

LA UTILIDAD QUE OTORGAN LOS DOCENTES A LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES EN UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE TEMUCO, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA, CHILE¹
Utility That Teachers Give to the Results of Students' Assessment in a Private Subsidized School From Temuco, Region of la Araucanía, Chile

Laura Fuentes²
Jacqueline Viveros³

Abstract

The present research of qualitative nature, studies the utility that teachers give to assessment results obtained by their students. The aforementioned, in the context of a private subsidized scientific- humanistic school from Temuco, IX region.

Regarding that, the results obtained in this article, show that the main function that teachers give to the results of the assessment is associated with estimation, the fact that teachers use practices to improve the students' learning with certain deficiencies in this respect, and that teachers give students the responsibility and the conditions inherent to the pedagogical work of the results achieved.

Keywords: Evaluation – results – utility - improvement.

Resumen

La presente investigación de naturaleza cualitativa, estudia la utilidad que le otorga el profesorado a los resultados de la evaluación aplicada a sus estudiantes. Lo anterior, en el contexto de un establecimiento particular subvencionado de orientación científico humanista de la comuna de Temuco, IX región.

¹ Tesis para optar al Grado de Magister en Educación Mención Evaluación Educacional, Universidad de La Frontera.

² Magister en Educación, Mención Evaluación Educacional. Colegio metodista. Temuco. Chile. E-mail: prof.laurafuentes@gmail.com

³ Profesor Guía de Tesis. Dra. En Ciencias de la Educación. Universidad de la Frontera. E-mail: Jacqueline.viveros@ufrontera.cl

En este marco, los resultados obtenidos en el presente artículo, dan cuenta que la principal función que el profesorado otorga a los resultados de la evaluación está asociada a la medición, que los profesores emplean prácticas para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes con ciertas deficiencias al respecto y que el profesorado responsabiliza a los estudiantes y a las condiciones propias de la labor pedagógica de los resultados alcanzados.

Palabras Clave: Evaluación – resultados – utilidad - mejora.

Introducción

En la actualidad, la evaluación es concebida como un componente esencial dentro de todo proceso de formación escolar, dado que sus evidencias permiten impactar de manera positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ahumada, 2005a-b; Díaz-Barriga y Hernández, 1999, 2006; Álvarez, 2015). En sintonía con lo anterior, el Ministerio de Educación en Chile (2015) ha entregado en el último tiempo orientaciones para mejorar estos procesos, en los cuales, la evaluación ocupa un lugar preferencial, puesto que permite mejorar aprendizajes de forma permanente y significativa en el estudiantado (Condemarín y Medina, 2000; Ahumada, 2005a-b). En este sentido, es fundamental destacar que la “evaluación por sí sola no mejora aprendizajes, requiere orientación, apoyo y uso de los resultados” (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p. 7). Por tanto, la propuesta emanada de la institucionalidad educativa del país posee como elemento medular el uso pedagógico de los resultados de la evaluación para la toma de decisiones de los docentes y de la escuela en su totalidad (Shon, 1990; McKenzie y Santiago, 2005; Ministerio de Educación, 2008).

No obstante, si bien existen suficientes hallazgos e investigaciones empíricas que sugieren métodos evaluativos alternativos como la evaluación auténtica, tanto en las aulas chilenas como en otros contextos internacionales, en la práctica sigue prevaleciendo un modelo evaluativo tradicional centrado en la medición, el cual no considera un trato adecuado de los resultados de la evaluación de los estudiantes (Ahumada, 2001; Álvarez, 2001; Prieto y Contreras, 2008; Ministerio de Educación, 2015).

Prueba de lo anterior, son los resultados de la última Evaluación Docente, que evidencia que en el Portafolio –instrumento que entrega hallazgos de la labor docente-, el profesorado en general ha sido evaluado como Básico (Ministerio de

Educación, 2016). Además es en las dimensiones vinculadas con la evaluación donde demuestran mayores carencias, es decir, en la calidad de la evaluación y en la reflexión a partir de los resultados obtenidos de la misma. Por consiguiente, existe la necesidad de que los docentes utilicen los resultados de la evaluación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, dado que no se ha hallado evidencia específica acerca del trato de los resultados de la evaluación en el aula.

