetos investigados, en una situación y contexto particular.

La teoría se vuelve indispensable para el conocimiento profundo de los fenómenos sociales y constituye la mejor forma para representar la realidad social, por cuanto surge (inductivamente) de los datos (San Martín, 2014). Conjuntamente, la TF despeja de las experiencias vividas por los entrevistados aspectos significativos, posibilitando relacionarlos y transformar la teoría substantiva en teoría

formal, sin el ánimo de pretender refutar o probar el producto construido, ya que no aspira a generalizar sus resultados, sino que desafía a construir conocimiento situado desde los sujetos y su mundo de vida y no someterse a un razonamiento deductivo apoyado en un marco teórico previo (Charmaz y Belgrave, 2007).

La TF no se sustenta en teorías existentes, porque se nutre a partir de los datos de la propia escena social, en un contexto más concreto y desde una perspectiva acotada, construyendo hipótesis teóricas o teoría substantiva (con criterio de parsimonia) a partir del estudio de realidades poco exploradas. Según Rodríguez Gómez y Valldeoriola (2007) el investigador “espera construir lo que los participantes ven como su realidad social” (p.48). Es decir, en acuerdo con Fernández et. al. (2006), la TF busca generar teoría o hipótesis teóricas de naturaleza local, a partir de la interpretación de una realidad y análisis de la misma, en base a los datos recogidos donde es el procedimiento el que genera el entendimiento de un fenómeno.

5.3. Criterios de rigor y calidad

En relación a los criterios de rigor metodológico y calidad en investigación cualitativa, hay diversas posturas que van desde la no aplicación de normas de evaluación de la calidad, hasta otras que optan por la evaluación rigurosa usando los mismos criterios que la investigación cuantitativa. Desde el paradigma interpretativo, planteado por Guba y Lincoln (1989), si bien existen variados conceptos de rigor metodológico, en esta investigación se ha optado por asumir criterios que permitan cautelar la correcta aplicación del diseño investigativo.

En acuerdo con los criterios de rigor cualitativo planteados por Noreña, Alcalaz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), y en coherencia con la orientación o significado que tienen y el procedimiento de acción, esta investigación

asume los siguientes criterios de rigor y calidad: Fiabilidad, Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia y Confirmación.

La *Fiabilidad*, se entiende como la posibilidad de replicar estudios a partir del método usado en esta investigación. Es decir, que otra persona haga uso de las mismas estrategias de recogida de datos, el mismo método y que obtenga resultados parecidos. Este criterio da cuenta que los “resultados representan algo verdadero e inequívoco, y que las respuestas que dan los participantes son independientes de las circunstancias de la investigación” (Noreña et al. 2012, p.266).

El criterio de *Credibilidad*, se entiende como la capacidad de representar los fenómenos y la experiencia vivida de los sujetos investigados tal como son percibidos por los mismos. Según las mismas autoras, este criterio de rigor se consigue cuando los descubrimientos son reconocidos como “reales” por las personas que participaron en el estudio.

La *Transferibilidad*, es la capacidad de poder transferir los resultados de la investigación a otros contextos estudiados. Hay que considerar que los sujetos y fenómenos están vinculados a momentos y contextos determinados, y el logro de ese criterio es “a través de una descripción exhaustiva de las características del contexto en que se realiza la investigación y de los sujetos participantes” (Noreña et al. 2012, p.267). Para conseguir la transferibilidad de los datos, el investigador debe realizar una descripción exhaustiva de las características del contexto en que se realiza la investigación y de los sujetos participantes.

En relación al criterio de *Dependencia* o consistencia de los datos, se refiere a la permanencia en el tiempo de la información recogida. Es decir, el investigador debe intentar una cierta estabilidad en la información que colecciona y analiza. Para lograr la consistencia de los datos se emplean procedimientos de rigor como la triangulación de datos, métodos y resultados; la descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos y la comparación constante que

permite revisar y comparar los resultados emergentes con teorías previamente formuladas.

Respecto del criterio de *Confirmación* de los datos, el investigador debe propender a dar garantía de la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. Es decir, en acuerdo con Noreña et al. (2012), la confirmación de los datos “permite conocer el papel del investigador durante el trabajo de campo e identificar sus alcances y limitaciones para controlar los posibles juicios o críticas que suscita el fenómeno o los sujetos participantes” (p.268). Para el logro de este criterio, el investigador debe recoger registros concretos, transcripciones textuales, citas directas y comprobar los supuestos con los participantes, resguardando la veracidad de los datos a través de la grabación de la información. Para facilitar la comprensión de lo expuesto, en la tabla 18 se muestran los criterios de rigor y calidad a los que se ha adscrito esta investigación y como fueron aplicados en el estudio:

Tabla 18

Aplicación de los criterios de rigor y calidad

CRITERIOS DE RIGOR	ORIENTACIÓN	APLICACIÓN EN EL ESTUDIO
Fiabilidad	Es la posibilidad de replicar estudios a partir del método usado en esta investigación.	Con el fin de resguardar la Fiabilidad del procedimiento, fueron previamente validados, por jueces expertos y prácticos, los instrumentos de recogida de información.
Credibilidad	Valor de verdad de la investigación, Explicitar el modo de recogida de datos en términos de que sea creíble. Este criterio se logra cuando los hallazgos son reconocidos como verdaderos por las personas que participaron en el estudio, por aquellas que han servido como informantes	La Credibilidad se ve garantizada porque la recolección, interpretación y análisis de los datos, se realizó con rigurosidad. Los datos fueron recogidos en el propio contexto y transcritos literalmente por la investigadora.

	clave, y por otros profesionales sensibles a la temática estudiada.	
Transferibilidad	La transferibilidad o aplicabilidad consiste en poder transferir los resultados de la investigación a otros contextos.	Para proteger la Transferibilidad de la información, en el apartado marco contextual, fueron descritas de manera exhaustiva las características del contexto en que se realizó la investigación y de los sujetos participantes.
Dependencia	También se denomina consistencia y trata de la estabilidad de los datos (replicabilidad).	Para resguardar la Dependencia de los datos, se realizó una descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.
	Comparación constante que permite revisar y comparar los resultados emergentes con teorías previamente formuladas.	Además, la información aportada por el profesorado en las entrevistas, fue triangulada en un grupo de discusión.
Confirmación	Hace referencia a la neutralidad y debe garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. Se debe comprobar los supuestos con los participantes.	Para garantizar la Confirmación, los registros fueron recogidos directamente por la investigadora, las transcripciones fueron textuales y las citas directas.
		Facilitó la tarea la recogida mecánica de la información a través de grabaciones.

Fuente: Elaboración propia

5.4. Procedimientos para recoger información

En esta investigación, se aplicaron dos procedimientos de recolección de información: entrevista semi-estructurada y grupo de discusión. Fue seleccionada la entrevista semi-estructurada, ya que de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), se caracteriza por ser íntima y flexible y se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado. Respecto de la elección y aplicación del grupo de discusión, coincidimos con Castro (2008) quien señala que "...permiten en la investigación cualitativa interactuar de forma amplia con el grupo de participantes, demandar

mayores informaciones sobre un tópico, redefinir un concepto o polemizar sobre él” (p.509).

Fue seleccionada la entrevista semi-estructurada porque permite plasticidad para conocer y cuestionar al entrevistado, aclarando tópicos sobre las concepciones de evaluación de los profesores que se desempeñan en escuelas vulnerables y los principales beneficios y dificultades, que enfrenta el profesorado, en sus prácticas evaluativas.

Si bien se elabora previamente una guía de preguntas, la entrevista brinda la posibilidad de flexibilizar e incorporar consultas adicionales para profundizar ideas y comprender los contextos específicos de estudio. Respecto del diseño de la entrevista semi-estructurada, se realizaron las siguientes etapas, en base a una aproximación inductiva al tema a investigar:

- Se plantearon posibles preguntas en coherencia con las preguntas de investigación, objetivos, los temas a investigar y con el avance en la lectura que respalda el marco teórico.
- Se agruparon las preguntas equivalentes tratando de cautelar que no se repitieran las ideas a consultar.
- Se diseñó una tabla de trazabilidad para cautelar la coherencia entre las preguntas de la entrevista, preguntas de investigación y los objetivos propuestos.
- Se redactaron las preguntas de la entrevista en un lenguaje sencillo y de manera neutra, de tal manera que facilite la univocidad, la comprensión de estas y que oriente las respuestas de los entrevistados.

- Antes de ser aplicado, el instrumento fue validado por jueces teóricos y prácticos. Los resultados de esa validación fueron sistematizados y expuestos en una tabla de trazabilidad.

A continuación se registra la tabla 19 que expone la relación coherente entre las preguntas de investigación, los objetivos propuestos, los temas a investigar y preguntas diseñadas para la entrevista.

Tabla 19

Coherencia del diseño de la entrevista

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA
¿Qué características tiene el saber pedagógico evaluativo del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables?	O.E.1: Describir las particularidades del saber pedagógico evaluativo del profesorado en escuelas vulnerables.	¿Con qué frecuencia evalúa a sus estudiantes? ¿Por qué? De los principales actores del proceso educativo, es decir profesores y estudiantes ¿Quién evalúa a sus estudiantes? Fundamente su respuesta.
¿Qué prácticas evaluativas realizadas por el profesorado en estudio facilitan el aprendizaje de sus estudiantes?	O.E.2: Relevar aquellas prácticas evaluativas que realiza el profesorado en el aula, que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes	¿De qué manera las evaluaciones que usted realiza aportan al aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué uso le da a la información que le aporta las evaluaciones de los aprendizajes?
¿Qué dificultades contextuales enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables? y ¿Cómo estas influyen en sus concepciones sobre la evaluación?	O.E.3: Identificar las dificultades contextuales que enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables y las influencias en sus concepciones evaluativas	¿Con qué dificultades se encuentra al momento de evaluar? ¿Qué estrategias utiliza para enfrentar esas dificultades?
¿Existe un vínculo entre saber pedagógico evaluativo del profesorado y las decisiones que sobre la evaluación realiza en el aula?	O.E.4: Vincular el saber pedagógico evaluativo del profesorado con las decisiones sobre la evaluación que realiza en forma cotidiana en el aula.	¿Cuáles han sido los principales cambios que usted ha introducido en sus procesos evaluativos, a lo largo de su trayectoria como docente?

¿Existe un vínculo entre el saber pedagógico evaluativo adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber construido en su experiencia docente?

O.E.5: Comparar el saber teórico evaluativo adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber pedagógico construido en su experiencia docente en escuelas vulnerables.

¿Qué aspectos o elementos de la evaluación, se deberían fortalecer en la formación inicial docente para desempeñarse de mejor manera en escuelas vulnerables?

Fuente: Elaboración propia

En relación a la validación de la entrevista semi estructurada (véase anexo 1), fueron consultados seis jueces prácticos y seis jueces expertos o teóricos. El criterio de selección de los jueces prácticos fue el mismo que el de los profesores entrevistados y de los participantes del grupo de discusión. Una vez que fueron contactados los jueces prácticos, se les aplicó el instrumento y posteriormente, se les solicitó asignar puntaje de 1 a 5, siendo 1 lo menos importante y 5 lo más importante, respecto de la univocidad (el ítem es claro o, si por el contrario, lleva a confusiones), la pertinencia (relacionada con la correspondencia entre el objeto de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación) y el grado de importancia de cada afirmación, que refiere la relación con los objetivos de la investigación.

Respecto del criterio de selección de los jueces expertos, fueron consultados referentes teóricos, nacionales e internacionales, vinculados a los temas a investigar, validando el instrumento desde su experticia teórica. Para concretar esta acción, se les hizo llegar la entrevista semi estructurada a través del correo electrónico en conjunto con una carta explicativa en la que se les solicitó evaluar, por cada una de las preguntas, los mismos criterios evaluados por los jueces prácticos: univocidad, pertinencia e importancia (véase anexo 2).

Una vez que se recogieron las aportaciones de los jueces, estas fueron sistematizadas en dos tablas de trazabilidad: una primera tabla que recoge y resume las observaciones de los jueces prácticos (véase anexo 3) y la segunda tabla, que evidencia las opiniones de los jueces teóricos (véase anexo 4). Ambos procesos de

validación del instrumento, de jueces prácticos y teóricos, fue resumido en la siguiente tabla 20 que evidencia sus aportaciones.

Tabla 20

Resumen validación de jueces

PREGUNTAS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					OBSERVACIONES PERSONALES
	Si	No	Si	No	1	2	3	4	5	
1. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes? ¿Por qué?	2	2	4						4	<p>No existe acuerdo entre los jueces, respecto de la univocidad de la pregunta 1. No obstante, la mayoría considera que si es una pregunta pertinente asignándole la mayor puntuación (5 puntos) al nivel de importancia de la interrogante.</p> <p>Algunos sugieren revisar el vocabulario técnico aplicado, ya sea en esta pregunta como en las otras, con el fin de facilitar la comprensión de las mismas.</p> <p>En consideración a lo anterior, se acogerán las sugerencias de redacción de los jueces, ajustando la pregunta de la siguiente manera: ¿Qué instrumentos o procedimientos utiliza para evaluar a sus estudiantes? ¿Por qué aplica esos y no otros?</p>
2. ¿Con qué frecuencia los evalúa? ¿Por qué?	3	1	4			1			3	<p>En relación a esta interrogante, dos de los tres jueces teóricos señalan estar de acuerdo en su univocidad. No obstante, todos acuerdan su pertinencia dentro del instrumento. Respecto del nivel de importancia de la pregunta 2, dos jueces (de un total de tres) la consideran muy importante asignándole la mayor puntuación y un juez, mediana importancia.</p> <p>En relación a la opinión de los 6 jueces prácticos en esta pregunta, ellos consideran que es clara y no aportan sugerencias en su elaboración.</p> <p>Entonces, esta interrogante será mínimamente ajustada quedando de la siguiente manera: ¿Con qué frecuencia evalúa a sus estudiantes? ¿Por qué?</p>
3. ¿Quién los evalúa? ¿Por qué?	2	2	2	2	1	1			2	<p>No existe acuerdo, entre los jueces teóricos, respecto de la Univocidad de la pregunta 3, como tampoco respecto a su</p>

pertinencia dentro del cuestionario. Además, existen opiniones divididas respecto de su nivel de importancia ya que dos jueces le asignan una mínima importancia (1 o 2) y otros dos jueces le asignan la mayor importancia (5 puntos).

Respecto de la opinión de los jueces prácticos en esta pregunta, ellos solicitaron aclaración de la misma y sugirieron ajustar su redacción quedando de la siguiente manera: De los principales actores del proceso educativo, es decir profesores y estudiantes ¿Quién evalúa a sus estudiantes? Fundamente su respuesta.

4. ¿Qué hace con la información que le aporta la evaluación?
¿Por qué?

4 Respecto de la pregunta 4, existe un total acuerdo entre los jueces teóricos respecto de su univocidad y de su pertinencia. Asimismo, también existe un total acuerdo respecto de su máxima importancia.

Por otra parte, los jueces prácticos no realizaron ninguna observación ni sugerencia a esta pregunta. En consecuencia, no se realizará ninguna modificación en su redacción quedando de la siguiente manera: ¿Qué uso le da a la información que le aporta las evaluaciones de los aprendizajes?

Fuente: Elaboración propia

Con el propósito de triangular la información aportada por el profesorado en las entrevistas, se conformó un *grupo de discusión*. Para la selección de los profesores participantes en el grupo, se consideró que pertenecieran a escuelas vulnerables de la comuna de Arica y que cumplieran los mismos requerimientos de los profesores consultados en la entrevista semi estructurada.

Respecto de los beneficios de esta técnica de recogida de información, coincidimos con Vallés (2003), quien indica que el aporte del grupo de discusión, reside en ser una poderosa herramienta de investigación sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de una idea, tema o concepto, señalando algunas ventajas del uso de los grupos de discusión en la investigación cualitativa: i) Facilidad, abaratamiento de costos y rapidez, ii) Flexibilidad e iii) Interacción grupal. Complementariamente, Samariego, Dorio y Massot (2016) exponen una definición sobre los grupos de discusión, que nos parece muy acertada:

Los grupos de discusión consisten en una técnica cualitativa que capacita al investigador para alinearse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad... Este discurso se produce a través de discursos individuales *que chocan* y se escuchan, y a su vez, son usados por los mismos participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada. (p.335)

En este estudio, la realización del grupo de discusión permitió al profesorado profundizar en particularidades compartidas sobre sus prácticas evaluativas en escuelas vulnerables, conociendo de qué manera el saber pedagógico orienta el desarrollo de sus prácticas evaluativas y sus propuestas de requerimientos a la formación inicial docente, en el ámbito de la evaluación.

5.5. Procedimiento de análisis de la Información

Glasser y Strauss (1967) proponen que las estrategias fundamentales de la TF son el Método Comparativo Constante o Método de la Comparación Constante (en adelante, MCC) y el muestreo teórico, pues vinculan constantemente la recogida de la información, su codificación y el análisis de los datos. Es decir, en el método de investigación de la TF, la recogida de la información y análisis de la misma, se desarrolla de forma paralela y constante. Por lo tanto, el análisis de la información no es lineal sino circular, ya que el investigador analiza los datos y levanta la teoría en un ir y venir durante la revisión de los datos. Al respecto, Rodríguez Gómez y Valldeoriola (2007) también afirman que “el análisis de datos nos debe ayudar a mejorar y a centrar la recogida de datos y, a su vez, la recogida de datos nos debe servir para ir perfilando nuevos análisis” (p.61).

De acuerdo a Carreño, Soriano y Trinidad (2012), el MCC pretende generar teoría a partir del análisis comparativo y sistemático de la información aportada por los sujetos entrevistados. Al respecto, señalan:

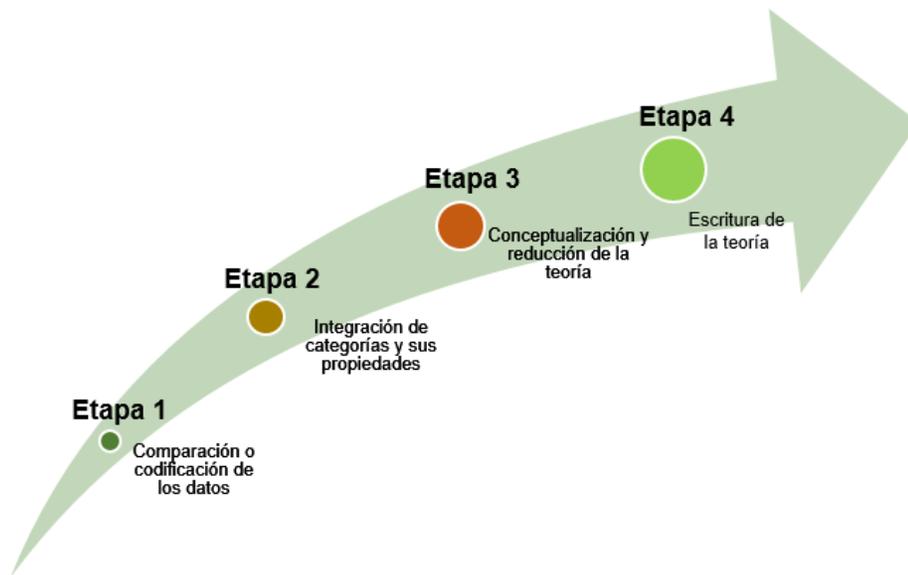
La comparación constante es la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos. Comparando dónde están las similitudes y las diferencias de los hechos, el investigador puede generar conceptos y sus características, basadas en patrones del comportamiento que se repiten. En definitiva, este método persigue hallar regularidades en torno a procesos sociales. (p.28)

Además, el MCC permite al investigador codificar y analizar los datos de manera simultánea para desplegar los conceptos. El proceso de codificación tiene el propósito de reducir los datos, el cual, envuelto por el proceso de análisis, es fundamental para llegar a la teoría. En palabras de Hernández, Herrera, Martínez, Páez y Páez (2011), este método se trata de “...ir paralelamente combinando en el análisis de los datos cualitativos, conceptos, categorías, propiedades, hipótesis e hipótesis interrelacionadas,

teniendo presente la posibilidad del surgimiento de nuevas categorías con sus propiedades, las cuales deben ser incorporadas en el proceso de análisis” (p.10).

En acuerdo con Flick (2007), la siguiente figura presenta las cuatro etapas más relevantes para el análisis de la información y ulterior construcción de teoría sustantiva.

Figura 4
Construcción de teoría sustantiva



Fuente: Elaboración propia a partir de Flick (2007)

En la primera etapa, *Comparación o codificación de los datos*, la tarea consiste en conceptualizar los datos recogidos (entrevistas, observación u otros). Es decir, se selecciona información relevante, la que se marca como una “cita” o fragmento de análisis, y se establece una clasificación de estos conceptos, que se traducirá en la formación de códigos (conceptos o construcciones teóricas que surgen de los mismos datos), que de acuerdo a Strauss y Corbin (2002) corresponden a “conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos” (p.124).

De acuerdo a Carrero, Soriano y Trinidad (2012), la codificación de datos consiste en “señalar aquellas categorías que van apareciendo en los datos en bruto, anotándolos al margen del incidente asignado” (p.29), para que posteriormente estos códigos sean comparados con otros incidentes en varias etapas de análisis: “en la misma categoría del mismo grupo y en la misma categoría con otros grupos o subgrupos distintos, siendo necesario un continuo ir y venir de los datos” (p.29), con el propósito de permitir que emerjan tanto las categorías de análisis como sus propiedades asociadas. Al mencionar el concepto de “incidentes”, se “hace referencia a aquella porción de los datos en bruto que tiene significación por sí misma” (p.25).

En la segunda etapa, *Integración de categorías y sus propiedades*, los diferentes códigos, que aparentemente son inconexos entre sí, se van conectando a partir de las relaciones que se establecen entre ellos, en función de su reiteración y de la integración producto de la teoría emergente. Es decir, “los procesos constantes de comparación causan un conocimiento acumulado acerca de las propiedades de las categorías, las cuales se hallan en disposición de ser integradas” (Carreño et al. 2012, p. 29).

La tercera etapa, *Conceptualización y reducción de la teoría*, surge en dos momentos: en la codificación de los datos o categorización y a partir de la teoría inicial. Esta reducción de la teoría, “le permite al investigador descubrir uniformidades o regularidades tanto en el conjunto original de categorías como en el de sus propiedades, permitiendo formular la teoría a partir de un conjunto más pequeño de categorías pero de mayor nivel conceptual” (Carreño et al. 2012, p. 29).

La cuarta y última etapa, *Escritura de la teoría*, es la concreción de las tres etapas anteriores, ya que en ella confluyen las categorías de análisis, las anotaciones, los memos y la propia teoría sustantiva. La teoría que ha sido construida tiene por objetivo explicar una realidad investigada, sustentándose en los datos coleccionados e

interpretados a través del análisis cualitativo de los mismos, en niveles cada vez más abstractos.

En otras palabras, los datos que van a ser analizados, inicialmente constituyen categorías preliminares, luego códigos conceptuales y posteriormente, conceptos centrales. Al respecto, Charmaz (2011) define códigos, de la siguiente manera:

...enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos. Los códigos clasifican, sintetizan y más significativamente, analizan los datos. Los códigos conectan los datos empíricos con la conceptualización que de ellos hace el teórico fundamentado. Los mejores códigos son cortos, simples, precisos y analíticos. Estos códigos dan cuenta de los datos en términos teóricos pero a la vez en términos accesibles. Los códigos varían en cuanto a sus niveles de abstracción, dependiendo de los datos, de la perspicacia del investigador y del momento en el proceso de investigación. (p.341)

Es decir, en coherencia con las etapas de análisis descritas por Strauss y Corbin (2002), el proceso de codificación se puede dividir en tres niveles de análisis: Codificación Abierta, Codificación Axial y Codificación Selectiva o Teórica, las que no necesariamente se desarrollan en el mismo orden. Estas tres etapas se deben comprender como dinámicas y no como procedimientos lineales, separados ni claramente distinguibles, ya que el investigador se mueve indistintamente de una a otra etapa y, si es necesario, las combina.

La *Codificación Abierta*, “es el proceso de abordar el texto, con el fin de desnudar conceptos, ideas y sentidos” (San Martín, 2014, p.110). Es decir, se debe analizar el texto, producto de la entrevista con el sujeto investigado, para descubrir las ideas, pensamientos y significados contenidos en él. Esta primera etapa de análisis, es un proceso riguroso e inductivo que requiere del examen meticuloso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene y que prescinde de la teoría formal para su codificación.

Los códigos pueden ser abiertos o in vivo. Los códigos abiertos son conceptos otorgados por el investigador que refieren una idea central expresada por el sujeto entrevistado. En cambio, el código in vivo es una frase literal que expresa las ideas del consultado. Un conjunto de códigos constituyen la categoría, la cual se define como el resumen de conceptos en conceptos genéricos (Flick, 2018) o según Strauss y Corbin, (2002) “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (p.137). A su vez, esas categorías de análisis pueden tener sub-categorías, las cuales pueden aportar mayor detalle a la categoría inicial. La categoría puede ser una palabra o un conjunto de palabras, que designa un nivel amplio de abstracción.

Durante esta etapa, de manera simultánea al proceso de codificación abierta, se desarrolla la comparación constante y la escritura de memos. De acuerdo a Glasser (1978) estos últimos cumplen un papel muy importante en la generación de teoría, afirmando que el estadio central y su verdadero producto es la escritura de memos, el cual es un proceso constante. De acuerdo con Acuña (2015) entenderemos por memos:

...las anotaciones que la persona investigadora va escribiendo sobre los códigos y categorías emergentes. Las ideas y abstracciones resultantes las escribe en memorandos. Las registra de manera sistemática y cuidadosa de acuerdo con los códigos y las categorías por medio de algún sistema idóneo. Así, sus ideas, comentarios, preguntas, abstracciones o conceptualizaciones, estarán accesibles para integrarlas en una teoría una vez terminado el proceso de codificación. La escritura de memorandos permite establecer, a nivel de texto más elaborado, la ruta para visualizar cuál va a ser la categoría central. Estos procedimientos se repiten tantas veces como se considere necesario. (p.81)

De acuerdo con Carreño et al. (2012), los memos son:

...escritura de ideas teóricas sobre los códigos y sus relaciones, tal como al investigador le surgen en el proceso de codificación. Pueden ser descripciones de la investigación, del comportamiento, de la experiencia del investigador o de las penetraciones teóricas que ocurren a través del proceso analítico. (p.51)

Después de la *Codificación Abierta*, los códigos provenientes de esa etapa son reorganizados en categorías conceptuales de nivel mayor de abstracción, lo que responde a la etapa siguiente de *Codificación Axial* o etapa de integración de varias categorías abiertas. Es decir, son creadas nuevas combinaciones de códigos con miras a formar las categorías y sub categorías, las que, a su vez, serán organizadas en coherencia con los relatos de los hechos en la escena social. Es decir, "...las intuiciones iniciales respecto de la relación entre categorías y subcategorías se expresan en hipótesis que explican el qué, por qué, dónde y cómo de un fenómeno" (San Martín, 2014, p. 111). En el proceso de *Codificación Axial*, Hernández et al. (2006), señalan que:

...de todas las categorías codificadas de manera abierta, el investigador selecciona las que considera más importantes y la posiciona en el centro del proceso que se encuentra en exploración (se le denomina categoría central o fenómeno clave). Posteriormente, relaciona a la categoría central con otras categorías. (p.689)

En otras palabras, la *Codificación Axial* consiste en identificar las relaciones entre los códigos, categorías y sub categorías obtenidos en la etapa de codificación abierta, donde estas relaciones están orientadas por las propiedades de las categorías que se quieren relacionar, teniendo en cuenta que las categorías representan un acontecimiento significativo para los entrevistados. Strauss y Corbin (2002) también definen las tareas implicadas en la *Codificación Axial* de la siguiente manera:

- Adaptar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.

- Identificar la variedad de condiciones, interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
- Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones.
- Relacionar las categorías principales entre sí a partir de los datos expuestos.

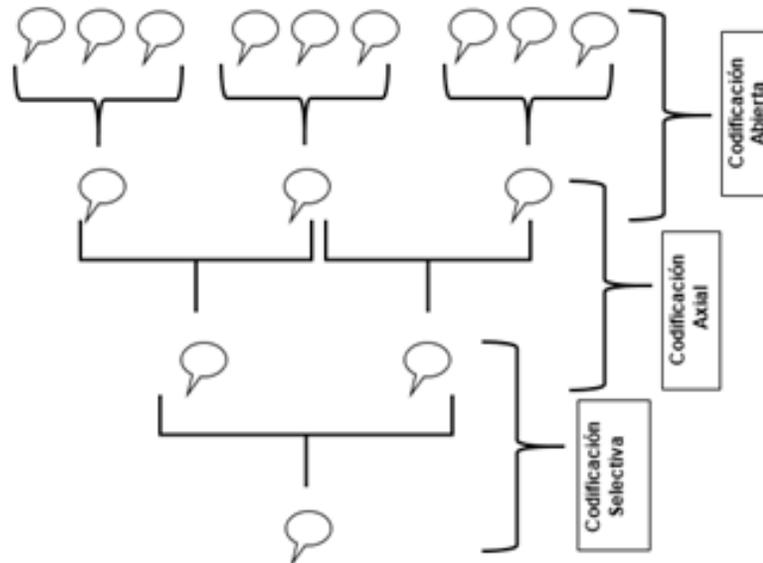
La *Codificación Selectiva o Teórica*, es el tercer nivel de codificación. Tiene por objetivo refinar e integrar categorías y sub categorías, exponiendo una categoría que se considere como central, contenida en todas las demás, la cual consistirá en la teoría emergente del estudio. La *Codificación Selectiva* permite “elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se pueden agrupar y por la cual se integren. De esta forma se elabora o formula el relato del caso” (Flick, 2018, p. 198).

Es decir, la *Codificación Selectiva* es la etapa en que el investigador decide por una categoría como variable central de estudio. Carreño et al. (2012) definen categoría central como “aquel código que por su centralidad explica y da sentido a todos los datos y sus relaciones y, por tanto, explica la mayor variabilidad en el patrón de comportamiento social objeto de estudio” (p.34). Por lo tanto, una vez que se produce dicha identificación se termina el proceso de codificación abierta, con lo que la codificación selectiva se realiza en torno a la categoría central, enmarcando la codificación solamente con aquellas variables que se relacionan directamente.

Complementando lo expuesto, Acuña (2015) señala que el propósito de la codificación teórica es “lograr la saturación teórica que se da cuando el análisis de las categorías no evidencia propiedades nuevas. Cuando se alcanza la saturación teórica de los conceptos, estos se constituyen en los códigos teóricos—o categorías centrales” (p. 81). En acuerdo con Castro (2008), el proceso de codificación teórica se puede representar gráficamente de la siguiente manera:

Figura 5

Proceso de codificación teórica



Fuente: Elaboración propia a partir de Castro (2008)

Un código abierto puede transformarse en un código selectivo y a su vez, categorías en subcategorías, de acuerdo con la representatividad en la muestra, por lo que existe un movimiento circular de los datos. Es decir, el método tiene un carácter dinámico, ya que una categoría, mediante repetidas lecturas y análisis, puede retroceder a código abierto, en coherencia con la reflexión y el análisis realizado por el investigador. Cabe destacar que los datos categorizados pueden ser exhibidos mediante esquemas, diagramas o tablas, facilitando la comprensión y reflexión sobre los mismos. Para explicar este proceso Acuña (2015) señala:

Al procesar los datos, la persona investigadora compara y contrasta sus significados y sus relaciones constantemente. Compara código con código, código con categoría, código con nuevos datos y determina si es necesario volver a la población meta de la

investigación para responder a los cuestionamientos que hayan surgido o para profundizar en algún ángulo saliente de la temática emergente. (p.81)

Además del MCC, otra de las estrategias fundamentales de la Teoría Fundamentada es el muestreo teórico (Glasser y Strauss, 1967). En el muestreo teórico, el investigador no determina previamente la cantidad de sujetos a investigar, sino que selecciona a los participantes que pueden contribuir al desarrollo de la teoría y reportar información relevante. Es decir, según Carrero et al. (2012):

...en el muestreo teórico las unidades que van a conformar el trabajo de campo se van generando en torno al desarrollo de la investigación...la recogida y el análisis de los datos se encuentran interconectados, ya que el diseño de investigación está concebido como una espiral. (p.27)

Como la preocupación central de este tipo de muestreo es encontrar información notable de la teoría que se está investigando, es que el número de sujetos a investigar no es determinado a priori sino que es delimitado por la saturación teórica. Es decir, el número de la muestra se determina de acuerdo con el contenido y consistencia de los datos aportados por los sujetos, porque en la medida que los datos son recolectados, estos son analizados con el objetivo de obtener la saturación teórica. Es decir, el muestreo teórico no se da por finalizado hasta que dejan de surgir nuevos conceptos o se saturan los datos.

Al comprobarse la saturación de los datos, o sea, cuando ningún otro sujeto aporta nueva información o modifica la información que ha sido recogida, se inicia el análisis más profundo y sistemático de todos los datos aportados por el muestreo. Al respecto, Infante et al. (2015) describen que:

Una categoría está saturada cuando ya no emerge información nueva durante la codificación, cuando no hay nuevas propiedades, dimensiones, condiciones, acciones/interacciones o consecuencias. La saturación es alcanzar un punto en la

investigación en que la recolección de datos parece ser contraproducente, porque lo «nuevo» no le añade mucho a la explicación, o al investigador se le acaba el dinero y el tiempo. (p.43)

5.6. Transcripción de las entrevistas

El proceso de transcripción de la información aportada por los veintidós sujetos entrevistados, ha sido desarrollado de manera sistemática y de acuerdo con los criterios establecidos en el diseño de la investigación y en coherencia con el método de TF. Es decir, en la medida que se iban realizando las entrevistas se iban transcribiendo y analizando los datos, formando un corpus de conocimiento que representa una masa textual de más de noventa mil palabras.

Durante la realización de cada una de las entrevistas y con la previa aprobación de los profesores consultados, formalizado a través de la firma de una carta de consentimiento autorizando ser entrevistados (véase anexo 5, Carta a profesores, solicitando consentimiento para ser entrevistados), fueron recogidos los datos aportados por los profesores entrevistados a través de una grabadora. A medida que se iba realizando cada entrevista, se procedió a la audición completa de cada conversación con el propósito de recordar las situaciones, el contexto y corroborar el registro de memos o apuntes manuales (tipo cuaderno de campo) que se iban realizando en la medida en que se iba desarrollando la entrevista.

Cabe señalar que los memos o apuntes manuales que fueron registrados durante la realización de las entrevistas, fueron muy útiles, ya que aportaron caminos de reflexión a cada relato expresado por los profesores entrevistados y un análisis preliminar de contenido, facilitador de la comprensión de los relatos y del posterior análisis y codificación de la información.

Para resguardar el criterio de rigor de *Credibilidad*, que refiere la capacidad de representar los fenómenos y la experiencia vivida de los sujetos investigados tal como son percibidos por los mismos, todas las entrevistas fueron transcritas literalmente por la investigadora resguardando el anonimato de los entrevistados y su confidencialidad, para luego ser examinadas mediante el programa de análisis cualitativo de datos Atlas ti, versión 7. En la transcripción de las entrevistas, cada vez que hablaba el entrevistador, se señala con la letra (E) y los profesores entrevistados con la letra (P). Cabe señalar, que para distinguir un sujeto de otro, de acuerdo al orden en que iban siendo entrevistados, se les identificaba además con un número. Por ejemplo, P1, P2, P3, etc.

La transcripción de cada una de las entrevistas grabadas no fue un proceso sencillo. Esta tarea demanda disponer de mucho tiempo, dedicación exclusiva a la tarea y de conocimiento del tema abordado, para no cometer errores en la transcripción y ser lo más fiel al relato, ya que no se requiere únicamente un acto mecánico de transcripción sino comprender el sentido de lo que el profesor entrevistado quiere decir. En el anexo 6, se puede acceder a la transcripción íntegra de cada entrevista.

Luego de la transcripción, cada una de las entrevistas fue minuciosamente revisada y ajustada con el propósito de evitar incluir elementos que distorsionaran el discurso (onomatopeyas, modismos u otros), corregir errores de tipeo, develar elementos que pudieran identificar a los sujetos entrevistados y resumir los relatos anecdóticos del entrevistado que sean irrelevantes, fuera de contexto o, definitivamente, no aporten a la investigación.

Para facilitar la identificación de los entrevistados, los profesores fueron codificados secuencialmente de acuerdo con las letras del abecedario (A, B, C, D, etc.), en el mismo orden en que fueron entrevistados. Es decir, A es el primer entrevistado, hasta llegar a la letra U del último entrevistado. Además, cuando las entrevistas fueron

codificadas se les asignó un número de referencia consecutivo que se inicia con el 1 y termina en 22.

5.7. Transcripción del grupo de discusión

Con el propósito de resguardar el criterio de *Dependencia* o consistencia de los datos (Noreña et al., 2012), el cual refiere a la estabilidad y validez en el tiempo de la información recogida, se realizó un grupo de discusión que persigue triangular la información aportada por el profesorado en la entrevista semi estructurada (Bonilla-Jiménez y Escobar, 2017). Según Okuda y Gómez (2005), se entiende por triangulación al “uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (p.119).

El grupo de discusión incentiva espontáneamente la participación de cada uno de sus integrantes, sin que necesariamente exista un número determinado de respuestas que deban aportar (Krueger, 2014). De ese modo, aunque todos intervinieron activamente, algunos profesores han participado con más contribuciones que otros, aportando a la investigación y enriqueciendo la calidad del estudio con un alto número de respuestas codificadas.

Al igual que en la entrevista semi estructurada, y para resguardar el criterio de *Credibilidad* investigativa -que refiere la capacidad de representar los fenómenos y la experiencia vivida de los sujetos investigados tal como son percibidos por los mismos-, la conversación suscitada en torno al grupo de discusión fue transcrita literalmente resguardando el anonimato de los profesores participantes. En este sentido, Gutiérrez (2008) señala que el primer paso para realizar el análisis es transcribir o “transformar el audio de la conversación registrada en texto escrito para su correspondiente análisis” (p.127), para posteriormente ser examinado mediante el análisis de contenido, de tipo semántico, que se basa en el proceso de codificación que hace el software Atlas-ti

versión 7. Tal como lo expresan Corbin y Strauss (2002), este proceso se traduce en un “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (p.1).

Con el propósito de diferenciar estos nuevos datos de los previamente recogidos en las entrevistas, en la transcripción de la información aportada por el *Grupo de Discusión*, será identificado este procedimiento con el código GD (Grupo Discusión) y cada vez que habla la entrevistadora, se señala con el código GDE (Grupo Discusión Entrevistadora) y los profesores entrevistados con el código GDP (Grupo Discusión Profesores). Cabe señalar, que para distinguir el relato de un sujeto o de otro, se les identificó con un número secuenciado de 1 al 8. Por ejemplo, GDP1, GDP2, GDP3, etc.

5.8. Muestra

Tal como se señaló anteriormente, el muestreo teórico o la determinación del número de sujetos informantes no es definido a priori, sino que se ajusta durante el avance de la recogida de información, en coherencia con el criterio de saturación teórica definido por la Teoría Fundamentada. De acuerdo a Rodríguez Gómez y Valldeoriola (2007), el muestreo teórico o la selección de los profesores entrevistados, consiste en la “selección de nuevos casos de estudio en función de su potencialidad para contribuir al desarrollo y comprensión de la teoría ya existente” (p.62).

Su delimitación numérica se realiza, gradualmente, durante el proceso de análisis de los datos en consideración a la relevancia de los casos (Hernández Carrera, 2014). Es decir, este tipo de muestreo, desarrollado por Glasser y Strauss (1967), supone que la elección de los individuos o grupos a estudiar se produce durante el proceso investigativo.

Los sujetos que conformaron la muestra teórica fueron escogidos dependiendo del aporte de nuevas ideas que estos realizaron en relación con el tema investigado. Según Glasser y Strauss (2009), en este punto aparece el concepto de *Saturación Teórica*, entendido como el criterio que determina cuándo dejar de incorporar nuevos sujetos a la muestra. Es decir, la saturación teórica aparece cuando los sujetos consultados no aportan información novedosa o datos adicionales que permitan generar nueva teoría.

Con el propósito de resguardar que los profesores entrevistados conocieran en profundidad el contexto de estudio de esta investigación y tuviesen experiencia profesional en el ejercicio de la docencia, los sujetos seleccionados para conformar la muestra teórica debían cumplir con los siguientes requerimientos:

- Trabajar en una escuela vulnerable de la región de Arica y Parinacota en Chile.
- Enseñar más de una materia.
- Poseer un mínimo 5 años de ejercicio profesional en aula.
- Desempeñarse (al menos) durante dos años en la misma escuela.
- Trabajar en el ciclo básico de formación escolar (1° a 8° básico en Chile).

Para concretar las entrevistas, en primer lugar fue contactado el director del establecimiento educacional a quien se le explicó personalmente la importancia de la investigación y los objetivos perseguidos. En ese acto, se les entregó una carta solicitando su autorización para entrevistar a profesores de su establecimiento (véase anexo 7) en la cual, a través de su firma, se formaliza la autorización para entrevistar a profesores de su escuela. Además, se solicitó al director del establecimiento escolar que sugiera profesores a entrevistar, según las características previamente definidas y explicitadas en la carta.

La muestra inicial fue conformada por ocho profesores, quienes cumplían con los requisitos previamente declarados. Luego del análisis preliminar de la información

aportada por ellos en las entrevistas y siguiendo la estrategia de la TF, de incorporar un nuevo sujeto según su potencial para ampliar y profundizar los conceptos ya desarrollados (Jiménez-Fontana, García, Azcárate, Navarrete y Cardeñoso, 2015), se abordó una segunda etapa de muestreo, avanzando hasta llegar a veintidós profesores entrevistados, con quienes se cumplió la saturación teórica.

De los veintidós profesores que participaron del estudio, un 45% tenía más de 15 años de experiencia en el sistema educativo; un 22% del profesorado poseía entre 10 y 14 años, mientras que el porcentaje restante tenía entre 5 y 9 años de experiencia profesional. Desde el punto de vista etario, un 63% del profesorado tiene más de 40 años de edad, un 27% tiene una edad que fluctúa entre los 35 y 39 años, mientras que el resto posee menos de 34 años de edad.

En relación a las instituciones formadoras, un 72% del profesorado de la muestra fue formado en instituciones de educación superior (universidades) adscritas al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y el resto, en universidades que no pertenecen a ese conglomerado. De la totalidad del profesorado, un 27% reconoce no haber recibido o asistido a una capacitación en algún área educativa en los últimos 10 años; si bien un 73% la ha recibido, no ha sido en el ámbito evaluativo, ni menos de la evaluación en contextos vulnerables, a pesar que algunos de ellos la habrían solicitado a las autoridades de la escuela.

Respecto del promedio de vulnerabilidad del establecimiento en el que se desempeñan, el 78% del profesorado se desempeña en escuelas de un IVE sobre el 90%, cuya matrícula total supera los 300 estudiantes. Respecto de los niveles en los que enseñan, el 32% lo hace en el nivel básico completo (1° a 8° básico); el 36% en el primer ciclo de formación (1° a 4° básico) y el resto, en el segundo ciclo formativo (6° a 8° básico). La siguiente tabla, representa pormenorizadamente lo recién expresado:

Tabla 21

Caracterización de la muestra

N° DE PROFESOR	AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL	EDAD	TIPO DE INSTITUCIÓN FORMADORA	CAPACITACIÓN EN EVALUACIÓN	IVE DEL ESTABLECIMIENTO	CICLO EN EL QUE ENSEÑA
1	15	45	Universidad del consejo de rectores	SI	89,1%	Ciclo básico completo
2	22	63	Universidad	NO	92,8%	Primer ciclo
3	24	65	Universidad	NO	93,0%	Segundo ciclo
4	19	50	Universidad	NO	93,2%	Segundo ciclo
5	14	45	Universidad	SI	91,0%	Primer ciclo
6	7	42	Universidad del consejo de rectores	SI	92,6%	Primer ciclo
7	26	62	Universidad del consejo de rectores	SI	97,1%	Ciclo básico completo
8	19	55	Universidad del consejo de rectores	SI	92,8%	Ciclo básico completo
9	18	49	Universidad	SI	89,1%	Ciclo básico completo
10	13	39	Universidad	SI	92,8%	Ciclo básico completo
11	13	37	Universidad del consejo de rectores	SI	93,0%	Ciclo básico completo
12	17	44	Universidad del consejo de rectores	SI	93,2%	Ciclo básico completo
13	19	49	Universidad del consejo de rectores	SI	91,0%	Segundo ciclo
14	18	45	Universidad del consejo de rectores	SI	92,6%	Segundo ciclo
15	14	49	Universidad del consejo de rectores	SI	97,1%	Segundo ciclo
16	8	36	Universidad del consejo de rectores	SI	92,8%	Primer ciclo

17	9	37	Universidad del consejo de rectores	SI	89,1%	Primer ciclo
18	5	32	Universidad del consejo de rectores	NO	89,1%	Primer ciclo
19	6	33	Universidad del consejo de rectores	NO	92,8%	Segundo ciclo
20	14	40	Universidad del consejo de rectores	NO	93,0%	Segundo ciclo
21	8	36	Universidad del consejo de rectores	SI	92,8%	Primer ciclo
22	9	37	Universidad del consejo de rectores	SI	89,1%	Primer ciclo

Fuente: Elaboración propia

Para resguardar el criterio de Dependencia o consistencia de los datos, que refiere la solidez de la información aportada por el profesorado en la entrevista y verificar que la orientación e interpretación de las ideas expresadas hubiese sido precisa, la selección de los profesores participantes en el grupo de discusión se realizó de acuerdo a los mismos criterios de los educadores que conformaron la muestra teórica inicial.

Para su realización, se trabajó con las mismas escuelas vulnerables de la comuna de Arica. La muestra del grupo de discusión fue inicialmente proyectada con quince profesores, a quienes se les invitó a participar a través de un correo electrónico. Finalmente, y en función de su disposición para participar, la muestra fue conformada por ocho participantes.

5.9. Síntesis

Más allá de la coherencia entre los objetivos, preguntas de investigación y diseño metodológico, al optar por una metodología determinada se debe cautelar que cada paso y decisión implementada faciliten la posibilidad de acceder a la muestra, aplicar los instrumentos viabilizando la recogida de información, lograr los objetivos propuestos y, finalmente, construir respuestas a las preguntas de investigación.

Esta investigación opta por una metodología cualitativa, de tipo exploratorio, cuyo método de recogida de información y análisis es la Teoría Fundamentada. Se trata de un estudio cualitativo y exploratorio, porque requiere conocer la realidad a investigar y comprender el objeto de estudio desde el propio contexto de los sujetos investigados, proporcionando una aproximación al contexto escolar de los profesores que se desempeñan profesionalmente en la comuna de Arica, en la región de Arica y Parinacota.

En acuerdo con Carrero et al. (2012), se emplea la TF porque es “una metodología de análisis inductiva generativa, que propone un proceso de análisis cualitativo con el objetivo de generar proposiciones teóricas fundamentadas en los datos empíricos” (p.21). Es decir, la TF se orienta a descubrir una realidad a partir del "significado" que tiene para la(s) persona(s) desde su propio contexto, generando conocimientos y aumentando la comprensión de ese entorno.

Para recoger la información, fueron empleados dos procedimientos: la entrevista semi-estructurada y grupo de discusión. En la entrevista semi-estructurada, se elaboró previamente una guía de preguntas, en coherencia con los objetivos y preguntas de investigación, las que se fueron ajustando durante la fase de validación a través de juicio de expertos y jueces prácticos. La entrevista fue seleccionada, porque brinda la posibilidad de flexibilizar e incorporar consultas adicionales para profundizar ideas y comprender los contextos específicos de estudio.

Con el propósito de cumplir con el criterio de rigor de *dependencia* o consistencia de los datos, referida a la permanencia en el tiempo de la información recogida (Noreña et al., 2012), es que a modo de triangulación o corroboración de la información, se realizó un grupo de discusión que tuvo como objetivo central contrastar la información, visualizando y validando los datos, desde diversos ángulos o fuentes informantes. En este caso, a través del análisis de las aportaciones del grupo de discusión se pudo corroborar y contrastar la información aportada en la entrevista semi estructurada, indicando la confirmación y validez de los datos.

Cabe señalar que todo el proceso de análisis, codificación y conceptualización de los datos coleccionados en las instancias descritas anteriormente, fue realizado a través del programa de análisis cualitativo Atlas ti, mediante el cual se lograron recopilar evidencias de las entrevistas y el grupo de discusión, para luego generar citas de análisis y diagramas de relaciones conceptuales coherentes con las etapas de codificación planteadas por la TF.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS

“Al comienzo cuando yo entré a esta escuela era eso, que no tenían esa capacidad al cambio, ellos estaban muy estructurados de que eran pruebas y de que había hacer guías, entonces tenían que adaptarse a los juegos, a escuchar canciones, a tener sala de computación y jugar como lo están haciendo ahora”. (Entrevista 4.docx - 4:14, 2017)

6.1.1. Resultados entrevista semi estructurada: Codificación Abierta

En esta etapa, el primer ejercicio consistió en identificar los textos a analizar para realizar la codificación abierta (Flick, 2012). Fueron analizadas veintidós entrevistas que se materializaron en el mismo número de documentos, cuyo producto fue un corpus de conocimiento de treinta páginas, en promedio, por cada uno de ellos. Fue un proceso riguroso que requirió del examen inductivo de los datos, para lograr identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene y que hasta el momento, prescinde de la teoría formal para su codificación.

Para realizar el análisis de los datos, las entrevistas fueron ingresadas al programa Atlas ti, conformando así con estos escritos primarios, una única unidad hermenéutica explorada en esta etapa. Una vez que se agregaron los documentos al Atlas ti, nuevamente fueron leídos cada uno de ellos con el propósito de develar los conceptos, ideas y sentidos que estaban contenidos en el documento (San Martín, 2014). Es decir, se leyeron y analizaron reiteradamente las entrevistas, para descubrir las ideas, pensamientos y significados que se escondían en los relatos, hasta lograr identificar los códigos abiertos.

Si bien los códigos abiertos fueron definidos a priori, en coherencia con las preguntas de investigación, los objetivos del estudio y las preguntas de la entrevista, producto del análisis de las entrevistas, también surgieron códigos in vivo o una determinante frase literal que expresa en sí misma las ideas del entrevistado y que no es posible reducirla a un concepto. En el mismo proceso de análisis, también surgieron códigos emergentes o códigos a posteriori, que son ideas sustanciales que no estaban previamente definidas por la investigadora, pero que, producto del análisis de los datos y del valor del relato para la investigación, también se convierten en un código.

En la tabla que se expone a continuación, se sintetiza la coherencia entre las preguntas de investigación, los objetivos, las preguntas de la entrevista y los códigos de análisis.

Tabla 22

Trazabilidad entre las preguntas y objetivos de investigación, las preguntas de la entrevista y los códigos de análisis

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA	CÓDIGOS A PRIORI
¿Qué características tiene el saber pedagógico evaluativo del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables?	O.E.1: Describir las particularidades del saber pedagógico evaluativo del profesorado en escuelas vulnerables.	¿Con qué frecuencia evalúa a sus estudiantes? ¿Por qué? De los principales actores del proceso educativo, es decir profesores y estudiantes ¿Quién evalúa a sus estudiantes? Fundamente su respuesta.	Evaluar diferente. Considerar vulnerabilidad Informa previamente a los estudiantes
¿Qué prácticas evaluativas realizadas por el profesorado en estudio facilitan el aprendizaje de sus estudiantes?	O.E.2: Releva aquellas prácticas evaluativas que realiza el profesorado en el aula, que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes	¿De qué manera las evaluaciones que usted realiza aportan al aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué uso le da a la información que le aporta las evaluaciones de los aprendizajes?	Tipo de evaluación Instrumentos y técnicas de evaluación Tipos de aprendizajes evaluados Frecuencia evaluativa y direccionalidad de la evaluación
¿Qué dificultades contextuales enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables? y ¿Cómo estas influyen en sus concepciones sobre la evaluación?	O.E.3: Identificar las dificultades contextuales que enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables y las influencias en sus concepciones evaluativas	¿Con qué dificultades se encuentra al momento de evaluar? ¿Qué estrategias utiliza para enfrentar esas dificultades?	Superar dificultades evaluativas Dificultades al evaluar
¿Existe un vínculo	O.E.4: Vincular el saber	¿Cuáles han sido los	Saber pedagógico en

entre saber pedagógico evaluativo del profesorado y las decisiones que sobre la evaluación realiza en el aula?	pedagógico evaluativo del profesorado con las decisiones sobre la evaluación que realiza en forma cotidiana en el aula.	principales cambios que usted ha introducido en sus procesos evaluativos, a lo largo de su trayectoria como docente?	evaluación
¿Existe un vínculo entre el saber pedagógico evaluativo adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber construido en su experiencia docente?	O.E.5: Comparar el saber teórico evaluativo adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber pedagógico construido en su experiencia docente en escuelas vulnerables.	¿Qué aspectos o elementos de la evaluación, se deberían fortalecer en la formación inicial docente para desempeñarse de mejor manera en escuelas vulnerables?	Rol del profesor Formación inicial docente en evaluación

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, como resultado del análisis de los documentos primarios se definieron, a priori y a posteriori, veinticuatro códigos que se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 23
Número y nombre del código abierto

N°	NOMBRE DEL CÓDIGO
1	Acercar la universidad al mundo escolar
2	Aporte de la evaluación al estudiante
3	Beneficios y Dificultades de la Evaluación
4	Características de la Evaluación
5	Consideración del Contexto Escolar Vulnerable
6	Características del profesorado
7	Decisión a partir de los resultados de la evaluación
8	Dificultad al evaluar
9	Direccionalidad de la evaluación
10	Frecuencia evaluativa
11	Fundamentación de la evaluación usada
12	Importancia de superar falencias en su formación inicial
13	Indicadores de evaluación
14	Informa previamente a los estudiantes
15	Insertarse tempranamente en el sistema educativo
16	Instrumentos y procedimientos de evaluación
17	Lecciones del profesorado

18	Requerimientos a la Formación Inicial Docente
19	Rol del profesor
20	Saber Pedagógico en Evaluación
21	Superar dificultades evaluativas
22	Tipo de evaluación
23	Valorar el rol del profesorado
24	Código in vivo

Fuente: Elaboración propia

De manera paralela a la identificación de los códigos abiertos, se van registrando en el Atlas ti los memos o ideas que emergen del análisis de los datos, los cuales registraron reflexiones de la investigadora, acotaciones de la idea expresada o precisiones respecto de un concepto expresado por los entrevistados.

Posteriormente a la identificación de los códigos, estos fueron ordenados y agrupados en una tabla. Conjuntamente, fue registrado el nombre del código y todas las citas textuales, de las diferentes entrevistas, asociadas a ese código. Para cautelar el criterio de rigor y calidad de *Confirmación*, que refiere a la neutralidad de la información y debe garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes, cada una de las citas textuales fue identificada con el número de la entrevista, número de cita aportado por el Atlas ti y por el año de realización de la entrevista.

Además del registro del código y de las citas textuales asociadas a él, se agregó una tercera columna con los memos generados en la etapa de codificación abierta. A modo de ejemplo y para facilitar la comprensión de esta estrategia metodológica, se registra la siguiente tabla que expone un código, las citas y los memos asociados. En el anexo 8, se registra la matriz que expresa por completo y en detalle el resultado de la etapa de codificación abierta.

Tabla 24

Proceso de codificación abierta, código aporte de la evaluación al estudiante

CODIGO	CITA TEXTUAL	INTERPRETACIÓN
APORTE DE LA EVALUACIÓN AL ESTUDIANTE	"...porque eso hace que el alumno se critique, se autocritique, se retroalimente y avance..." (Entrevista 1.docx - 1:13, 2017)	La evaluación incentiva en los estudiantes la capacidad de auto crítica.
	"...no apunta a la parte memorística, porque de cierta manera eso es información que uno encuentra en cualquier página web, libro, enciclopedia, cosa que uno lo que evalúa..." (Entrevista 1.docx - 1:48, 2017)	Acciones evaluativas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes (Memo, Entrevista 1.docx - 1:13, 2017)
	"...primero la parte crítica, porque ellos aprenden en mi asignatura a ser como críticos, lo otro, a compartir digamos, eh... sus propios conocimientos, porque trabajamos en grupo, por ejemplo, ellos... uno aprende una cosa el otro, y comparten, y ahí ellos aportan, y lo otro mucho, a que ellos sean capaces, van aprendiendo también a conocerse, a quererse, y es increíble que eso les ayuda para tener buenas evaluaciones..." (Entrevista 3.docx - 3:14, 2017)	Ayuda a compartir conocimientos.
	"Yo creo que la evaluación aporta a lo que, primero a lo que de la vulnerabilidad, que yo a través del idioma trato de que ellos vean más allá. Que al final del proceso, con los apoyos, por lo mismo de internet, cursos online, con los voluntarios. Ya que al final de año sepan que son capaces de algo más, sepan que pueden hablar inglés, que pueden leer, que pueden escuchar una canción y pueden decir "oh..." (Entrevista 4.docx - 4:15, 2017)	Aprenden entre ellos porque trabajan en grupo.
	"Y que no se cierren solamente en su ambiente, en el ambiente que tienen los chicos, el papá y a veces no está presente, o la mamá trabaja todo el día, no, que ellos vean que hay algo más allá que pueden trabajar, pueden hablar con otras personas y a través del idioma van mostrando que es capaz..." (Entrevista 4.docx - 4:16, 2017)	Le otorga valor al cariño entre los compañeros que permite mejorar los resultados de la evaluación.
	"...porque así ellos van viendo en qué, esas evaluaciones les sirven a ellos para ver en qué eje le está faltando aprender, qué... y llevárselo a la casa para que los papás también vean "hijo, te fue mal en esto, sabes que tenemos que reforzar esto" y así hacen el mea culpa también, "¿por qué te sacaste esa mala nota?, ¿por qué no estudiaste acá conmigo en la casa?, ¿por qué no preguntaste a la profesora?" Entonces a los niños les sirve para que ellos vayan viendo cómo van en sus aprendizajes, aunque algunos no están ni ahí con sacar un dos, un dos, ellos no entienden, que un dos más otro dos otro dos significa promedio rojo y que es con un pie a punto de repetir, algunos no toman todavía conciencia al valor de la nota". (Entrevista 17.docx - 17:17, 2017)	Explica cómo y porqué la evaluación impartida beneficia el aprendizaje de los estudiantes. (Memo, Entrevista 3.docx - 3:14, 2017)
		La evaluación impulsada desde las altas expectativas del profesor
		La evaluación impulsada desde las altas expectativas del profesor favorece romper el círculo de la pobreza.
		Favorece la metacognición-

“Aportan, en el sentido de que los alumnos toman conciencia de que es fundamental, punto uno: hablar bien, hacer un buen uso de la expresión oral, que eso también tiene que ver con la cultura que ellos tienen. Les aporta también en el desarrollo escrito, porque van a, los estamos formando para que se desarrollen de manera Integral en el ámbito universitario, en el ámbito profesional, yo considero sumamente interesante lo que apporto como en mi disciplina y ellos lo notan, sí yo siento que es algo sumamente importante para la formación de ellos y me he dado cuenta que es ánimo y ese entusiasmo que yo realizo en las clases tienen otra observación del lenguaje, no solamente la lectura, que el libro, que fome leer, sino que siempre rescato que es parte de su formación.....” (Entrevista 15.docx - 15:15, 2017)

Favorece el diálogo entre los estudiantes y los padres y/o apoderados

Los alumnos toman conciencia del aporte de la evaluación para hablar bien, desarrollo escrito y desarrollo integral.

“Pero no hay una, un desarrollo, un desarrollo del niño, un desarrollo cognitivo, del niño...” (Entrevista 21.docx - 21:19, 2017).

Favorece el desarrollo cognitivo de los estudiantes.
Favorece la introspección

“...una introspección, el alumno decía "bueno, aprendía esto, esto". (Entrevista 6.docx - 6:32, 2017).

Favorece la metacognición a partir de las preguntas que hace el profesor.
Diálogo con el profesor

“...yo, a mí me gusta mucho, que así como ellos se enteran, antes de lo que para qué es. El clásico qué aprendí, "dime tú, que es lo que tú piensas que aprendiste", "qué aprendiste hoy", "qué aprendiste la clase pasada", "cómo cambió tu percepción de la sociedad...” (Entrevista 16.docx - 16:44, 2017)

Reflexión de los estudiantes a partir de las preguntas del profesor.

“...me gusta cuando los niños reflexionan y ellos mismos dicen "profe, sabe que no me había percatado", me pasa con geografía cuando a los niños les digo "oye, ustedes viven en pleno desierto de Atacama, en el desierto más seco del mundo, vayan al agro y va a haber comida todo el año, ¿por qué creen que pasa eso?...” (Entrevista 6.docx - 6:45, 2017).

Colaboración entre compañeros

“Entonces eso fue fantástico, esa experiencia y descubrimos que esto que había, esta posibilidad de que nuestros alumnos que avanzaban más rápido podían ayudar al otro, entonces nos servía uno que de repente era un niño con diferente ritmo, la otra clase, tratábamos de que el otro lo apoyara, el que había terminado primero. Así que nos ayudó bastante en esa parte para ver quiénes no estaban más avanzados...” (Entrevista 8.docx - 8:17, 2017)

Ayuda al profesor a darse cuenta qué estudiante avanza más lento.

Se evidencian resultados de aprendizaje rápidamente

“Pero, en cambio, con este modelo, da la oportunidad, tú ves, ahí mismo vemos si el niño logró lo de la clase, inmediatamente vamos visualizando que el niño aprendió, y salimos muy conformes, satisfechos...” (Entrevista 18.docx - 18:20, 2017)

Actitud positiva de los estudiantes

“Es decir, vimos el cambio po’, inmediatamente los niños tuvieron el cambio en las notas, pero más que en las notas, yo creo que los niños cambiaron de actitud y lo que más nosotros valoramos es la efectividad, que los niños se sentían más empoderados, que se sentían satisfechos, que ellos podían lograr, yo siempre con el profe fomentamos mucho “ustedes pueden chiquillos”, “ustedes

Altas expectativas del profesor vinculadas a los buenos resultados

Colaboración mutua entre estudiantes

pueden lograrlo”, descubrimos -como te digo- otros talentos, entonces “eres fantástico haciendo una obra”, de aquello que quizás otros dirían “Ah no sirve”, pero nosotros no...” (Entrevista 20.docx - 20:23, 2017).

Fuente: Elaboración propia

En esta primera etapa de codificación, fueron etiquetadas las ideas expresadas por el profesorado con códigos abiertos definidos a priori y otros, levantados a posteriori. A veces era una sola palabra que coincidía con el nombre del código, en otras oportunidades, era una unidad de información la que se etiquetaba. Por ejemplo, si en la transcripción de los datos se advertía que un profesor mencionaba la palabra *autoevaluación*, esta se etiquetaba o codificaba como *autoevaluación*. Sin embargo, si el docente expresaba "en ese momento yo dejo que el alumno reflexione sobre lo que ha hecho", entonces se seleccionaba toda esa frase y también se etiquetaba como *autoevaluación*, por lo que una vez que se leyeron y analizaron todas las entrevistas, surgió una lista de códigos abiertos y memos.

A continuación, se registra el listado de códigos, frecuencia en citas y el corpus de palabras asociado a las citas que están presentes en los documentos de análisis primarios:

Tabla 25

Códigos abiertos y la frecuencia de citas y palabras

N°	NOMBRE DEL CÓDIGO	CITAS	CORPUS DE PALABRAS
1	Acercar la universidad al mundo escolar	30	2610
2	Aporte de la evaluación al estudiante	30	1754
3	Beneficios y Dificultades de la Evaluación	22	1942
4	Características de la Evaluación	4	174
5	Evaluar diferente. Considerar vulnerabilidad	26	2560
6	Características del profesorado	6	158
7	Decisión a partir de los resultados de la evaluación	24	1536
8	Dificultad al evaluar	28	1530

9	Direccionalidad de la evaluación	34	1096
10	Frecuencia evaluativa	30	1070
11	Fundamentación de la evaluación usada	30	1748
12	Formación inicial docente en evaluación	50	2900
13	Indicadores de evaluación	12	496
14	Informa previamente a los estudiantes	4	174
15	Insertarse tempranamente en el sistema educativo	0	0
16	Instrumentos y técnicas de evaluación	32	1110
17	Lecciones del profesorado	0	0
18	Requerimientos a la Formación Inicial Docente	8	694
19	Rol del profesor	22	2143
20	Experiencia pedagógica en evaluación	2	154
21	Superar dificultades evaluativas	20	1150
22	Tipo de aprendizajes evaluados	6	128
23	Valorar el rol del profesorado	0	0
24	Código in vivo	30	1120
	Total de códigos	422	70901

Fuente: Elaboración propia

Del total de relatos del profesorado, se identificaron más de cuatrocientas citas asociadas a los códigos abiertos. Los códigos que tienen una mayor recurrencia de citas, ya que su frecuencia es igual o superior a veinte citas, son los siguientes: *Decisión a partir de los resultados de la evaluación, Dificultad al evaluar, Direccionalidad de la evaluación, Frecuencia evaluativa, Fundamentación de la evaluación usada, Importancia de superar falencias en su formación inicial, Instrumentos y procedimientos de evaluación, Acercar la universidad al mundo escolar, Aporte de la evaluación al estudiante, Rol del profesor, Beneficios y Dificultades de la Evaluación y Código in Vivo.*

A partir de los códigos que expresan una mayor cantidad de citas asociadas, es posible inferir que estos son más importantes para el profesorado. Estos códigos refieren declarar diversas características de la evaluación, como por ejemplo, *Direccionalidad y Frecuencia evaluativa, Requerimientos a la formación inicial docente, Importancia de superar falencias en su formación inicial, Acercar la universidad al mundo escolar* y, por último, *Concepciones de evaluación* que son representadas en los siguientes códigos: *Decisión a partir de los resultados de la evaluación, Dificultad al*

evaluar, Aporte de la evaluación al estudiante y Beneficios y Dificultades de la Evaluación.

En esta etapa de análisis, el método de TF propone depurar el listado inicial de códigos abiertos, asociando en un nuevo código las ideas que tienen un significado similar, para dar paso a una segunda etapa de identificación de códigos abiertos. En consecuencia, del listado inicial de veinticuatro códigos abiertos, diez códigos fueron eliminados y otros fueron ajustados en su nominación.

A continuación, se presentan los códigos eliminados con su debida justificación:

- Acercar la universidad al mundo escolar: Este código fue eliminado debido a su proximidad conceptual con el código *Formación inicial docente en evaluación*. Es decir, el último código integra la idea de aproximar y vincular la universidad con la escuela.
- Beneficios y Dificultades de la Evaluación: Este código es más bien una categoría general y globalizadora. Fue eliminado, porque contiene en sí mismo los códigos *Aporte de la evaluación al estudiante*, *Decisión a partir de los resultados de la evaluación*, *Superar dificultades evaluativas*, *Informa previamente a los estudiantes* y *Dificultades al evaluar*.
- Características de la Evaluación: Al igual que el anterior, este código fue eliminado, porque integra los códigos *Tipo de evaluación*, *Direccionalidad de la evaluación*, *Frecuencia evaluativa* y los *Instrumentos y técnicas de evaluación* más usados por los profesores que trabajan en contexto de vulnerabilidad escolar.
- Características del profesorado: Nos pareció irrelevante mantener este código, porque se distancia del objetivo central de la investigación que refiere analizar las

prácticas evaluativas del profesorado. Por lo tanto, las características del profesorado fueron acotadas a su hacer docente en el ámbito de la evaluación.

- Fundamentación de la evaluación usada: El código *Fundamenta la evaluación usada*, hace referencia a las razones que argumenta el profesor para realizar las prácticas evaluativas que desempeña. Se desestimó este código por su carácter amplio y porque su aporte también se desprende del *Saber Pedagógico en Evaluación*. Es decir, cuando el profesorado explica las razones que lo motivan a evaluar de una determinada manera, es posible dar cuenta de su fundamentación.
- Importancia de superar falencias en su formación inicial: Al igual que el código *Acercar la universidad al mundo escolar*, este código fue eliminado por su proximidad conceptual con el código *Formación inicial docente en evaluación*.
- Indicadores de evaluación: Este código hace referencia a qué evalúa el profesor que se desempeña en este contexto. Si bien se relaciona a la pregunta de investigación ¿Qué instrumentos o procedimientos evaluativos emplean los profesores que trabajan en escuelas vulnerables? fue descartado, porque es parte del código *Tipos de Evaluación*.
- Insertarse tempranamente en el sistema educativo: Al igual que los códigos *Acercar la universidad al mundo escolar* e *Importancia de superar falencias en su formación inicial*, este código fue eliminado por su proximidad conceptual con el código *Formación inicial docente en evaluación*.
- Lecciones del profesorado: Este código fue desestimado, debido a que se integra en el código *Saber Pedagógico en Evaluación* que refiere las aportaciones que los docentes entrevistados hacen en materias como la experiencia profesional

docente en evaluación, los argumentos para fundamentar la evaluación usada y el rol del profesor en ese contexto escolar.

- Valorar el rol del profesorado: Debido a la proximidad conceptual con el código *Rol del profesor*, que se entiende como el actuar pedagógico y disciplinario que debe desempeñar el profesor en el contexto escolar, tanto dentro de la sala de clases como en el entorno escolar, es que nos pareció importante integrarlo al *Rol del Profesor*, ya que la valoración a las tareas del profesorado serán develadas en su análisis.
- Código in vivo: En función de que el Código in vivo se vincula con la frase expresada por el entrevistado y tiene un valor literal, y que por su carácter difuso no puede ser reducido a un concepto, nos pareció inapropiado incluirlo.

Entonces, del total de veinticuatro códigos abiertos, que emergieron a priori y a posteriori, a continuación se expone un listado de catorce códigos (véase tabla 26), que corresponden a la segunda etapa de identificación de códigos abiertos, que plasman la unión conceptual de dos o más códigos iniciales y representan las ideas centrales expresadas por el profesorado.

Tabla 26

Segunda etapa de identificación de códigos abiertos

N° DEL CÓDIGO	NOMBRE DEL CÓDIGO
1	Aporte de la evaluación al estudiante
2	Decisión a partir de los resultados de la evaluación
3	Dificultades al evaluar
4	Superar dificultades evaluativas
5	Informa previamente a los estudiantes
6	Direccionalidad de la evaluación
7	Tipo de evaluación
8	Frecuencia evaluativa
9	Instrumentos y técnicas de evaluación

10	Tipo de aprendizajes evaluados
11	Evaluar diferente. Considerar vulnerabilidad
12	Rol del profesor
13	Formación inicial docente en evaluación
14	Saber pedagógico en evaluación

Fuente: Elaboración propia

Código 1: Aporte de la evaluación al estudiante

El código *Aporte de la evaluación al estudiante*, explica cómo y por qué la evaluación impartida por el profesorado en estudio beneficia el aprendizaje de sus estudiantes (Memo, Entrevista 3.docx - 3:14, 2017). El análisis de este código tributa a la pregunta de investigación ¿Qué prácticas evaluativas realizadas por el profesorado en estudio facilitan el aprendizaje de sus estudiantes? y al objetivo relevar aquellas prácticas evaluativas que realiza el profesorado en el aula, que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes.

Desde la información aportada por el profesorado durante la aplicación de la entrevista semi estructurada, podemos señalar que coinciden en que los instrumentos y procedimientos de evaluación que ellos aplican, incentivan la reflexión y capacidad de auto crítica en los estudiantes. Fundamentan esta idea, puntualizando que el tipo de preguntas que plantean al alumnado son diseñadas intencionadamente para favorecer la autocrítica de su proceso y disposición al aprendizaje y la reflexión de cómo los resultados de la evaluación también les permiten aprender. En algunos relatos expuestos por los profesores, también subyace la idea de promover la meta cognición, entendido este proceso por ellos, como la toma de conciencia sobre el conocimiento que tienen los alumnos sobre sus propios procesos mentales: lo que saben y cómo aprenden. Al respecto, una profesora entrevistada señala:

...me gusta cuando los niños reflexionan y ellos mismos dicen "profe sabe que no me

había percatado", me pasa con geografía cuando los niños les digo "oye, ustedes viven en pleno desierto de Atacama, en el desierto más seco del mundo, vayan al agro y va a haber comida todo el año, ¿por qué creen que pasa eso?... (Entrevista 22.docx - 22:45, 2017).