Es por lo anterior, que el presente trabajo de investigación tiene como propósito principal conocer cómo utilizan los docentes los resultados de la evaluación. Es decir, se pretende entregar evidencias sobre la función de los resultados de la evaluación para los docentes, las prácticas que estos realizan con los resultados de la evaluación y los factores que intervienen en ella. Es necesario destacar que lo anterior resulta primordial, puesto que si se ponen al descubierto los factores que inciden en estas prácticas, sería posible avanzar y mejorar la utilización de los resultados de la evaluación, como una instancia mediante la cual, los docentes orienten a los estudiantes para optimizar sus aprendizajes y, además, el profesor podría utilizar esta información para analizar su propio trabajo en el aula.

En síntesis, la pregunta de investigación en que se basa el presente proyecto es ¿utiliza el profesorado los resultados de la evaluación de estudiantes para mejorar los procesos de aprendizaje? Resolver esta interrogante, será esencial para avanzar hacia una cultura evaluativa que incida en el establecimiento educativo y permita resignificar la evaluación educativa.

Objetivo general

Conocer la utilidad que otorga el profesorado a los resultados de la evaluación de estudiantes, en un establecimiento particular subvencionado de Temuco en la Región de la Araucanía, Chile.

Metodología

El presente trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo, que permite analizar en profundidad el significado que otorgan diversos individuos a un mismo fenómeno social, razón por la que es posible comprender aquellos factores subjetivos que se encuentran involucrados (Sandoval, 2002; Martínez, 2011; Balcázar et al., 2013). Del mismo modo, el paradigma cualitativo trata de comprender la realidad que estudia,

de acuerdo a lo que los participantes del estudio informan al investigador, siendo este quien deba elaborar una verdad que no es absoluta, pues dependerá de cómo sea analizada la información por parte de quien indague la materia. (Martínez, 2011).

El desarrollo de los argumentos e interpretaciones que tienen lugar en la investigación, se llevaron a cabo a través del enfoque Fenomenológico, puesto que “describe las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia de quienes la vive, sin emplear teorías, deducciones o suposiciones” (Borda, 2013, p. 39). Su importancia radica en que vislumbra e interpreta los significados que los sujetos dan a un determinado objeto de estudio, en donde interactúa su experiencia, el lenguaje y el contexto. Por lo tanto, el uso de este método es propicio para conocer la utilidad que entrega el profesorado a los resultados de la evaluación.

Además, se emplea el estudio de caso como procedimiento de investigación puesto que la presente investigación está orientada a comprender en profundidad su objeto de estudio –el uso de los resultados de la evaluación– en un establecimiento educacional. Según Bisquerra (2009) corresponde a un método relevante en el área de las Ciencias Sociales, “que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendiendo éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (p. 311).

Participantes y criterios de selección

Para efectos de este estudio los participantes de la investigación serán docentes y estudiantes de Enseñanza Media de un establecimiento particular subvencionado científico-humanista de la comuna de Temuco, IX Región de la Araucanía. En cuanto al conjunto de docentes, se trata de hombres y mujeres (cuatro y once respectivamente) que se desempeñan en distintas asignaturas. En cuanto a los estudiantes, estos son 181 correspondientes a los distintos niveles de Enseñanza Media -1º, 2º, 3º y 4º Medio- y poseen en promedio 5 años de antigüedad en el establecimiento. Por otro lado, participaron dos directivos, el Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica y el encargado de Evaluación, quienes poseen experiencia en su cargo y tienen una antigüedad en el establecimiento superior a 15 años.

La selección de los sujetos se realiza a través del muestreo no probabilístico intencionado. Esta estrategia permite seleccionar de forma controlada a participantes que poseen características acordes a lo que se desea indagar (Scharager, 2001) y por

sobre todo, “que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación” (Martínez, 2011, p. 616). Por ejemplo, todos los docentes de Enseñanza Media del establecimiento en estudio, los estudiantes de Enseñanza Media que deseen participar voluntariamente y dos directivos, quienes aportarán con su experiencia en la investigación.

Recolección de datos

Los procedimientos para la obtención de información que se utilizarán en la presente investigación fueron: el cuestionario de pregunta abierta, la escala likert, el análisis documental y la entrevista semi-estructurada. Cabe argumentar que su selección no fue azarosa, sino que responde a lo destacado por la literatura especializada que señala que estos instrumentos son los principales dentro de todo estudio de caso.

Análisis de resultados

A continuación se exponen los datos recogidos, agrupándolos en torno a tres categorías y subcategorías relacionadas directamente con los objetivos específicos de esta investigación.