Agregan que sus prácticas evaluativas son una acción pedagógica favorecedora de diálogo; entre el profesor y los estudiantes, entre los estudiantes y los padres y/o apoderados y principalmente, entre los propios estudiantes. En este sentido, las estrategias evaluativas empleadas, permiten a los alumnos compartir sus conocimientos, promover el trabajo colaborativo y apoyarse entre ellos, donde la colaboración mutua, surge de manera natural y espontánea. En ese sentido, un educador menciona: "...los niños lograban terminarlo con apoyo, algunos con más apoyo, vimos también que los chiquillos se apoyaban mutuamente, el que aprendió primero ayudaba al otro..." (Entrevista 12.docx - 12:32, 2017).

Conjuntamente, relevan sus acciones evaluativas como favorecedoras de aprendizaje de los estudiantes, no solo en el ámbito cognitivo sino principalmente en las habilidades y actitudes. Por ejemplo, señalan que los alumnos de a poco han ido tomando conciencia del aporte de la evaluación para mejorar su expresión oral y escrita. Fortalecer estas habilidades, comunicación oral y escrita, es de mucha relevancia en este contexto escolar, porque una de las características de los estudiantes de escuelas vulnerables de la comuna de Arica es su descendida expresión oral producto de su origen Aymara. Al respecto, un profesor señala: "...a ellos les costaba por la vulnerabilidad social-cultural un poco más expresarse, les era más fácil demostrar lo que habían entendido plasmado en el trabajo. Entonces cuando tú llegabas y les preguntabas, explícame algo, a ellos le costaba expresarlo..." (Entrevista 18.docx - 18:13, 2017).

Otra idea relevante del relato del profesorado, está relacionada con evaluar al alumnado desde las altas expectativas o dicho de otro modo, desde la convicción que

todos sus estudiantes van a aprender. En palabras de ellos, tener altas expectativas favorece “romper” el círculo del “no puedo” y la poca disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje, promoviendo una actitud positiva y, particularmente, hacia el rol que cumple la evaluación en este proceso. Señalan que existe una correlación positiva entre sus altas expectativas y los buenos resultados obtenidos por sus estudiantes. Se evidencian sus altas expectativas cuando reiteradamente dicen a los estudiantes expresiones como: “todos pueden aprender”, “ustedes son inteligentes y capaces de aprender esto y mucho más” y “todos pueden lograr las metas que se propongan”.

También se evidencian sus altas expectativas en la consiente disposición del profesorado a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar en la clase y no solo aquellos que habitualmente lo hacen. Para ellos, es especialmente relevante que las preguntas que preparan puedan ser respondidas por la mayor parte del estudiantado. Esta distribución intencionada de la participación de los alumnos, hace que estos últimos se sientan partícipes de la clase, refuercen su capacidad para responder las interrogantes planteadas por el profesor y, lo que es aún más interesante, puedan generar sus propias interrogantes sobre los tópicos que están abordando. En palabras de los docentes, esta estrategia repercute positivamente en la autoestima y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. El siguiente fragmento describe lo recién mencionado:

...yo creo que los niños cambiaron de actitud y lo que más nosotros valoramos es la efectividad, que los niños se sentían más empoderados, que se sentían satisfechos, que ellos podían lograr, yo siempre con el profe fomentamos mucho “ustedes pueden chiquillos”, “ustedes pueden lograrlo”, descubrimos -como te digo- otros talentos, entonces “eres fantástico haciendo una obra”, de aquello que quizás otros dirían “aaah, no sirve”, pero nosotros no pensamos ni decimos eso. (Entrevista 8.docx - 8:13, 2017)

Una nueva estrategia, que el profesorado promueve de manera consciente, es ejecutar su acción pedagógica incorporando recursos afectivos. Esta acción hace que

los educadores le otorguen mucho valor al afecto como herramienta mediadora y generadora de diálogo con el estudiantado y entre ellos mismos. Con la idea de incorporar recursos afectivos, quieren dar cuenta de la expresión constante de palabras motivantes y gestos afectuosos, las que –a juzgar por los propios profesores- cumplen una función tranquilizadora y ordenadora en los estudiantes. El siguiente fragmento, expresa con claridad la aplicación de recursos afectivos en las prácticas evaluativas:

Bueno, y también usamos mucho la parte afectiva, ya entonces cuando uno dice “Qué bien lo hiciste”, “maravilloso”, porque son niños que tú les dices eso y les sube el autoestima, sienten, se empoderan y quieren a la otra clase con “¿Profe, qué vamos a hacer hoy día?, ¿qué trabajo va a dejar?”, va cambiando la mentalidad de los niños, se van sintiendo reconocidos, pucha puros rojo y ahora soy capaz, puedo, les sube las expectativas de ellos que siempre están bajas, entonces es muy bonito... (Entrevista 11.docx - 11:13, 2017).

Código 2: Decisión a partir de los resultados de la evaluación

El código *Decisión a partir de los resultados de la evaluación*, refiere las decisiones pedagógicas que toma el profesor a partir de la información que le aporta los resultados de la evaluación. Este enunciado describe qué acciones emprende el profesorado a partir de los resultados de los instrumentos o procedimientos evaluativos que aplica a sus alumnos. Al igual que el código anterior, también tributa a la pregunta de investigación ¿Existe un vínculo entre el saber pedagógico en evaluación del profesorado y las decisiones que sobre la evaluación realiza en el aula? y al objetivo vincular el saber pedagógico en evaluación del profesorado con las decisiones sobre la evaluación que realiza en forma cotidiana en el aula.

En coincidencia con algunas características de la evaluación auténtica, el profesorado señala que toma decisiones a partir de los resultados de la evaluación.

Manifiestan que sus principales decisiones son: retroalimentar los contenidos para aclarar los temas abordados en clases y reflexionar, con los propios estudiantes, sobre su proceso de aprendizaje. En relación a la primera decisión, retroalimentar los contenidos, puntualizan que esta acción les permite conocer en un tema en particular, los avances y retrocesos en el aprendizaje de sus alumnos y, en consecuencia, regular el ritmo de su acción didáctica. En algunos casos y solo si es necesario, las decisiones los han llevado a evaluar nuevamente y asignar una nueva calificación a los estudiantes o a bajar el nivel de exigencia de las pautas de evaluación para evitar malas calificaciones. El siguiente relato, refrenda lo expuesto:

...por lo cual esos datos yo los utilizo y retroalimento las siguientes clases y potencio aún más las actividades más débiles que salió arrojada en la evaluación anterior, hayan desarrollo de habilidades equitativamente y no algunas dispares que, por ejemplo, saben muy bien memorizar algunas cosas, pero en el análisis o en la información, en la parte analítica son débiles, entonces entorno a eso uno le pone más énfasis a esa área... (Entrevista 1.docx - 1:17, 2017).

En relación a la segunda decisión, reflexión del profesorado, expresan que les permite reconocer el nivel de profundidad y complejidad en el que están aprendiendo sus estudiantes y evaluar la pertinencia de la selección del instrumento de evaluación, ajustando (si fuese necesario) sus estrategias evaluativas. El siguiente fragmento de entrevista, permite constatar lo recién expresado: "...eso es lo ideal, porque así uno después ve que, después no le toma de nuevo la prueba, pero sí después, preguntas y ahí te das cuenta que sí, quizás les faltó un poco más, un poco más de contenido..." (Entrevista 17.docx - 17:16, 2017). El siguiente relato, ejemplifica el uso que le dan a la información que les aporta la evaluación:

Pero, además, también lo ocupo mucho para el tema del proceso, como te mencioné al principio. O sea, yo me doy cuenta de cómo, cómo recibo al niño en marzo con un diagnóstico, verdad, y además, bueno, en abril, mayo, junio, yo voy viendo el avance del niño, como también así los retrocesos. (Entrevista 20.docx - 20:36, 2017)

Cabe señalar que en las situaciones recién expuestas, los profesores se afilian a una concepción evaluativa más cercana a la evaluación auténtica, argumentando que a partir de la información que les aporta la evaluación, declaran gestionar un cambio en su propia práctica evaluativa. Si bien se evidencia el uso de un amplio repertorio de recursos cognitivos, en los cuales se manifiesta disposición a situaciones, productos y problemas de la vida real que, en general, no se resuelven a través de un conocimiento o procedimiento específico (como la mayoría de las situaciones escolares), se advierte que sus prácticas evaluativas requieren de la activación simultánea de diferentes competencias profesionales adquiridas en distintos contextos y disciplinas escolares.

Código 3: Dificultades al evaluar

El código *Dificultades al evaluar*, se refiere a la dificultad del profesor, que es externa a su propia práctica evaluativa, que interfiere u obstaculiza su acción evaluativa. Este código está vinculado a la interrogante ¿Qué dificultades contextuales enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables? y ¿Cómo estas influyen en sus concepciones sobre la evaluación? y al objetivo específico identificar las dificultades contextuales que enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables y las influencias en sus concepciones evaluativas.

El profesorado manifiesta que las principales dificultades que enfrenta al momento de evaluar son la falta de hábitos de estudio de los estudiantes y la falta de recursos económicos, tanto en la escuela como de los escolares. En relación a la falta de hábitos de estudio, argumentan que esta situación se debe a que sus estudiantes no disponen de un adulto responsable que los acompañe, los cuide y “supervise” el trabajo escolar en la casa, porque deben apoyar a sus padres en tareas agrícolas, trabajando desde temprana edad y/o hacerse cargo del cuidado de sus hermanos menores. En ese sentido, un profesor relata: “...si no hay apoyo en la casa, entonces difícilmente van a tener un hábito de estudio, que lleguen a hacer tareas, después de esta jornada tan

larga...” (Entrevista 16.docx - 16:19, 2017).

Entonces, el ausentismo escolar, la falta de apoyo en casa y la carencia de estudio autónomo, aparecen con una gran dificultad para los profesores -y también para los estudiantes-, ya que les obstaculiza evaluar en los plazos previamente definidos a riesgo de que les vaya mal por no haber estudiado. Especifican que si a los estudiantes les va bien, es porque estudiaron en el entorno escolar y no en sus casas. El siguiente relato, ilustra lo expresado:

...muchos alumnos, por su carácter vulnerable acá en el sector, muchos alumnos trabajan, muchos alumnos tienen que cuidar a sus hermanos menores, sus papás llegan muy tarde del trabajo, por lo cual su hábito de estudio no es el más adecuado. Como también existen alumnos que tiene un hábito muy bueno, pero una gran mayoría no tiene el hábito de estudio, por lo cual al enfrentar un instrumento evaluativo muchas veces ellos no saben responder... (Entrevista 19.docx - 19:33, 2017).

Cabe señalar que si bien los entrevistados destacan la importancia del estudio autónomo para favorecer el aprendizaje en los alumnos y al mismo tiempo, relevan el efecto positivo que tiene cuando son apoyados en casa para hacer tareas y estudiar, en ambos casos, la sanción o recompensa al resultado de la evaluación es (sigue siendo) una calificación.

Esto es, porque aunque en el discurso del profesorado aparecen elementos que coinciden con las prácticas de la evaluación auténtica, aparece reiteradamente la calificación como elemento sancionador de la falta de estudio. Se advierte que más allá de los contenidos y habilidades que se quiera evaluar, predomina el mismo tipo de evaluación (evaluación de contenidos a través de pruebas escritas) y resulta evidente que le otorgan un carácter punitivo a las pruebas. Además, el profesorado declara que carece de libertad para asignar las calificaciones “que corresponden”, porque la evaluación que aplican -en frecuencia, función y tipo-, es normada por el jefe técnico de

los establecimientos educacionales donde laboran profesionalmente, quien regula la acción evaluativa de acuerdo a la normativa interna y del MINEDUC.

En relación a que la falta de recursos económicos de la escuela es otra dificultad para evaluar, los entrevistados mencionan que la carencia de espacio y mobiliario en las salas, obstaculiza frecuentemente la posibilidad de realizar algunas tareas más prácticas y, por consiguiente, evaluar de manera más procedimental. Asimismo, la falta de computadores y la débil conectividad a internet, también son mencionadas como dificultades en este sentido, ya que entorpecen el acceso a la información y, en algunos casos, impiden la efectiva implementación de lo que han diseñado curricularmente.

En relación a la falta de recursos económicos de los estudiantes, les dificulta la posibilidad de solicitarles material práctico adicional que les permita desarrollar actividades de aprendizaje novedosas. La siguiente narración, demuestra lo recién expresado: “Mira, solicitas que lean un libro y llegan dos [estudiantes] con las lecturas terminadas, entonces ahí hay evidencia de la vulnerabilidad de ellos y después me decían que las pruebas eran demasiado extensas...” (Entrevista 13.docx - 13:18, 2017).

Paradójicamente, también mencionan como una dificultad al evaluar el que algunas materias, por normativa Ministerial, no son calificadas. Es decir, si una asignatura no lleva calificaciones, por ejemplo, artes visuales o religión, se transforma en una dificultad para ellos, porque, a veces, sus estudiantes no quieren hacer la actividad o responden al azar las evaluaciones, ya que no existe el “estímulo” de la calificación para aprender. El siguiente relato, da cuenta de lo recién señalado: “... es difícil evaluar en mi asignatura, porque dicen [los estudiantes] pero si no lleva nota, para qué voy hacerlo...” (Entrevista 3.docx - 3:12, 2017).

Código 4: Superar dificultades evaluativas

Superar dificultades evaluativas, describe las estrategias didácticas y evaluativas que emplea el profesor para superar las dificultades con las que se enfrenta al evaluar, con miras a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes (Memo, 5.docx - 7:4, 2017). Este código tributa a responder la pregunta ¿Qué dificultades contextuales enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables? y ¿Cómo estas influyen en sus concepciones sobre la evaluación? y, nuevamente, al objetivo Identificar las dificultades contextuales que enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables y las influencias en sus concepciones evaluativas.

Al igual que en los códigos *Aporte de la evaluación al estudiante* y *Decisión a partir de los resultados de la evaluación*, los entrevistados señalan que una de las estrategias que utilizan para superar las dificultades que les presenta la evaluación, es el trabajo colaborativo o gestionar apoyo académico entre los propios estudiantes. Por ejemplo, un estudiante más “avanzado” o con mejores resultados académicos, apoya a otro que no lo es y conjuntamente, revisan y analizan el resultado de sus evaluaciones, con el propósito de tener claridad sobre qué se les evaluó y cómo se les evaluó. En ese sentido, un profesor describe la manera en que intenciona el trabajo colaborativo:

...un alumno que es más avanzado con un alumno que tiene dificultades en algunos temas, y ese alumno avanzado, en cierta manera apoya al alumno que tiene más dificultades, no diciéndole las respuestas, obviamente, pero sí apoyando, siguiendo una pauta, yendo al mismo ritmo del otro alumno, poniendo énfasis en temas que al alumno le cuesta... (Entrevista 12.docx - 12:47, 2017).

Especifican que, con el fin de que el profesorado pueda advertir las dificultades al evaluar y posteriormente, impulse estrategias para superarlas, es imprescindible desarrollar la práctica reflexiva o capacidad de auto reflexión en el profesor, una dimensión del desarrollo profesional que se expresa como un elemento transversal de

la formación inicial docente. El siguiente relato, da cuenta de la incorporación de la auto reflexión en el quehacer docente:

...analizo qué está pasando, qué es lo que no estoy haciendo bien, a ver, no pueden haber tantos rojos; sabemos, ya sabemos nuestros niños con qué condiciones vienen, qué les falta, no podemos echarle la culpa al estudiante ni al apoderado, no, eso ya no existe para nosotros [los profesores]... (Entrevista 11.docx - 11:21, 2017).

A modo de ejemplo, para superar las dificultades y los deficientes resultados del alumnado en comunicación oral y escrita, que son producto de sus características personales, la falta de interés por la lectura y su descendida capacidad para expresarse oralmente, el profesorado propone fortalecer la lectura, asignándoles libros complementarios al plan lector y que sean de su gusto, para que puedan ser leídos sin dificultad en casa. Al respecto, un profesor entrevistado revela: “Me aferro de la importancia de la lectura y que el alumno sea un lector activo, por lo tanto, a mayor lectura, el alumno fortalece el vocabulario, ¿me entiendes?” (Entrevista 15.docx - 15:4, 2017).

Código 5: Informar previamente a los estudiantes

El código *Informa previamente a los estudiantes*, refiere a si el profesor les comunica a los estudiantes, previamente a una evaluación, qué les va a evaluar y cómo los va a evaluar. Este código se vincula a la pregunta ¿Qué prácticas evaluativas realizadas por el profesorado en estudio facilitan el aprendizaje de sus estudiantes? y al objetivo relevar aquellas prácticas evaluativas que realiza el profesorado en el aula, que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes.

De los dos profesores que dan cuenta de la presencia de este código, uno de ellos exhibe la importancia de informar previamente y por escrito a los estudiantes, qué

se les va a evaluar y cómo se les va a evaluar: “Siempre deben saber qué voy a evaluar, ellos deben saber, se les entrega el documento inclusive, de todo el registro que yo pido para una exposición oral o para un trabajo escrito...” (Entrevista 5.docx - 5:7, 2017). Con el propósito de comunicar la evaluación para aprender mejor y que los alumnos comprendan el sentido que tiene el aprendizaje, el segundo profesor también informa previamente a los estudiantes qué y cómo los va a evaluar. El siguiente relato da cuenta de sus intenciones:

...por lo general, y es algo que yo he planteado desde un inicio de mis prácticas pedagógicas, es que mis niños tienen que saber lo que yo les voy a evaluar, porque además ellos tienen que entender la utilidad del aprendizaje, o sea yo quiero "Chicos vamos a aprender esto, para esto y para esto..." (Entrevista 18.docx - 18:21, 2017).

La posibilidad de informar previamente al estudiantado sobre qué se les va a evaluar y el procedimiento que se seguirá en este proceso, nos pareció relevante distinguirlo como uno de los códigos abiertos, debido a la relevancia que tiene para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, no es una práctica generalizada dentro del profesorado entrevistado, lo que da cuenta de la proximidad de las prácticas evaluativas del profesorado a la evaluación tradicional y de la baja importancia a informar previamente a los estudiantes, qué y cómo se les va a evaluar. Si bien en el análisis de los códigos anteriores, el profesorado releva la importancia que le otorgan a la comunicación con los estudiantes, incluso como mecanismo facilitador del aprendizaje, en este aspecto puntual de su práctica evaluativa no aparece relevado. Es decir, se evidencia una incoherencia entre lo que señalan como importante, como el diálogo con sus estudiantes, y lo que ellos mismos practican.

Código 6: Direccionalidad de la evaluación

Direccionalidad de la evaluación, da cuenta de los agentes intervinientes o dicho de otro modo, quién evalúa en el contexto escolar. Es decir, si evalúa el profesor a los estudiantes (heteroevaluación), si se evalúan los estudiantes entre ellos (coevaluación) o si el estudiante se evalúa a si mismo (autoevaluación). Esta idea se asocia a la consulta ¿Qué características tiene el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables? y al objetivo describir el saber pedagógico en evaluación del profesorado en estudio, procurando develar las particularidades que posee este saber.

Cuando los profesores fueron consultados en este ámbito, sus relatos dieron cuenta que la evaluación es multidireccional, ya que evalúan todos los implicados en el proceso de enseñar y aprender. No obstante, por la frecuencia de las respuestas, se evidencia que es el profesor quien principalmente evalúa a los estudiantes, aunque a veces los estudiantes también se evalúan entre ellos; por ejemplo, cuando realizan trabajos grupales, y en contadas ocasiones, expresan que se autoevalúan. Al respecto, un profesor declara: “Evalúa el profe, los profesores, los alumnos, entre alumnos, individualmente también. La profesora pasaba, tenía una pauta y la profesora iba evaluándolo de acuerdo a lo que había logrado hacer...” (Entrevista 10.docx- 10:3, 2017).

Fundamentan su decisión respecto de quién evalúa en el contexto de aula, declarando un especial interés en incentivar la coevaluación y autoevaluación, reiterando que, en ambos casos, potencian en los alumnos la capacidad de ser reflexivos y autocríticos. En este ámbito, aparece una primera tensión entre lo que declaran y lo que describen realizar en la práctica. Es decir, si bien incentivan la autoevaluación, el profesor desconfía de la capacidad crítica de sus estudiantes para autoevaluarse y termina cuestionando –incluso corrigiendo– las evaluaciones de sus alumnos. Para evidenciar esta tensión, se expone el siguiente fragmento de entrevista:

...también utilicé la autoevaluación, pero a veces justamente por las problemáticas sociales que tienen los alumnos, muchas veces se llevan mal, entonces se evaluaban mal, entonces decían " ah, yo le tengo que poner la nota a este y le tengo mala, entonces le pongo un rojo... (Entrevista 21.docx - 21:33, 2017).

Al indagar sobre la *Direccionalidad de la evaluación*, queda en evidencia que si bien los profesores declaran aproximarse a una concepción menos tradicional de la evaluación, la descripción de sus prácticas evaluativas devela tensión entre lo declarado inicialmente y lo que realmente realizan. Es decir, en los relatos iniciales el profesorado expresa, en acuerdo con la evaluación auténtica, la importancia de que todos los implicados en el proceso educativo evalúen. Sin embargo, al profundizar en sus descripciones se evidencia que los profesores asocian fuertemente el concepto de evaluar con calificar y son ellos mismos quienes lideran este proceso, dando cuenta de una concepción tradicional de la evaluación. En este sentido, declaran: "Evaluó solamente yo... porque soy yo el que les puede dar la ayuda necesaria en el idioma, soy yo el que realizo mis pruebas, entonces yo sé cómo son, cómo están preparadas y cómo están enfocadas [las evaluaciones]..." (Entrevista 4.docx - 4:8, 2017).

Código 7: Tipo de evaluación

El código *Tipo de evaluación*, hace referencia al momento en que se evalúa: inicial, desarrollo y final, y coincide con las funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa o sumativa. El análisis de este código también tributa a la pregunta de investigación ¿Qué características tiene el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables? y al objetivo describir el saber pedagógico en evaluación del profesorado en estudio, procurando develar las particularidades que posee este saber.

Al igual que en el código *Direccionalidad de la evaluación*, han sido asociadas escasas citas textuales a este código, lo que evidencia la baja consideración que el

profesorado le otorga a este tema. Tal como lo hemos señalado, la evaluación sumativa o evaluar para calificar es el tipo de evaluación más empleado en este contexto, reforzando las ideas expresadas en el código anterior, que da cuenta de una concepción tradicional de la evaluación.

Se devela el carácter punitivo que el profesorado le otorga a la evaluación cuando señalan: "...después de la procesos [evaluación] viene ya la sumativa que es la con nota..." (Entrevista 2.docx - 2:03, 2017). En el ámbito académico, la calificación actúa como premio o "castigo" al nivel de desempeño de los estudiantes. En el ámbito disciplinario, la calificación opera como mecanismo regulador del comportamiento de los estudiantes, ya que un estudiante que posea un mal comportamiento obtendrá una deficiente calificación. Como otro ejemplo de la tensión en sus relatos, el profesorado cuestiona el carácter punitivo de la evaluación ya que, en sus palabras, aplican pruebas sin saber el contexto emocional por el que puede estar pasando el estudiante. Un profesor, explica lo señalado:

"...porque una nota en sí, una prueba es bastante punitiva, porque uno no sabe...eh... el contexto detrás del niño, por ejemplo, por que no pudo estudiar ese día, eh...por qué el niño no tiene acceso a este tipo de información..." (Entrevista 1, docx - 1:03, 2017).

Código 8: Frecuencia evaluativa

La *Frecuencia evaluativa*, hace referencia a la recurrencia o periodicidad con la que los estudiantes son evaluados y también incumbe a la pregunta de investigación ¿Qué características tiene el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables? y al objetivo describir el saber pedagógico en evaluación del profesorado en estudio, procurando develar las particularidades que posee este saber.

Al consultar por este tema, los docentes señalan que evalúan todas las clases, vinculando indistintamente en sus relatos la evaluación formativa con la sumativa. Es decir, algunos profesores describen que evalúan a sus estudiantes todas las clases pero como evaluación de proceso (carente de calificación) y otros, relacionan directamente la evaluación a una calificación. En los casos en que el profesorado vincula la evaluación a la calificación, nos llama la atención que expresan una alta valoración al exceso de calificaciones y a la calificación del aprendizaje cognitivo, en respuesta a las exigencias evaluativas del establecimiento y del MINEDUC. Al respecto, con orgullo mencionan: “Yo, por mis horas, debería tener tres notas al libro, pero yo siempre termino con seis, siete notas como mínimo...” (Entrevista 4.docx - 4:13, 2017).

Por otra parte, y en atención a las características de sus alumnos, consideran como un factor predictivo de los resultados de la evaluación, el esfuerzo económico de las familias y el contexto social de los estudiantes en el proceso evaluativo. Uno de los entrevistados, describe cómo afecta la vulnerabilidad económica de sus estudiantes en el proceso evaluativo:

Y tú sabes que hay una alumna que no te va a traer los materiales, porque no, los papás no tienen apoyo económico, porque no hay una preocupación, verdad, porque viven con los abuelitos, porque el papá está preso, porque hay una gran problemática social y económica en la casa, entonces ahí ya tú sabes qué tipo de alumno... Entonces tú evidentemente que tienes que considerarlo, al momento de evaluar y además me pasa mucho, que cuando yo reviso las evaluaciones de manera individual, yo sé la realidad, o sea yo sé lo que recibo como alumno y yo sé también el esfuerzo que hay detrás de cada uno de ellos y de cada familia. (Entrevista 20.docx - 20:6, 2017)

Tal como se describe en la evaluación tradicional, los profesores señalan que la responsabilidad final del proceso evaluativo se centra en el docente. Si bien el profesorado menciona evaluar formativamente a sus estudiantes, de igual manera indica que la evaluación de procesos finaliza con una calificación. Cabe recordar que “evaluación” y “calificación” no tienen el mismo significado, a pesar de que con

frecuencia tanto los profesores como los estudiantes confunden los conceptos y los usan como sinónimos, sin reconocer las diferencias entre un concepto y otro.

Código 9: Instrumentos y técnicas de evaluación

El código *Instrumentos y técnicas de evaluación*, hace referencia al tipo de Instrumentos y técnicas de evaluación que usan los profesores en este contexto. Se relaciona a la pregunta de investigación ¿Qué características tiene el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables? y al objetivo describir el saber pedagógico en evaluación del profesorado en estudio, procurando develar las particularidades que posee este saber.

En los relatos, el profesorado confunde el tipo de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) con los procedimientos de evaluación, develando la falta de claridad en esta materia. Contradictoriamente, mencionan que aplican pruebas escritas, enmarcadas en la evaluación tradicional, toda vez que indican que innovan al evaluar, fundamentando que evalúan las habilidades de los estudiantes, refuerzan el trabajo cooperativo entre los compañeros y evalúan formativamente el trabajo en clases. Un ejemplo de la tensión cognitiva expresada recientemente, es el siguiente:

Mis evaluaciones son sumativas, previo a eso una evaluación formativa que se les hace, trabajo también con disertaciones,... disertaciones, trabajos de informe, visual también o sea de observación, a veces evalúo mucho el proceso de las clases o hasta después llegar a la nota final... (Entrevista 7.docx - 7:6, 2017).

En algunos casos, aluden el uso de instrumentos y procedimientos de evaluación orientados hacia la evaluación auténtica; como los trabajos grupales, trabajos en equipos, disertaciones, exposiciones y habilidades manuales, finalmente todo el proceso evaluativo termina en una calificación. En otros casos, si bien el profesor

declara que innova al evaluar, también aplica evaluaciones tradicionales, como las pruebas escritas, que no dan cuenta del carácter innovador al que se refieren. A continuación, nuevamente se da cuenta de la tensión entre lo que declaran hacer y lo que realmente realizan: "...a través de eso yo voy colocando notas y ellos consiguen tener la aplicación de vocabulario que yo les estoy dando, vamos sumando, también notas, pero diferentes, no con papel, no con proyección y también hago proyección, pero diferente..." (Entrevista 4.docx - 4:4, 2017).

Código 10: Tipos de aprendizajes evaluados

El código *Tipos de aprendizajes evaluados*, hace referencia a qué conocimientos, habilidades y actitudes evalúa el profesor. Este constructo da cuenta de qué tipo de aprendizaje evalúa el profesorado al alumnado (conocimientos, habilidades o actitudes) y tributa a la pregunta de investigación ¿Qué características tiene el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables?

En este sentido, se evidencia que evalúan el desempeño del estudiante en varios ámbitos: conocimientos disciplinares, habilidades propias del área de conocimiento y actitudes de los estudiantes. Por ejemplo, solicitan a los estudiantes su opinión sobre la actividad realizada, su valoración sobre la experiencia de aprendizaje vivida y luego, reflexionar sobre lo aprendido. Para ejemplificar lo expuesto, se presenta el siguiente fragmento que describe las acciones pedagógicas que intenciona el profesor para evaluar a sus estudiantes:

Oh, sí, también lo escribían, otras veces en forma oral, qué les pareció la clase, qué aprendieron, cómo te sentiste, te gustaría de nuevo repetir este trabajo, sobre todo en las primeras, acuérdate que están... Nuestras experiencias fueron novedosas... (Entrevista 18.docx - 18:15, 2017).

En el ámbito del aprendizaje actitudinal, el profesorado refuerza y evalúa la actitud positiva o disposición de los estudiantes al aprendizaje. Es decir, evalúan si estos están llanos a responder a sus preguntas, participan de la clase, demuestran respeto al trabajo del compañero, tienen disposición a trabajar en grupo e interacción con el profesor durante la clase, como los indicadores más usados en este ámbito. Además, manifiestan que también se hacen cargo de desarrollar y evaluar los valores; como la honestidad y la ética. En ese sentido, un profesor expresa:

...también yo he trabajado la parte valórica de la honestidad, la ética, la honestidad, sí ocupé, por ejemplo, porque yo, cuando solicitaba un trabajo, yo sabía que ellos lo iban a tomar de internet, entonces qué hacía yo, a mano. (Entrevista 16.docx - 16:30, 2017)

Contradictoriamente a lo antes expuesto, en este ámbito se destacan la importancia de informar a los estudiantes, previamente y por escrito, qué se les va a evaluar y cómo se les va a evaluar. Es decir, el profesor informa anticipadamente a los estudiantes qué se les va a evaluar, para que comprendan el sentido que tiene el aprendizaje.

Siempre les digo antes que les voy a evaluar. Me gusta mucho eso, porque así se enteran antes para qué sirve la evaluación. Además les pregunto, "dime tú, qué es lo que tú piensas que aprendiste", "qué aprendiste hoy", "qué aprendiste la clase pasada", "cómo cambió tu percepción de la sociedad. (Entrevista 6.docx - 6:44, 2017)

Código 11: Evaluar diferente. Considerar vulnerabilidad

El código *Evaluar diferente. Considerar vulnerabilidad*, recoge la opinión favorable de los entrevistados sobre la importancia de evaluar diferenciadamente a los estudiantes de escuelas vulnerables, considerando el contexto cultural de los alumnos y las características del establecimiento educacional, que congrega estudiantes de

diverso origen étnico y numerosos inmigrantes latinos, rasgos muy propios de la comuna de Arica.

En este sentido, la vulnerabilidad escolar está asociada a condiciones de riesgo que afectan o podrían afectar a los estudiantes y eventualmente, los exponen a la deserción del sistema escolar y en consecuencia, al fracaso escolar. Este código se asocia a la interrogante ¿Qué características tiene el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables? y al objetivo describir el saber pedagógico en evaluación del profesorado en estudio, procurando develar las particularidades que posee este saber.

Durante el análisis de los datos, a este código han sido asociadas varias citas textuales de las diferentes entrevistas. Estas citas, dan cuenta de la importancia que tiene para el profesorado la enseñanza situada o en contexto y las prácticas evaluativas coherentes con la realidad geográfica de la escuela y con los requerimientos de los estudiantes. Los entrevistados relevan la importancia de considerar, en la acción didáctica, el contexto escolar y principalmente, planificar las clases y evaluar a los alumnos en coherencia con ese contexto. Señalan que para resguardar la pertinencia de lo que enseñan, elaboran ejemplos cercanos al entorno de los estudiantes y hablan más lento, adaptando el vocabulario de la clase para que todos los estudiantes puedan comprender. Los siguientes relatos evidencian lo señalado: “...debo usar más palabras como la que ellos [estudiantes] usan y no con tanto vocabulario técnico, para que puedan más que nada entender lo que se les está preguntando...” (Entrevista 3.docx - 3:19, 2017) y otro profesor agrega: “...pero a mí me pasa algo con los migrantes, que yo trabajo en ellos, sí a veces es distinto, hay que evaluarlos de forma distinta por la cultura que ellos poseen, por su cultura detrás que ellos traen...” (Entrevista 13.docx - 13:2, 2017).

Consideran que los estudiantes de escuelas vulnerables deberían ser evaluados de diferente manera, ya que disponen de características y requerimientos propios de su

contexto, que deberían ser considerados (Memo, Entrevista 17.docx - 17:2, 2017). Por ejemplo, señalan que se debe considerar la baja escolaridad de los padres y/o apoderados que les dificulta apoyar, desde la casa, el proceso formativo de los escolares. Además, la condición de vulnerabilidad se evidencia en la falta de recursos materiales tanto de los estudiantes como de la escuela, para comprar los libros del plan lector y el material didáctico solicitado en apoyo a la enseñanza. Respecto de las características de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, refieren:

...por el acceso que puedan tener ellos, no es el mismo acceso que tiene una persona con más recursos, por ejemplo, el acceso es limitado, generalmente los papás no completan la enseñanza medía, algunos tienen básica y al final se transforman en alumnos autodidactas que aprenden por sí solos lo que ellos van viendo en el entorno y esa es la gran diferencia que marca un colegio vulnerable a uno que tenga los recursos necesarios para poder desempeñarse. (Entrevista 22.doc - 22:1, 2017).

En coincidencia con lo reportado en los códigos anteriores, el profesorado subraya la importancia de aplicar recursos afectivos como un elemento mediador de la acción didáctica y evaluativa, que genera confianza en el alumnado y, en consecuencia, es favorecedor del aprendizaje. Indican que en este contexto escolar los docentes deberían incorporar (intencionadamente) recursos afectivos como el buen trato, el sentido del humor y la empatía, para mejorar la disposición de los alumnos a aprender y a ser evaluados. Además, refieren la importancia de romper el círculo de la pobreza al que pertenecen los estudiantes, con acciones didácticas que favorezcan el desarrollo de su personalidad y sus sueños.

Es decir, a partir de la acción evaluativa declaran valorar el esfuerzo de cada estudiante y de su familia por permanecer en el sistema escolar. El relato que sigue da cuenta de esta idea: “Justamente en los colegios vulnerables, hay más de una realidad donde ellos reciben una atención, un cariño, y trato de generar eso en los niños, porque el afecto también te produce confianza y cuando hay confianza ellos [estudiantes]

aprenden mejor... ” (Entrevista 16.docx - 16:23, 2017).

Con decaído optimismo, señalan que desde la manera tradicional de enseñar y evaluar, no logran alcanzar los resultados de aprendizaje esperados, por lo que necesariamente deben ajustar sus estrategias evaluativas al contexto escolar donde están inmersos. Por ejemplo, disminuyen el nivel de dificultad a las evaluaciones de los estudiantes ajustando hacia abajo la escala de notas e impulsan su acción evaluativa desde las altas expectativas al aprendizaje de sus estudiantes, expresando a los alumnos que ellos pueden lograr las metas y aprender todo lo que se propongan. Complementariamente, indican que el rol del profesorado también se debe adecuar al tipo de estudiantes con el que trabajan. Es decir, declaran la necesidad de ser flexibles al evaluar, siempre en consideración de las características de sus alumnos y del contexto escolar donde se desempeñan.

Algunos entrevistados explicitan que si bien un alumno vulnerable tiene las mismas capacidades y condiciones de aprender que un alumno que no lo es, le atribuyen mayor importancia a lo planificado previamente por el profesor y se plantean como un desafío pedagógico la posibilidad de trabajar en este contexto escolar. En relación a las competencias de los estudiantes en condición vulnerable, explicitan lo siguiente:

...se debe tener en cuenta el contexto familiar y social en el cual se desenvuelven estos niños. Si hablamos de un alumno vulnerable, tiene las mismas capacidades que cualquier otro niño de estatus social, más bien la única diferencia es el entorno donde él se desenvuelve y de qué forma tiene el acceso al conocimiento, internet y cosas así... (Entrevista 3.docx - 3:1, 2017).