Función de los resultados de la evaluación

En general, los docentes frente a la pregunta *¿Qué funciones posee para usted los resultados de la evaluación educativa?* reconocieron dos. Por un lado, la medición y, por otra, la mejora de los aprendizajes.

Respecto a la función de *medición*, esta respuesta es la principal, estando presente de manera transversal en las distintas asignaturas. Asimismo, los docentes afirman que los resultados de la evaluación miden especialmente el dominio de contenidos y el logro de objetivos preestablecidos, teniendo un control general de los logros del curso.

Prácticas de los docentes con los resultados de la evaluación

En primer lugar, al analizar los datos de la escala Likert, se puede evidenciar que existe una escasa concordancia entre las perspectivas de los estudiantes y

docentes, de acuerdo a lo realizado por el profesorado tras conocer los resultados de una evaluación (Ver Tabla N° 1).

Por una parte, los estudiantes reconocen que ciertas prácticas no son utilizadas comúnmente por el profesorado, en tanto los docentes sostienen que estas son utilizadas con recurrencia. Algunas prácticas relacionadas con esta disyuntiva son las siguientes: se analizan los objetivos logrados y no logrados con los estudiantes; Se realiza retroalimentación de los objetivos no alcanzados.

Respecto a los ítemes en que las perspectivas de los participantes son semejantes, se detectan fundamentalmente dos: por un lado, concuerdan que se entrega la evaluación para su revisión y, por otra, que la explicación individual de los aciertos y dificultades se realiza, sobre todo, algunas veces.

Tabla N° 1
Prácticas docentes con los resultados de las evaluaciones

Tras la aplicación de una evaluación y conocer sus resultados...	Participante	Algunas		
		Escaso	veces	Siempre
Los estudiantes revisan la evaluación	Estudiantes	2%	27%	71%
	Profesores	0%	7%	93%
Se analizan los objetivos logrados y no logrados con los estudiantes	Estudiantes	34%	62%	4%
	Profesores	0%	33%	67%
Se realiza retroalimentación de los objetivos no alcanzados	Estudiantes	28%	60%	12%
	Profesores	0%	7%	93%
Se realiza una explicación individual a cada estudiante de sus aciertos y dificultades	Estudiantes	30%	60%	10%
	Profesores	13%	47%	40%
Se buscan remediales para mejorar	Estudiantes	9%	61%	30%
	Profesores	0%	7%	93%
Se establece con los estudiantes procedimientos y estrategias de mejora	Estudiantes	16%	62%	23%
	Profesores	13%	27%	60%
Los profesores mejoran su forma de enseñar	Estudiantes	16%	63%	21%
	Profesores	0%	13%	87%
Se continúa inmediatamente con un nuevo contenido	Estudiantes	2%	36%	62%
	Profesores	27%	60%	13%

Percepciones de docentes y estudiantes de acuerdo a las prácticas en torno a los resultados de la evaluación.

De acuerdo a la información recabada en el cuestionario de preguntas abiertas realizada a los docentes y las entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos del establecimiento, surgen prácticas que realiza el profesorado al conocer los resultados del proceso evaluativo: retroalimentación, reflexión de la labor docente, análisis de los resultados, revisión de la evaluación y la toma de decisiones.

La principal práctica que realiza el profesorado al conocer los resultados de una evaluación es la retroalimentación o repaso de aquellos contenidos o aprendizajes no alcanzados, justificando su utilización para sentar los saberes necesarios para abordar una nueva unidad de aprendizaje. La siguiente cita da cuenta de lo anterior. *Entonces generalmente se hace una retroalimentación y vamos viendo cuáles son los puntos que no fueron alcanzados del contenido o habilidad para poder reforzarlos (Docente n° 6).*

Por otro lado, es recurrente entre los profesores encuestados que la retroalimentación sea general, analizando las debilidades más recurrentes del grupo curso, sin detenerse en sus individualidades. Según los participantes, esta realidad se desarrolla a causa del factor tiempo y del tipo de curso, donde afecta especialmente el aspecto conductual del grupo.

La reflexión de la labor docente es otra práctica usual entre los participantes, quienes la utilizan para mejorar el logro de objetivos y la comprensión de los contenidos en los educandos, reconociendo parte de su responsabilidad en los resultados del proceso educativo. Además, esta práctica le ha permitido modificar su labor, a través de la utilización de nuevas metodologías y cambios en sus evaluaciones. Para sustentar lo dicho anteriormente se presenta la siguiente respuesta: Igual uno se cuestiona, ver que estamos fallando aquí o que pasó, hay que cambiar, hay que hacer algo más dinámico, no tan sistemático. (Docente n° 14).

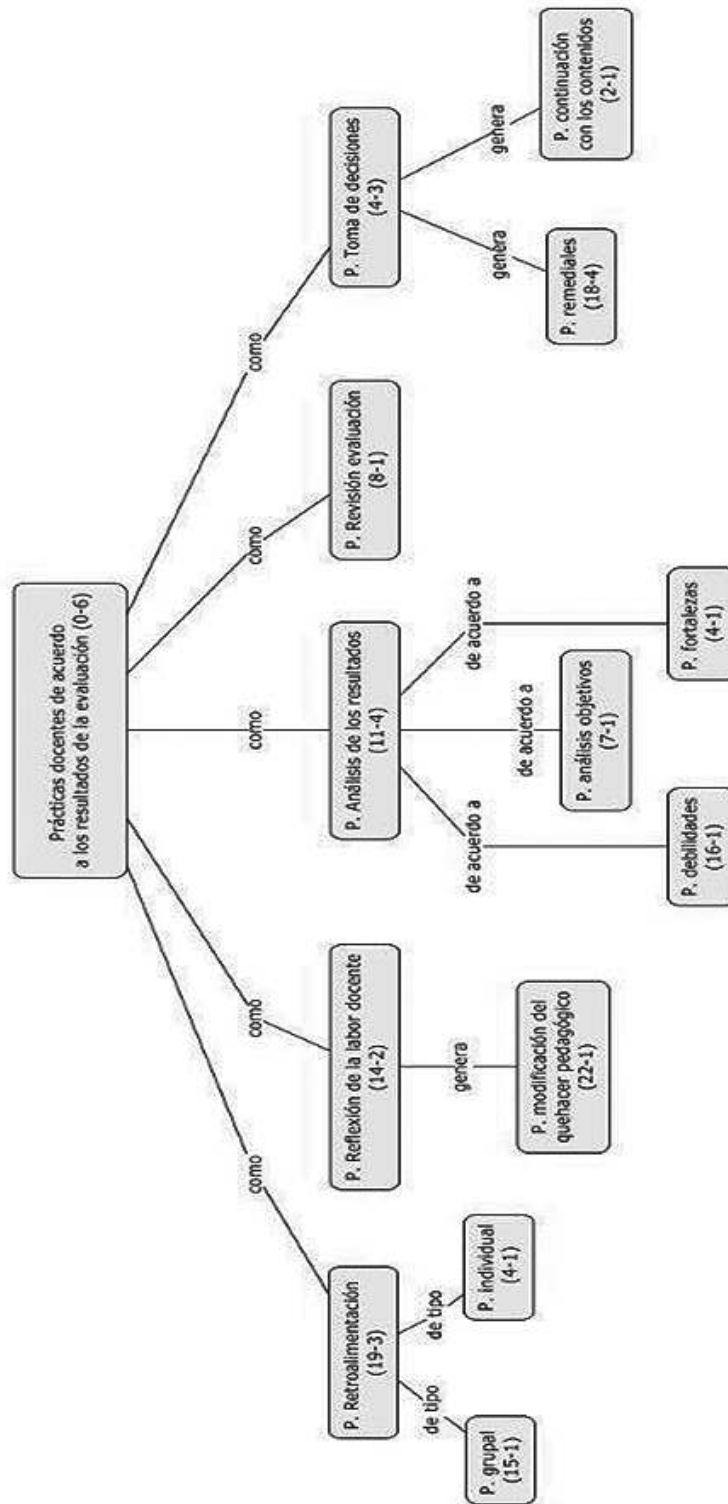
Los participantes sostienen que otra práctica presente en ellos es el análisis de los resultados de la evaluación, en el cual, solo en ciertas ocasiones participa el alumno. *Esta práctica consiste en el análisis que hace el docente de los resultados obtenidos para la toma de decisiones, realizando acciones como: observación del nivel del grupo, ordenando las calificaciones (Docente n° 15).*