Código 12: Rol del profesor

El código *Rol del profesor*, se entiende como el actuar pedagógico y disciplinario que debe desempeñar el profesor en el contexto escolar, tanto dentro de la sala de clases como en el entorno escolar. Este código está vinculado a la cuestión ¿Existe un vínculo entre el saber pedagógico en evaluación del profesorado y las decisiones que sobre la evaluación realiza en el aula? y al objetivo vincular el saber pedagógico en evaluación del profesorado con las decisiones sobre la evaluación que realiza en forma cotidiana en el aula.

En este ámbito, el profesorado hace referencia a las diversas tareas que desempeñan en el contexto escolar y a los importantes cambios que han ido implementado, en su rol de profesor, a lo largo de su ejercicio profesional. Argumentan que los estudiantes tienen características y demandas muy diferentes a lo que ellos aprendieron durante su formación inicial docente. En este contexto escolar, el profesor cumple el rol de fiscalizador, monitor escolar, consejero, cuidador de los estudiantes y además, su tradicional rol de formador en lo valórico, en lo pedagógico y en lo administrativo. A continuación, se ejemplifica el rol del profesorado en este contexto: “...en la sesión misma de clases con sus compañeros uno va fiscalizando, monitoreando, aconsejando para que esa evaluación sea perfecta...” (Entrevista 1.docx - 1:36, 2017).

Con un sello dramático, manifiestan que no es compatible desempeñarse como profesor en este contexto y tener una familia, ya que existe una dedicación exclusiva a la profesión y a las altas demandas profesionales y personales de los estudiantes. El fragmento que sigue, describe el sentir de un profesor respecto de su rol:

El rol de profesor perdió el sentido pedagógico, porque hoy en día nosotros somos guardería, con profesionales de la educación dentro, donde los apoderados piensan o creen que nosotros debemos prácticamente criar a los alumnos, o sea, hay una gran

diferencia entre lo que es la formación valórica que tiene que venir de la casa... (Entrevista 10.docx - 10:2, 2017)

A pesar de que declaran realizar prácticas evaluativas cercanas a la evaluación auténtica, al profundizar en sus relatos develan que su rol profesional sigue centrado en ellos mismos y no en sus estudiantes. Es el profesor quien debe “completar” el vacío de conocimientos que trae el alumnado y es el protagonista del proceso formativo. El relato que sigue, refrenda lo señalado:

Me ha tocado mucho recibir alumnos que al principio llegaban vacíos, absolutamente vacíos de contenidos y claro, no logran el contenido que me pide el Ministerio, pero sí, me dan..., de los diez pasos que hay que dar, ellos me dan dos... (Entrevista 12.docx - 12:11. 2017)

Código 13: Formación inicial docente en evaluación

El código *Formación inicial docente en evaluación*, hace referencia a los requerimientos formativos, en el ámbito de la evaluación, que el profesorado requiere para desempeñarse en escuelas vulnerables. Este código ha sido relacionado con la pregunta de investigación ¿Existe un vínculo entre el saber pedagógico en evaluación del profesorado y las decisiones que sobre la evaluación realiza en el aula? y al objetivo vincular el saber pedagógico en evaluación del profesorado con las decisiones sobre la evaluación que realiza en forma cotidiana en el aula.

Las citas textuales vinculadas a este código, refieren críticas generales y requerimientos, en el ámbito de la evaluación, a la formación inicial docente. (Memo, Entrevista 19.docx - 19:37, 2017). En relación a las críticas generales, los profesores aluden que no fueron preparados profesionalmente para responder a los diversos requerimientos del alumnado y a los disímiles contextos educacionales. Sugieren que

se debe fortalecer el diseño curricular, el conocimiento de los programas de estudios por disciplina y por nivel escolar y actualizar las matrices de evaluación, sugeridas por el MINEDUC en los documentos oficiales.

Asimismo, declaran que a los formadores de formadores les falta conocer y vincularse permanentemente con las diferentes realidades donde el profesor puede desempeñarse profesionalmente, con especial atención a los contextos escolares vulnerables. El siguiente fragmento de entrevista, describe el sentir de un profesor respecto a la escasa vinculación de los formadores de formadores con las escuelas:

Porque las universidades no vienen a la escuela, ellos no vienen a la escuela, no hay ni un rector que venga a la escuela y diga "a ver, hagamos esto". No hay estudios, las universidades no tienen estudios sobre lo que está pasando... A nosotros el gobierno nos pide que trabajemos la carrera de inglés..., que sea acorde con la asignatura de lenguaje, matemáticas, pero ellos no hacen un trabajo con los liceos, no hacen trabajos con escuelas, ver qué les está faltando, ver qué les falta a los estudiantes... (Entrevista 14.docx - 14:20, 2017)

Demandan la importancia de conocer en la formación inicial, las diferentes características de los estudiantes y así, diversificar las estrategias de evaluación en coherencia con ello. En este sentido, mencionan: "...es importante que el profesor que está formando a otros [profesores] en la universidad, contextualice la realidad donde puede llegar a trabajar, sobre todo en las escuelas vulnerables..." (Entrevista 2.docx - 2:20, 2017). Complementan sus demandas, relevando la importancia de formar a los futuros profesores en un ambiente escolar real, en el que se puedan insertar tempranamente a través de observación directa al aula y procesos de práctica secuenciados y en diversos contextos escolares. Es decir, promover que la formación inicial docente vincule más al contexto escolar, aumentando las asignaturas de prácticas durante todos los años del itinerario formativo y realizando prácticas en diferentes tipos de escuelas.

Además, sugieren observar clases de los mejores profesores de los establecimientos educacionales y durante los procesos de práctica, incorporarlos en tareas administrativas, con el fin de que conozcan de manera integral todos los quehaceres del profesorado. A continuación, se expone un relato que da cuenta de lo expresado:

...porque yo te puedo contar qué lo que es un niño vulnerable, o te lo escribo, pero es diferente cuando yo llego al aula y llego aquí, como nuestra escuela que hay alumnos vulnerables, de un niño que no sabe sentarse, le llamas la atención, te contesta mal, ¿cómo lo enfrento?... (Entrevista 3.docx - 3:16, 2017)

Asimismo, proponen retroalimentar las mallas curriculares desde la voz del profesorado que se desempeña en los establecimientos educacionales. Lo que permitiría acercar las universidades a la escuela, para hacer un trabajo coordinado y colaborativo. Del mismo modo, proponen conocer tempranamente y desde cerca los requerimientos de la escuela y de los estudiantes para retroalimentar el itinerario formativo de las carreras de pedagogía, desde el saber pedagógico del profesorado en ejercicio.

También sugieren aprender a planificar en los primeros años de la carrera y no cuando se insertan en el establecimiento educacional, y fortalecer la formación en evaluación, conociendo más instrumentos y técnicas de evaluación coherentes con los diversos contextos escolares. Aparece la gran diferencia entre los establecimientos educacionales públicos y privados, acentuando lo difícil que es trabajar en un establecimiento público que evidencia un contraste entre el idealismo de la época de estudiante universitario y la realidad de trabajar en escuelas vulnerables.

Agregan la necesidad de disponer de docentes universitarios con mayor experiencia en establecimientos educacionales, ya que –en sus palabras- sin este tipo

de experiencia, se enseña al futuro profesor desde la teoría o desde la ficción. Conjuntamente, proponen capacitar al profesorado en ámbitos diferentes y complementarios a lo pedagógico. Por ejemplo, estrategias didácticas que promuevan la relajación y el apoyo emocional en los estudiantes y, fundamentalmente, fortalecer la formación de profesor jefe. De la misma forma, mencionan la necesidad de capacitación en el conocimiento y aplicación de habilidades blandas y desarrollo de recursos afectivos en contextos reales de aprendizaje.

Código 14: Experiencia pedagógica en evaluación

Experiencia pedagógica en evaluación, se entiende como aquel saber que es adquirido por el docente; durante su vida como estudiante universitario, en las prácticas pedagógicas contempladas en su malla curricular y, principalmente, en el mundo laboral y que devela cómo las prácticas pedagógicas y evaluativas del profesorado han ido cambiando a través del tiempo, producto de sus experiencias. Este saber se genera gracias a las competencias propias de la acción pedagógica y es expresado diariamente por el profesor en una comunidad escolar determinada. Este código contribuye a la consulta ¿Existe un vínculo entre el saber pedagógico en evaluación adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber construido en su experiencia docente? y al objetivo comparar el saber pedagógico en evaluación adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber construido en su experiencia docente en escuelas vulnerables.

El profesorado corrobora que ha ido modificando sus prácticas evaluativas durante el ejercicio profesional y construyendo su saber pedagógico. Han modificado su forma de enseñar y de evaluar en función de las demandas de sus estudiantes y del contexto escolar. También han modificado el tipo de evaluación que aplican, incorporando evaluaciones más prácticas, colectivas y de proceso. Valorán el beneficio que este cambio les otorga a sus estudiantes, al potenciar en ellos habilidades para la

vida y mejorar su aprendizaje (Memo, Entrevista 4.docx - 4:21, 2017).

Describen los cambios que han tenido en sus prácticas evaluativas, a partir de su desempeño laboral en contextos escolares vulnerables (Memo entrevista 8.docx - 8:25, 2017). En ese sentido, señalan ser más flexibles en sus prácticas evaluativas; adaptando sus estrategias didácticas y ajustando el diseño de instrumentos de evaluación en coherencia a las características del alumnado y al contexto escolar vulnerable. El texto que se expone a continuación, da cuenta de los cambios profesionales que ha tenido un profesor producto de su saber pedagógico:

...he cambiado montones, de la mirada de alguien que llega y no tiene la experiencia de trabajar... y te vas dando cuenta en este caminar, de que habían cosas que no estaban bien y que no encajaban en este sistema para estos niños. Me tocó trabajar siempre con niños vulnerables, y me di cuenta que habían cosas, cosas que no se hacían para nuestros niños y me hubiera gustado cambiar antes... (Entrevista 18.docx - 18:25, 2017).

Producto de la experiencia docente, también han incorporado la auto reflexión en torno a sus prácticas evaluativas. Una de las bases teóricas que sustentan la evaluación auténtica, como teoría de la evaluación para el aprendizaje, es que el docente esté convencido de la importancia de la reflexión en la práctica pedagógica, no solo en el hacer docente sino además en el diálogo inteligente con la práctica. El relato que sigue, da cuenta de la importancia de la reflexión en la práctica docente:

...reflexiono siempre en torno a mi práctica y eso lo único que ha hecho y me ha provocado es mejorar, ahora, cuando llegó este proceso en que yo digo "bueno, tengo que reflexionar en torno a lo mío", de manera intuitiva lo hacía antes, pero con el Marco de la Buena Enseñanza, ahí ya estoy más consciente inclusive de cuál es el aporte que yo realizo con los estudiantes y cuán importantes son ellos, porque en el fondo ellos son los protagonistas, mis cambios en el procesos evaluativo, también han sido de manera permanente, la primera prueba no es lo mismo que el último instrumento de evaluación,

siempre hay un incremento de todas maneras, siempre hay un incremento y siempre me abro a la posibilidad de que esto es un cambio permanente y que yo tengo que moverme en ese cambio y, por lo tanto, me actualizo de manera permanente en torno a la educación... (Entrevista 5.docx - 5:19, 2017).

Asimismo, el profesorado valora que ha desarrollado sus habilidades emocionales, aprendiendo a ser –según lo que ellos mismos señalan- más humanos y empáticos con sus estudiantes. El saber pedagógico que han construido, les permite incorporar recursos afectivos que se traducen en un quehacer diario que contempla un contexto interaccional grato, acoge la diversidad de los sentidos y significados de sus alumnos, vinculando el aprendizaje con sus emociones.

Por otra parte, valoran y aprenden del diálogo y trabajo de otros profesores, que les ha permitido ir construyendo su propia experiencia profesional y nutrir el saber pedagógico. Reconocen la importancia de perfeccionarse constantemente y el aporte del Marco para la Buena enseñanza como documento orientador de la práctica docente. Al respecto, un profesor describe en detalle cómo el observar a sus pares aporta a su desarrollo profesional:

...siempre he sido muy..., presto mucha atención a la colaboración o las exposiciones de mis otros colegas, porque además son muy pocas instancias que tenemos para compartir, qué has hecho tú y qué hago yo..., abro bien los ojos, escucho hartito, porque siempre pienso que el otro colega me puede ayudar, entonces, yo tomo, tomo todo lo bueno y voy desechando, y además argumento de por qué no estoy haciendo esta actividad o por qué no deberíamos hacerla o qué deberíamos cambiar, siempre estoy... siempre hay cambios en el instrumento, en la forma, no de manera permanente... (Entrevista 5.docx - 5:21, 2017).

6.1.2. Resultados entrevista semi estructurada: Codificación Axial

De acuerdo a Flick (2007), la segunda etapa de análisis de los datos, es la *Integración de categorías y sus propiedades* que se concreta en la *Codificación Axial*. En esta etapa, se organizan y jerarquizan los códigos con el fin de crear *familias de códigos* para posteriormente, transformarlos en categorías. Un conjunto de códigos constituye la categoría, la cual se define como el resumen de conceptos en conceptos genéricos (Flick, 2012), teniendo en cuenta que "una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados" (Strauss y Corbin, 2002, p. 137).

Por otra parte, el MCC permite al investigador asociar con libertad los códigos a las categorías de análisis, incluso reiterando los códigos entre las diferentes categorías. En consecuencia, en la etapa de *Codificación Axial* fueron generadas cinco categorías emergentes de análisis a partir de las relaciones, similitudes o aproximaciones entre los códigos abiertos.

A continuación, se exponen las relaciones asociativas entre los códigos abiertos y las categorías emergentes.

Tabla 27

Relación entre los códigos abiertos y las categorías emergentes

N° CÓDIGO	CÓDIGOS	CATEGORÍAS
1	Aporte de la evaluación al estudiante 30	Beneficios y dificultades de la evaluación
2	Decisión a partir de los resultados de la evaluación	
4	Superar dificultades evaluativas	
5	Informa previamente a los estudiantes	
3	Dificultades al evaluar	
6	Direccionalidad de la evaluación	Características de la evaluación
7	Tipo de evaluación	
8	Frecuencia evaluativa	
9	Instrumentos y técnicas de evaluación	
10	Tipo de aprendizajes evaluados	Requerimientos en formación inicial docente
12	Rol del profesor	
13	Formación inicial docente en evaluación	

11	Evaluar diferente. Considerar vulnerabilidad	Consideración del contexto escolar vulnerable
14	Experiencia pedagógica en evaluación	Saber pedagógico en evaluación
13	Formación inicial docente en evaluación	
12	Rol del profesor	

Fuente: *Elaboración propia*

Con el propósito de resguardar la coherencia entre los códigos emergentes y los objetivos de la investigación, a continuación se presenta la siguiente tabla que expresa la relación y tributación de las categorías emergentes a los objetivos específicos.

Tabla 28

Relación entre categorías emergentes y los objetivos específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS EMERGENTES				
	Beneficios y dificultades de la evaluación	Características de la evaluación	Requerimientos a la formación inicial docente	Contexto escolar vulnerable	Saber pedagógico en evaluación
O.E.1: Describir las particularidades del saber pedagógico evaluativo del profesorado en escuelas vulnerables.		X		X	X
O.E.2: Relevar aquellas prácticas evaluativas que realiza el profesorado en el aula, que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes	X				
O.E.3: Identificar las dificultades contextuales que enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables y las influencias en sus concepciones evaluativas	X				
O.E.4: Vincular el saber pedagógico evaluativo del profesorado con las decisiones sobre la evaluación que		X		X	X

realiza en forma cotidiana en el aula.

O.E.5: Comparar el saber teórico evaluativo adquirido por el profesorado en su formación inicial, con el saber pedagógico construido en su experiencia docente en escuelas vulnerables.

X X X

Fuente: Elaboración propia

A continuación se expone, por cada categoría emergente, la definición y matriz causal que representa cómo fueron relacionados los códigos abiertos (véase tabla 29). En este sentido, de los catorce códigos abiertos identificados a partir de la primera etapa de codificación, en esta fase de categorización axial surgen cinco categorías centrales de análisis que permitirán identificar núcleos o temáticas centrales de reflexión para crear teoría sustantiva.

Como consecuencia de la identificación de las relaciones entre los códigos, se levantaron las siguientes cinco categorías de análisis: i) Beneficios y dificultades de la evaluación, ii) Características de la evaluación, iii) Requerimientos a la formación inicial docente, iv) Consideración del contexto escolar vulnerable, y v) Saber pedagógico en evaluación. Cabe señalar, que el procedimiento de categorización se dio por finalizado, cuando; se distinguió la saturación en la información, no surgieron más categorías de análisis y no existieron más posibilidades de agrupación de los códigos.

Tabla 29

Categorías, su definición y frecuencia de citas textuales

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	FRECUENCIA DE CITAS TEXTUALES
Características de la evaluación	Explica las aportaciones que los docentes entrevistados hacen en ámbitos como el <i>Tipo de evaluación, Direccionalidad de la evaluación, Frecuencia evaluativa</i> y los <i>Instrumentos y técnicas de evaluación</i> .	108
Beneficios y dificultades de la evaluación	Por un lado, alude a cómo y porqué la evaluación impartida por el profesorado beneficia el aprendizaje de los estudiantes, incentivan la reflexión y la capacidad de auto crítica en los estudiantes. Por otro lado, las dificultades refieren los problemas externos a su propia práctica, y que no necesariamente dependen de su acción docente, que enfrentan constantemente y que obstaculizan su acción evaluativa.	106
Saber pedagógico en evaluación	Busca identificar la construcción del saber pedagógico en evaluación, producto de la experiencia docente, y sus características.	74
Requerimientos a la formación inicial docente	Refiere a identificar los requerimientos a la formación inicial docente que demanda el profesorado que se desempeña en contexto vulnerable.	72
Consideración del contexto escolar vulnerable	Alude la consideración (o no) en el diseño curricular y en las prácticas evaluativas del profesorado del contexto escolar de vulnerabilidad.	26

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se exponen las cinco categorías de análisis con sus respectivas figuras o *Matrices Condicionales o Causales*, que en palabras de Hernández Carrera (2014), son “un elemento analítico que ayuda al investigador a establecer relaciones, implicaciones, condiciones y consecuencias, tanto a nivel micro como macro” (p. 202) que permitirán en la próxima etapa explicitar las relaciones entre códigos, categorías y memos, identificar una categoría central y crear teoría sustantiva.

En esta etapa de codificación axial, presentaremos los resultados en orden, de acuerdo a la frecuencia de citas textuales asociadas a cada categoría. *Características de la evaluación* es la categoría con más citas asociadas, hasta llegar a la categoría de menor recurrencia que alude a la *Consideración del contexto escolar vulnerable* por parte del profesorado. La intención en esta etapa, es refinar y profundizar la teoría a partir de mayores reflexiones. Es decir, las figuras exponen comparaciones entre los elementos que componen el esqueleto conceptual emergente y el marco teórico previo, con miras a buscar su relación y posterior interpretación en la etapa de *Codificación Selectiva*.

Categoría 1: Características de la evaluación

Características de la evaluación es la categoría que presenta la mayor frecuencia de citas asociadas. Está relacionada con el objetivo ¿Qué características tiene el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables?, ya que reúne las aportaciones que los docentes entrevistados hacen en ámbitos como el *Tipo de evaluación*, *Direccionalidad de la evaluación*, *Frecuencia evaluativa* y los *Instrumentos y técnicas de evaluación* más usados por los profesores que trabajan en contexto de vulnerabilidad escolar (véase figura 6).

Se ha incorporado el código *Tipo de evaluación*, porque refiere a la evaluación diagnóstica, formativa o sumativa. Es decir, no solamente el momento en el que se aplica la evaluación (antes, durante o después del proceso formativo) sino además, el fin o propósito pedagógico que persigue. También, se suma el código *Direccionalidad de la evaluación*, ya que da cuenta de quién evalúa: profesor a los estudiantes, los estudiantes entre ellos o los estudiantes a sí mismos. Si bien señalan que la evaluación es multidireccional, pues evalúan todos los implicados en el proceso de enseñar y aprender, se evidencia que es el profesor quien principalmente evalúa a los estudiantes.

Asimismo, también se integra el código *Frecuencia evaluativa*, puesto que describe la periodicidad en la que el profesor evalúa a sus estudiantes. Por ejemplo, representan la distinción que hacen entre la evaluación tradicional (en que es el profesor quien califica al estudiante) y la evaluación auténtica, quedando en evidencia la preponderancia que tiene (sigue teniendo) calificar constantemente a los alumnos, según ellos, con el fin de responder a las exigencias del establecimiento educacional y del Ministerio de Educación. Por último, también es parte de esta categoría el código *Instrumentos y técnicas de evaluación*, que describe los instrumentos y técnicas de evaluación más empleadas por los entrevistados, evidenciando que las pruebas siguen siendo el instrumento de evaluación más usado por el profesorado.

Las ideas expresadas por el profesorado coinciden en señalar que la manera en que ellos aplican los instrumentos y procedimientos de evaluación (por ejemplo, trabajos grupales, trabajos prácticos, disertaciones y dramatizaciones), incentivan la reflexión grupal y personal, con especial énfasis en desarrollar la capacidad de crítica del estudiantado frente a su propio trabajo personal y el de sus compañeros.

El profesorado expresa que, a través de la coevaluación y la autoevaluación, el estudiantado aprende a opinar críticamente sobre sus propios resultados y sobre el desempeño colectivo de sus pares. Además, son capaces de identificar los aspectos positivos y mejorables de cada resultado de aprendizaje obtenido, valorando los recursos afectivos utilizados por el profesorado, los que actúan como un poderoso estímulo para realizar este análisis

El profesorado también reconoce que el tipo de preguntas realizadas a los estudiantes (de respuesta abierta aplicadas de manera intencional), favorecen la autocrítica del estudiantado y su disposición al aprendizaje y la reflexión. Esto porque les da la oportunidad de entrar a las respuestas desde diferentes perspectivas y ángulos, sintiéndose libres de ensayar una respuesta desde su propio discurso, porque

saben que no se busca evaluar su capacidad de menor o mayor nivel de memorización, lo que a la larga también les permite aprender.

Con convicción y entusiasmo, el profesorado narra cómo es que sus prácticas evaluativas son una acción pedagógica favorecedora del diálogo entre el profesor y los estudiantes, entre los estudiantes y los padres y/o apoderados y, principalmente, entre los propios estudiantes. Lo que permite que el estudiantado pueda compartir sus conocimientos, promover el trabajo colaborativo y apoyarse entre ellos.

En este contexto escolar, desde los relatos del profesorado, se aprecia con claridad el aprendizaje colaborativo, donde la colaboración, surge de manera natural y espontánea. Mientras que en el contexto de nuestra investigación el profesorado señala que: "...los niños lograban terminar [las tareas] con apoyo, algunos con más apoyo, vimos también que los chiquillos se apoyaban mutuamente, el que aprendió primero ayudaba al otro..." (Entrevista 12.docx - 12:20, 2017). Con evidente orgullo, el profesorado releva sus acciones evaluativas como favorecedoras de aprendizaje, no solo en el ámbito cognitivo sino también en el procedimental y actitudinal. Lo que es reconocido por los estudiantes, quienes advierten sus avances en sus habilidades de comunicación oral y expresión escrita.

Por otra parte, los recursos afectivos contribuyen a concebir la evaluación como un proceso que pretende no solo una preocupación por la construcción de conocimientos por parte del estudiantado, sino que también -como veremos en el segundo código-, de habilidades y actitudes, lo que resulta coherente con las exigencias curriculares que posee el Marco Curricular Nacional de Chile (<https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-77642.html>).

Pero la sola utilización de recursos afectivos no basta, porque a renglón seguido el profesorado reconoce que el círculo se cierra en el momento en que informan los resultados de aprendizaje, espacio imprescindible en donde se informa al estudiantado.

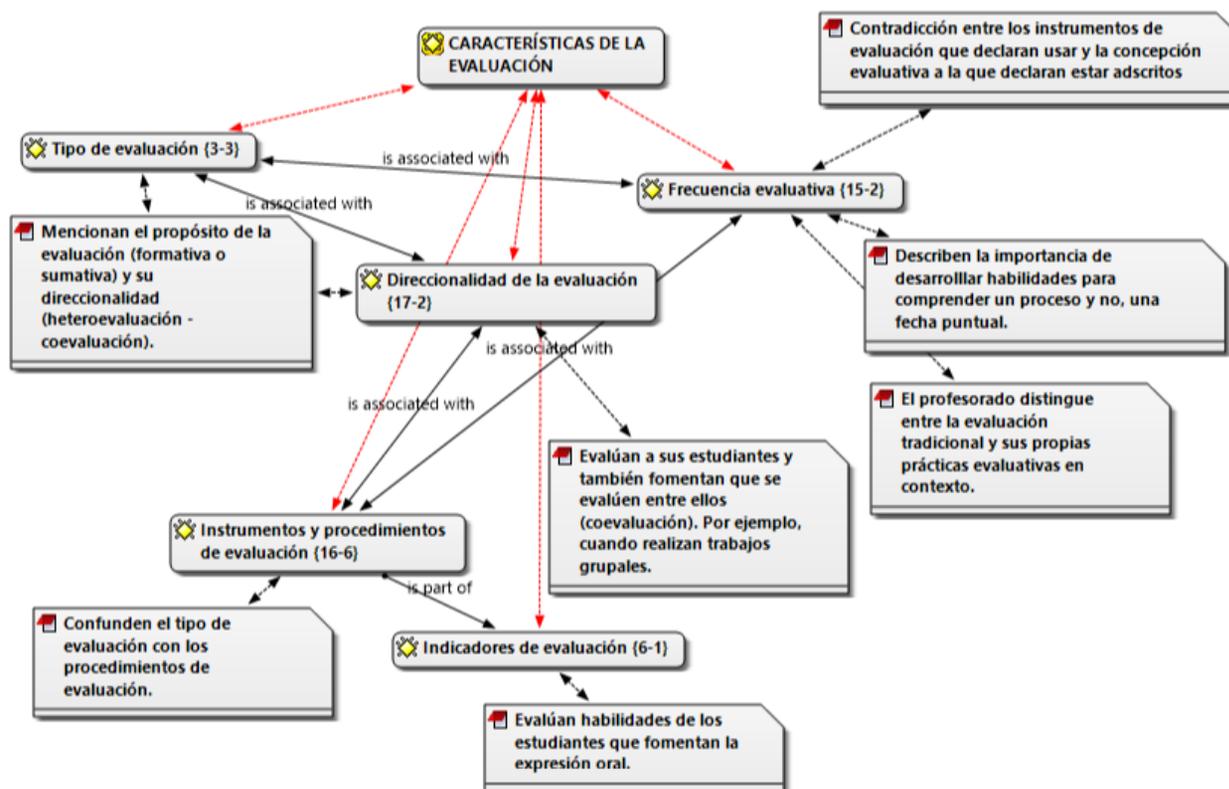
Una muestra de los beneficios de la evaluación en el desarrollo personal de los estudiantes, se muestra a continuación:

...primero la parte crítica, porque ellos aprenden en mi asignatura a ser como críticos, lo otro a compartir, digamos eh... sus propios conocimientos, porque trabajamos en grupo, por ejemplo, ellos... uno aprende una cosa del otro, y comparten, y ahí ellos aportan, y lo otro mucho, a que ellos sean capaces, van aprendiendo también a conocerse..., a quererse, y es increíble que eso les ayuda para tener buenas evaluaciones. (Entrevista 3.docx - 3:14, 2017)

La incorporación de recursos afectivos en sus prácticas evaluativas, es concebida por el profesorado como un proceso que los hace sentir más humanos, cercanos y empáticos con las necesidades que poseen sus estudiantes, lo que -de acuerdo al relato del propio profesorado- el estudiante capitaliza en mayor confianza y como consecuencia, tributa en más y mejores aprendizajes. Así se desprende de los siguientes relatos: "...he aprendido a modificar mi estructura, mis evaluaciones, cómo te digo..., a ser más humana..." (Entrevista 7.docx - 7:14, 2017).

Figura 6

Categoría Características de la Evaluación



Fuente: Elaboración propia

Categoría 2: Beneficios y dificultades de la evaluación

La categoría *Beneficios y dificultades de la evaluación* se relaciona con los códigos *Aporte de la evaluación al estudiante*, *Decisión a partir de los resultados de la evaluación*, *Dificultades al evaluar*, *Superar dificultades evaluativas* e *Informa previamente a los estudiantes* (véase figura 7). Además, tributa a responder los objetivos específicos, relevar aquellas prácticas evaluativas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes e identificar las dificultades contextuales que enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables y las influencias en sus concepciones evaluativas. Es decir, han sido vinculados los códigos abiertos, códigos emergentes y memos que más se aproximan entre sí a la idea de describir los beneficios y dificultades de la evaluación en las prácticas evaluativas del profesorado.

Es parte de esta categoría el código *Aporte de la evaluación al estudiante*, porque explica cómo y por qué la evaluación impartida por el profesorado beneficia el aprendizaje, incentivan la reflexión y la capacidad de auto crítica de sus estudiantes. Desde sus relatos, evalúan desde las altas expectativas, convencidos que todos sus estudiantes pueden aprender sin hacer distinciones entre ellos por su origen étnico y condición de vulnerabilidad. Además, intencionan el uso de recursos afectivos como parte importante de la acción didáctica, con el propósito de favorecer el diálogo con el alumnado y su disposición a aprender y ser evaluados.

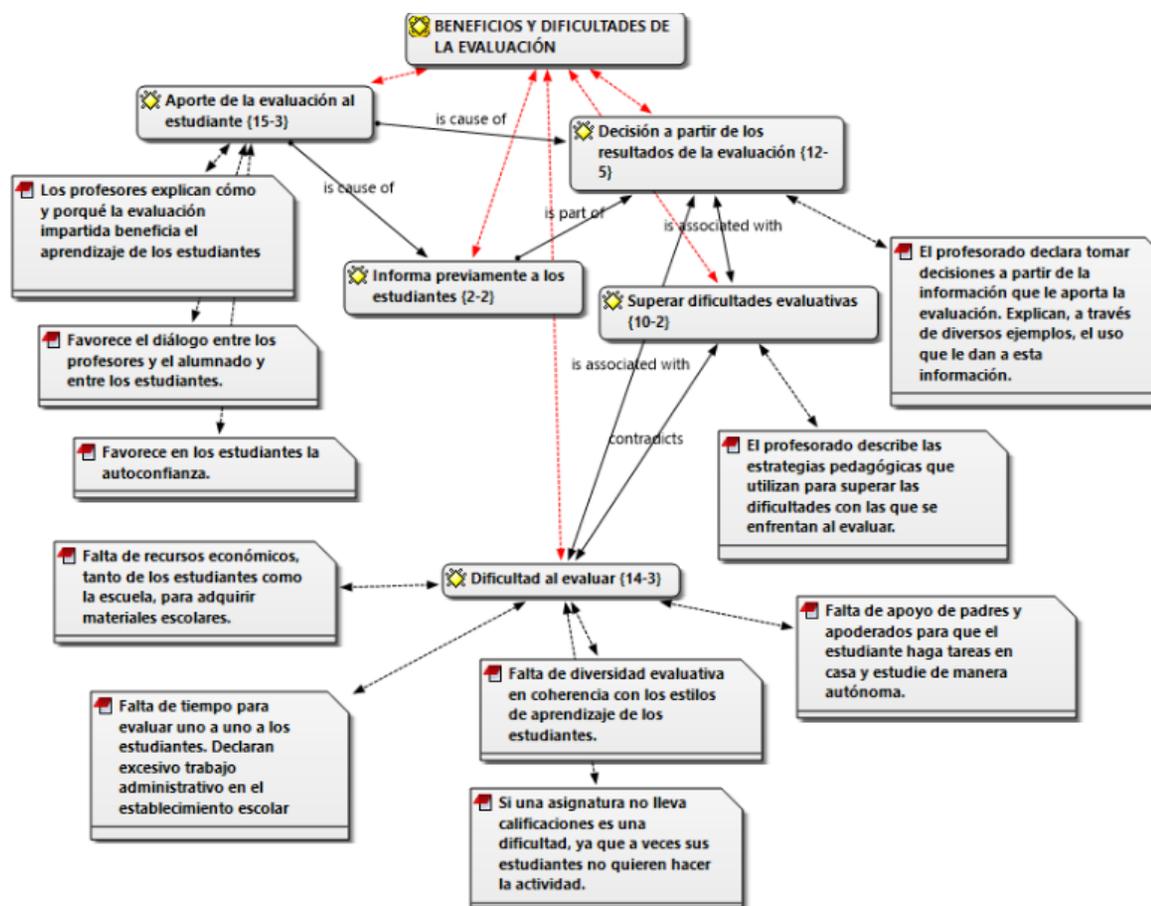
También pertenece a esta categoría el código *Decisión a partir de los resultados de la evaluación*, ya que evidencia las medidas que asume (o no) el profesor a partir de la información que le aporta los resultados de la evaluación. En el caso de tomar decisiones, explican el uso que le dan a esa información: retroalimentar los contenidos, para aclarar los temas abordados en clases, regular el ritmo de su acción didáctica y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Se suma a la categoría *Beneficios y dificultades de la evaluación*, el código *Dificultad al evaluar*, pues los docentes entrevistados señalan los problemas externos a su propia práctica, y que no necesariamente dependen de su acción docente, que enfrentan constantemente y que obstaculizan su acción evaluativa. Por ejemplo, explican los efectos positivos y negativos en el estudiante, cuando es apoyado o no por un adulto al momento de estudiar. Sin embargo, en ambos casos, la “recompensa” para el estudiante sigue siendo una calificación.

Por último, se incorpora el código *Superar dificultades evaluativas*, porque describe las estrategias que usa el profesorado para superar las dificultades con las que se enfrenta al evaluar como por ejemplo, el trabajo colaborativo o, según lo que ellos expresan, gestionar apoyo académico entre los propios estudiantes.

Figura 7

Categoría Beneficios y dificultades de la Evaluación



Fuente: Elaboración propia

Categoría 3: Saber pedagógico en evaluación

Saber pedagógico en evaluación es la categoría que exhibe las relaciones entre los códigos *Experiencia pedagógica en evaluación*, *Fundamenta evaluación usada* y *Rol del profesor*, códigos emergentes y los memos (véase figura 8). Es decir, han sido vinculados todos los códigos que más se aproximan a la idea de identificar la construcción del saber pedagógico en evaluación y sus características.

Saber pedagógico en evaluación es coherente con el objetivo específico Vincular el saber pedagógico en evaluación del profesorado con las decisiones sobre la evaluación que realiza en forma cotidiana en el aula, ya que reúne las aportaciones que los docentes hacen en materias como la experiencia profesional docente en evaluación, los argumentos para fundamentar la evaluación usada y el rol del profesor en ese contexto escolar.

El profesorado declara que ha implementado evaluaciones que promueven destrezas orales (disertaciones, representaciones, diálogos, pruebas orales), debido a que los estudiantes tienen dificultades para expresarse oralmente, lo que ha sido corroborado en los bajos resultados de las pruebas nacionales en las que han participado. Al respecto, una profesora indica: “por la vulnerabilidad social-cultural, a ellos les costaba un poco más expresarse oralmente, les era más fácil demostrar lo que habían entendido de manera escrita, por eso les he dado la oportunidad que lo hagan de manera oral” (Entrevista 8.docx - 8:20, 2017).

También el profesorado reconoce que ha incorporado procedimientos evaluativos que les han permitido evaluar integralmente a sus estudiantes, poniendo acento en los procesos de construcción de conocimiento, en donde el intercambio de experiencias, el trabajo colaborativo, el debate y la elaboración de productos de manera cooperativa, han resultado experiencias que valoran profundamente. De allí que han potenciado los trabajos prácticos, debido a que estas experiencias evaluativas hacen que el

estudiantado elabore un producto a través de una secuencia de actividades que facilita la evaluación de proceso y visibiliza lo aprendido. Una docente reconoce que en su labor evaluativa considera las características de sus estudiantes, puesto que:

...en vez de evaluar a los estudiantes con una prueba escrita sumativa, los evaluó a través de una disertación, una maqueta, un trabajo que hace que aprendan mucho más que en un examen escrito. El niño aprende más haciendo que escribiendo...” (Entrevista 7.docx - 7:20, 2017)

Finalmente, la evaluación de habilidades y actitudes es un ámbito también valorado por el profesorado para justificar el proceso de transición evaluativa en que se encuentran. Esto, porque -a juicio de los docentes- les permiten incorporar recursos afectivos como el diálogo, la empatía y el buen trato a los estudiantes, reuniendo dimensiones formativas que no son posibles de evaluar bajo una concepción más tradicional. Al menos así se desprende del siguiente relato: “...a veces, a través de mi evaluación de los trabajos que ellos realizan en grupo, salen cosas de ellos como personales, entonces, yo ahí remito esa información al profesor...” (Entrevista 3.docx - 3:20, 2017).

Las fundamentaciones descritas no solo son destacadas por el profesorado en función del beneficio directo que estas traen para sus estudiantes, sino que también son utilizadas para dar cuenta de la valoración que le atribuyen a su saber pedagógico que ha sido construido producto de los procesos de reflexión que han tenido como profesionales de la educación y a las innovaciones evaluativas, que difícilmente podrían haber realizado si no se desempeñaran en una escuela vulnerable.

Reconocen que desde el momento en que se han atrevido a innovar en su manera de evaluar, están mucho más alertas a observar si los estudiantes están aprendiendo o no, a poner atención en las dificultades que tienen para aprender, a elaborar formatos evaluativos que faciliten su aprendizaje y a utilizar el error para

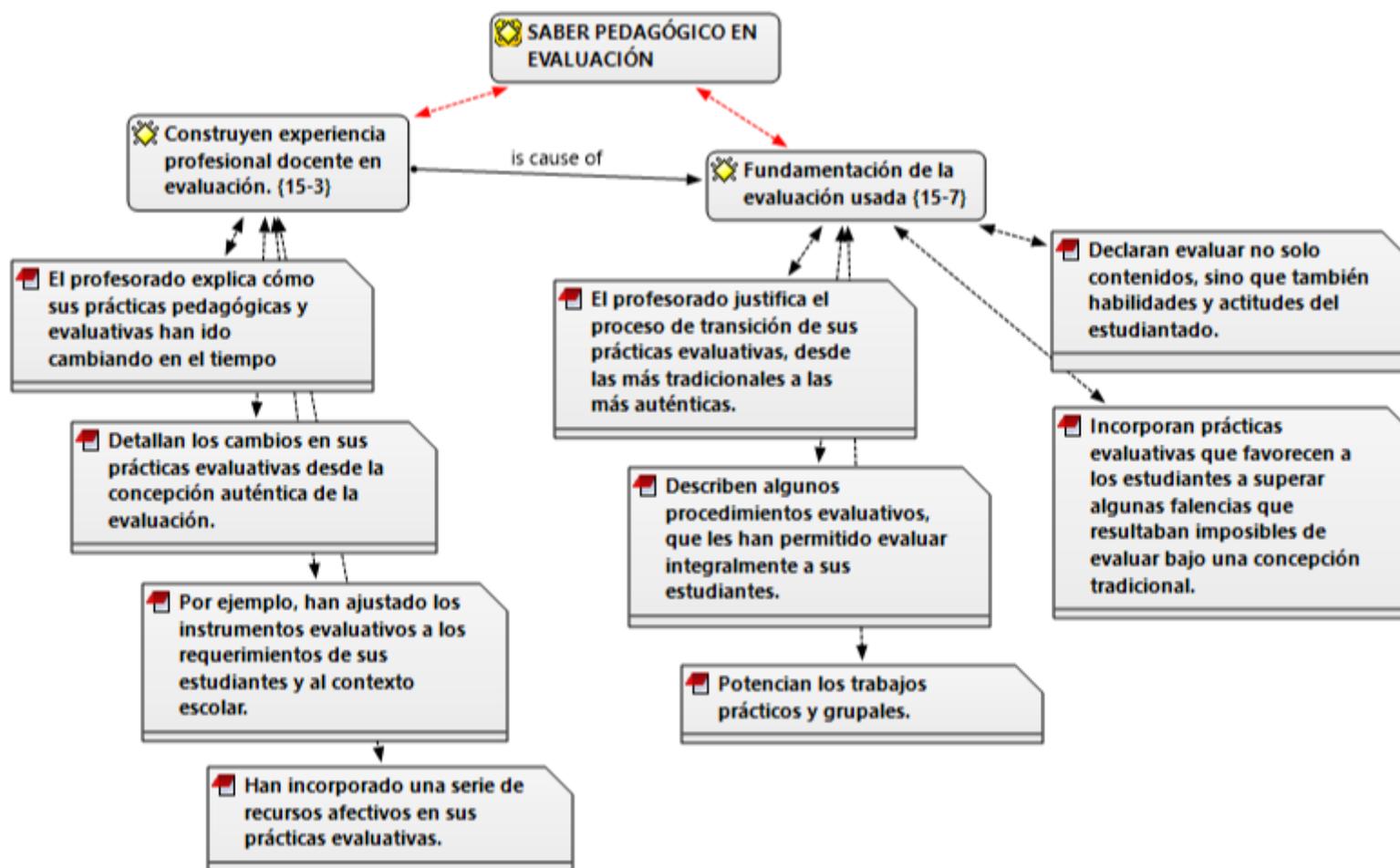
aprender, a conocer sus distintos estilos de aprendizaje; en fin, a ver la evaluación como una ayuda a los procesos de aprendizaje y no solo como una forma administrativa de evaluar el trabajo. Lo anterior les permite resguardar posibles consecuencias emocionales desfavorables que se pueden presentar, como la frustración, el enojo y la baja disposición a aprender, características muy comunes en este contexto escolar.

Lo anterior ha hecho que, en su desempeño profesional, el profesorado valore como parte inherente a la construcción de su saber pedagógico en evaluación, el desarrollo de sus propias habilidades emocionales, aprendiendo a ser más cercanos y empáticos en la relación con sus estudiantes. El saber pedagógico así construido, les ha permitido incorporar un conjunto de recursos afectivos (como la amabilidad y la disposición consciente a escucharlos), en su quehacer cotidiano, que se traduce en clases más distendidas y cercanas y en la generación de interacciones más fluidas, menos frontales y centradas en la persona que aprende, quienes se sienten acogidos y comprometidos no solo cognitivamente por el profesorado, y por sobre todo, emocionalmente.

Conjuntamente, hace que el profesorado que se desempeña en contextos vulnerables, valore este proceso como parte importante de su derrotero profesional, cuya particularidad central desde el punto de vista evaluativo, es el de una transición entre una evaluación tradicional a una cada vez más auténtica. Esto, porque la utilización de recursos afectivos como el diálogo fraterno, la empatía y el buen trato a los estudiantes, incorpora dimensiones formativas que no son posibles de evaluar bajo una concepción más tradicional.

Figura 8

Categoría Saber Pedagógico en Evaluación



Fuente: Elaboración propia

Categoría 4: Requerimientos a la formación inicial docente

La categoría *Requerimientos en formación inicial docente* exhibe las relaciones entre códigos abiertos *Rol del profesor* y *Formación inicial docente en evaluación* (véase figura 9). Es decir, han sido vinculados los códigos que podrían aportar a identificar los requerimientos a la formación inicial docente que demanda el profesorado que se desempeña en contexto vulnerable. Esta categoría valora el saber pedagógico docente y releva la voz de los profesores, con el fin de vincular la escuela con la Universidad y retroalimentar, desde su experiencia profesional, el itinerario formativo de las carreras de pedagogía.

La categoría *Requerimientos en formación inicial docente* está vinculada con el objetivo específico vincular el saber pedagógico en evaluación del profesorado con las decisiones sobre la evaluación que realiza en forma cotidiana en el aula.

Los requerimientos a la formación inicial de profesores dan cuenta de las sentidas demandas -en el ámbito de la evaluación- que propone el profesorado que se desempeña en contextos vulnerables, a las instituciones que forman futuros profesores. Los requerimientos surgen desde su propia experiencia docente y del saber pedagógico que han construido y acumulado en el contexto escolar donde se desempeñan. Con el propósito de hacer una presentación adecuada de las demandas, estas se han agrupado en tres sub categorías: i) formar al profesorado para evaluar constantemente, ii) formar al profesorado para retroalimentar después de evaluar y iii) formar al profesorado para evaluar en diversidad de contextos.

En relación a la primera demanda, formar al profesorado para evaluar constantemente, el profesorado que participó en el estudio, señala que las observaciones provienen desde su propia experiencia profesional en contexto de vulnerabilidad que han ido incorporado a través del tiempo en su formación profesional. El profesorado señala que, si bien en las instituciones de educación superior donde

fueron formados se les enseñó a evaluar, este proceso tuvo como sustento, estándares formativos tradicionales y homogéneos, que no dan cuenta de la diversidad existentes en sus aulas, y que gracias a su ejercicio profesional han logrado construir.

Esta experiencia profesional les ha demostrado la necesidad de evaluar continuamente el desempeño de sus estudiantes considerando el contexto y las necesidades particulares de los mismos, desestimando la idea tradicional, según la cual se debe esperar al final de un proceso para hacerlo, sin considerar el contexto y las características personales de vulnerabilidad del alumnado. En otras palabras, y siguiendo una expresión dada por los propios entrevistados, la evaluación “debe considerar los contextos y estar al servicio de los estudiantes, pero, esto significa que hay que programar una evaluación para los estudiantes y con ellos” (Entrevista 5.docx - 5:20, 2017).

El profesorado también aboga con entusiasmo, sobre la necesidad de que, en la formación inicial, “se oriente la evaluación como un mecanismo que sirva para conocer el avance en el aprendizaje de los estudiantes, no solo desde el ámbito conceptual, sino que también desde los aprendizajes procedimentales y principalmente, actitudinales” (Entrevista 3.docx - 3:20, 2017). Fruto de su experiencia en evaluación, esperan que la evaluación “...sea una experiencia constante y variada de recogida de información, subrayando que este proceso sea coherente con las características particulares del contexto educativo y en consideración de las características y la realidad cotidiana del estudiantado” (Entrevista 4.docx - 4:20, 2017). El siguiente relato, da cuenta de la importancia que le dan a la evaluación de proceso: “...evalúo durante todas las clases, al final de cada clase, haciéndoles preguntas a los niños; ¿les quedo claro?, o ¿no quedo claro?, entonces vuelvo a evaluar al inicio de la próxima clase para activar los conocimientos previos” (Entrevista 11.docx - 11:20, 2017).

No obstante, lo anterior, cuando al profesorado se insta a explicar en profundidad por qué es importante para ellos la evaluación formativa o de proceso, que no requiere

asignar una calificación, aparecen tensiones entre la concepción evaluativa auténtica -a la que se declaran adscribir- y lo que realmente hacen en la sala de clases, que son prácticas evaluativas más cercanas a la evaluación tradicional. El siguiente fragmento ejemplifica esa tensión:

Superviso la clase varias veces, al inicio de las clases, la fecha, la actividad que vamos a realizar, los objetivos, les explico qué va a pasar en la clase, ellos ya tienen puesta la fecha, entonces la primera supervisión mía, que yo voy viendo en los cuadernos, que esté la fecha registrada. (Entrevista 4.docx - 4:20, 2017)

Respecto a la segunda demanda efectuada por el profesorado, en torno a formar a los futuros profesores en una concepción evaluativa que valore la retroalimentación, estos profundizan en la importancia de comunicar oportunamente a los estudiantes sus avances y resultados, con la clara intención de generar aprendizaje en ellos. Entre todos sus argumentos, puntualizan la necesidad de retroalimentarlos verbalmente, por escrito o gestualmente, tanto durante el proceso de aprendizaje como a partir de los resultados de la evaluación.

Los relatos que se registran a continuación explican, por una parte, la función pedagógica y formativa -que tiene para los entrevistados- retroalimentar y orientar al alumnado y, por otra, la importancia que conceden a la flexibilidad que debería tener el profesorado al momento de realizar los ajustes a su planeación curricular durante todo el proceso formativo. Un profesor señala: "...y si les va muy mal nuevamente, vuelvo a pasar el contenido, vuelvo a retroalimentar a los niños, e incluso vuelvo a hacer la prueba si es que le va muy mal a todos" (Entrevista 5.docx - 5:20, 2017) y otro docente agrega: "...hay niños que no me comprendieron y yo tengo que volver a retroalimentar de nuevo para poder que al niño le quede claro, porque a lo mejor con la actividad que yo tomé no hubo claridad" (Entrevista 9.docx - 9:20, 2017).

La tercera y última demanda expresada por el profesorado que participó en el estudio, en orden a formarse para evaluar en diversidad de contextos, da cuenta de la importancia que asignan a conocer y valorar su saber pedagógico. Al respecto, refieren la imperiosa necesidad de diversificar la formación inicial de profesores en evaluación, conociendo el saber pedagógico evaluativo que ha sido construido por ellos en la pluralidad del contexto educativo existente y no solo aquellos formatos que muestran una evaluación estándar que no se hace cargo o hace invisible las características particulares de los estudiantes.

A propósito de la realidad que les corresponde vivir en su escuela, el profesorado ejemplifica esta necesidad, a partir de sus propias vivencias. Señalan que en sus escuelas no solo deben lidiar con la vulnerabilidad de sus estudiantes, sino que también con el alto número de estudiantes de ascendencia Aymará que concurren a sus clases, grupo ancestral que tiene concepciones del mundo, la naturaleza y la humanidad, muy diferentes a la cultura chilena dominante y que -de acuerdo al relato de los propios profesores- han debido incorporar en sus clases. En ese sentido señalan:

Entonces, claro, un profesor que viene a trabajar en un contexto indígena..., tiene que saber mínimamente lo básico para este tipo del pueblo y los problemas que se va a encontrar. Cómo detecta esto, si él no sabe si el niño es Aymará hablante o no es Aymará hablante, lo único que dice es este niño habla mal, este niño no pronuncia bien, a este niño en lenguaje le va pésimo, pero en matemática le va regio. (Entrevista 6.docx - 6:20, 2017)

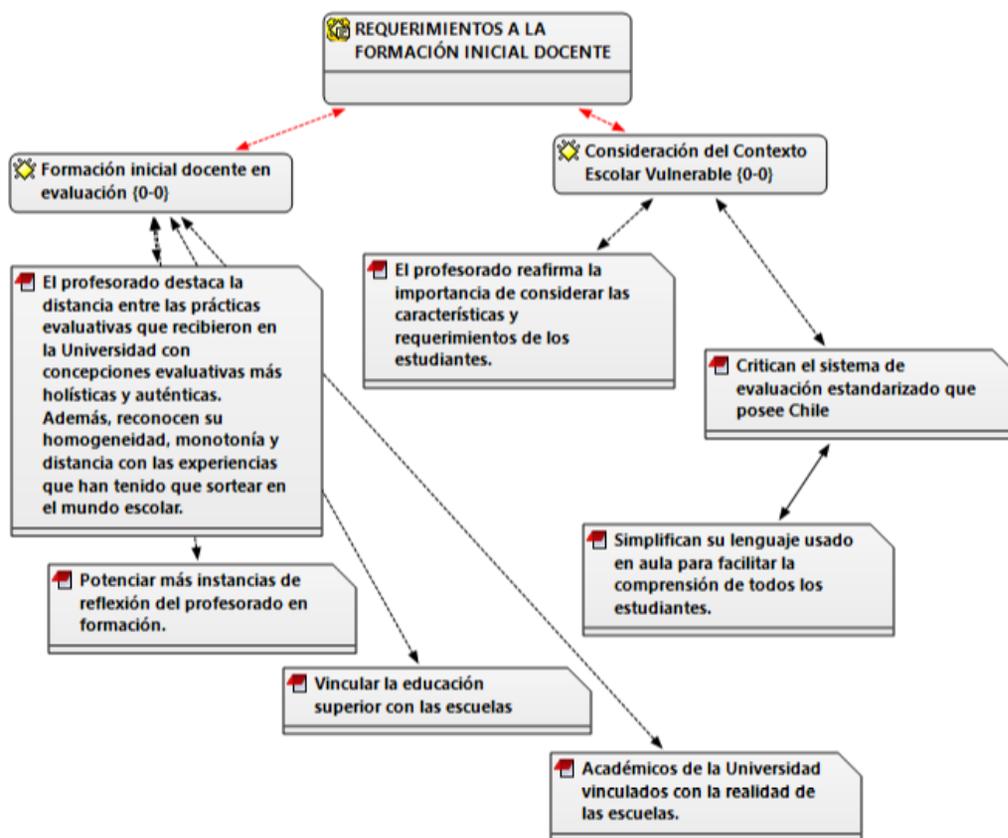
No obstante lo anterior y más allá de las evidentes tensiones expresadas en sus relatos, su motivación sustancial es develada con claridad y sin titubeos, al momento de explicar la importancia y la necesidad de brindar una formación educativa capaz de aportar a superar el círculo de vulnerabilidad escolar de sus estudiantes, como se expresa en el siguiente relato:

Todo el rato, nunca dejo de evaluar, porque siempre les estoy diciendo “mira aquí”, “fíjate en esto”, “cómo está esto con relación a esto”, “mira, compáralo con esto que hiciste antes”, entonces uno está evaluando todo el tiempo, todo el tiempo, no puedo dejar de hacerlo, la verdad que no puedo dejar de hacerlo si quiero que los niños aprendan. En todo momento uno puede estar evaluando a sus alumnos y, generalmente, cuando se trata de actividades sencillas, una de las actividades que hago como forma de evaluar es evaluarlos oralmente, incluso en ocasiones cuando ellos ni siquiera se dan cuenta. (Entrevista 3.docx - 3:20, 2017)

Bueno, se evalúa prácticamente todos los días, diariamente, porque uno va preguntando si aprendieron esto, lo entendieron, lo comprendieron, para hacer el cierre, porque - generalmente- a veces uno se olvida del cierre, pero yo trato de que no se me olvide, entonces voy preguntando, se entendió el contenido, el concepto, entonces ahí voy evaluando si lo entendieron bien, si no lo entendieron, ya vuelvo a repasar antes de la prueba. (Entrevista 2.docx - 2:20, 2017)

Figura 9

Categoría Requerimientos a la Formación Inicial Docente



Fuente: Elaboración propia

Categoría 5: Consideración del contexto escolar vulnerable

La categoría *Consideración del contexto escolar vulnerable* tributa al objetivo describir el saber pedagógico en evaluación del profesorado en estudio, procurando develar las particularidades que posee este saber (véase figura 10). Exhibe las relaciones entre el código abierto *Evaluar diferente. Considerar vulnerabilidad*, los códigos emergentes más próximos entre sí y los memos, que facilitan la comprensión de los códigos y la construcción de esta categoría. Además, describe las aportaciones docentes respecto a la importancia y consideración (o no) en el diseño curricular y en las prácticas evaluativas del contexto escolar de vulnerabilidad.

El código *Evaluar diferente. Considerar vulnerabilidad*, evidencia la postura favorable del profesorado para evaluar diferente a los alumnos que pertenecen a escuelas vulnerables, argumentando esa decisión desde el ámbito económico, social y las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Evaluar diferente para ellos significa que deben ajustar sus prácticas evaluativas en coherencia al contexto escolar y las características y demandas del alumnado.

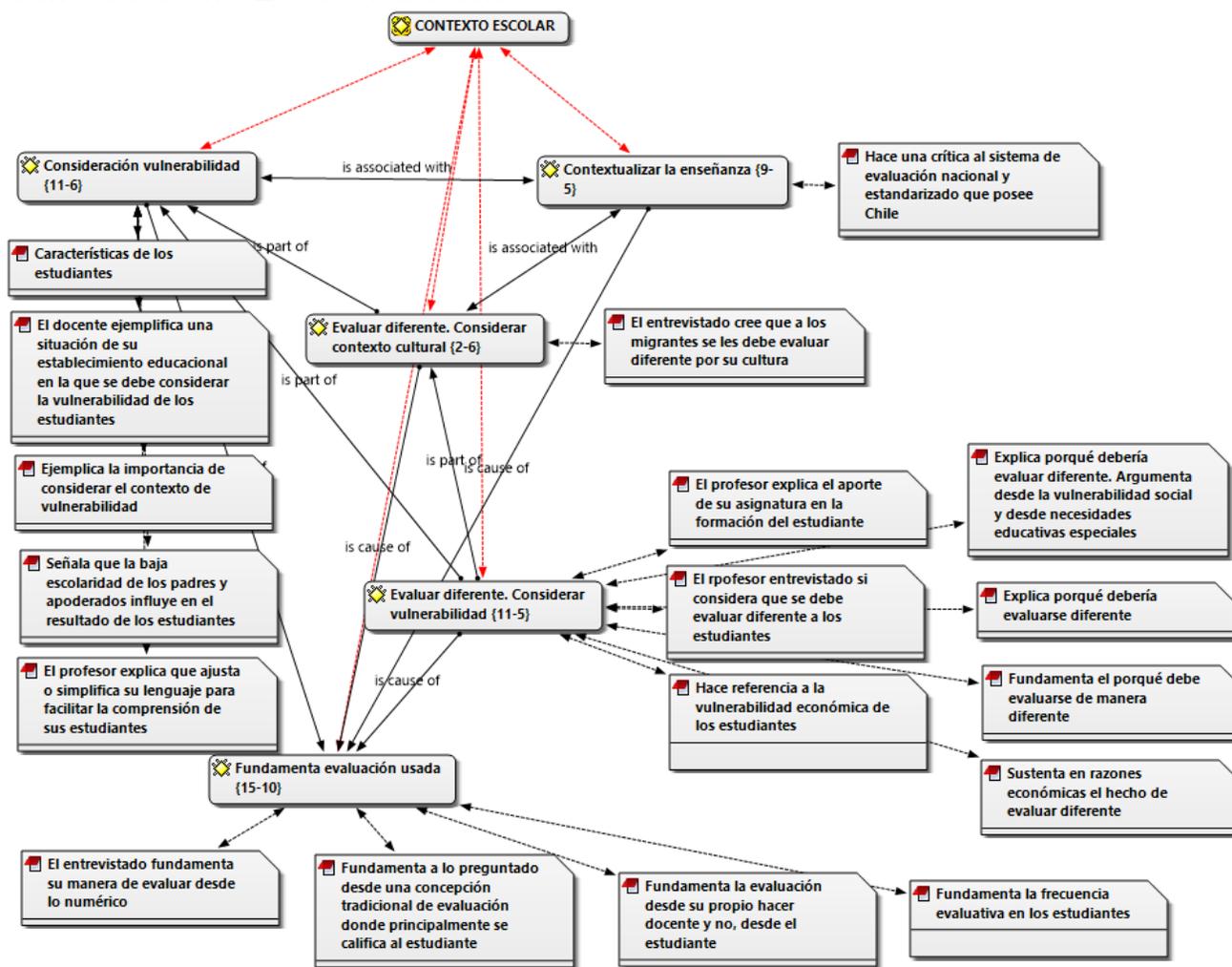
Por ejemplo, un entrevistado explica que simplifica su lenguaje pedagógico para facilitar la comprensión de las indicaciones por parte de sus estudiantes, asocia los contenidos con elementos cotidianos o reduce el nivel de exigencia de las técnicas evaluativas, para favorecer el resultado de aprendizaje de los mismos. Sin embargo, ninguno de los profesores argumenta esta necesidad desde una distinción entre las capacidades cognitivas de un niño vulnerable y uno que no lo es.

En los relatos del profesorado, se argumenta la necesidad de evaluar diferente desde el reconocimiento que la condición de vulnerabilidad de los estudiantes podría desfavorecer el aprendizaje, porque no poseen recursos económicos para financiar los materiales solicitados o para posibilitar que el alumnado conozca realidades distintas a los lugares donde habitan.

Complementan lo expuesto con nuevos ejemplos, que apuntan a diferentes ámbitos del contexto educativo, donde se debería considerar la vulnerabilidad de los estudiantes. Por ejemplo, contextualizar la enseñanza de acuerdo a la realidad geográfica de cada región y, especialmente, relevar el cariño como un elemento favorecedor del aprendizaje.

Figura 10

Categoría Consideración del Contexto Escolar Vulnerable



Fuente: Elaboración propia

6.1.3. Codificación Selectiva

La tercera etapa de análisis de la información, es la *Conceptualización y reducción de la teoría*, que se concreta en la *Codificación Selectiva*, cuyo resultado da paso a la cuarta y última etapa *Escritura de la teoría, tras la saturación de los datos* (Flick, 2018). El propósito de la *Codificación Selectiva* es explicar con mayor claridad y profundidad los tópicos abordados en las fases anteriores y brindar una mirada amplia del caso en estudio. En acuerdo con Hernández Carrera (2014), el resultado debería ser “una categoría central sobre la cual se desarrollan, de nuevo, sus rasgos y dimensiones y que se asocia a las demás categorías, utilizando las partes y relaciones de la codificación” (p.202).

En la etapa *Codificación Selectiva*, se exponen las relaciones entre códigos abiertos, códigos emergentes, memos y categorías, con el fin de generar una idea o tema que articule la problemática central de la investigación (Creswell, 2009) y forme teoría emergente que apunte a responder todas las preguntas de investigación.

Es decir, se incorporan al análisis conceptos más abstractos y complejos de la teoría, se profundizan las categorías de análisis desarrolladas anteriormente y emerge una nueva categoría, *Concepciones de Evaluación*, siempre en acuerdo con los objetivos de la investigación (Jiménez, 2015). Los resultados de esta fase serán presentados en el mismo orden en que se realizó el análisis de los datos y se exponen las relaciones internas entre las categorías de análisis que surgieron en la etapa *Codificación Axial*, que convergen en una idea o tema central que vincula estos conceptos y los jerarquiza (Charmaz, 2017), de acuerdo a la importancia que le atribuye el profesorado.

Es decir, se analizan las categorías *Beneficios y dificultades de la evaluación, Características de la evaluación, Requerimientos en formación inicial docente, Contexto escolar vulnerable y Saber pedagógico en evaluación*, en torno

a la idea central de *Concepciones de evaluación*, para que, a partir de la comparación constante de los datos, finalmente pueda surgir la teoría sustantiva tan propia del diseño metodológico de la TF.

A continuación, se expone una matriz condicional o causal (véase figura 11), que vincula las cinco categorías de análisis que surgieron en la etapa anterior, a un tema central o metacategoría, sobre el cual se va a generar teoría sustantiva: *Concepciones de evaluación*.

6.1.3. Metacategoría: Concepciones de evaluación

La importancia de levantar esta metacategoría de análisis, vinculada a la evaluación para el aprendizaje, se sustenta en que las *concepciones* son para las personas un sistema organizado de creencias o ideas previas sobre un tema, surgen como producto de las experiencias personales y son desarrolladas a través de interacciones sociales, que anteceden y orientan la acción (Remesal, 2011).

En acuerdo con Hidalgo y Murillo (2017) las concepciones se definen como “...una red de creencias, ideas y opiniones que influyen directamente en la forma en que éstos entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje e interactúa diariamente con sus estudiantes y el resto de compañeros docentes” (p. 108). Aunque las concepciones definen el hacer profesional del docente y la forma como entienden el proceso de enseñar y aprender, pocas veces estas creencias son conscientes, explícitas y, menos aún, son coherentes con las prácticas del profesorado. Es que el contexto en el que se desempeñan, sus experiencias de vida, sus experiencias en la formación inicial y las demandas sociales tributan a construir estas creencias, incorporándolas en sus estructuras de pensamiento y determinando su forma de enseñar y, en consecuencia, de evaluar.

No todas las concepciones de evaluación tienen la misma importancia para el profesorado. Algunas son concepciones fundamentales e intransables, y otras, secundarias y casi imperceptibles. Por ejemplo, la frecuencia con que evalúa un profesor no necesariamente da cuenta de una práctica consciente ni de que él crea que es la manera más pertinente de hacerlo, sin embargo, de alguna manera se ve permeada por sus propias concepciones de evaluación. Respecto de la incidencia del contexto escolar y en acuerdo con Murillo, Hidalgo y Flores (2016), las concepciones de los profesores son “...influidas por el contexto en el que se desarrolla el profesor, y definen su práctica docente...dicha influencia no es siempre coherente o explícita, pero sin duda las concepciones son un factor decisivo que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.256).

Por lo tanto, entenderemos las *Concepciones de Evaluación* que tiene el profesorado, como las ideas que orientan y determinan sus propias prácticas evaluativas. En este contexto escolar, las concepciones de evaluación transitan entre una postura tradicional a una disposición más holística o auténtica de evaluar (González, Fernández y Martínez, 2016). Estas se hacen visibles a través de relatos, a veces conscientes y otras menos, lo que da cuenta de una tensión entre lo que el profesorado declara hacer desde el punto de vista evaluativo y lo que termina haciendo en el aula de clases.

Las categorías *Requerimientos a la formación inicial docente*, *Características de la evaluación*, *Beneficios y dificultades de la evaluación*, *Contexto escolar vulnerable* y *Saber pedagógico en evaluación*, dan cuenta de esa tensión, ya que si bien declaran adscribirse a una concepción evaluativa auténtica (Brown, 2015), en el detalle de sus relatos se devela cómo evalúan, quién evalúa y para qué evalúan, desde una postura más tradicional de evaluar (Hortigüela, Pérez y Abella, 2015).

Los *Requerimientos a la formación inicial docente*, aparece permanentemente en las reflexiones del profesorado, porque -a juicio de los docentes- la formación inicial constituye la fuente principal de sus concepciones profesionales tradicionales sobre la evaluación, queriendo con sus expresiones no solo dar cuenta de las falencias en los cursos de evaluación contemplados en sus respectivas mallas curriculares, sino que también, las experiencias evaluativas que tuvieron que vivir como estudiantes de pregrado en las otras asignaturas cursadas, las que señalan estaban estrechamente vinculadas a la evaluación tradicional.

Tanto en las primeras como en las segundas, el profesorado destaca la distancia con concepciones evaluativas más holísticas y auténticas (Díaz-Barriga y Barroso, 2014), así como su homogeneidad, monotonía y cercanía con las experiencias que han tenido que sortear en el mundo escolar. Esta situación es

descrita por el profesorado como un verdadero “abismo” de dos realidades que no dialogan ni se intersectan en ninguna parte. Fundamentalmente, porque en la evaluación promovida en las instituciones de educación superior, existe un gran ausente: los estudiantes y su realidad socioeducativa y sociocultural, como lo demuestra el siguiente relato:

Cuando uno llega a una escuela vulnerable, se da cuenta que existe un abismo entre lo estudiado en la universidad en los cursos de evaluación, lo vivido en las diferentes asignaturas de la malla curricular y la realidad que me tocó enfrentar en la escuela, porque como que los profesores en la universidad se olvidan que la evaluación está en función del aprendizaje de ellos y no se trata solo de constatar si saben o no saben, sino ponerse en situación de cómo pueden aprender mejor y pensar en las mejores estrategias evaluativas para evaluar ese aprendizaje, que es lo importante. (Entrevista 16.docx - 16:18, 2017)

En las reflexiones del profesorado, también declaran y describen las *Características de la evaluación*. En ellos, existe preocupación por incorporar procedimientos evaluativos que destaquen la auténtica evaluación de los procesos de construcción de conocimiento, y la intención de evaluar no solo contenidos, sino que también habilidades y actitudes, las que son pensadas no solo desde las exigencias curriculares, sino que también considerando las necesidades que poseen sus estudiantes, la enseñanza situada y el contexto escolar vulnerable en el que están insertos. El siguiente fragmento de entrevista, da cuenta de qué y cómo evalúan los profesores en este contexto, y su tránsito hacia prácticas evaluativas más auténticas:

Yo evaluaba a través de guías evaluadas clase a clase, trabajos prácticos, disertaciones, porque además yo iba desarrollando en ellos otro tipo de habilidades, por ejemplo, la habilidad de hablar en público, la habilidad de fundamentar una idea, que muchas veces el papel no te lo permite... (Entrevista 13.docx - 13:18, 2017)

El profesorado reconoce que ha incorporado procedimientos evaluativos coherentes con las características del alumnado, que les han permitido evaluar integralmente a sus estudiantes. Estos han puesto atención en los procesos de construcción de conocimiento, en donde el intercambio de experiencias, el trabajo colaborativo, el debate y la elaboración de productos de manera cooperativa han resultado experiencias significativas, que valoran profundamente. Un ejemplo de experiencias que integran el trabajo colaborativo es la expresada a continuación:

El trabajo en equipo son solamente actividades, yo les pongo situaciones del idioma, como una entrevista, una conversación, una ida a un restaurant. Y ellos tienen que trabajar o crear un vocabulario, en este caso digamos, de ir a un restaurant ellos tienen que trabajar y ver quién trabajó, quién fue el que guió al grupo con el vocabulario, quién fue el que escribió y así vamos trabajando... (Entrevista 14.docx - 14:9, 2017)

Otra característica que distingue las prácticas evaluativas en este contexto, es que han potenciado los trabajos prácticos, debido a que estas experiencias hacen que el estudiantado elabore un producto a través de una secuencia de actividades que facilita la evaluación de proceso y visibiliza lo realmente aprendido, lo que es coherente con los principios de la evaluación auténtica. Una docente reconoce que en su labor evaluativa utiliza este tipo de trabajos prácticos, porque:

...en vez de evaluar a los estudiantes con una prueba escrita sumativa, los evaluó a través de una disertación, una maqueta o un trabajo que hace que aprendan mucho más que en un examen escrito. El niño aprende más haciendo que escribiendo. (Entrevista 17.docx - 17:18, 2017)

Como evidencia de los *Beneficios y dificultades de la evaluación*, el profesorado declara como un beneficio para los estudiantes las evaluaciones que promueven destrezas orales (disertaciones, representaciones, diálogos, pruebas orales), debido a que los estudiantes tienen dificultades para expresarse

oralmente. De allí que potencien aquellas evaluaciones en donde el estudiantado no solo estudie y dé cuenta del aprendizaje de un contenido determinado, sino que también sea capaz de expresar ideas públicamente en forma coherente, responda preguntas, plantee puntos de vista, escuche contribuciones o dudas de otros, maneje la controversia, etc. Al respecto, una profesora fundamenta la importancia de aplicar ese tipo de evaluaciones que dan cuenta de un aprendizaje pertinente y situado:

Aportan, en el sentido de que, los alumnos toman conciencia de que es fundamental, punto uno: hablar bien, hacer un buen uso de la expresión oral, que eso también tiene que ver con la cultura que ellos tienen; les aporta también en el desarrollo escrito, porque van a..., los estamos formando para que se desarrollen de manera Integral en el ámbito universitario, en ámbito profesional. Yo considero sumamente interesante lo que apporto como en mi disciplina y ellos lo notan; sí yo siento que es algo sumamente importante para la formación de ellos y me he dado cuenta que ese ánimo y ese entusiasmo que yo realizo en las clases tienen otra observación del lenguaje, no solamente la lectura, que el libro, qué fome leer, sino que siempre rescato que es parte de su formación. (Entrevista 15.docx - 7:15, 2017)

Otro beneficio de las prácticas evaluativas para los estudiantes, es el desarrollo de la actitud crítica frente al trabajo personal y de sus compañeros. En ese sentido señalan: "...porque eso hace que el alumno se critique, se autocritique, se retroalimente y avance..." (Entrevista 1.docx - 1:13, 2017). A través de la coevaluación y autoevaluación, aprenden a opinar críticamente sobre el desempeño, sus propios resultados y de los pares. Indican con respeto los aspectos positivos y mejorables de cada resultado de aprendizaje, mediando esa acción desde los recursos afectivos que impulsa el profesorado.

La evaluación de habilidades y actitudes es un ámbito altamente valorado por el profesorado. Al menos así se desprende del siguiente relato:

Por lo general converso con él [estudiante] y le pregunto si pasó algo en casa. Cuando el alumno se abre al diálogo, yo voy más allá incluso, a veces lo derivo a orientación cuando ya el tema escapa de mi competencia, o bien, por lo general, los de mi jefatura, yo cito al apoderado. Entonces, "¿mamita qué pasó?". "Él es súper cumplidor, es súper responsable, yo sé que usted viene, y que está bien al pendiente, pero en esta prueba está súper mal, entonces de repente, sucedió algún evento en la casa" Me he encontrado con "el domingo mi papá llegó borracho a la casa y nos tuvimos que ir a dormir donde mi abuelita y no estudié nada. (Entrevista 6.docx - 6:37, 2017)

Respecto de las dificultades a las que el profesorado que trabaja en escuelas vulnerables se enfrenta al evaluar, desde su discurso emergen varios factores que no solo dan cuenta de los problemas propiamente tales, sino que también de las dificultades que han tenido que sortear para llegar a una especie de transición hacia la incorporación de prácticas evaluativas y tareas más auténticas en su quehacer profesional.

Bajo esta categoría, emergen con claridad los obstáculos propios del contexto vulnerable: la escasez de recursos materiales en la escuela, la deficiente conectividad a internet, falta de hábitos de estudio y de autonomía para estudiar solos en casa; la ausencia, carencia y/o falta de apoyo de parte de los padres, madres y/o apoderados, y las características propias del alumnado de este contexto. El siguiente relato, evidencia parte de las dificultades a las que se enfrentan al evaluar:

Bueno, en la forma tradicional, es que descubres que los niños no hacen y responden a veces al azar, ya, generalmente al azar, los que no saben, son muy pocos, lo que sí hay resultados, pero son muy pocos en nuestros niños vulnerables, no hay apoyo en la casa, entonces difícilmente van a tener un hábito de estudio, que lleguen a hacer tareas, después de esta jornada tan larga. (Entrevista 8.docx - 8:19, 2017)

En el relato, resulta evidente la alta consideración que tienen del *Contexto Escolar Vulnerable* en el que están inmersos. Así como la importancia que concede el profesorado a conocer las características y requerimientos del alumnado en este contexto. Destacan las dificultades en sus prácticas evaluativas que son producto de la vulnerabilidad escolar que orientan y obstaculizan su hacer docente.

Levantán la voz señalando que el contexto escolar no es una variable a considerar al momento de realizar la transposición didáctica de los contenidos en el aula, sino que debe ser una preocupación desde el momento de planificar las clases y evaluar a los estudiantes, con la consiguiente retroalimentación: "...si un profesor no toma en cuenta este dato [vulnerabilidad escolar] no está haciendo una planificación adecuada y contextualizada..." (Entrevista 1.docx - 1:42, 2017) y agregan: "...trato de contextualizar algo más cercano al entorno, algo que ellos hayan tocado, porque esa es la única forma en que ellos puedan tener un contenido x o un contenido particular..." (Entrevista 2.docx - 2:2, 2017). El relato que sigue, expresa con mayor claridad y detalle la importancia de reflexionar en su acción docente el contexto escolar vulnerable:

Aplico temáticas relacionadas con el contexto social que ellos viven, entonces desde allí evalúo tanto el desarrollo sobre todo expresivo de ellos y siempre incrementando el vocabulario, porque me parece que la expresión oral dentro de una persona es sumamente importante para la defensa de la vida laboral y personal... Sí considero en la evaluación la vulnerabilidad de los alumnos, ¿de qué manera?, bueno en las clases de orientación y tanto de lenguaje, al hablar, siempre relacionándolo con el contexto social que ellos viven. (Entrevista 5.docx - 5:3, 2017)

También es importante constatar cómo el profesorado se apropia y releva la importancia del aprendizaje situado. Al respecto, señalan que la acción pedagógica debe ser contextualizada al tipo de aprendizaje que están impulsando (declarativo, procedimental y/o actitudinal), y del contexto escolar en que se

genera y aplica. Existe comprensión del aprendizaje como un proceso multidimensional que involucra conocimientos, recursos afectivos y acción educativa. El relato que sigue declara ideas coincidentes con la importancia de conocer y considerar las características del alumnado que se desempeña en un contexto escolar vulnerable:

Si yo tengo un alumno en marzo, que no tiene cuadernos, que no escribe nada, no participa, no desarrolla sus guías de trabajo y a mitad de año ya tiene un cuaderno, ya está escribiendo la mitad de la pizarra, ya me hace la mitad de la guía, evidentemente que eso tiene que ser evaluado, pero lamentablemente no puedo, no puedo estandarizarlos a mi gusto de los alumnos cierto, porque finalmente el ministerio a mí me pide objetivos. (Entrevista 6.docx - 6:7, 2017)

En relación al *Saber Pedagógico en Evaluación* declarado por el profesorado, los datos disponibles permiten asociar dos códigos abiertos: *Experiencia profesional docente en evaluación* y *Fundamentación de la evaluación usada*.

El primer código que emana del procesamiento de los datos es el de *Experiencia profesional docente en evaluación*, que hace referencia al saber pedagógico construido por el profesorado desde su formación inicial hasta su vida laboral actual, lo que incluye: experiencias en los centros de educación superior en los que estudiaron, experiencias formativas prácticas como docente en formación y reflexiones como profesional en ejercicio de un establecimiento educacional vulnerable. Se presenta a continuación un fragmento de entrevista que da cuenta de la experiencia del profesorado en su formación inicial:

Los profesores [universitarios] no tenían experiencia de aula, entonces claro el discurso era más bien ficción y nosotros, los alumnos, se dan cuenta; nosotros nos dábamos cuenta claramente, no era muy complejo darse cuenta de esa situación, porque aparte las teorías, no, la teoría que se aplicaba tampoco nos ayudaba

mucho, insisto, seguía siendo algo artificial, la realidad es distinta. (Entrevista 15.docx - 15:18, 2017)

A partir del discurso del profesorado se puede concluir que, en esta trayectoria vivencial y profesional, su saber pedagógico en evaluación ha ido transitando desde prácticas caracterizadas por la monotonía, en donde primaban las evaluaciones sumativas y en las cuales eran los únicos evaluadores de sus estudiantes, a prácticas evaluativas más auténticas, donde han incorporado, por ejemplo, diálogo con sus estudiantes, evaluaciones de proceso y entre pares. El siguiente ejemplo evidencia ese tránsito:

Con mi asignatura he tenido que replantearme todo, no solo en la parte del proceso evaluativo, hasta como entregar el contenido, porque antes uno usaba una lámina y suficiente en cambio ahora tú tienes que traerle a los niños más juegos interactivos con el computador, con la pizarra interactiva, entonces va cambiando y, por lo tanto, también el proceso de cómo evaluarlos también. (Entrevista 3.docx - 3:18, 2017).

La sensación que experimentan al mirar el camino recorrido es de agrado y de conciencia de cambio de sus propias prácticas evaluativas, sintiéndose a ratos orgullosos de inducir procesos evaluativos encaminados a que sus propios estudiantes evalúen su desempeño y el de sus compañeros. Hacen evidente cómo en este proceso han sido capaces de implementar prácticas evaluativas que les permiten obtener información sobre el aprendizaje del proceso formativo, evaluar conductas observables, considerar las características de los estudiantes y el contexto escolar vulnerable en que están insertos laboralmente, favoreciendo el desarrollo de habilidades para la vida de sus estudiantes. Estos rasgos son definidos a partir de frases como "...hago una evaluación conjunta, colectiva, de habilidades en proceso en el aula, no estandarizada..." (Entrevista 11.docx - 11:18, 2017), y "...me he dado cuenta que los resultados han sido positivos en varios aspectos no solo en aspecto cognitivo sino más bien en habilidades para los niños para la vida..." (Entrevista 17.docx - 17:18, 2017).

Del relato también se desprende cómo es que el profesorado ha ido paulatinamente incorporando la auto reflexión respecto a los alcances que poseen sus prácticas evaluativas, siendo especialmente relevante la valoración que realizan de la flexibilidad y pertinencia que debe acompañar este proceso, lo que los ha obligado a ajustar los instrumentos evaluativos a los requerimientos y demandas propias del contexto escolar vulnerable de sus estudiantes, como se desprende del siguiente relato:

Reflexiono siempre en torno a mi práctica, porque hoy creo que es muy importante poder hacerlo, ya que me he dado cuenta lo importante que es generar instrumentos evaluativos coherentes al contexto escolar en que me desenvuelvo, porque debe haber coherencia entre ellos y este entorno vulnerable. Lo único que eso ha hecho y ha provocado en mí, es mejorar mi trabajo. (Entrevista 15.docx - 15:18, 2017)

En forma consistente con la búsqueda de sintonía con los estudiantes y su contexto escolar vulnerable, el profesorado entrevistado señala que ha implementado una serie de “recursos afectivos” en sus prácticas evaluativas, que les han dado muy buenos resultados. Estos recursos afectivos, más allá de utilizar un lenguaje más cercano con los estudiantes, consisten en considerar la evaluación como una oportunidad de diálogo, lo que supera las acciones punitivas asociadas a la evaluación y a la asignación de calificaciones, como único medio de constatación de aprendizajes.

En consonancia con esta visión más dialógica, el profesorado incorpora recursos afectivos en sus prácticas evaluativas, pensados como un proceso que los hace sentir más humanos, cercanos y empáticos con las necesidades de sus estudiantes, lo que -de acuerdo al relato del propio profesorado- este capitaliza en términos de mayor confianza en sí mismos y, como consecuencia, en más y mejores aprendizajes. Así se desprende de los siguientes relatos: “...he aprendido a modificar mi estructura, mis evaluaciones, como te digo, a ser más humana...” (Entrevista 17.docx - 17:18, 2017) y “...en los colegios vulnerables, justamente hay

más de una realidad donde los alumnos requieren más atención y cariño, y trato de generar eso en los niños, porque el afecto también te produce confianza y cuando hay confianza, hay aprendizaje...” (Entrevista 22.docx - 22:18, 2017).

Estos recursos afectivos contribuyen a concebir la evaluación como un proceso que pretende no sólo una preocupación por la construcción de conocimientos por parte del estudiantado, sino que también –como veremos en el segundo código- de habilidades y actitudes. Lo anterior es coherente con las exigencias curriculares que posee el Marco Curricular Nacional de Chile.

El segundo código que emerge del análisis de los datos es el referido a la *fundamentación de la evaluación usada*, y da cuenta de los argumentos que utiliza el profesorado para justificar el proceso de transición de sus prácticas evaluativas desde las más tradicionales a las más auténticas. Entre las fundamentaciones empleadas por los entrevistados, destacan la preocupación por incorporar prácticas evaluativas que ayuden a los estudiantes a superar falencias específicas, producto de su condición de vulnerabilidad, que resultaban imposibles de evaluar bajo una concepción tradicional. Entre ellas, la falta de recursos materiales para desarrollar actividades escolares, la notoria timidez y la falta de expresión oral de los alumnos. También, la práctica pedagógica de incorporar habilidades y actitudes, y no solo contenidos, las que son pensadas desde las exigencias curriculares existentes y desde el contexto escolar vulnerable en el que están insertos los estudiantes.

El material empírico que hemos tenido a la vista, no solo da cuenta de estas prácticas evaluativas destinadas a que los estudiantes superen falencias específicas, situando las decisiones del profesorado muy cerca de la evaluación auténtica. Esto porque a renglón seguido el mismo profesorado da cuenta de ciertas barreras que lo “tironean” a estar más cerca de una evaluación más tradicional, especialmente aquellas vinculadas a los tiempos acotados de aula y a la estricta administración escolar. En el primer caso, porque reconocen que este

tipo de evaluación requiere emplear más tiempo que la tradicional. En el segundo, porque se sienten presionados por la normativa educacional y la administración escolar que les exige el cumplimiento de un número determinado de calificaciones por semestre, a lo que se deben adicionar las exigencias propias de las pruebas institucionales y nacionales, lo que hace que a veces la preocupación por las notas se convierta en un tema central. Al menos así lo expresa una profesora: "...por eso yo trabajo con notas clase a clase y eso tiene un promedio, al final del mes o de la unidad, se aplica la prueba institucional..." (Entrevista 21.docx - 21:18, 2017).

No obstante, existe consenso dentro del profesorado de la importancia de ampliar este estrecho sentido de la evaluación tradicional hacia la reflexión sobre la propia acción evaluativa y sobre el impacto (positivo o no) que tiene la evaluación en los estudiantes. El siguiente relato da cuenta de lo expresado:

...resulta que hay niños que son más lentos y otros más rápidos, entonces algunos avanzaban de acuerdo a su ritmo, entonces a veces ocupábamos tres clases para terminar la evaluación, porque yo evaluaba la primera parte e iba pasando por mesa para ver lo que habían hecho hasta ese momento, después a la otra clase lo otro y, finalmente, a la tercera clase terminábamos con la nota. (Entrevista 8.docx - 8:18, 2017)

6.2. Resultados Grupo de Discusión

Tal como expresamos anteriormente, para corroborar la consistencia de los datos aportados por la entrevista, se realizó un *grupo de discusión*, cuyos profesores participantes cumplían los mismos requisitos que los educadores que conformaron la muestra teórica inicial.

El guion de preguntas (véase anexo 9) que se aplicó a los ocho profesores participantes del grupo de discusión fue elaborado a partir de las mismas

categorías que surgieron en la entrevista: *Características de la evaluación, Beneficios y dificultades de la evaluación, Saber pedagógico en evaluación, Requerimientos en formación inicial docente y Consideración del contexto escolar vulnerable*, las cuales son coherentes con los objetivos y preguntas de investigación.

En las siguientes páginas se exponen, por categoría, las declaraciones, opiniones e interpretaciones de los docentes que participaron del *Grupo de Discusión*, que han permitido profundizar en el conocimiento de las prácticas evaluativas del profesorado que se desempeña en escuela vulnerables de la comuna de Arica. Los resultados obtenidos (véase anexo 10) fueron contrastados sistemáticamente con los datos aportados en la entrevista preliminar. Lo anterior, con el propósito de ratificar lo expresado por el profesorado en la muestra inicial a través de puntos de encuentro e ideas coincidentes y, también, identificar los matices y diferencias con las entrevistas.

6.2.1. Características de la evaluación

A partir de la información aportada por el profesorado en el grupo de discusión, se ratifica la importancia de la evaluación –declarada en los resultados de la entrevista semi estructurada- como una instancia pedagógica muy determinante en el aprendizaje de los estudiantes. Al profundizar en sus relatos, destaca su concepción, según la cual, la evaluación favorece la posibilidad de observar y monitorear el avance en el aprendizaje, identificar las fortalezas y debilidades del proceso formativo, y reconocer los estilos y ritmos de aprendizaje en sus estudiantes. El siguiente relato da cuenta del proceso reflexivo realizado por el docente, pero carente de concreción posterior a la reflexión:

Cuando no me entienden bien o al curso no le fue bien, entonces ahí yo tengo que cuestionarme... no voy a decir “ah, estos niños son tan lentos que no, son malos

alumnos”, ahí yo me cuestiono “por qué no me captaron la idea”, entonces tengo que buscar otra alternativa, de repente o muy simple lo hice o está muy difícil, tengo que buscar alternativas para llegar a ese objetivo, entonces ahí es donde me cuesta. (GDP1 doc - 1:218, 2018)

También hay coincidencia con lo expuesto en las entrevistas, en declarar que sus prácticas evaluativas les permiten evidenciar, en espacios formales o informales de aprendizaje, cómo sus estudiantes aprenden. A modo de ejemplo, destacan las transferencias del contenido y relaciones temáticas simples, como algunas evidencias del aprendizaje del alumnado. En este sentido, la evaluación adquiere una función didáctica, ya que –según los docentes- se ocupa de robustecer el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del espacio escolar, por lo que la evaluación pasa a ser un elemento determinante del diseño curricular. Los siguientes fragmentos de entrevista, revelan ejemplos de conductas que dan cuenta del aprendizaje de los estudiantes:

...si ellos son capaces de hacer una o dos estrofas, yo me doy por súper contenta, porque quiere decir que el texto dramático les quedó claro, que van versos, prosas, que se escriben en versos, todas esas cosas, entonces ello aplican los conocimientos más que una prueba que me interese a mí, como profesora decir “oh, que linda la prueba”, no, yo lo hago pensando siempre en ellos. (GDP4 doc - 4:18, 2018)

...el último día que fuimos de paseo con los chicos, no recuerdo específicamente en que tema estábamos hablando y una de mis alumnas me dijo, “sí, como la casa de Frida Kahlo” y eso nosotros lo vimos hace meses, entonces vinculó azul con una casa de una artista que, se hicieron dos viajes a la memoria de una sola vez, vio el color y lo vinculó con una persona interesante. (GDP2 doc - 2:37, 2018)

Una cosa es satisfactoria cuando de repente estamos en música cantando con himno o aprendemos una letra de una canción de los Jaivas: “ah, profesor, mire ahí hay una comparación, me dicen, hay una figura literaria”, que quiere decir que

captaron el tema que vimos en el aula y lo están aplicando ahí en la parte artística. (GDP6 doc - 6:97, 2018)

Asimismo, este grupo de profesores también corrobora el aporte de la evaluación sobre el proceso de aprendizaje. Destacando cómo es que sirve para que los estudiantes reflexionen sobre la manera de aprender que más les acomoda y sobre las estrategias más favorecedoras de su aprendizaje. En ese sentido, un profesor menciona:

Cuando hacemos pruebas por escrito, las vamos revisando en conjunto, entonces ellos van viendo inmediatamente cuál es el error y cuál es lo que debería haber sido la respuesta. Ellos mismos dicen “ay, que soy... mira, era re fácil”, entonces generalmente uso eso de... inmediatamente con ellos de revisar la prueba o si estamos haciendo una actividad que es de clases, vamos viendo a ver, ¿cómo resolviste la primera?, a ver veamos, ¿todos contestaron la primera? Sí, ya, veamos la pizarra cómo lo hicieron, entonces ellos inmediatamente van sabiendo si lo que están haciendo está bien o no, y a veces como tengo dos cursos los dejo trabajando, empiezo con el otro y voy viendo, revisando a ver, ¿terminaron? a veces terminan rápido, ya, revisemos todos en conjunto. (GDP3 doc - 3:76, 2018)

Otra de las características que más se destaca, y nuevamente concuerda con lo expresado por el profesorado en las entrevistas, es que sus prácticas evaluativas son una acción pedagógica favorecedora de diálogo; entre el profesor y los estudiantes, entre los estudiantes y los padres y/o apoderados y, principalmente, entre los propios estudiantes. Esto contribuye a generar un espacio dialógico y de respeto dentro de la sala de clases, caracterizado por un reconocimiento de las diferencias individuales y por un mayor protagonismo del estudiantado, en un momento de la clase que hasta ahora había estado consagrado de manera exclusiva a los docentes. Lo anterior hace que el profesorado además de compartir ese espacio, sea visto por el estudiantado como “más humano”, más preocupado del logro de aprendizajes que de poner una calificación.

Desde que me propongo profundizar majaderamente en el diálogo en la clase al momento de evaluar, se ha generado una mayor participación de los estudiantes a la hora de evaluar que ha sido beneficioso.... Especialmente, porque ellos me ven más humano. (GDP1 docx - 1:94, 2018)

En seguida, se comparte un relato que da cuenta cómo los profesores utilizan los resultados de la evaluación para comunicarse con los apoderados:

La prueba se revisa, la clase siguiente se le distribuye y también a veces le sugiere que en la reunión también para que los apoderados estén informados, entonces tenemos una carpeta aparte para los niños para todas sus evaluaciones, sus guías todo, entonces eso cuando están en reunión los apoderados, les paso las carpetas que les corresponde y también lo conversamos con los apoderados, estas son las evaluaciones que se hizo en el mes, revísenla... si ustedes consideran que alguna cosa esta mala para ustedes o que yo me equivoqué, que venga a conversar conmigo. (GDP1 doc - 1:116, 2018)

Otra de las características que más se destaca en el grupo de discusión y que resulta concordante con lo mencionado por el profesorado, es la importancia de incorporar al estudiantado en el proceso evaluativo. Expresan que una vez vencidas las aprehensiones iniciales, esta práctica les ha traído muchos beneficios, porque los estudiantes asumen responsabilidades de manera tal que se sienten comprometidos con su aprendizaje y con el de sus compañeros, a quienes son capaces de explicar con sus propias palabras algunas falencias detectadas, aconsejando -a su manera- lo que pueden hacer para mejorar sus evaluaciones. De esta manera, se genera un diálogo cercano y de ayuda para con sus compañeros, haciendo las veces de un mediador entre la propuesta del profesorado y sus compañeros, como lo expresa esta profesora.

Siento que la primera vez que lo hice tenía miedo, porque los estudiantes podrían haberlo tomado para la chacota, pero me di cuenta que lo tomaban muy en serio, actuando en no pocas en una relación de ayuda de sus compañeros, a quienes

explicaban en qué se habían equivocado y cómo hacerlo mejor para otra vez.
(GDP1 doc - 8:156, 2018)

Al profundizar en la heteroevaluación, evaluación que realiza el profesor al estudiante -que es el modo de evaluar más aplicado en este contexto-, el profesorado entrevistado señala que principalmente evalúan en este formato los procedimientos y actitudes de sus estudiantes, por sobre los aprendizajes conceptuales o evaluación del conocimiento en términos específicos: nombres, fechas, lugares, fenómenos, entre otros.

Respecto a otras modalidades evaluativas como la coevaluación y la autoevaluación, es la práctica evaluativa menos utilizada por los entrevistados en sus contextos laborales. Esto último, a pesar de que reconocen que son modalidades que, bien utilizadas, pueden contribuir considerablemente a la mejora del aprendizaje y a reforzar ciertas actitudes al trabajar especialmente con proyectos colectivos. En relación a la autoevaluación, el profesorado participante en el grupo de discusión reconoce que es una práctica evaluativa que también ha ido incorporando. Expresan que al comienzo los alumnos lo hacían con mucho temor y desconfianza, para luego ir adquiriendo paulatinamente el hábito de valorar su propio trabajo y el de sus compañeros.

En esta tarea, el profesorado reconoce que ha debido ajustar sus instrumentos de evaluación y además hacer visibles indicadores y/o resultados de aprendizaje, con el propósito de hacerlos comprensibles para sus estudiantes. Señalan que no ha sido una tarea fácil compartir sus instrumentos y pautas de evaluación, pero que luego de varias experiencias, el resultado siempre ha sido favorable, debido al nivel de compromiso que han demostrado sus estudiantes y porque les ha permitido conocer a priori, qué es lo que se espera de ellos, antes de una actividad evaluativa determinada. Lo que podría parecer muy elemental para otras realidades evaluativas, pero que en el caso de Chile posee todo un significado, ya que no está dentro de la cultura evaluativa del profesorado dar a

conocer lo que se espera del estudiantado, antes de una determinada tarea evaluativa.

Los siguientes relatos describen quiénes evalúan y ejemplifican las reacciones del alumnado en este ámbito:

Una autoevaluación donde yo les pongo una rúbrica chiquitita, que ellos me pongan sí o no, que sean así súper honestos y ellos ponen, porque hay algunos que no trabajan, que están..., entonces así he logrado también que ellos se interesen en trabajar, que pongan atención. (GDP4 doc - 4:116, 2018)

En un principio ellos [los alumnos] dicen ¿qué voy a decir? o les da vergüenza o algunos como que se sienten raros, pero después como que se va haciendo como más habitual, ya después ellos son capaces de criticarse y en muy buena forma de que “no, señorita, él lo hizo así, pero él le ayudó, entonces no vale así...” entonces ellos son capaces de decirse cosas o, por ejemplo, me ha pasado que cuando han tenido que disertar dicen “señorita, pero él leyó mucho” ... ¿cierto? (GDP7 doc - 7:166, 2018)

Son los mismos niños los que corrigen a sus compañeros de una manera muy sutil, en un comienzo costó, porque eran muy impulsivos, incluso hirientes algunos, pero todo eso es modelable y se modelaba la forma de intervenir al compañero y después eso se internalizó y ya era algo muy natural en ellos. (GDP8 doc - 8:236, 2018)

Al principio, era nuevo para ellos [auto evaluarse], al menos en la escuela donde yo estoy era nuevo y se miraban el uno al otro, porque es fácil ponerse una calificación o una cruz... qué sé yo, pero después ellos por lo menos pudieron internalizar la palabra tolerancia y el respeto, la sensibilidad para que ellos mismos a través ellos, guiados por el profesor, puedan lo más objetivo posible, eso no quiere decir que sea objetivo cien por ciento el alumno si no que están, hay una parte de subjetividad también, porque uno no, hay cosas que uno no lo puede encontrar en la parte mental del niño, porque te puede poner esto, pero en el fondo

para quedar bien el niño, no más, o quedar bien frente a sus compañeros. (GDP2 doc - 2:196, 2018)

No obstante, cuando se les solicita explicar en profundidad por qué es importante para ellos la evaluación formativa, nuevamente aparecen las tensiones entre la concepción evaluativa auténtica (a la que se declaran adscribir) y lo que realmente hacen en la sala de clases. El siguiente fragmento, ejemplifica esa tensión:

Superviso la clase varias veces, al inicio de las clases, la fecha, la actividad que vamos a realizar, los objetivos, les explico qué va a pasar en la clase, ellos ya tienen puesta la fecha, entonces la primera supervisión mía que yo voy viendo en los cuadernos que esté la fecha registrada. (GDP4 doc - 4:355, 2018)

6.2.2. Beneficios y dificultades de la evaluación

En sintonía con el profesorado entrevistado, uno de los atributos que destacan como beneficioso para sus estudiantes, es la realización de actividades evaluativas de manera grupal, apelando a un conocimiento sociocognitivo, en donde se potencia el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades comunicativas para favorecer el diálogo. Asimismo, el uso de argumentos para plantear ideas y convicciones de forma oral y escrita; la selección de información relevante; el planteamiento de puntos de vista de manera clara, el manejo de la controversia; la búsqueda de acuerdos y consensos; y por último, la resolución de posibles conflictos de manera pacífica, entre otras.

Señalan que más allá del sentido punitivo y de la simple calificación del desempeño, que se asigna desde la concepción tradicional, tienen la convicción que la evaluación ofrece una posibilidad para favorecer el trabajo colaborativo y generar un cambio conductual en los alumnos. A continuación, se presentan ejemplos de lo recién expuesto:

Para que el niño aprenda, se supone que tiene que haber un cambio en su conducta, tiene que haber un cambio, sino, no serviría de nada y se supone que ese cambio tiene que llevarlo a algo bueno y eso significa que van a seguir estudiando, va a ser una persona buena y decente. (GDP1 doc - 1:198, 2018)

Se forman en grupo [los alumnos] y no queda otra, en grupo de primero, grupo de segundo, grupo tercero en el cual hay un monitoreo, por ejemplo, de primero, ya, la niña o el niño más aventajado se sienta con los niños que les cuesta un poco primero y del grupo segundo, como una monitora, y de tercero un monitor, ahora esos niños como son un poquito más aventajados que el resto que sobresale de cada grupo también me cooperan a mí, en qué sentido, de que hacen el ahorro de, no como profesor o profesora, pero ayudan al profesor, entonces lo vi en taller a esos niños, claro que por supuesto que por las indicaciones mías. (GDP3 doc - 1:136, 2018)

Además, el profesorado aprecia la posibilidad que ofrece la evaluación para evaluar en los estudiantes aprendizajes actitudinales, generando instancias de autoevaluación, respeto entre ellos y su entorno. La evaluación así vista constituye una herramienta que ayuda al aprendizaje integral del estudiantado, así como al desarrollo de un interesante valor agregado vinculado al proceso educativo. Esto, porque se reconoce la existencia de un conocimiento más allá de lo declarativo y procedimental, que tiene una carga valórica disciplinar y/o axiológica, que confiere una interesante valoración al conocimiento.

Otra de las cuestiones que destaca en el discurso del profesorado que participó en el grupo de discusión es la valoración que hacen del empleo de algunos recursos afectivos, como herramientas evaluativas, entre los que destacan algunas prácticas encaminadas a enfatizar algún aspecto o característica positiva del estudiantado durante la elaboración de un producto evaluativo. Esto, a juicio de los propios docentes, ayuda a potenciar la autoestima y el autoconcepto del estudiantado, tributando positivamente en su aprendizaje.

Las narraciones que siguen ilustran el reconocimiento y valoración al esfuerzo de los estudiantes:

...entonces voy viendo el potencial de cada uno de ellos [los estudiantes], que eso sería el gran triunfo de la educación chilena y si nosotros pudiéramos darnos cuenta de los talentos que existen en cada uno de nuestros alumnos, cierto, porque no todos vamos a ir a la universidad, no todos somos buenos para...; yo, por ejemplo, en mi vida he arreglado una ampollita, te fijas, ni he hecho una conexión eléctrica, muchas otras personas lo hacen, no es mi potencial, no es eso, a lo mejor yo he podido ser una gran tejedora, porque me encanta tejer, pero cuando yo estuve en el colegio nadie me descubrió que a mí me gustaba tejer. (GDP7 doc - 7:156, 2018)

Yo evalúo si les gusta, si trabajan con entusiasmo [los alumnos], porque en el fondo les digo: ¿les gustó o no?, porque para mí un niño que trabaja así, tranquilito, trabajando así sin moverse es porque está entusiasmado y le gustó y quiere terminar, entonces la actitud que tienen frente al trabajo también se evalúa. La evaluación directa que hago y que el niño cómo se comporta, si viene con interés, si está sin interés. (GDP8 doc - 8:207, 2018)

A todos mis alumnos les encuentro algo lindo, qué lindo color le pusiste, qué lindo recortaste, les ofrezco mi ayuda para que quede más bonito el trabajo y con eso, los niños tienen otra actitud. Ahora es como que florecieron de repente, eran unos niños muy apagados. (GDP7 doc - 7:212, 2018)

En otro ámbito, el profesorado que participó del estudio señala como una dificultad a superar en sus prácticas evaluativas, la falta de tiempo de aula para desplegar de manera más permanente propuestas evaluativas auténticas en el inicio, desarrollo y cierre de sus clases. Del mismo modo, refiere la falta de una reflexión que evalúe de manera simultánea y recíproca, el proceso de enseñanza y aprendizaje, y los procesos evaluativos, los mismos que realiza cotidianamente. Lo que hace dificultoso generar acciones remediales y tomar decisiones fundadas respecto al proceso en su conjunto.

La falta de una reflexión simultánea y recíproca del proceso de enseñanza y aprendizaje y los procesos evaluativos, no impide al profesorado ser autocrítico respecto de su desempeño. Es más, el profesorado se visualiza como un profesional de mente abierta, observador, con capacidad para escuchar, argumentar, responsable y cuestionador, lo que le permite cuestionar si los resultados son satisfactorios, o si tal o cual pregunta estaba formulada en un nivel comprensible para el estudiantado, o si eventualmente el peso de un temas en una actividad evaluativa es acorde a la importancia dada al momento de su transposición. El siguiente relato ejemplifica lo recién expresado:

...entonces yo como generalmente analizo, a veces yo digo, cómo, a ver, algo paso acá, que al niño le costó, entonces vengo y ellos no se dan ni cuenta, porque resulta de que antes de ingresar yo a la otra materia, yo empiezo, retomo todo eso, le digo vamos a ver tus conocimientos previos, a ver que teníamos, nosotros comenzamos de esto cierto se acuerdan, hay por ahí hay una parte que no se acuerda, ah..., pero le doy vuelta con otra actividad y se acuerda que esto pasó, esto otro y el niño ya como que pescó mejor” y luego añade: “...tengo que saber si mis niños lograron ese objetivo, porque si no lo lograron yo también me tengo que analizar como persona, qué pasó, por qué hay niños que no me comprendieron. (GDP8 doc - 8:136, 2018)

Asimismo, y también en coincidencia con lo declarado en las entrevistas, el profesorado que participó en el grupo de discusión, refiere como otra dificultad que deben enfrentar preferentemente en las escuelas vulnerables donde trabajan, el hecho de que sus alumnos no siempre cuentan con apoyo de los padres y/o apoderados al momento de estudiar y realizar tareas escolares. Relatan que los padres o apoderados a veces se van a Bolivia o Perú y los alumnos se quedan uno, dos, o tres meses solos y a cargo del cuidado de sus hermanos menores. Al respecto señalan: “...un alumno de cuarto básico, debe cocinar a su hermano de primero o segundo, asumiendo anticipadamente responsabilidades de adultos lo

que los hace más autónomos con respecto a un niño de ciudad” (GDP1 doc - 1:117, 2018).

También señalan que los padres, madres y apoderados en este contexto escolar, poseen muy baja formación escolar, pocos han superado la formación básica y en general, tienen una escolaridad incompleta, lo que no significa que se despreocupen de la formación de sus hijos ni menos en el trabajo que realiza la escuela. Añadiendo los profesores que si les corresponde alguna tarea en esta relación entre los estudiantes y sus padres, madres y/o apoderados, es hacerles ver a estos últimos que sus hijos siempre necesitan apoyo para lograr desarrollar al máximo sus capacidades. Esto es complementado con la iniciativa de replicar las clases de los estudiantes a los padres y apoderados, con el fin de que ellos comprendan el sentido que tienen las materias que se abordan en la escuela.

6.2.3. Saber pedagógico en evaluación

Existe consenso entre los docentes respecto del favorable impacto de la evaluación en la formación de los estudiantes, también existe acuerdo en la apreciación de su saber pedagógico en evaluación, entendido como el saber que surge desde la práctica docente y cuyo valor se sostiene en la experiencia de ser profesor y en el hecho de que ha sido construido en el desempeño diario, en un contexto escolar determinado.

Sus apasionados relatos evidencian un orgullo de trabajar en escuelas de contexto vulnerable, por la importancia e impacto social que esta situación trae aparejada. Veamos el siguiente relato:

...los docentes que trabajamos acá, hacemos patria y tenemos un gran impacto desde el punto de vista social. De alguna manera somos gracias a quienes los aspectos más generales de la cultura estén presentes en el aula

permanentemente y no sean solamente los contenidos gruesos o puntuales. (GDP1 doc - 1:398, 2018).

Además, el profesorado refiere que el contexto escolar donde trabajan, los desafía constantemente a perfeccionarse y que su desempeño profesional adquiere un rol formador que va al rescate de la cultura local. Las siguientes narraciones, explican lo recién señalado:

Una de las cosas de la escuela es respetar sus costumbres. De hecho hemos trabajado con la CONADI¹ también en el rescate de las tradiciones y hemos estado muy, muy unidos con ellos, incluso hicimos un trabajo que nos llevó, viajamos a Bolivia para conocer, imbuirnos más en lo que son las tradiciones de ellos para poder trabajar con nuestros niños, pero ellos también han crecido bastante, así que respetamos, celebramos el año nuevo Aymara, la fiesta de las cruces, los carnavales. (GDP5 doc - 5:345, 2018)

Entonces, cada animal siempre nos está enseñando algo y en eso uno es parte de la cosmovisión. Igual, a veces cuesta que entiendan, los de segundo básico que todo tiene vida, que el cerro tiene vida, que el cerro es sagrado, que cuando yo voy a subir un cerro y el cerro es sagrado, yo tengo que pedir permiso a la Pachamama, porque si no me puede pasar cualquier cosa. (GDP8 doc - 8:401, 2018)

Al comparar las valoraciones efectuadas por el profesorado en el grupo de discusión, con los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas, existe coincidencia en una cuestión importante. Este saber pedagógico en evaluación se ha ido modificando con el paso del tiempo y como producto de su experiencia en los contextos vulnerables, siendo especialmente relevante la mayor atención a las características, habilidades y necesidades de sus estudiantes y al contexto escolar específico donde están insertos. Esto les ha permitido adaptar, estrategias

¹ Corporación Nacional de Desarrollo Indígena

didácticas y, especialmente, evaluativas a las características y requerimientos de sus estudiantes. En ese sentido, los próximos relatos describen este cambio:

He tenido que buscar todas las estrategias, buscar la metodología, lo que no te lo alcanza a dar la universidad, buscarlo, practicarlo, no es fácil ya, yo tengo treinta y un años de servicio, eh... al principio a todos nos cuesta, pero buscar la metodología. (GDP2 doc - 2:225, 2018)

Te enseñan una cosa [en la Universidad], pero eres tú quien tiene que adaptarse al medio y eso tuvimos que hacer nosotras: adaptarnos al medio y aprender de ello y eso lo tenemos clarito, pero eso fuimos aprendiendo con los niños. (GDP8 doc - 8:315, 2018)

Coinciden en manifestar el valor de relevar y difundir el saber pedagógico que tienen y que ha sido fruto del trabajo que han desempeñado en contextos diferentes a los que ellos se formaron. En ese sentido, señalan: "...las herramientas que yo manejo son las que me ha dado la universidad, lo que he trabajado, pero la experiencia también enseña que acá yo tengo que tener mucha más paciencia, gracias a esos niños" (GDP8 doc - 8:315, 2018). A lo recién expuesto, agregan:

Yo he visto hartas realidades y he tenido varios estudiantes en práctica y a mí me paso cuando estudié, que es mucha la teoría, ellos [los profesores universitarios] predicán mucho, pero la práctica no la enseñan. Yo aprendí a ser maestra en la práctica, porque a uno nadie le dice sabes que tú tienes que venir a esta escuela rural y tú tienes que lidiar con este tipo de niños, siempre las prácticas son en la ciudad, tienen mucho vacío en la universidad. (GDP5 doc - 5:441, 2018)

Desde ese saber pedagógico, es que los profesores construyen su propio conocimiento como respuesta a la necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación de acuerdo a las características y demandas de sus estudiantes.

6.2.4 Requerimientos a la formación inicial docente

Esta categoría da cuenta de las demandas particulares que proponen los profesores que participaron en el grupo de discusión a la formación inicial docente en materia evaluativa y que -como se ha señalado- surgen desde la experiencia docente y de su saber pedagógico en evaluación.

El profesorado aboga por una revisión de las mallas curriculares de formación, y específicamente por una mayor preocupación por los contenidos y características de los programas de estudio. Esto, porque reconocen que estos últimos en su mayoría ponen atención en un contenido disciplinar sin preocuparse de cómo puede ser evaluado o transpuesto evaluativamente al momento que sus estudiantes lleguen a desenvolverse en el mundo escolar. Señalan que las propuestas evaluativas que ofrecen los programas de estudio son demasiado genéricas, descontextualizadas y apartadas de las necesidades de los estudiantes. Amén de que muchas de ellas ni siquiera se hacen cargo de la tridimensionalidad del conocimiento disciplinar que evalúan, abundando instrumentos sobrecargados de ítems que persiguen conocer el nivel de apropiación del estudiantado de conceptos o hechos, más no de habilidades y actitudes, como efectivamente debería ser. La falta de consideración de los distintos contextos de realización es la crítica más generalizada, tal como lo señala el siguiente relato: "...siento que debería fortalecerse la formación inicial, especialmente las mallas que adolecen de muchas cosas desde el punto de vista evaluativo, de hecho los programas del Ministerio de Educación de Chile han sido de ayuda para enfrentar los desafíos evaluativos..." (GDP6 docx - 1:243, 2018).

En este mismo contexto, el profesorado que participó en el grupo de discusión, valora que a los futuros maestros se les ofrezca la posibilidad de insertarse tempranamente en el sistema educativo, tal como hoy lo exige la Ley 20.903 (2016), que demanda a las instituciones formadoras de profesores la obligación de incorporar prácticas tempranas y progresivas en sus mallas de

formación, generando convenios específicos para insertar a sus estudiantes anticipadamente en el mundo escolar. Lo que -a juicio del profesorado entrevistado- permitiría a los futuros maestros tener una visión más adecuada de lo que efectivamente ocurre en la escuela y de las necesidades específicas que poseen los estudiantes.

Concretamente, el profesorado valora que los futuros profesores sean formados no solo en el confort de las aulas universitarias, sino que también en un ambiente escolar real, que les permita aproximarse tempranamente a los diferentes climas de aula, conocer al estudiantado y su herencia cultural familiar, así como a la realidad que enfrenta el profesorado en contextos desafiantes de realización, como es el caso de las escuelas vulnerables. Veamos el relato de un profesor “eso se debería fortalecer..., yo siento que lo que debería fortalecerse es que ellos salieran más del aula porque entonces, en la práctica, la práctica va a fortalecer la formación que ellos puedan tener”. (GDP6 docx - 1:561, 2018)

Algunos docentes incluso proponen que los futuros profesores puedan observar las clases de profesores más experimentados, aprovechando su saber pedagógico en evaluación y, por sobre todo, que las universidades que los forman puedan tener un contacto más estrecho y colaborativo con el mundo escolar. Lo que -a juicio del profesorado- permitiría acercar la teoría y la práctica en evaluación, de acuerdo a la rica experiencia acumulada. Al respecto señalan:

Lo que nos pasa es porque las universidades no vienen a la escuela, los docentes de la universidad no vienen a la escuela, no hay ni un rector que venga a la escuela y diga "a ver...hagamos esto". Las universidades no tienen estudios sobre lo que está pasando... ellos no hacen un trabajo con los liceos, no hacen trabajos con escuelas, para ver en terreno qué les está faltando a los profesores, ver qué les falta a los estudiantes, etc..., al menos eso pienso yo. (GDP6 doc - 6:561, 2018)

Pero la necesidad de acercar la universidad a la escuela tiene -de acuerdo al relato del profesorado- otra variable no menos importante. Esto, porque han constatado que uno de los factores que contribuye a esta falta de acercamiento es la inexperiencia en aula del profesorado universitario, lo que da como resultado que los formadores de los formadores, fundamentan sus clases en la teoría y no desde el mundo real, ni desde la cotidianeidad de la escuela, la misma que no han tenido la oportunidad de conocer en su trayectoria profesional. El siguiente relato da cuenta de esta situación:

En la universidad, los profesores no tenían experiencia de aula, entonces, claro, el discurso era más bien teórico y de ficción... y los alumnos [de pedagogía] nos dábamos cuenta, no era muy complejo darse cuenta de esa situación, porque aparte las teorías, la teoría que se aplicaba tampoco nos ayudaba mucho, insisto, seguía siendo algo artificial, porque la realidad en la sala de clases es distinta. (GDP6 doc - 6:561, 2018)

Las recomendaciones realizadas, dan cuenta del complejo camino recorrido por el profesorado que se desempeña en las escuelas vulnerables en sus años de ejercicio profesional. Un camino que ha transitado desde una visión tradicional de la evaluación a una visión cuya particularidad principal es la incorporación de estrategias evaluativas más auténticas. En este proceso, el profesorado ha debido sortear las falencias de una formación inicial deficiente en materia de evaluación, caracterizada por la preeminencia de lo teórico sobre lo práctico, su monotonía, homogeneidad y falta de vínculos entre la universidad y la escuela. A lo que se debe agregar la evidente inexperiencia y desconocimiento del profesorado universitario, de la realidad y complejidad que enfrenta el profesorado que se desempeña en las escuelas vulnerables en su cotidianeidad, todas ellas variables que han sido capaces de entender, aislar y superar.

Lo anterior hace que el profesorado que participó en el grupo de discusión, termine por valorar mucho más el rol que les corresponde desde el punto de vista profesional y social en los contextos donde se desempeñan. De hecho, se

reconocen como los verdaderos artífices de un proceso que reconocen complejo, que en primer lugar debió haber empezado tempranamente; y en segundo, debió haber sido asumido por las instituciones de formación inicial donde estudiaron.

Sin embargo, como se ha demostrado, han tenido que aprender en su práctica con perseverancia y ahínco, en lo que llaman la compleja tarea de llegar a ser profesor. Espacio profesional donde los aspectos didácticos no están separados de los evaluativos, ni del contexto escolar, en donde no basta con poner una calificación o evaluar mediante instrumentos descontextualizados y monótonos que buscan constatar la presencia o ausencia de un aprendizaje, -la mayoría de las veces- alejados del desarrollo de habilidades y actitudes para la vida, y en donde el profesorado es un acompañante y no un juez en este proceso.

Esto último porque, para el profesorado que participó en el grupo de discusión, en la tarea evaluativa no hay antagonismos, sino un acompañamiento virtuoso en donde “uno va fiscalizando, monitoreando, aconsejando, acompañando al aprendiz en su propio contexto, tarea compleja que a la larga reivindica el rol del profesor...” (GDP6 docx - 1:561, 2018).

La solicitud de *formar al profesorado para retroalimentar después de evaluar*, también surge desde la experiencia profesional del profesorado que participó en el grupo de discusión. Lo que quiere decir que para ellos resulta importante la posibilidad de comunicar los avances y resultados evaluativos a los estudiantes, con la intención de generar aprendizajes. El profesorado puntualiza la necesidad de retroalimentar a los estudiantes, verbalmente, por escrito o gestualmente, tanto durante el proceso de aprendizaje como a partir de los resultados de la evaluación. A través de los siguientes ejemplos, detallan aún más la función evaluativa de retroalimentar, orientar y hacer ajustes pedagógicos durante todo el proceso formativo, sustentados en la valoración del aprendizaje inicial y del aprendizaje en proceso de los estudiantes. Al respecto, un profesor señala: “...y si les va muy mal nuevamente vuelvo a pasar el contenido vuelvo a

retroalimentar a los niños, e incluso vuelvo a hacer la prueba si es que le va muy mal a todos” (GDP1 docx - 1:295, 2018) y otro docente agrega: “...hay niños que no me comprendieron y yo tengo que volver a retroalimentar de nuevo para poder que al niño le quede claro, porque a lo mejor con la actividad que yo tomé no hubo claridad” (GDP4 docx - 1:311, 2018).

Por último, la demanda de *formar al profesorado para evaluar en diversidad de contextos*, da cuenta de la importancia de conocer y considerar el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se ha desempeñado en diversos contextos escolares. Además, refiere la imperiosa necesidad de diversificar la formación inicial de profesores, atendiendo a la pluralidad de contextos educativos y a las características que posee el estudiantado en ese contexto escolar.

Entonces, claro, un profesor que viene a trabajar en un contexto indígena..., tiene que saber mínimamente lo básico para este tipo del pueblo y los problemas que se va a encontrar. Cómo detecta esto, si él no sabe si el niño es Aymara hablante o no es Aymara hablante, lo único que dice es este niño habla mal, este niño no pronuncia bien, este niño en lenguaje le va pésimo, pero en matemática le va regio. (GDP6 doc - 6:371, 2018)

Observamos que se reitera la necesidad de conocer, durante su formación como profesor, el contexto educativo donde se van a desempeñar; en este caso, escuelas vulnerables y situadas en contexto Aymara, pueblo que tiene concepciones del mundo, naturaleza y humanidad, diferentes a las chilenas.

Con el único fin de facilitar la comprensión de las características étnicas de los estudiantes Aymara, a continuación se expresan –desde la voz del profesorado- algunas de sus particularidades. Por ejemplo, una de las características estos estudiantes, tiene que ver con el uso de términos que son propios de la lengua Aymara. En este sentido, un profesor señala que, a veces, para él ha sido difícil comprender lo que los niños dicen, no solo porque se expresan en su lengua sino además, porque desde la comunicación verbal, no

acostumbran a tratar de “usted” a los adultos, sin que ello sea una señal de falta de respeto. Al respecto un profesor manifiesta: “...el Aymara no tiene todas las vocales, les conté la a, e, i, y hay unas palabras que no las tienen, entonces ellos confunden el español y el Aymara..., entonces ahí hay confusión, en expresarse y comprender...” (GDP7 doc - 7:411, 2018).

Otra de las características mencionadas por el profesorado, es que los estudiantes son tímidos, retraídos, respetuosos y no peleadores. En ese sentido, una profesora expone: “...a mí me encantan los niños Aymara, son súper respetuosos, más respetuosos que muchas veces que los niños de otros lados” (GDP6 doc - 6:417, 2018) y otro profesor agrega: “...acá los niños no son peleadores, no hay niños con esos déficit que uno ve en la ciudad, no son niños que anden peleando, que se anden tratando mal, entonces la convivencia acá de ellos es de mejor calidad” (GDP8 doc - 8:421, 2018). En el mismo ámbito, otra profesora corrobora lo expuesto:

Ellos [los alumnos] aún respetan al profesor, ellos todavía tienen ese respeto por los adultos, todavía sienten ese respeto por lo menos aquí dentro del aula, aunque yo podría decir que desde cuando yo llegué a lo que es hoy en día, han cambiado un cien por ciento los chiquillos; son humildes, son cariñosos, pero también han cambiado, han ido cambiando sus características, pero esas sí se mantienen: esa humildad, ese cariño, se mantienen y el respeto sobre todo. (GDP7 doc - 7:447, 2018)

Complementan, señalando que los estudiantes Aymara tienen habilidades matemáticas “superiores” a los que no lo son. Explican que los alumnos están acostumbrados, desde pequeños, a trabajar, administrar sus tierras, comercializar los productos que generan en sus *chacras*² y a manipular dinero, por lo que la experiencia -desde muy temprana edad- con las transacciones económicas, les facilitaría el desarrollo de esta área de conocimiento.

² Pequeña finca rural dotada de vivienda y terreno para el cultivo y la crianza de animales domésticos (Real Academia Española de la Lengua. Diccionario 2018)

Ahondan en sus respuestas señalando que las estrategias de evaluación deberían atender a la diversidad de estudiantes que se encuentran en el aula, pero no ocurre siempre de ese modo, ya que a veces carecen de herramientas pedagógicas para abordar de manera óptima el tema, argumentando que no fueron formados en ese ámbito ni menos para conocer la cultura Aymara.

6.2.5. Consideración del contexto escolar vulnerable

Del análisis del material empírico disponible como producto de la realización de las entrevistas emerge con fuerza la importancia que reviste conocer en forma previa a cualquier intervención evaluativa del profesorado, las características del estudiantado, especialmente aquellas que configuran y dan vida a un contexto escolar particular de realización. Al efectuar un análisis de los resultados del grupo de discusión, también emerge con fuerza la necesidad de este conocimiento, en términos de una comprensión de la realidad cultural del estudiantado y de la necesidad de trabajar con las familias de los mismos. La preocupación anterior ha llevado al profesorado a diseñar, aplicar y procesar encuestas destinadas a conocer en profundidad el contexto familiar del estudiantado, siendo especialmente significativas en la región, la detección de las etnias predominantes en el grupo curso. Esto último, debido a la timidez que tienen los estudiantes Aymara, etnia que de acuerdo a las experiencias del profesorado ha sido estigmatizada por nuestra sociedad, que en general los jóvenes pertenecientes a ella poseen dificultades para relacionarse y, en algunos casos, tienen una baja autoestima. De allí la necesidad que la escuela pueda potenciar sus habilidades sociales y favorezca su autoconcepto. Al respecto, el profesorado relata algunas acciones que realiza para considerar el contexto escolar

Pienso que lo que debería tener cualquier profesor para trabajar en cualquier escuela, eh... muy preocupada de los alumnos, siempre dándole la posibilidad de

darle oportunidades a los niños, entenderlos muchas veces, acá hay dramas, muchos dramas sociales y yo creo que no trabajar con penas ni con lástimas, sino que trabajar pensando de que ellos salgan de esta vulnerabilidad, de esta pobreza, darle armas para que se defiendan el día de mañana, sobre todo alimentando su autoestima, que es lo más importante. (GDP5 doc - 5:477, 2018)

A pesar que el profesorado entiende que las estrategias de evaluación que emplea debería atender a la diversidad de sus estudiantes, en la práctica esto no ocurre siempre así. Esto, porque el profesorado en forma paralela al uso de estrategias de evaluación auténtica, sigue empleando estrategias evaluativas propias de la evaluación tradicional, diseñando y aplicando generalmente un único formato de prueba, en la que incorporan preguntas de fácil corrección como selección múltiple, términos pareados y verdadero/falso.

6.3. Síntesis

Este apartado exhibió el análisis de la información, aportada por el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables de la comuna de Arica, a partir del proceso de codificación: abierta, axial y selectiva. Los resultados mostraron los códigos abiertos que surgieron de las citas textuales producto de las entrevistas y cómo éstos se fueron reagrupando hasta llegar a una metacategoría: concepciones de evaluación.

A partir de estos resultados podemos señalar que el profesorado que fue parte de este estudio, ha avanzado significativamente en su hacer profesional desde una homogénea formación inicial docente a la construcción, en el aula, de un valioso y contextualizado saber pedagógico en evaluación.

En sus relatos se denota un consciente proceso de transición profesional, que ha implicado la modificación de su saber pedagógico en consideración de las

características de los estudiantes y del contexto escolar vulnerable donde se desempeñan.

De allí que los resultados muestren los cambios que han experimentado en sus prácticas evaluativas, reconozcan los aportes de la evaluación al aprendizaje de los estudiantes y elaboren recomendaciones a la academia, desde su saber pedagógico, respecto de la formación inicial de profesores en el ámbito de la evaluación. De tal manera que no cabe dudas de la plasticidad del profesorado para adecuarse y atender a las características y necesidades de sus estudiantes, incorporando en sus prácticas; una evaluación más integradora, pertinente, contextualizada y centrada en el alumnado.

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

“La evaluación ha cambiado, ya no es tanto el profesor quien evalúa a los estudiantes...ahora existe la coevaluación, la evaluación grupal, la autoevaluación, cosas que son, métodos que personalmente lo utilizo, porque eso hace que el alumno se critique, se autocritique, se retroalimente y avance, porque una nota en sí una prueba es bastante punitiva porque uno no sabe eh el contexto detrás del niño. Por ejemplo, porque no pudo estudiar ese día, porque no tiene acceso a este tipo de información, por lo cual cuando hacemos trabajos grupales en clases y ahí uno puede dar cuenta de la disponibilidad, la actitud, la y las partes más técnicas que es la indagación de información el análisis y eso...” (Entrevista 1.docx - 1:31, 2017)

7.1. Introducción

El siguiente y último apartado, expone –a nuestro modo de ver- lo más valioso de este estudio, que es el planteamiento de la discusión de los resultados, contrastando los hallazgos obtenidos con lo reportado por la literatura; exponiendo las conclusiones que nos permiten identificar los alcances de esta investigación; valorar sus limitaciones, presentando nuestra manera de enfrentarla y delinear sus proyecciones en la construcción de conocimiento del saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables en la comuna de Arica.

La construcción del apartado de discusión de los resultados se hizo siguiendo el mismo orden de los códigos levantados en la etapa de la codificación axial. Es decir, se discutió sobre las características de la evaluación, los beneficios y dificultades de la evaluación, el saber pedagógico en evaluación, los requerimientos a la formación inicial docente y la consideración del contexto escolar vulnerable. Posteriormente, el apartado conclusiones fue organizado en función los objetivos específicos del estudio.

7.2 Discusión de los Resultados

Al examinar en detalle los resultados obtenidos, tanto en las entrevistas semi estructuradas como en el grupo de discusión y confrontarlos con la literatura especializada y el estado del arte en evaluación, se advierte cómo es que -desde el punto de vista de la acción pedagógica en el aula-, la principal preocupación del profesorado que se desempeña en las escuelas vulnerables es el uso que se le da a la evaluación, más allá de los procedimientos, instrumentos, formatos e incluso participantes en el proceso. Esto es coherente con los resultados obtenidos por investigaciones realizadas en otras latitudes, específicamente a propósito de la definición de la cualidad formativa de la evaluación (Popham, 2011; Black & Wiliam, 2009; Bennett, 2011), en donde se han dado luces acerca de la

importancia de poner atención en los usos que se le da a la evaluación, más que en otros aspectos de ella. Lo anterior hace que, genéricamente, las preocupaciones expresadas por el profesorado en esta investigación podrían ser estudiadas desde los principios que sustentan esta forma de entender la evaluación.

Al realizar un análisis más en detalle del discurso del profesorado acerca de la evaluación, emergen evidencias que hacen sustentar la idea de que el profesorado en estudio se encuentra en una etapa de transición entre la evaluación tradicional y la evaluación auténtica. Decimos en transición, porque no podemos dejar de reconocer que el profesorado ha dado pasos significativos en la comprensión del rol que cumple la evaluación en el aprendizaje del estudiantado, así como de la importancia del profesor en este proceso, especialmente en las escuelas vulnerables donde trabajan. Sin embargo, y pese a reconocer que este saber pedagógico en evaluación está distante al saber promovido en su formación inicial, y más cercano -aunque no exclusivamente- a modelos pedagógicos que proponen implementar una evaluación más auténtica y centrada en los estudiantes, tiene conciencia que no siempre logra llegar a resarcirse de la evaluación más tradicional.

No obstante lo anterior, existe la convicción dentro del profesorado que dentro de las características que debería tener la evaluación, debieran promoverse aquellas vinculadas a la evaluación auténtica, especialmente en el contexto de las escuelas vulnerables. Aunque, ciertamente, sus intentos por promoverla y hacerla realidad en las aulas, convive con una burocracia escolar, que no siempre es coherente ni facilita la concreción de los principios que la sustentan. De allí que decimos que el profesorado en estudio se encuentra en una etapa de transición entre una y otra forma, de entender y llevar a la práctica la evaluación escolar. En otras palabras, por un lado, el profesorado reconoce las bondades de la evaluación auténtica y, por otro, se ve exigido por una burocracia escolar que alimenta concepciones más tradicionales a la hora de evaluar.

Al realizar un análisis del camino recorrido por el profesorado en el proceso de valoración de la evaluación auténtica, emergen con fuerza algunas concepciones que están a la base de dicha concepción y que han sido construidas desde su experiencia docente, como la valoración que hacen de aquellas prácticas evaluativas que permiten evaluar tanto los procesos como los productos; la posibilidad de contar con instrumentos que evalúen no solo conocimientos declarativos (conceptuales y factuales), sino que también procedimentales y actitudinales; la oportunidad de incorporar a los estudiantes en el proceso evaluativo, sea a través de la auto como la coevaluación; y la posibilidad de considerar en la evaluación los contextos de los estudiantes, entre otras.

Todo lo cual evidencia una de las características más peculiares del proceso de transición que hemos venido dando cuenta, y que demuestra un interesante giro del profesorado en materia evaluativa, cual es, la incorporación sistemática de la reflexión pedagógica como instrumento de trabajo en el área, lo que hace transitar al profesorado desde una mirada eficientista y mecánica de los procesos evaluativos hacia miradas hermenéuticas y cada vez más reflexivas. Cuestión que lo hace tomar decisiones informadas respecto a los pasos siguientes que debe dar el estudiantado a su cargo en su proceso de aprendizaje, las que -tal como señalan Black & Wiliam (2009)- siempre serán mejores que aquellas que el profesorado hubiese tomado en ausencia de dicha reflexión.

Lo señalado es coherente con lo planteado por Schön (2010), en torno a que la práctica reflexiva del profesorado da cuenta de un saber pedagógico que es construido a partir de su experiencia como docente, lo que necesariamente es mediado por la reflexión profesional sobre su propio hacer pedagógico. También se vincula con los planteamientos de Ruffinelli (2017), cuando habla del valor que posee este saber pedagógico para generar nuevo conocimiento y mejorar considerablemente las prácticas del profesorado.

En relación a los beneficios y dificultades de la evaluación, desde el relato del profesorado emerge también un nuevo e interesante conocimiento, vinculado a la evaluación en general y a los instrumentos en particular. En el primer caso, el profesorado valora la evaluación como un mecanismo de aprendizaje estratégico, inseparable de las propuestas didácticas, así como del contexto escolar y personal del estudiantado. A la vez aboga por un tipo de evaluación capaz de motivar al estudiantado y reforzar aquellos puntos más débiles de su aprendizaje, cuestión que los acerca al movimiento en favor de la evaluación formativa descrito en la literatura (Hattie, 2009; Cauley & McMillan, 2010).

En el segundo caso, el profesorado más allá de decidir qué instrumento o procedimiento evaluativo usar, valora la posibilidad de reflexionar cómo aplicar estos instrumentos y procedimientos en un contexto real y sobre todo, identificar con claridad el impacto que estos pudieran tener en el aprendizaje de sus estudiantes y el uso que se les dará a los resultados obtenidos. De hecho, aquí radica una de las razones por la cuales algunos de ellos, evalúan a través de procedimientos como trabajos prácticos, disertaciones y dramatizaciones. Para ellos, estos formatos incentivan la reflexión grupal y personal, desarrollando la capacidad crítica del estudiantado frente a su trabajo y el de sus compañeros.

Otro de los hallazgos interesantes vinculado al saber pedagógico en evaluación del profesorado, que también ha sido relevado con algunos matices por la literatura (Álvarez, 2001; Casanova, 1998; Santos Guerra, 2015), dice relación con la mayor valoración que hacen de aquellas prácticas evaluativas que, están centradas en el estudiante. Entre ellas destacan el trabajo colaborativo, la autoafirmación personal y el desarrollo de habilidades para la vida, para lo cual utilizan instrumentos que validan tanto la autoevaluación, como la coevaluación y la heteroevaluación. Lo anterior aporta información relevante y pertinente para la reflexión y la toma de decisiones y, por supuesto, de los propios estudiantes.

Sobre este último aspecto, es destacable cómo el profesorado releva la importancia de incluir en su acción pedagógica evaluativa algunos recursos afectivos como herramienta mediadora de la confianza y diálogo con sus estudiantes y porque no decirlo, entre ellos mismos. El hallazgo es coherente con lo recomendado por la literatura (Ayala y González, 2017; Rodríguez Moneo y Huertas, 2017), agregando un solo matiz, esto es, que estos recursos afectivos deben ser construidos y por tanto deben tener sentido, desde el contexto escolar del estudiantado y no desde el contexto socio-profesional del profesorado. En otras palabras, se trata de usar recursos afectivos validados en la cultura y contexto familiar del estudiantado y no en el del profesorado. Esto, porque lo que se busca es que el contexto del estudiantado esté presente en la relación evaluativa que ofrece la escuela, en cuyo proceso debe considerar, el habitus de los estudiantes (Bourdieu, 2002).

También resulta interesante la valoración que hace el profesorado que participó en el estudio, de la importancia que posee en los procesos evaluativos, el compromiso de los educandos con sus tareas de aprendizaje. El hallazgo es coherente con los resultados de las investigaciones realizadas por Arguello, Filian, Guevara y Cadena (2017), según las cuales en las escuelas, el profesorado necesita desarrollar en sus estudiantes no solo sus capacidades intelectuales, sino que también, sus sentimientos y convicciones, tarea en la cual potencian el diálogo, el trabajo colaborativo, la autoafirmación personal y el desarrollo de habilidades para la vida de sus estudiantes; todas ideas coherentes con lo planteado por Roselli (2016).

El profesorado es especialmente generoso al momento de referirse a la importancia que poseen los recursos afectivos en la disposición de los estudiantes para ser evaluados, capitalizando este ejercicio evaluativo como parte inherente de su aprendizaje y particularmente, como herramienta mediadora y generadora de un diálogo pedagógico fructífero con ellos y entre ellos. Esto ha sido estudiado en la literatura (Martínez Priego, 2015) con el nombre de recursos afectivos,

urdimbre afectiva (Rof, 1975) o emociones (Casassus, 2017), y ha sido definida por Cubillos (2019), como “un flujo de energía encarnada, de carácter relacional, que contiene información y que impulsa a la acción” (p.84). Lo anterior releva la importancia que reviste en el ámbito evaluativo la incorporación de palabras motivantes y gestos afectuosos, las que -a juzgar por los profesores entrevistados- cumplen una función tranquilizadora, liberadora y ordenadora en los estudiantes.

Lo descrito hace que los profesores participantes hayan dado pasos significativos en su quehacer evaluativo, transitando desde una formación inicial que desconsideró e invisibilizó la utilización de recursos afectivos, hacia un saber pedagógico en evaluación que reivindica su valor, promoviendo su uso en sus prácticas evaluativas cotidianas. El profesorado está consciente de la trascendencia de esta transición, así como de los cambios que ella conlleva en su quehacer profesional y en la relación con sus estudiantes. Especialmente, porque ellas han implicado una revaloración de las necesidades de sus estudiantes y del contexto escolar vulnerable donde están insertos (Hernández Nodarse, 2017; Moreno, 2017).

Vinculado a lo anterior, el profesorado reconoce que el uso de los recursos afectivos ha ido aparejado con una nueva mirada de la relación que cotidianamente poseen con sus estudiantes y con una revaloración de la importancia de permear su discurso de aula, con frases que evidencien la existencia de altas expectativas en el trabajo de sus estudiantes (Moneo y Huertas, 2017). Esto implica -según sus propias palabras- explicitar verbal y gestualmente que todos pueden, sin distinción, llegar al aprendizaje, cuestión que es coherente con los hallazgos obtenidos en el estudio, realizado por Murillo y Martínez-Garrido (2018), quienes señalan que “...los profesores que consideran que sus alumnos van a aprender determinado tema o van a alcanzar un nivel de estudios, lo harán con mayor probabilidad” (p.11).

En consonancia con lo planteado por Ayala y González (2017), el profesorado que participó en el estudio es consciente del beneficio que significa que el foco de la evaluación no esté puesto en el cumplimiento de requerimientos administrativos, sino que fundamentalmente en favorecer el aprendizaje, propendiendo a una relación tal, que permita que el estudiantado conecte la evaluación con su aprendizaje, generando a través de este expediente, un círculo virtuoso de colaboración recíproca, como el estudiado por Earl & Kast (2006), autores que han definido esta particularidad bajo la figura de *evaluación como aprendizaje*.

Sobre este último hallazgo que focaliza la evaluación en el aprendizaje, es necesario señalar que si bien, a la luz de la literatura internacional pudiera ser este un hallazgo no muy importante, en el contexto de la realidad chilena, que el profesorado reconozca el estrecho vínculo existente entre la evaluación y el logro de aprendizajes del estudiantado, es gran avance. Fundamentalmente, porque a través del tiempo, la evaluación se ha entendido como un mecanismo administrativo para poner notas en un libro de clases, y por tanto encargada de la promoción de los estudiantes, en donde escasea la retroalimentación y los vínculos con el aprendizaje.

En otro contexto, y a pesar de que la literatura reconoce que la evaluación auténtica supone una modificación de las prácticas evaluativas del profesorado (Díaz-Barriga y Barroso, 2014), en el caso del profesorado estudiado esto no siempre es así. Principalmente, porque a pesar que el profesorado es capaz de reconocer y reflexionar respecto a la importancia y bondades que ofrece este modelo evaluativo, estos no siempre llegan a implementar un ciclo evaluativo como los recomendados en la literatura por Brown (2015) o Vallejo y Molina (2014), debido a dos razones fundamentales: la existencia de ciertos requerimientos contextuales y el uso que le dan a los resultados.

En relación a los requerimientos contextuales, los participantes en el estudio reconocen que existen ciertas barreras vinculadas al contexto escolar que no siempre son favorables al trabajo evaluativo que les gustaría realizar, siendo especialmente crítica la escasez de tiempo destinada al proceso, principalmente como producto de la diversidad de roles que deben cumplir en el sistema escolar (realización de seguimiento escolar y orientación vocacional a cursos con más de cuarenta estudiantes, confección de informes de rendimiento escolar y de personalidad periódicos para ser informados mensualmente a los padres, madres y/o apoderados; realización de reuniones de apoderados, etc.), así como la presión de la burocracia escolar por cumplir con cierto número de calificaciones en un tiempo determinado, cuestión que los lleva a diseñar instrumentos evaluativos que en su mayoría incorporan preguntas de fácil corrección, como selección múltiple, términos pareados y verdadero/falso.

En relación al uso que el profesorado le da a los resultados de las evaluaciones de sus estudiantes, es necesario consignar que, si bien están conscientes de la importancia de tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos, tal como lo recomienda la literatura (Santos Guerra, 2015), ellos no siempre tienen la oportunidad de tomar decisiones oportunas, ni menos en favor del aprendizaje de sus estudiantes. Lo que hace que los profesores pierdan una valiosa oportunidad de retroalimentar a sus estudiantes y conectar, como recomiendan López, Solís y Fernández (2017) "...los resultados de la evaluación con los procesos de aprendizaje y las decisiones que se toman sobre la planificación de la enseñanza..." (p.862) o como diría Díaz-Barriga y Barroso (2014), con la *educación para la vida*.

La descendida capacidad para llevar a cabo en forma íntegra un ciclo evaluativo por parte del profesorado, que concluya con la toma de decisiones pedagógicas en función del aprendizaje del estudiantado, hace que -en materia evaluativa- este transite con cierta tensión (esto, porque la mayoría de las veces está consciente de ello) entre un rol tradicional y un rol de mediador y facilitador de

diálogos, reflexiones y acuerdos conjuntos con sus estudiantes, como efectivamente debería ser, si su intención fuera llegar a una evaluación más auténtica (Rittaco y Amores, 2016). El fenómeno, ha sido estudiado por la literatura y calificado como complejo, puesto que exige múltiples, constantes y agotadoras transiciones del profesorado, el que tiene que hacer esfuerzos por superar los distintos obstáculos que sus estudiantes pueden tener para llegar al aprendizaje, aprendiendo de cada uno de esos procesos (López, Solís y Fernández, 2017).

En relación a los requerimientos que estos profesionales realizan a la formación inicial docente, los hallazgos indican que este tiene la convicción que sus procesos formativos no han sido satisfactorios (Espinoza, 2014). Principalmente, porque el modelo propuesto por la academia no considera las particularidades de los diferentes contextos escolares existentes en su región y en el país. A lo que se debe agregar, la falta de diálogo de la academia con el profesorado en ejercicio, para conocer la realidad que les corresponde vivir en el aula, y en la cual sus estudiantes laborarán profesionalmente mañana. Sus relatos son consistentes con las experiencias narradas por Blanco y González (2010), cuando señalan que el profesorado se siente estimulado a buscar otros modelos evaluativos que les permitan enfrentar con mayor éxito su tarea, ya que tienen la convicción que la evaluación es una actividad ineludible, significativa y muy útil para el ejercicio de su actividad docente y, fundamentalmente, para el aprendizaje de sus alumnos.

En su reemplazo, los docentes prefieren plantear requerimientos y elaborar recomendaciones a la formación inicial de profesores, sustentando sus afirmaciones en sus años de experiencia y en la labor que ha desempeñado en las escuelas vulnerables donde se ha desempeñado profesionalmente, escenario donde ha llegado a construir un saber pedagógico en evaluación. El profesorado sugiere que los centros de educación superior sean capaces de hacer repensar a los futuros maestros en torno a sus concepciones evaluativas, como una forma de

generar un quiebre con sus experiencias escolares pasadas y en lo posible con sus preconcepciones sobre los procesos evaluativos, especialmente sobre la evaluación, los instrumentos y procedimientos evaluativos, así como de los fines y propósitos de la evaluación. A través de este expediente, ellos buscan una especie de justicia curricular, como la sugerida por Connell (1997) en su ya clásica investigación, entendida esta como el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes a los que tienen derecho, desde un marco de justicia, igualdad e inclusión. De allí que recomiendan, como lo hacen Barriga y Hernández (2002), escuchar atentamente la voz, perspectivas y necesidades de los estudiantes, como la voz de un legítimo otro, cuestionando los estereotipos, los tipos ideales y los formatos homogéneos aprendidos durante su formación inicial.

Otra de las recomendaciones que realizan y que es coherente con el estado del arte de la evaluación, tiene que ver con la necesidad de tener conciencia de las contradicciones evaluativas en las que se incurren en la vida profesional, que pueden ser ejemplificadas en decisiones equivocadas que en nada contribuyen al aprendizaje de los estudiantes (Montecinos, 2014), siendo especialmente significativas aquellas decisiones que castigan al estudiantado, como elevar el nivel de exigencia a quien no pudo asistir a un compromiso evaluativo, poner una calificación deficiente por mala conducta, promediar algunas calificaciones sin considerar el logro de los aprendizajes, calificar solo los productos y no los procesos, etc. Ante tales decisiones los docentes se muestran partidarios de diseños evaluativos más flexibles, dinámicos y contextuales y como señalan Cortéz y Montecinos (2016), con foco en el aprendizaje.

De allí que concordamos con lo expresado por Muñoz, Ajagan, Saéz, Cea y Luengo (2013), cuando plantean que en este importante proceso el rol del profesorado es determinante, porque “las posibilidades de generar aprendizajes [en las escuelas vulnerables] pasan inevitablemente por el aula, espacio donde los profesores pueden producir las condiciones necesarias para visibilizar e incorporar el capital simbólico de los niños y niñas que viven en esos contextos” (p.130).

7.3. Conclusiones

Los resultados de la investigación dan cuenta de la dinámica a la cual se ha visto enfrentado y la evolución que ha tenido el saber pedagógico en evaluación del profesorado que se desempeña laboralmente en las escuelas vulnerables de Arica, Chile, una vez que ha egresado de los centros de formación inicial docente.

Más allá de las consecuencias específicas obtenidas en la investigación, que detallaremos a continuación, una de las cuestiones que destaca de los resultados obtenidos es la importancia e incidencia que tiene el contexto educativo (vulnerable) en las percepciones que posee el profesorado sobre su profesión o sobre un aspecto específico de ella, como es el caso del evaluativo, que nos hemos propuesto investigar. Esto nos hace reflexionar acerca de la validez que poseen los relatos que dan cuenta del impacto que posee el profesorado en el medio en que actúa profesionalmente, desconociendo y desvalorizando la huella que este mismo medio deja en su vida personal y profesional. Una relación recíproca que no siempre es relevada en la literatura, pero que a la luz de los resultados que detallaremos, nos parece un punto importante para iniciar las conclusiones que queremos presentar.

En relación con el primer objetivo, cuyo propósito fue describir el saber pedagógico evaluativo del profesorado en estudio, procurando develar las particularidades que este saber posee, el material empírico nos permite concluir que el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables de la comuna de Arica, ha dado pasos significativos en la forma de entender una parte fundamental de su hacer profesional, referida a su saber pedagógico en evaluación. Transitando desde una visión mecanicista y eficientista de los procesos evaluativos, descontextualizada y burocratizada, hacia un saber pedagógico en evaluación mucho más hermenéutico, reflexivo y comprensivo, holístico y centrado en los procesos de aprendizaje más que en los productos. Todo lo cual, representa un cambio no solo en los aspectos evaluativos propiamente tales, sino

que también en la forma de entender su profesión, en la forma de relacionarse con el estudiantado y con las autoridades de la escuela, superando modelos academicistas que han estado muy arraigados en la cultura del profesorado chileno.

Decimos que el saber pedagógico en evaluación transita de un paradigma a otro, porque las evidencias que hemos recogido, demuestran que ambas formas de entender la evaluación coexisten en un mismo espacio y tiempo escolar, lo que hace que, a pesar que el profesorado aboga por la promoción de una evaluación más auténtica, las prácticas evaluativas tradicionales aún siguen muy presentes en la gestión de los docentes.

Lo anterior es visibilizado como una tensión entre el saber pedagógico en evaluación y sus prácticas de aula. De hecho, en no pocas ocasiones, aunque los docentes declaran realizar prácticas evaluativas desde un paradigma más auténtico, al profundizar en el análisis de sus relatos, se advierte que no son pocas las ocasiones en que describen sus prácticas desde el modelo más tradicional. Lo que hace que, más allá de la creencia construida por ellos, la evaluación escolar siga siendo en algunos casos un mecanismo de control que busca encasillar las acciones del alumnado, clasificándolos en buenos y malos, a partir de estándares predeterminados.

Además, aunque el profesorado si bien señala que ha incorporado evaluaciones formativas, autoevaluaciones e instrumentos de evaluación para evaluar de manera más práctica, existen evidencias que en algunos casos esto es una ilusión, dado que en no pocas ocasiones, califica al estudiantado para responder a las exigencias evaluativas del establecimiento y del medio escolar, valorando como un “logro” profesional el registro de notas. Lo que hace que el cumplimiento de la normativa supere en algunos casos el rol que debiera cumplir la evaluación. De allí que coexistan dos modelos: la evaluación de conceptos y la evaluación por competencias; la evaluación sumativa y la evaluación formativa, y

por último, la evaluación reactiva que sanciona los errores (feedback) y la evaluación anticipativa que los previene (feedforward).

Por último, en relación al saber pedagógico evaluativo del profesorado en estudio, es necesario destacar una vez más la consideración de los contextos escolares, en los cuales el profesorado realiza cotidianamente su labor profesional, siendo especialmente significativas las evidencias que demuestran una esfera de influencia recíproca, en la que destaca la evidente capacidad que han ido construyendo para sintonizar con las necesidades de sus estudiantes y tener una lectura correcta del medio socioeducativo vulnerable en que se desempeñan.

En relación al segundo objetivo, que tuvo como fin relevar aquellas prácticas evaluativas que realizan los profesores en el aula, que facilitaran el aprendizaje de los estudiantes, resulta interesante consignar cómo es que desde su propio discurso, emerge una serie de prácticas evaluativas que tienen como elemento común el protagonismo del estudiantado, la consideración del contexto, el trabajo evaluativo laborioso y constante, especialmente durante y después de la clase, y por sobre todo la utilización de las prácticas de evaluación, para el aprendizaje de los estudiantes. Todo lo cual, genera una cultura evaluativa distinta, fundada no desde la formulación teórica, sino que desde una praxis cotidiana que no permite delimitar con certeza la frontera existente entre las actividades de aprendizaje y las actividades evaluación propiamente tales.

Desde la cotidianeidad del aula emergen así un sinnúmero de prácticas evaluativas que ponen en el centro al aprendiz y al aprendizaje, que privilegian la participación, la colaboración, la creatividad, el trabajo en equipo, la integración de saberes, la reflexión sistemática, la capacidad de crítica y auto crítica de los estudiantes, el diálogo, la evaluación de habilidades y actitudes, la utilización de recursos afectivos, la inclusión permanente de altas expectativas de logro y, por sobre todo, la pertinencia y la consideración de los contextos de los estudiantes,

quienes actúan como una amalgama que da sentido y significado a su aprendizaje, generándose un diálogo cultural y social que -aunque no es propiciado desde el currículum oficial- proporciona un campo fértil y una oportunidad fecunda de aprendizaje para los estudiantes.

En relación al tercer objetivo, destinado a identificar las dificultades contextuales que enfrenta el profesorado que se desempeña en escuelas vulnerables y las influencias que esto trae aparejado para sus concepciones evaluativas, el material que hemos tenido a la vista nos permite concluir que, si bien el profesorado manifiesta que a través del tiempo, sus prácticas evaluativas se han transformado en una acción pedagógica que favorece, por ejemplo, el diálogo entre el profesor y los estudiantes, entre estudiantes y padres y/o apoderados y principalmente, entre los propios estudiantes; a renglón seguido, en el análisis de sus relatos también sugiere que existen factores que obstaculizan este quehacer en el aula. Uno de los que más obstaculiza este quehacer, es la falta de tiempo en el espacio escolar, que les permita completar a cabalidad un ciclo evaluativo, perdiéndose una valiosa oportunidad de, por ejemplo, retroalimentar en profundidad a los estudiantes y a través de este expediente ayudar a mejorar sus aprendizajes. La falta de tiempo obliga muchas veces al profesorado a renunciar a la utilización de instrumentos de evaluación más holísticos y a utilizar instrumentos de evaluación que incluyen ítems de fácil corrección, con una respuesta única, los que no facilitan la transición entre la evaluación tradicional y una más auténtica.

Otro de los problemas contextuales a los que ha tenido que hacer frente el profesorado que participó de la investigación, tiene que ver con la presión que ejercen los docentes directivos de los establecimientos educacionales donde trabajan, para certificar mediante calificaciones el logro de los aprendizajes de los estudiantes, en tiempos y plazos acotados y rigurosamente definidos (Montecinos, Walker y Cortez, 2015). La práctica, mayoritariamente utilizada en la escuela chilena, exige al profesorado aplicar instrumentos de evaluación en papel,

definiendo días de aplicación con meses de antelación y en algunos casos al inicio del año escolar, con calificaciones que la mayoría de las veces no son ponderables ni pueden ser cambiadas, aunque el estudiante logre el aprendizaje, lo cual, transgrede los principios más elementales de una evaluación que pretende estar centrada en los estudiantes y en su aprendizaje.

En relación al cuarto objetivo que tiene como propósito vincular el saber pedagógico evaluativo del profesorado con las decisiones sobre la evaluación que realiza en forma cotidiana en el aula, podemos señalar que los resultados obtenidos nos hacen concluir que existe una tensión manifiesta entre su discurso y las decisiones que tradicionalmente adoptan en el aula. Los factores obstaculizadores expuestos en el apartado anterior, así como la mayor o menor capacidad de los docentes para absorber la experiencia evaluativa que vive en su cotidianeidad, explican en parte esta tensión, que hace que el profesorado a ratos deambule entre concepciones evaluativas muy tradicionales y otras más recientes. Esto hace que en un mismo profesor o en una misma escuela coexistan modelos y formas evaluativas muy disímiles, existiendo algunos casos en que incluso influye la época del año: si es al inicio, hay más tiempo y por tanto las decisiones y las prácticas evaluativas cotidianas son más holísticas; si es al final, tanto las decisiones como las prácticas evaluativas resultan ser mucho más tradicionales y menos holísticas.

Lo anterior no solo se hace visible desde el punto de vista discursivo, en su saber pedagógico en evaluación, sino que también, en su forma de relacionarse con el estudiantado. Es sintomático como es que el profesorado, que es “tironeado” por los formatos tradicionales de evaluación, genera al mismo tiempo una forma de enfrentar las relaciones interpersonales de manera distante y despersonalizada. Mientras que, como contraparte, aquellos profesores que permanecen en una concepción evaluativa más auténtica, generan formas de relacionarse más inclusivas, cercanas y personalizadas.

Finalmente, y en relación al quinto objetivo, destinado a comparar el saber teórico en evaluación adquirido por los profesores en su formación inicial, con el saber pedagógico construido en su experiencia docente en las escuelas vulnerables, los resultados nos permiten concluir que entre uno y otro estado hay una gran diferencia. No solo por la distancia temporal existente entre distintos momentos de la vida personal y profesional de ellos, sino porque en las mallas curriculares con las cuales fueron formados, la cobertura y la presencia curricular de los temas evaluativos fue secundaria.

A lo que se debe agregar que -a juicio del propio profesorado- el saber pedagógico en evaluación adquirido fue deficitario, limitándose a repetir alguna conceptualización básica y a realizar algunos ejercicios destinados a la confección de ítems de selección múltiple o verdadero y falso, para una realidad inexistente, donde no existió una relación explícita entre la evaluación y el aprendizaje, ni menos una relación entre la evaluación y el contexto escolar.

Lo señalado hace que la distancia entre el saber en evaluación adquirido en su formación inicial, no haya sido de mucha ayuda para ellos al momento de enfrentar su actividad profesional en una escuela vulnerable. De allí que el profesorado se atreva a realizar algunas recomendaciones a la formación inicial, que en general pueden ser consideradas como un desafío a la educación inicial a conocer la realidad que viven las escuela vulnerables; a realizar programas de inserción en ese y otros contextos; a conocer, analizar y visibilizar prácticas evaluativas exitosas; a valorar el saber pedagógico en evaluación construido por quienes se desempeñan en este y otros escenarios de aprendizaje y, por último, a acompañar a los profesores en formación en el proceso de construcción de su saber pedagógico en evaluación.

Lo anterior no solo es un reto para las instituciones que forman profesores, puesto que lo señalado por los participantes en la investigación también interpela a la política educacional chilena, en el sentido que ella está en deuda, en la

generación de políticas públicas que propicien mayor vínculo entre los procesos de formación inicial docente y los sistemas escolares, con la variedad de matices y contextos que estos poseen.

De allí que sea urgente que los futuros maestros se formen considerando escenarios culturales reales. Y también es urgente revisar las concepciones evaluativas y creencias pedagógicas en favor de una justicia curricular, que busca adaptar el currículum prescrito a la diversidad de contextos escolares.

7.4. Limitaciones y proyecciones del estudio

En la evaluación final, existen a lo menos tres limitaciones de la investigación que resultan interesantes de destacar. La primera, quizás la más compleja, tiene que ver con la pretensión de expresar la complejidad existente en un mundo profesional situado, dinámico y diverso, a través de un discurso lineal y descriptivo.

Concretamente, la limitación tiene que ver con la mayor o menor capacidad de quien lidera la investigación para llegar a conocer, interpretar y transferir las experiencias íntimas y profundas del profesorado, en un documento concreto y delineado, que refleje fehacientemente la complejidad que subyace a sus relatos. Limitación para la cual fue imprescindible la rigurosidad en la transcripción de cada una de las entrevistas y conversaciones generadas, resguardando la fidelidad en lo expresado por el profesorado.

Una segunda limitación a la que nos vimos enfrentados, fue la mayor o menor capacidad para aplicar el método de TF para el análisis de los datos, ya que nos demandó bastante tiempo, encontrar otras experiencias investigativas, que pudieran orientar la construcción de nuestro estudio. Al respecto nos queda la satisfacción de haber seguido paso a paso lo propuesto por la TF para el análisis

de los datos, siguiendo en detalle cada una de las etapas y procedimientos descritos en la literatura. Aunque debemos reconocer que fue un constante desafío ir analizando la información aportada por el profesorado, de manera paralela a la recogida de los datos, poniendo especial atención en el momento de saturación de la muestra.

Una tercera limitación que nos desafió tuvo que ver con el acceso a la muestra, producto de la escasa disponibilidad de tiempo del que dispone en general el profesorado y, en particular, aquel que se desenvuelve en el contexto estudiado. Un profesorado muy demandado de tiempo, cuyas tareas profesionales iban mucho más allá de las aprendidas en la formación inicial, lo que nos hace reflexionar que, si bien existe una política pública chilena que pretende promover el desarrollo profesional docente, este proceso se circunscribe mayoritariamente al desarrollo del propio quehacer y no contempla el abordaje de otras tareas y temáticas generadas como producto de factores y variables no necesariamente pedagógicas, que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto de las proyecciones de este estudio, se planea contribuir a la reposición del saber pedagógico en evaluación, como eje articulador de la formación inicial docente, tanto para la construcción curricular de las instituciones formadoras como para las políticas públicas de formación continua, aportando a través de artículos y conferencias, información relevante sobre los requerimientos evaluativos que tiene el profesorado que se desempeña en contextos educativos vulnerables.

Adicionalmente, se pretende construir un vínculo con el medio escolar a través de una relación colaborativa entre el profesorado de la región Arica y Parinacota y algunas instituciones de educación superior, con miras a generar investigación educativa en y con el medio escolar, ya que queda en evidencia que existe la necesidad de difundir la investigación y en algunos casos profundizarla, captando factores críticos no contemplados en ella, como la burocracia escolar.

Finalmente, y como parte de los hallazgos no previstos en este estudio, se proyecta visibilizar las características y requerimientos específicos que tienen los estudiantes Aymara de la comuna de Arica. Nos motiva instar a las instituciones de educación superior, que están a cargo de la formación de profesores en Chile, a conocer y valorar, desde una mirada intercultural, la diversidad étnica que está presente tanto en la región de Arica y Parinacota como en el territorio nacional.

CAPÍTULO 8: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“...los chiquillos se autoevaluaban, a veces nos decían: no él no trabajó. Son súper críticos, profe no porque el no hizo esto, se paró muchas veces, la revolvió, no hizo nada, muy críticos para evaluar a sus compañeros...” (Entrevista 8.doc - 6:8, 2017)

- Abraham, M. (2009). Pedagogía, Saber Pedagógico y Prácticas Educativas: reflexiones sobre una experiencia. *Paulo Freire*, (7), 119-131. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/474/614>
- Acuña, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones educativas*, 17 (22), 77-84. Agencia de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de www.agenciaeducacion.cl
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa* (45), 11-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Alcalaz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 11-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134142>
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Amores, F., y Ritacco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 4 (1), 90-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3690299>
- Arguello, L., Filian, F., Guevara, J. C. & Cadena, L. (2017). La importancia de la determinación de indicadores de desarrollo. La unidad de lo afectivo y lo cognitivo. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación* 8 (1), 193-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6630554>

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Ávalos, B. (2009). La Inserción profesional de los docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, N°1. Santiago: CIAE Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 11-28. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000200002&script=sci_arttext&tlng=e
- Ayala, M., & González, J. A. (2017). Las competencias socio–afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8 (3), 271-284. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/101>
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como reflexivo. *Acción Pedagógica*. 18 (1), 42-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122365>
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el consumo de la modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Belair, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review [Evaluación formativa: una revisión crítica]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*,

18 (1), 5-25. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2010.513678>

Bickman, L., & Rog, D. (2016). *The SAGE handbook of applied social research methods* [El manual SAGE de métodos de investigación social aplicados]. Sage publications.

Blanco, M. E., & González, I. (2010). Prácticas evaluativas del profesorado de primaria, condicionantes de su actividad docente. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62 (1), 29-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3178524.pdf>

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-73. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment [Desarrollando la teoría de la evaluación formativa]. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-008-9068-5>

Bonilla, M. & López, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5766631>

Bonilla-Jiménez, F. I., & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ADa%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles: research-based principles to guide classroom practice [Evaluación para el aprendizaje: 10 principios basados en la investigación para guiar la práctica en el aula]*. Assessment Reform Group-ARG. Recuperado de http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2), 1-10. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_M4.pdf
- Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). Routledge. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315248813/chapters/10.4324/9781315248813-3>
- Busso, G. (2002). *Vulnerabilidad sociodemográfica en Nicaragua: un desafío para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza* (Vol. 29). United Nations Publications.
- Carrasco, R., Pérez, M. y Núñez, D. (2015). Hacia una distribución más equitativa de las oportunidades educativas: ¿cuál es el impacto de la política de Subvención Preferencial en el desempeño académico de los alumnos más vulnerables en Chile? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación*

Educacional Latinoamericana. 52(1), 65-83. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/704>

Carrero, V., Soriano, R. M., & Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada grounded theory* (Vol. 37). CIS.

Casassus, J. (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (7), 121-130. Recuperado de <http://www.revistasuntref.com.ar/index.php/relapae/article/view/84>

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. SEP: Cooperación Española.

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Cauley, K. M. & McMillan, J. H. (2009). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement [Técnicas de evaluación formativa para apoyar la motivación y el logro de los estudiantes]. *The Clearing House*, 83 (1) 1-6. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098650903267784>

Castro, D. (2008). *Los Órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad contexto, problemáticas y propuestas de mejora*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Charmaz, K., y Belgrave, L. (2007). Grounded theory. *The Blackwell encyclopedia of sociology*. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781405165518.wbeosg070.pub2>

- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research [Métodos de teoría fundamentados en la investigación en justicia social]. En Denzin y Lincoln (Ed.) *The Sage handbook of qualitative research*, 4(1), 359-380. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=AlRpMHgBYqIC&lpg=PA359&ots=koEQzJjyoc&lr&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Charmaz, K. (2017). Special invited paper: Continuities, contradictions, and critical inquiry in grounded theory [Artículo especial invitado: Continuidades, contradicciones y investigación crítica en la teoría fundamentada]. *International Journal of Qualitative Methods*, 16 (1). Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406917719350>
- Comisión Nacional de Acreditación (2018). Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación. Recuperado de <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Centro de Educación Preescolar y Especial.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Constitución Política de la República de Chile (1980). Texto promulgado por el decreto supremo N°1150 del Ministerio del Interior. Recuperado de <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/60446/3/132632.pdf>
- Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G., & Rojas, K. (2005). SINAEB. Sistema Nacional de Asignación con Equidad Para Becas JUNAEB:

Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Dirección Nacional. Recuperado de https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf

Córtéz, M., & Montecinos, C. (2016). Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: Aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 49-68. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000500004&script=sci_arttext&tlng=e

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches [Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos]*, (3ª ed.). Londres: Sage.

Cronbach, L. (1963) *Educational Psychology*. 2nd Edition, Harcourt, New York.

Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-23. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021037008783487101?needAccess=true>

Cubillos, J. (2019). El significado de las competencias emocionales para Educadoras de Párvulos. *Paideia, Revista De Educación*, (62). Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/190>

De La Torre, C., & Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 217-224. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28438208.pdf>

- Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista iberoamericana de Educación*, 37 (3), 1-19. Recuperado de <http://virtual.urbe.edu/artectexto/TEL/TEL-022/TEL-022-001/texto.pdf>
- Díaz, C., & Pinto, M. D. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa (Arg)*, 21(1), 46-54. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1531/Resumenes/Resumen_153151864005_1.pdf
- Díaz-Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª. ed.) Ciudad de México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2005) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: MacGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F., & Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Revista Perspectiva Educativa*, 53 (1), 36-56. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/210>
- Díaz-Barriga, F., Vázquez, V., & Díaz, A. (2018). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 17(1), 237-252.

Recuperado de
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3453/992>

Docente Más (2018). Sistema de Evaluación Docente de Chile. *Ministerio de Educación de Chile*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/pages/conozca-la-evaluacion/marco-legal.php>

Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?. GEDISA. España

Durkheim, E. (2003). *Educación y Sociología*. Península. Barcelona

Earl, L. & Katz, S. (2006). Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind [Repensando la evaluación de la clase con propósito en mente]. *Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education Assessment Document*. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/rethinking-classroom-assessment-with-purpose-in-mind-assessment-for-learning-assessment-as-learning-assessment-of-learning/oclc/314153792>

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 9(1), 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56790102.pdf>

Espínola, V., Treviño, J. E., Guerrero, M., & Martínez, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43 (1), 87-106. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000100006&script=sci_arttext&tlng=e

- Espinoza, O. (2014). Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (2), 147-159. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300009&script=sci_arttext&tlng=en
- Hidalgo, N., & Murillo, F. J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (1), 107-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5800412>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2017). Resultados CENSO de población y vivienda. Recuperado de https://redatam-ine.ine.cl/redbin/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CENSO_2017&lang=esp
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/921/92153187003.pdf>
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34 (1), 41-61. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100003&script=sci_arttext
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research [Una introducción a la investigación cualitativa]*. Sage Publications Limited.
- Forján, R. & Morelatto, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente*, 21 (40), 277-296. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/3075>
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory [El descubrimiento de la teoría fundamentada]*. Chicago: Aldine.
- Glasser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory [Sensibilidad teórica: avances en la metodología de la teoría fundamentada]*. Mill Valley, CA: University of California.
- Glasser, B., & Strauss, A. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa]*. Transaction Publishers.
- Golovanevsky, L., & Marshall, A. (2007). Vulnerabilidad y transmisión intergeneracional de la pobreza. Un abordaje cuantitativo para Argentina en el siglo XXI. *Población & sociedad*, 14 (1), 260-266. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3869/386939741015/>
- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González, M. P., Guerra, P., & Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles educativos*, 36 (144), 173-188. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000200011&script=sci_arttext&tlng=pt
- Gómez, G., & Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de

interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la educación*, (47), 215-233. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652017000200215&script=sci_arttext

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches* [Evaluación efectiva: mejora la utilidad de los resultados de la evaluación a través de enfoques sensibles y naturalistas]. Jossey-Bass.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation* [Evaluación de cuarta generación]. Sage.

Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Cuadernos metodológicos. CIS. Madrid.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* [Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metanálisis relacionados con el logro]. London, UK: Routledge

Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/36261>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). Ciudad de México: McGraw Hill.

Hernández, J. G., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J. G., & Páez, M. A. (2011). *Teoría fundamentada. Seminario: Generación de Teoría*. Facultad de

Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40940291/INFORME-TEORIA-FUNDAMENTADA.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DINFORME_TEORIA_FUNDAMENTADA.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190820%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190820T132518Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=1d7918782f814421daa1c6d3a037d6cf9228b78639d29371f846987b502b0c93

Hernández Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21 (1), 12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763957>

Hortigüela, D., Pérez Á., & Abella, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa: contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 35-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122242>

Ibáñez, N. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Revista Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (ESPECIAL), 145-160. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000200009&script=sci_arttext

Ibáñez, N., Druker, S. y Rodríguez, M. (2009). Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuches. Estudio

comparativo con escuelas de la región metropolitana (Informe Final, proyecto FONIDE N°55). Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2008-UMCE-Ibanez-2.pdf>

Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A., & Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y lingüística*, (27), 281-308. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-58112013000100014&script=sci_arttext

Infante, P., Rujano, R., & Sáez, R. (2015). Teoría fundamentada: una visión crítica. *Revista Trabajo Social*, (13), 33-53. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistraso/article/view/24187>

Jiménez, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/17633>

Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Azcárate, P., Navarrete, A., & Cardeñoso, J. M. (2016). La Teoría Fundamentada como estrategia de análisis de los datos: caracterización del proceso. *In Actas del 5º Congreso Iberoamericano em Investiação Qualitativa* (Vol. 12, p. 13). Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/619>

Julio, C. (2018). Diversidad educativa en educandos del sistema de protección social" Chile solidario" de la comuna de Valparaíso: resultados de un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35 (1), 93-115. Recuperado

dehttps://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Julio Maturana, C. (2009). Diversidad educativa en educandos del sistema de protección social "chile solidario" de la comuna de Valparaíso: resultados de un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 93-115. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514138006.pdf>

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Recuperado de https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf

Kaztman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. En: *Quinto Taller Regional sobre la Medición de la Pobreza: Métodos y Aplicaciones: documentos presentados-LC/R. 2026-2000-p. 275-301*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/31545>

Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research [Grupos focales: Una guía práctica para la investigación aplicada]*. Sage publications.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 18962/1990, de 10 de marzo. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, pp.1-26. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=30330&f=2005-09-27&p=>

Ley General de Educación 20370/2009, de 12 de septiembre. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, pp.1-28. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

- Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente 20903/2016, de 1 de abril. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, pp.1-62. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Ley Subvención Escolar Preferencial 20248/2008, de 1 de febrero. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, pp.1-29. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=269001&f=2018-08-25&p=>
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. (1988). *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports* [Criterios para evaluar las consultas naturalistas como informes]. CA: Sage.
- Longás, J., Cussó, I., De Querol, R., & Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15 (28), 107-127. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/21>
- López, L., Solís, E., & Fernández, J. (2017). Los cambios en las concepciones sobre evaluación en ciencias de futuros maestros de Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 847-864. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/77550>
- Manzano, N. (2008). Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Revista docencia*, 35. Recuperado de <https://docplayer.es/4631639-Jovenes-en-contextos-de-vulnerabilidad-y-la-necesidad-de-una-escuela-comprensiva-nuria-manzano-soto-1.html>
- Martínez Priego, C. (2015), Urdimbre afectiva y educación. Aproximación a las ideas pedagógicas de Juan Rof Carballo, ESE. *Estudios sobre Educación*, 28, 139-154. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/38942>

- Martínez Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. *Relieve*, 18 (1). Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Martínez Rizo, F. (2012). Contextos vulnerables: Las aportaciones de la evaluación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (2), 41-50. Recuperado de http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/articulos/A%20117%202012%20Contextos%20vulnerables%20y%20evaluacion.pdf
- Ministerio de Educación (2018). *Atención Ciudadana Ayuda Mineduc*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/2018/06/26/mineduc-informa-datos-oficiales-de-matricula-2018-en-educacion-superior/>
- Mizala, A., & Torche, F. (2013). ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? Documento de Referencia N° 9. Santiago: *Espacio Público*. Recuperado de <https://www.espaciopublico.cl/wp-content/uploads/2016/05/19.pdf>
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 32 (1), 71-89. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/246/public/246-572-1-PB.pdf>
- Montecinos, C. (2014). Análisis crítico de las medidas de presión propuestas para mejorar la formación inicial de docentes en Chile por el panel de expertos para una educación de calidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (ESPECIAL), 285-301. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000200017&script=sci_arttext

- Montecinos, C., Walker, H., & Cortez, M. (2015). Sugerencias de docentes directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía: Transitando de acciones fragmentadas a una participación legítima en los colegios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41 (2), 157-176. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200010&script=sci_arttext
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Revista Innovaciones educativas*, 17 (22), 77-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5248462>
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33 (131), 116-130. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100008
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moreno, T. (2017). La Evaluación ¿nos conducirá a la tierra prometida? *Perspectiva Educacional*, 56 (1), 147-163. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/453>
- Muñoz, C., Ajagan, L., Saéz, G., Cea, R., & Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum (Talca)*, 28 (1), 129-148. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-23762013000100007&script=sci_arttext&tlng=en

- Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 5-9. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668239/RIEE_8_1_1.pdf?sequence=1
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2016). Evaluación democrática y para la democracia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (1), 5-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5534513.pdf>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Factores de aula asociados al desarrollo integral de los estudiantes: Un estudio observacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44 (1), 181-205. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000100181&script=sci_arttext
- Murillo, F. J., Garrido, C. M., & Hernández-Castilla, R. (2016). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1). Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661375>
- Murillo, F. J., Hidalgo, N., & Flores, S. (2016). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (3). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/44627>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2012). Una Evaluación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, Nº1. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662829/evaluacion_murillo_RLEI_2012.pdf?sequence=1

- Noreña, A.; Alcalaz-Moreno, N.; Rojas, J.; & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06>
- Novak, J (1982). *Teoría y Práctica de la Educación*. Alianza Universidad. Madrid
- Ñanculeo, M. (2014). *Construcción de un índice de vulnerabilidad social para estudiantes preescolares de establecimientos subvencionados de Chile* (Doctoral dissertation, Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología). Recuperado de <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/1572>
- Ñanculeo, M. A., & Merino, J. M. (2016). Una aproximación a la vulnerabilidad en el sistema de educación parvularia en Chile. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25 (50), 51-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/859/85944887003.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011). *Panorama de la educación 2010*. Indicadores de la OCDE. Ministerio de Educación.
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela "innovadora" vs. Escuela "tradicional". *Alteridad. Revista de Educación*, 9 (1), 44-55. Recuperado de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2014.04>

- Pérez de Armiño, K. (1999), Vulnerabilidad y desastres. Causas estructurales y procesos de la crisis de África, Cuadernos de Trabajo, nº 24, HEGOA, Universidad del País Vasco, Bilbao. Recuperado de <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/import/hegoa/hegoa0001.pdf>
- Pérez, L., y González, D. (2011). "Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas". Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661640>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. CEPAL.
- Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (2018). *Ley de Transparencia Municipalidad de Arica*. Recuperado de <https://transparencia.municipalidaddearica.cl/page.php?p=149>
- Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process [Evaluación transformativa en acción: una mirada interna a la aplicación del proceso]*. Alexandria, VA: ASCD
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación Trans-Formadora. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Quesada, V., Rodríguez, G. & Ibarra, M. S. (2017). Planificación e innovación de la

evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 53-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283349061004.pdf>

Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2016). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un Intento por Equilibrar la Macro y Micro Política Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2902>

Ramírez, A. (2010). La evaluación como herramienta para mejorar los procesos educativos de poblaciones socialmente vulnerables. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53/5), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696755>

Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de educación*, 2 (1), 49-89. Recuperado de <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/703>

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Madrid, España. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=DglqVCc>

Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study [Conceptos de evaluación de los profesores de primaria y secundaria: un estudio cualitativo]. *Teaching and teacher education*, 27 (2), 472-482. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X1000168X>

Rittaco, M., & Amores, F. J. (2016). Percepciones del profesorado y alumnado del programa de cualificación profesional inicial (PCPI). Desarrollo del proceso

de enseñanza-aprendizaje en programas de prevención del fracaso escolar en secundaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9 (18), 3-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5428047>

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, 1(1), 7-23. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>

Rodríguez, G. & Ibarra, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Madrid, Narcea

Rodríguez Moneo, M., & Huertas, J. A. (2017). Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (26), 51-71. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7115>

Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriolla, J. (2007). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Eureka Media

Rof, J. (1975). *Fronteras vivas del psicoanálisis: conferencias organizadas por el Instituto de Ciencias del Hombre*. Karpos.

Román, M. (2004) El difícil cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje en escuelas vulnerables chilenas. *Centro de investigación y desarrollo de la educación*, CIDE. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33794290/escuelas_vulnerables.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556734185&Signature=q6aTuibWxoEODyVacez6ZpKfBaU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEscuelas_vulnerables.pdf

Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4

(1), 219-280. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/90>

Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43 (1), 97-111. Recuperado de <http://www.periodicos.usp.br/ep/article/view/128196/125114>

Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Editorial Episteme.

Samariego, M., Dorio, I., & Massot, M. (2016). Métodos de investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlasti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 103-122. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008

Sánchez-Amaya, T., & González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241-253. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v19n2/v19n2a04.pdf>

Sánchez, G., Díaz, S., Fuentes, A., & Osorio, J. (2017). Representaciones sobre el ejercicio de la docencia en contextos de vulnerabilidad de profesores de ciencias sociales en práctica. Recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/12915>

Sanmartí, N. (2007). *Ideas clave. Evaluar para Aprender*. Madrid: Ed. Graó.

- Santelices, M., Galleguillos, P., González, J., & Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: El rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. *Psykhé (Santiago)*, 24 (1), 1-14. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282015000100004&script=sci_arttext
- Santos Guerra, M. (2003) *Una Flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Santos Guerra, M. (2006) *La Escuela que aprende*. Madrid: Morata
- Santos Guerra, M. (2015). Corazones, no solo cabezas en la Universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 125-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5210427.pdf>
- Sen, A., & Drèze, J. (1989). *Hunger and Public Action*. Oxford: Oxford: Clarendon Press.
- Schön, D. A. (2010). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions [Educar al profesional reflexivo: hacia un nuevo diseño para la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones]. *Australian Journal of Adult Learning*, 50 (2), 448-451. Recuperado de <https://ala.asn.au/wp-content/uploads/ajal/2010/JournalJuly2010.pdf#page=240>
- Schuck, N. (2012). ¿El éxito del viejo o del nuevo hacer?: Las prácticas evaluativas en tres escuelas municipales de educación básica de Coyaique, región de Aysén, Chile. *Magallania (Punta Arenas)*, 40 (2), 101-111. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22442012000200006&script=sci_arttext

- Segura, M. A. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 1-31. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n1/2215-2644-edu-42-01-00118.pdf>
- Solar, M. I., & Díaz, C. (2018). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, (30), 208-232. Recuperado de <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/178>
- Sotomayor, C. y Dupriez, V. (2007). Desarrollar competencia docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Revista Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, N°61. París, Francia. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561937/>
- Sotos, M., & López, M. C. (2015). El proceso de construcción del saber pedagógico en Educación Matemática: el caso de María Antònia Canals. *Epsilon* 32(2), 90. Recuperado de http://thales.cica.es/epsilon/sites/thales.cica.es/epsilon/files/%5Bfield_volumen-formatted%5D/epsilon90_6.pdf
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (Vol. 10). Graó.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación*

Cualitativa, 2(1), 42-54. Recuperado de <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/58>

Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la evaluación docente acerca de la enseñanza en Chile. La evaluación docente en Chile, 91-136. Recuperado de http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2849/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=89

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Madrid: Narcea

Traverso, C. (2016). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12 (23), 47-59. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/78>

Tucker, S., Trotman, D., & Martyn, M. (2015). Vulnerability: The role of schools in supporting young people exposed to challenging environments and situations [Vulnerabilidad: el papel de las escuelas en el apoyo a los jóvenes expuestos a entornos y situaciones difíciles]. *International Journal of Educational Development*, 41, 301-306. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059314000972>

Turpo, O. (2011). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de Ciencias en las Instituciones de Enseñanza Públicas de Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4465>

Tyler, R. W., Gagné, R. M., & Scriven, M. (1967). *Perspectives of curriculum evaluation [Perspectivas de la evaluación curricular]*. (Vol. 1). Rand McNally.

Tyler, R. (Ed.). (1969). *Educational evaluation: New roles, new means [Evaluación educativa: nuevos roles, nuevos medios]*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Unidad de Currículum y Evaluación (2006). Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. *Ministerio de Educación, República de Chile*. Recuperado de <http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/yvivanco/File/EVALUACION%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE.pdf>

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente (Vol. 134). Narcea Ediciones.

Vaillant, D. (2016). Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4663>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación Educativa*, (64), 11-25. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36950574/evaluacion_2.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMONOGRAFICO_MONOGRAFICO.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190820%2Fus-east-

1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190820T134121Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=b0376a59720d8f3827137d9e73028169b9b8165ee317bb6e22f993f6d44364b7

Vallés, M. (2003) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Social*. Madrid: Síntesis

Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G. & Oliveira, D. A. (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI.

Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, (3), 145-170. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2560407>

Vergara, C. (2012). Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596355>

Villa, M., & Rodríguez, J. (2002). Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. *CEPAL*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/13051>

Villalta, M. A., & Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11 (1). Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/801>

- Villalta, M. A., Martinic, S., & Guzmán, M. A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16 (51), 1137-1158. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000400006&script=sci_abstract&tlng=en
- Weinstein, J., Fuenzalida, A., & Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. Fin de ciclo, 161-182. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31284586/Articulo_SE_P_JW-AF-GM.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSubvencion_Preferencial_desde_una_difici.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190818%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190818T155032Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=7230e305862784aa3cd44040de497188bc5c4ea991dcdd4d6e4025eaf09eac82
- Wrigley, T. (2013). Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 73-90. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661800>
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Revista de Pensamiento Educativo*, 43, 243-258. Recuperado de <http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/Relaciones%20entre%20evaluaci%C3%B3n%20de%20aprendizajes%20y%20pr%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica>

ca.%20Explorando%20la%20estrategia%20de%20acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf

CAPÍTULO 9: ANEXOS

“Entonces eso fue fantástico, esa experiencia y descubrimos que esto que había esta posibilidad de que nuestros alumnos que avanzaban más rápido podía ayudar al otro, entonces nos servía uno que de repente era un niño con diferente ritmo, la otra clase, tratábamos de que el otro lo apoyara, el que había terminado primero. Así que nos ayudó bastante en esa parte para ver quienes no estaban más avanzados...”
(Entrevista 8.doc - 6:17, 2017)

ÍNDICE DE ANEXOS (en digital)

Anexo 1: *Entrevista semi estructurada*

Anexo 2: *Carta a jueces teóricos y prácticos*

Anexo 3: *Tabla con resumen de las aportaciones de los jueces prácticos*

Anexo 4: *Tabla con resumen de las aportaciones de los jueces teóricos*

Anexo 5: *Carta a profesores, solicitando consentimiento para ser entrevistados*

Anexo 6: *Ejemplo transcripción de las entrevistas*

Anexo 7: *Carta a directivos, solicitando su autorización para entrevistar a profesores de su establecimiento*

Anexo 8: *Matriz de codificación abierta*

Anexo 9: *Guion de preguntas grupo de discusión*

Anexo 10: *Ejemplo transcripción grupo de discusión*