Por otra parte, algunos docentes señalan que otra práctica que realizan es la revisión de la evaluación. En este marco, los participantes sostienen que *dicha práctica se realiza usualmente entre el profesor y el estudiante, permitiendo solucionar consultas por parte de los discentes, abordando el análisis de la propia evaluación y generando una suerte de explicación del por qué de la calificación obtenida (Docente n° 13).*

De igual manera, según el profesorado en estudio, tras conocer los resultados de la evaluación ellos deben tomar decisiones, que no son consultadas previamente al alumnado. La siguiente cita esclarece lo anterior: *he tenido que buscar otra estrategia, complementarlo con algún taller, un taller que le dé un porcentaje a la nota, para poder tener un mayor resultado (Docente n° 2).*

Estas prácticas docentes ya descritas, son representadas en la siguiente red gráfica:

Figura N° 1
Prácticas docentes de acuerdo a los resultados de la evaluación



Factores que intervienen en la utilización de los resultados de la evaluación

Esta categoría se enfoca en los factores que intervienen en la utilidad que le entrega el profesorado a los resultados de la evaluación, tanto factores propios del establecimiento en estudio (internos) como factores externos de la institucionalidad educativa chilena.

En el caso de la subcategoría asociada a los factores internos y, específicamente, en relación a los estudiantes, existe consenso que el principal factor que interviene en la utilidad de los resultados de la evaluación, es el *desinterés por su aprendizaje*. Asimismo, se afirma que para los estudiantes lo más *importante es la calificación*, estando preocupados netamente de sus resultados. Prueba de aquello es la siguiente respuesta: *Se preocupan específicamente de la calificación, no les interesa saber si aprendieron o no, les interesa saber si llegaron al 4,0, un poco mediocre para mi gusto y se conforman con el 4,0 y cuando debiese ser con la máxima nota (Docente n° 12)*

En segundo lugar, en relación a la institución educativa en estudio, se reconoce principalmente la *cantidad de horas no lectivas que posee* el profesorado como un factor trascendental al momento de utilizar los resultados de la evaluación. Por lo tanto, los docentes deben llevarse trabajo pendiente para su hogar, sin que este sea remunerado, aduciendo lo siguiente: *Y lo otro que las horas no lectivas no alcanzan, más cuando uno tiene tantas horas, aunque no es a veces la cantidad de horas, yo no tengo tantas horas, el problemas que mis horas están distribuidas en tres asignaturas y 12 cursos distintos (Docente n° 13).*

En tercer lugar, referente a los docentes del establecimiento, ellos mismos afirman que *se desmotivan cuando los estudiantes no están interesados en su aprendizaje y solo realizan las actividades cuando existe una calificación de por medio (Docente n° 12)*. Este desinterés hace que los profesores no tomen decisiones cuando los estudiantes no logran aprender, si no que continúan con los contenidos.

Por otro lado, en el caso de la subcategoría asociada a los factores externos, existe concordancia en que la cantidad de *horas no lectivas* son insuficientes para la carga laboral que tiene el profesorado. En segundo lugar, la amplitud del currículo nacional, provoca que si se retoman aprendizajes no alcanzados, falta tiempo para abarcar todas las unidades. Al respecto, se presentan las siguientes respuestas de

ellos: *Pero no se alcanza a repetir mucho los contenidos por falta de tiempo, porque uno tiene que avanzar en el currículo y muchas veces esas instancias como para fortalecer un poco más debilidades no se dan (Docente n° 5).*

En tercer lugar, y de la mano con la falta de tiempo, las horas no lectivas y el amplio currículo, el profesorado manifiesta una sobrecarga laboral, provocando que este no utilice los resultados de la evaluación. De esta manera un docente reconoce que su principal problema no es la cantidad de horas, sino el siguiente: *(...) el problemas que mis horas están distribuidas en tres asignaturas y 12 cursos distintos. En 12 cursos voy dos horas nada más, pero igual es un curso que debo tomar, igual es material que preparar, analizar los resultados. (Docente n° 13).*

Discusión e interpretación de los resultados

Respecto de la función de los resultados de la evaluación dada por el profesorado, estos últimos reconocen que emplean la evaluación para medir el dominio de contenidos y el logro de objetivos preestablecidos. Al considerar lo aquí vislumbrado, se aprecia que en los docentes prima una concepción tradicional de la utilidad de la evaluación, otorgando una importancia mayor a los resultados de las evaluaciones, no haciendo hincapié en las causas del resultado obtenido y su utilidad (Álvarez, 2001). Lo anterior, concuerda con lo descrito por la literatura especializada, la cual señala que los docentes continúan utilizando estos procedimientos como instancias destinadas a la medición de los sujetos que aprenden (Ahumada, 2001; Prieto y Contreras, 2008; Ministerio de Educación, 2015).

Por otro lado, en relación a las prácticas docentes, los profesores en general utilizan principalmente la retroalimentación generalizada y enfocada en sus debilidades. Sin embargo, la literatura especializada señala que es esencial enriquecer aquellos saberes en los que han destacado los alumnos, puesto que esto generará un efecto positivo en la futura adquisición de conocimiento (Sanmartí, 2008; González, Salcines y García, 2015). Además, recomienda que todo proceso de retroalimentación post evaluación sea específica a la situación identificada en cada estudiante, ya que le permitirá comprender al discente “lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa” (Ávila, 2009, p.5).

Asimismo, otra práctica recurrente tiene relación con la reflexión de la labor docente realizando modificaciones en su quehacer pedagógico. Este escenario resulta

sumamente positivo y acorde a lo hallado en el mundo académico especializado en la materia, dado que su evidencia demuestra que este tipo de reflexiones y cambios realizados en su labor docente, promueven situaciones de aprendizaje enseñanza pertinentes, efectivas y significativas para los sujetos que aprenden (Shon, 1990; Sanmartí, 2008; Murillo y Krichesky, 2014). Del mismo modo, existe una revisión de la evaluación de parte del estudiantado, permitiendo dar respuesta a sus consultas, analizar en conjunto la evaluación y explicando las razones de los resultados obtenidos. Además, está presente la búsqueda de remediales por parte del profesorado, sin consulta previa al estudiante. Dicha situación refleja una práctica evaluativa poco democrática, en la que priman las decisiones del profesorado, dando cuenta de resabios propios de una dimensión evaluativa tecnológica-positivista, contraria al planteamiento constructivista de la generación de aprendizajes (Álvarez, 2001; William, 2009; Murillo e Hidalgo, 2015).

Posteriormente, referente a los factores internos que inciden en la utilización de los resultados de la evaluación, los docentes culpabilizan el desinterés de los estudiantes por aprender, la escasa cantidad de horas no lectivas y la sobrecarga laboral. Sin embargo, si bien lo declarado por los profesores sobre las condiciones laborales a las que están sujetos en el establecimiento es concordante con lo establecido en la evidencia educativa chilena (EduGlobal, 2012; Aste et al., 2012; Espinoza, Riquelme y Troncoso, 2014), en la práctica, dichas alusiones se manifiestan como una manera de fundamentar o en el peor de los casos, justificar el hecho de no utilizar adecuadamente los resultados de la evaluación para la mejora de su propia práctica evaluativa. Asimismo, se evidencian escasos argumentos que sindicquen al profesor como un actor responsable en la no utilización de los resultados de la evaluación. En este marco, estas escuetas referencias aluden esencialmente a la dificultad por parte de los docentes de identificar sus propias falencias y la falta de seguridad y autonomía de los involucrados para la toma de decisiones.

En último lugar, se distinguen tres factores externos: se retoma la idea de la cantidad de horas no lectivas y la sobrecarga laboral experimentada por los docentes; no obstante, esta vez desde una perspectiva del sistema escolar chileno (EduGlobal, 2012; Aste et al., 2012; Espinoza, Riquelme y Troncoso, 2014). En segundo lugar, se destaca el amplio currículo nacional como una dificultad para la utilización de los resultados de la evaluación, situación coherente con lo descrito por Cox, (2011), quien insiste en la exhaustividad de este documento y las dificultades que dicha característica tiene para con la promoción de una educación de calidad. En

tercer lugar, ciertos docentes reconocen que su formación inicial en evaluación fue deficitaria, viéndose obligados a profundizar y mejorar aquellos saberes durante su ejercicio profesional.

Conclusiones

A partir del análisis, interpretación y discusión de los resultados, es posible confirmar que la gran mayoría de los docentes de Enseñanza Media no reconoce como función de los resultados de la evaluación la mejora de los aprendizajes, prevaleciendo especialmente en ellos solo la medición de estos saberes. Asimismo, se reafirma que el establecimiento en estudio requiere realizar ciertas modificaciones para que los docentes mejoren el uso entregado a los resultados de la evaluación; estos hacen referencia a que el Reglamento de Evaluación entregue directrices en torno a cómo actuar frente a los resultados; un respeto y mayor porcentaje de horas no electivas y una mayor orientación de la Unidad Técnica Pedagógica para la toma de decisiones. Asimismo, se aprecia una escasa participación de los estudiantes en las prácticas evaluativas en torno a la utilidad de los resultados de la evaluación, siendo dominada esta instancia por el rol exclusivo del docente.

Ahora bien, en general los docentes utilizan con fines calificativos y administrativos los resultados de una evaluación. Asimismo, en general, el profesorado de acuerdo a los resultados obtenidos de la evaluación, reflexiona y modifica sus propuestas pedagógicas en pos del aprendizaje de sus estudiantes.

En este mismo marco, se presentan factores externos e internos para explicar el fenómeno por parte de los participantes. Los factores internos son para los participantes, los que representan mayor gravitación al momento de dificultar un uso adecuado de los resultados de la evaluación, particularmente, respecto del desinterés del estudiantado por aprender y la importancia que este último otorga a la calificación. En el caso de los factores externos, los más preponderantes resultaron ser la sobrecarga laboral y cantidad de horas no lectivas que entrega el establecimiento y el sistema educativo chileno, así como la excesiva extensión del currículo nacional.

Finalmente, la proyección del estudio tiene que ver con la posibilidad de replicarlo en otras realidades, a fin de determinar si se trata de un fenómeno aislado o bien, resulta ser una constante dentro de la realidad de otras instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2015). *Reporte de calidad. Evolución de los indicadores de calidad de la Educación en Chile*. Recuperado el 01 de Mayo del 2016, en http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Reporte_de_calidad.pdf
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005a). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, 45, 11-24.
- Ahumada, P. (2005b). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, D.F.: Paidós.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2015). *Evaluar para aprender: los buenos usos de la evaluación*. Recuperado el 20 de Agosto del 2016, en <https://fracasoacademico.files.wordpress.com/2015/10/evaluar-para-aprender.pdf>
- Aste, G., Rodríguez, M.F., Squella, S. y Undurraga, C. (2012). *Distribución y uso de las horas no lectivas de los docentes en establecimientos educacionales en Chile*. Santiago: PUC-CAI.
- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación*. Una revisión del estado del arte. Querétaro: Universidad del Valle de México.
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. México D.F.: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla S.A.

- Borda, M. (2013). *El proceso de investigación. Visión general de su desarrollo*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: MINEDUC.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sevres*, 56. Recuperado el 20 de Septiembre del 2016, en <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Eduglobal. (2012). *1er Censo Docente Chile*. Recuperado el 13 de octubre, en http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion_edugloabl_censo.pdf
- Espinoza, B., Riquelme, M. y Troncoso, J. (2014). *La distribución de la jornada labor docente, considerando la distribución de horas y la importancia para el proceso pedagógico la disponibilidad de horas no lectivas, en colegios municipales y particulares subvencionados*. Seminario para optar al título de Profesor de Educación Media en Castellano y Comunicación. Chillán: Universidad del Bío-Bío.
- González, N., Salcines, I. y García, E. (2015). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación*, 8 (1), 1-43.
- McKenzie, P. & Santiago, P. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.

- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Reporte de Calidad. Evolución de los Indicadores de Calidad de la Educación en Chile*. Santiago: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Resultados Evaluación Docente 2015*. Santiago: MINEDUC. Recuperado el 20 de Mayo del 2016, en http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2015.pdf
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Murillo, F, y Hidalgo, N. (2015). Dime como evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), 245-262.
- Sandoval, C. (2002). *Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Módulo cuatro: Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Sanmartí, M. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: GRAÓ.
- Schon, D. (1990). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scharager, J. (2001). *Muestreo no probabilístico*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2016, en [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31715755/muestreo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481250520&Signature=oc0TpKjy9SCT2F1FOnfLg4iTp5g%3D&response-content disposition=inline%3B%20filename%3DMetodologia_de_la_Investigacion_Escuela.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31715755/muestreo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481250520&Signature=oc0TpKjy9SCT2F1FOnfLg4iTp5g%3D&response-content%20disposition=inline%3B%20filename%3DMetodologia_de_la_Investigacion_Escuela.pdf)

William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3). Recuperado el 15 de Septiembre del 2016, en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf