



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

ALFABETIZACIÓN EN EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES QUE TRABAJAN
EN ESCUELAS EN CONTEXTO DE ENCIERRO DE LA REGIÓN

METROPOLITANA

ASSESSMENT LITERACY THAT TEACHERS WHO ARE EMPLOYED IN SCHOOLS IN CONTEXT OF
CONFINEMENT IN THE METROPOLITAN REGION

POR:

KAREN NICOLE JIMÉNEZ MENA

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación
mención Evaluación de los Aprendizajes.

PROFESORA GUÍA: CARLA FÖRSTER MARÍN

Octubre, 2017

Santiago, Chile

AGRADECIMIENTOS

Este estudio representa el término de una etapa en mi vida profesional y académica, siendo un importante proceso de aprendizaje, que me permitió desarrollar una serie de habilidades y competencias para perfeccionarme, como una docente capaz de formar a una diversidad de estudiantes.

Quiero agradecer en primer lugar a mi pareja y compañero de vida, Gabriel Parra, quien con su incondicional apoyo y amor permitió que pudiese alcanzar mi meta, así mismo, quiero agradecer su gran ayuda durante el proceso de proyecto de magíster, acompañándome constantemente durante las distintas etapas.

Quiero agradecer también a mi familia, principalmente a mi mamá y hermano, que durante toda mi vida me han apoyado en cada paso que he dado, enseñándome la fortaleza de seguir adelante pese a la adversidad.

Así mismo, quiero agradecer al equipo de escuela en contexto de encierro de EPJA y a mi equipo de evaluación, quienes me estuvieron guiando en cada una de las etapas, y me permitieron acceder a toda la información que requerí. Junto con esto, quiero agradecer a cada uno de los directores y profesores que participaron voluntariamente de este estudio.

Quiero agradecer a mis profesores Carla Förster y Dib Atala, quienes, con su cariño, apoyo y consejo, se convirtieron en un pilar fundamental, ayudándome en cada momento y dándome la fortaleza para continuar con este proceso.

Finalmente quiero agradecer a mis profesores, amigos y conocidos que formaron parte de mi vida durante estos dos años de estudio, con quienes reí, lloré y rabié, pero que sin ellos esta etapa no hubiese sido lo mismo.

Por último, agradecer a mi papá, que se que está orgulloso de mi desde el cielo...

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS.....	p.4
ÍNDICE DE FIGURAS.....	p.7
Resumen.....	p.9
Abstract.....	p.9
Introducción.....	p.10
I. Antecedentes.....	p.12
Programa Educación para la libertad.....	p.17
Problema de Investigación.....	p.20
Objetivos.....	p.21
II. Marco Teórico.....	p.22
Concepto de Evaluación.....	p.22
Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje.....	p.23
Dominio Conceptual.....	p.25
Alfabetización en Evaluación.....	p.25
III. Metodología.....	p.33
Diseño.....	p.33
Población y Muestra.....	p.33
Instrumentos.....	p.36
Procedimientos.....	p.37
Plan de Análisis.....	p.37
IV. Resultados.....	p.41
4.1 Nivel de alfabetización en evaluación de los docentes.....	p.41
4.2 Análisis por dimensión para determinar errores más comunes.....	p.43
4.3 Comparación del nivel de alfabetización en evaluación según edad.....	p.57
4.4 Comparación del nivel de alfabetización en evaluación según nivel.....	p.58
V. Discusión y Conclusiones.....	p.60
VI. Bibliografía.....	p.69
VII. Anexos.....	p.75+

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Matrícula en establecimientos en contexto de encierro. 2012-2015</i>	p.14
Tabla 2 <i>Tasa de Promoción y Deserción</i>	p.14
Tabla 3 <i>Tabla de especificaciones de la prueba de Dominio Conceptual de Evaluación de los Aprendizajes</i>	p.37
Tabla 4 <i>Puntaje de corte a partir del Método de Angoff</i>	p.39
Tabla 5 <i>Análisis de frecuencia del puntaje total obtenido por los docentes</i>	p.42
Tabla 6 <i>Análisis de Frecuencia del puntaje total de la muestra, considerando puntaje de corte</i>	p.43
Tabla 7 <i>Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Principios Éticos</i>	p.44
Tabla 8 <i>Análisis de frecuencia de respuestas de pregunta 25</i>	p.44
Tabla 9 <i>Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Métodos e instrumentos de evaluación</i>	p. 46
Tabla 10 <i>Análisis de frecuencia de respuestas de pregunta 8</i>	p. 46
Tabla 11 <i>Análisis de frecuencia pregunta 14</i>	p. 47
Tabla 12 <i>Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Análisis de resultados en pruebas estandarizadas</i>	p.49
Tabla 13 <i>Análisis de Frecuencia de respuestas Pregunta 9</i>	p.50
Tabla 14 <i>Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Retroalimentación y tipos de error</i>	p.51
Tabla 15 <i>Análisis de frecuencia de respuestas pregunta 12</i>	p.52
Tabla 16 <i>Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Tipos de Evaluación</i>	p.53

Tabla 17 <i>Análisis de frecuencia de respuestas Pregunta 1</i>	p.53
Tabla 18 <i>Análisis de frecuencia de respuestas Pregunta 21</i>	p.54
Tabla 19 <i>Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Calificación y Referentes de Contrastación</i>	p.56
Tabla 20 <i>Análisis de tablas cruzadas Edad- Puntaje total</i>	p.58
Tabla 21 <i>Análisis cruzado nivel -puntaje total</i>	p.59
Tabla 22 <i>Análisis descriptivo del puntaje total obtenido por los docentes</i>	p.75
Tabla 23 <i>Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Principios éticos obtenido por los docentes</i>	p.75
Tabla 24 <i>Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión Principios éticos por los docentes</i>	p.76
Tabla 25 <i>Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Métodos e instrumentos de evaluación obtenido por los docentes</i>	p.77
Tabla 26 <i>Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión Métodos e instrumentos de evaluación obtenido por los docentes</i>	p.77
Tabla 27 <i>Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Análisis de datos en pruebas estandarizadas por los docentes</i>	p.78
Tabla 28 <i>Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión Análisis de datos en pruebas estandarizadas por los docentes</i>	p.79
Tabla 29 <i>Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Retroalimentación y manejo del error por los docentes</i>	p.80
Tabla 30 <i>Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión retroalimentación y manejo del error por los docentes</i>	p.80
Tabla 31 <i>Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Tipos de Evaluación por los docentes</i>	p.81
Tabla 32 <i>Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión Tipos de Evaluación por los docentes</i>	p.82

Tabla 33 <i>Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Calificación y referentes de contrastación por los docentes.....</i>	p.83
Tabla 34 <i>Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión Calificación y referentes de contrastación por los docentes.....</i>	p.83
Tabla 35 <i>Análisis de frecuencia por ítem.....</i>	p.84
Tabla 36 <i>Análisis descriptivo edad docentes</i>	p. 100
Tabla 37 <i>Análisis descriptivo de edad promedio.....</i>	p.100
Tabla 38 <i>Comparación de muestras independientes a través del método U de Mann-Whitney.....</i>	p.100
Tabla 39 <i>Comparación de muestras independientes a través de la Prueba de Kruskal Wallis.....</i>	p.101

ÍNDICE DE DOCUMENTOS

Documento 1 Encuesta sociodemográfica.....	p.102
--	-------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Nivel de estudio, según tramo de edad</i>	p.12
Figura 2 <i>Distribución de docentes según título profesional</i>	p.35
Figura 3 <i>Histograma con curva normal del puntaje total obtenido por los docentes</i>	p.42
Figura 4 <i>Pregunta 25 Prueba de Contenido</i>	p.45
Figura 5 <i>Pregunta 8 Prueba de Contenido</i>	p.47
Figura 6 <i>Pregunta 14 prueba de Contenido</i>	p.48
Figura 7 <i>Pregunta 9 Prueba de Contenido</i>	p.50
Figura 8 <i>Pregunta 12 Prueba de Contenido</i>	p.52
Figura 9 <i>Pregunta 1 Prueba de Contenido</i>	p.54
Figura 10 <i>Pregunta 21 Prueba de Contenido</i>	p.55
Figura 11 <i>Pregunta 22 Prueba de Contenido</i>	p.56
Figura 12 <i>Histograma con curva normal del puntaje obtenido por dimensión Principios éticos por los docentes</i>	p.76
Figura 13 <i>Histograma con curva normal del puntaje obtenido por dimensión Métodos e instrumentos de evaluación por los docentes...</i>	p.78
Figura 14 <i>Histograma con curva normal del puntaje obtenido por dimensión Análisis de datos en pruebas estandarizadas por los docentes...</i>	p.79

Figura 15	<i>Histograma con curva normal del puntaje obtenido por dimensión Retroalimentación y manejo del error por los docentes.....</i>	<i>p.81</i>
Figura 16	<i>Histograma con curva normal del puntaje obtenido por dimensión Tipo de Evaluación por los docentes.....</i>	<i>p.82</i>
Figura 17	<i>Histograma con curva normal del puntaje obtenido por Calificación y referentes de contrastación por los docentes.....</i>	<i>p.84</i>

Resumen

La evaluación es uno de los aspectos más débiles que presentan los docentes a nivel nacional, pero no existe información sobre qué ocurre en contextos particulares, como es educación de personas jóvenes y adultas. El objetivo del presente estudio es evaluar la alfabetización en evaluación que tienen los docentes que trabajan en escuelas en contexto de encierro de la Región Metropolitana.

Se recogió información a partir de la aplicación de un instrumento de conocimientos sobre evaluación y una encuesta sociodemográfica a 49 docentes de seis escuelas en contexto de encierro de la Región Metropolitana. Los resultados obtenidos indican que presentan bajos niveles de alfabetización en evaluación, en las dimensiones de análisis de datos en pruebas estandarizadas, métodos e instrumentos de evaluación y principios éticos y que presentan mejores resultados en los aspectos de retroalimentación y tipo de error, tipos de evaluación y calificación y referentes de contrastación.

Palabras claves: Alfabetización en evaluación- Escuelas en contexto de encierro.

Abstract

Evaluation is one of the weakest aspects of teachers at national level; however there is no information on what happens in particular contexts, such as at education for young and old people. The aim of the present study is to evaluate the level of assessment literacy that teachers, who are employed in these particular schools, have.

This information was collected from the application of an evaluation knowledge test and a sociodemographic survey of 49 teachers from six schools in Context of Confinement in the Metropolitan Region. The obtained results indicate that they present low levels of assessment literacy, mainly in the dimensions of data analysis, evaluation methods and ethical principles and high levels in the feedbacks and error type, type of evaluation and qualification and benchmarks.

Keywords: Assessment Literacy- Schools in context of confinement

Introducción

El concepto de alfabetización en evaluación fue acuñado por primera vez el año 1991 (Stiggins, 1991), centrándose más que en los enfoques de evaluación (de, para y cómo), en el dominio que tenían los docentes sobre la evaluación y sus diferentes tipos y clasificaciones. Es así, como diversas investigaciones tratadas en este estudio (Herrada y Zapata, 2015; Rodríguez, Manzi, Peirano, González & Bravo, 2014), muestran que actualmente en Chile los docentes presentan bajos niveles de alfabetización en evaluación, lo que se demuestra en los resultados de la evaluación docente, situación similar a lo que ocurre en diversos países del mundo.

Si bien, estos resultados en evaluación exponen una debilidad de los profesores a nivel nacional, no existen datos sobre el dominio que poseen los docentes en contextos particulares, como es el caso de aquellos que trabajan en educación de adultos, principalmente en escuelas en contexto de encierro.

De esta manera el estudio busca recoger información para evaluar el nivel de alfabetización en evaluación que tienen los docentes que trabajan en este contexto particular, y así, plantear capacitaciones contextualizadas y acordes, para mejorar el proceso de enseñanza de los docentes en el aula.

En el capítulo I se presentan los antecedentes y el contexto del estudio, considerando una caracterización de los docentes y los estudiantes que asisten a escuelas en contexto de encierro y el proyecto de educación para la libertad planteado por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Además, se analiza la situación actual de la alfabetización de los docentes sobre evaluación en Chile y el mundo.

Finalmente, en este capítulo se presenta el problema de investigación, la justificación del estudio, los objetivos generales y específicos.

En el capítulo II se presenta el Marco teórico, donde se realiza una revisión bibliográfica sobre los conceptos de Evaluación, Alfabetización en evaluación y las dimensiones que se incluyeron en la prueba aplicada a los docentes en este estudio.

En el capítulo III se presenta la metodología utilizada, donde se detalla la población, muestra, instrumentos aplicados (prueba de conocimientos y encuesta sociodemográfica), forma de aplicación, recogida de información, y el plan de análisis de los resultados.

En el capítulo IV se presentan los resultados obtenidos en el estudio, realizando análisis por ítem, errores más comunes, nivel de alfabetización, dimensiones más débiles y más fuertes, y comparación de grupos según sexo, edad y nivel en el cual trabajan los docentes.

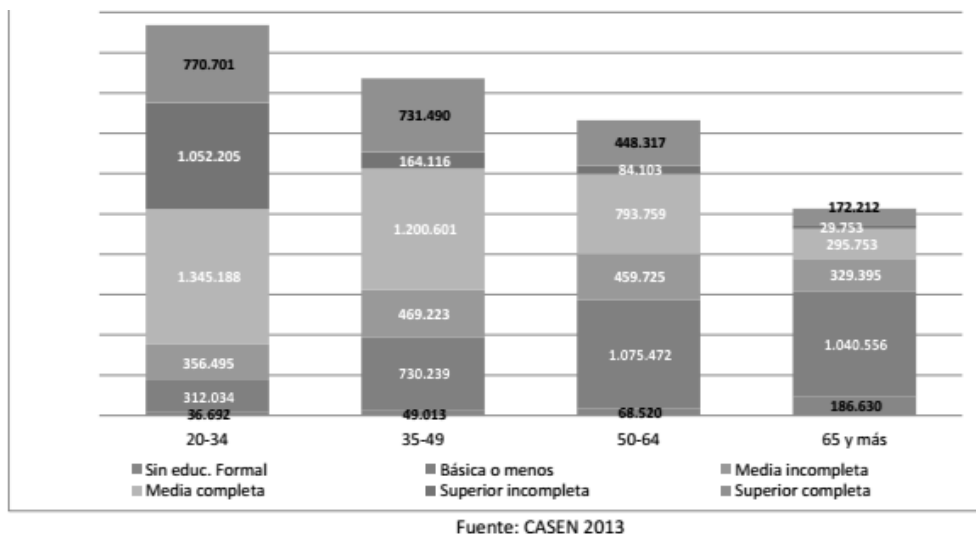
Finalmente, en el capítulo V se discuten los resultados contrastando lo encontrado en este estudio con la literatura referente al tema, se presentan las conclusiones y se analizan las limitaciones y proyecciones del estudio.

I. Antecedentes

En Chile hay 5,1 millones de personas mayores de 19 años que no han terminado la enseñanza media, de un total de 11,4 millones de personas, es decir, el 44,74% de la población mayor a 19 años, no ha completado 12 años de escolaridad, de acuerdo a datos recogidos en la encuesta CASEN 2013 (Ver Figura 1) y publicados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y adultas, en adelante EPJA (EPJA, MINEDUC, 2016). Es por esta razón y de acuerdo con lo establecido por la UNESCO el año 2010, el Estado de Chile debe ofrecer distintas modalidades educativas para que las personas puedan terminar sus estudios. Una de estas modalidades es la que se realiza para las personas privadas de libertad a través de escuelas ubicadas al interior de los recintos penitenciarios (EPJA, MINEDUC, 2016).

Figura 1

Nivel de estudio, según tramo de edad.



La EPJA perteneciente al Ministerio de Educación, a través de convenios con el Ministerio de Justicia (firmado el 03 de agosto de 2013, Decreto Exento 1447), desarrollan actividades educativas dirigidas a personas privadas de libertad que deseen iniciar o completar sus estudios en los niveles de educación básica o media,

desarrollando actividades en conjunto que permitan asegurar el derecho a la educación, establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El cual debe tener como propósito el pleno desarrollo de las personas y el respeto a los derechos humanos, lo que significaría que los internos deben participar de distintas actividades culturales y educativas con el fin de desarrollar su personalidad (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, Art. 26).

A su vez, en la Constitución Política del Estado de 1980 y en sus reformas del año 2005, se explicita que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de la vida, y es el Estado quien debe proteger el ejercicio de este derecho (Constitución Política de Chile, 1980, Cap. III, Art. 19).

Actualmente en Chile existen 89 recintos penitenciarios, en los cuales se desarrollan procesos educativos tanto en niveles de enseñanza básica como media; 72 de estos recintos, poseen centros educativos al interior, pero además existen 26 cursos anexos, realizados en establecimientos educacionales ubicados en el medio libre y que prestan servicio educativo (EPJA, Educación para la Libertad, 2016).

Según datos publicados por la Coordinación Nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, en el documento Educación para la Libertad, año 2016, de acuerdo a las declaraciones de los internos entregadas a Gendarmería, 425 internos no tienen escolaridad (0,9%), 10.201 no ha completado la educación básica (22,84%), y 11.692 internos no ha concluido la Educación Media (26,18%), de una población penal de 44.656 al 30 de abril de 2016.

Ante esta situación la EPJA ha desarrollado procesos educativos que se realizan al interior de los establecimientos. Estos establecimientos poseen la siguiente matrícula (Tabla 1):

Tabla 1

Matrícula en establecimientos en contexto de encierro. 2012-2015

Año	Sexo	E. Básica	E. Media	Total	
2012	Hombre	7.574	Hombre	16.310	Total
	Mujer	806	Mujer	1.537	17.847
	Total	8.380	Total	9647	
2013	Hombre	7.059	Hombre	15.414	Total
	Mujer	660	Mujer	1.408	16.822
	Total	7.719	Total	9.103	
2014	Hombre	6.184	Hombre	14.583	Total
	Mujer	697	Mujer	1.386	15.969
	Total	6.881	Total	9.088	
2015	Hombre	6.159	Hombre	14.365	Total
	Mujer	646	Mujer	1.350	15.715
	Total	6.808	Total	8.907	

Fuente: EPJA, Educación para la Libertad, 2016.

A su vez, el porcentaje de promoción y deserción muestra una tasa con poca variación en el tiempo (ver Tabla 2).

Tabla 2

Tasa de Promoción y Deserción.

Año	Promoción % *	Deserción % **
2012	56,9	14,7
2013	62,5	14,2
2014	61,3	14,9
2015	54,3	15,3

Fuente: EPJA, Educación para la Libertad, 2016.

*Este porcentaje está calculado considerando el número de estudiantes que concluyeron el año escolar.

** En este porcentaje de deserción se considera a estudiantes privados de libertad que son trasladados a otro recinto penal, obtienen beneficios tales como libertad condicional y reclusión nocturna o son puestos en libertad (EPJA, Educación para la Libertad, 2016).

Autores como García, Vilanova, Del Castillo, indican que "la escuela en contextos de encierro aparece como el lugar de socialización por excelencia, particularmente importante en personas que no han tenido posibilidad de acceso a la escolarización tradicional, como consecuencia de su condición de marginalidad socioeconómica" (p.2).

Manchado (2012), indica que "en la educación en contextos de encierro, si bien la institución educativa intenta diferenciarse de las prácticas y discursos carcelarios, las dinámicas áulicas carecen de sistematicidad y el posicionamiento de cada docente –y en algunos casos de la escuela en su totalidad– presenta un complejo mapa discursivo donde las lógicas penitenciarias y educativas encuentran puntos de intersección" (p.130).

Continuando con la misma línea, en la introducción de la Revista Alternativa (2009), se indica que "la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en contextos de privación de libertad constituye una temática profundamente importante para la sociedad, porque su implementación concede un escenario para hacer efectivo el Derecho a la Educación de aquellas personas que por diferentes razones se encuentran recluidas en los establecimientos penitenciarios y, que por el carácter del encierro, muchas veces se encuentran limitados en la posibilidad de acceso a los procesos de información, expansión, capacitación y formación.

La condición de reclusión, por la finalidad de reinserción y readaptación social que persigue, no implica la anulación de la libertad del acceso a los procesos educativos y más bien en éste ámbito de la vida humana se puede generar condiciones para la construcción de sentidos y proyectos de vida personales como también colectivos, además de abrir posibilidades para el conocimiento y el ejercicio de otros derechos" (Revista Alternativa, 2009).

El año 2016, la EPJA realizó un estudio que buscó caracterizar a los profesores y alumnos de educación para personas jóvenes y adultas. Con respecto a los datos obtenidos específicamente en las escuelas en contexto de encierro sobre los profesores, se estableció que se encuentran en un rango de edad de 23 a 77 años, con un promedio de edad de 44,5 años. El 26,6% de ellos se encuentra entre los 31 y 40 años, seguido de un 22,4% de docentes que tienen entre 41 y 50 años. Siendo un 55,6% del sexo masculino y 44,4% del sexo femenino (Estudio de caracterización, EPJA-MINEDUC, 2016).

Con respecto a la trayectoria académica, se obtuvo que un 96% de los docentes cuentan con título de profesor (94,7%) o se encuentran cursando la carrera de pedagogía (1,3%), mientras que solo un 4% posee otro título profesional. En promedio los docentes tienen 9,1 años de experiencia trabajando en escuelas en contexto de encierro, Además, el 81,6% de los docentes ha realizado alguna capacitación en los últimos 5 años (en diversos ámbitos). (Estudio de caracterización, EPJA-MINEDUC, 2016).

Aparte de esta caracterización, en un informe sobre educación en escuelas en contexto de encierro, realizado en la década del 2000, se estableció que los docentes que trabajan en estas escuelas deberían poseer competencias profesionales específicas. "El docente debe ser capaz de revisar, reflexionar y reorientar sus prácticas pedagógicas, así como ser capaz de implementar estrategias metodológicas pertinentes y utilizar nuevos enfoques evaluativos, permitiéndole fortalecer su autonomía profesional, que se reflejará en la capacidad para tomar decisiones contextualizadas con respecto a los saberes y procesos que utiliza para atender a sus alumnos y reflexionar críticamente sobre su propia práctica"(EPJA, 2009, p.13). Esto debido, a que generalmente los alumnos y alumnas internos suelen presentar un deterioro psicosocial y educativo, lo que implica que se les debe comprender y valorar atendiendo a su situación personal y su entorno sociocultural (EPJA, Educación para la Libertad, 2016).

Programa Educación para la Libertad

Desde el año 2001 la EPJA en concordancia con el Ministerio de Justicia y Gendarmería de Chile, han desarrollado una propuesta para las escuelas en contexto de encierro llamada Educación para la Libertad. Esta propuesta ha tenido como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos educativos que se desarrollan en los centros educativos ubicados en contextos de encierro.

Para la definición de esta propuesta (EPJA, Educación para la libertad, 2016) se consideraron como referentes cuatro elementos fundamentales:

- a. Las políticas públicas en materia de educación y rehabilitación social.
- b. La convicción de que las unidades educativas que funcionan en recintos penitenciarios enfrentan demandas específicas, distintas a las del medio libre, ya que registran una triple dependencia.
- c. La certeza de que los docentes que se desempeñan en estas escuelas y liceos deben tener algunas características muy particulares y que requieren de apoyos específicos para el desarrollo de su labor.
- d. La constatación de que las personas privadas de libertad constituyen una población escolar con características específicas, y que, a pesar de estar privadas de libertad, tienen el mismo derecho que otras personas a una educación pertinente y de calidad (EPJA, Educación para la libertad, 2016).

La promulgación de la Ley N°20.370 General de Educación ha sido un hecho importante que impactó la Propuesta de Educación para la Libertad. Algunos de los desafíos que implica esta ley, es introducir la cultura de la evaluación y el compromiso con los resultados, incorporar la autoevaluación y planes de mejoramientos de los procesos relacionales administrativos y pedagógicos e incorporar la supervisión al aula como elemento de apoyo a la labor docente. (EPJA, Educación para la Libertad, 2016)

Para alcanzar estos desafíos, se requiere introducir cambios en las prácticas pedagógicas, fundamentalmente, para modificar la relación docente-estudiante al interior de la sala de clases y otros espacios educativos. Entre estos cambios, la EPJA ha propuesto incentivar el perfeccionamiento directivo y docente a través de capacitaciones realizadas en conjunto con el CPEIP, con el fin de mejorar la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos curriculares, administrativos y relacionales.

Debido a los cambios que se han vivido en los últimos años en educación de adultos y las escuelas en contexto de encierro, y las expectativas declaradas respecto de las competencias docentes (EPJA, 2009), hacen necesario realizar un diagnóstico sobre la alfabetización en evaluación que tienen los docentes que trabajan en escuelas en contexto de encierro. Esta información permitirá conocer las necesidades que presentan los docentes y entregar información válida y confiable al MINEDUC para que puedan desarrollar cursos de capacitación de acuerdo con las necesidades de los docentes y así incentivar el logro de los objetivos de la propuesta de mejoramiento de la educación para este tipo de establecimientos.

Con respecto a la evaluación de y para los aprendizajes, a nivel país los docentes que han sido evaluados han obtenido bajos puntajes en esta área (Herrada y Zapata, 2015), lo que es preocupante considerando que es uno de los pilares fundamentales de la educación. El Programa AEP, ha arrojado resultados significativamente bajos, en indicadores que buscan explorar la intencionalidad o racionalidad pedagógica y en el fundamento de las decisiones que el docente toma en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, Manzi, Peirano, González & Bravo, 2014). Tanto la calidad de los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes como el uso de la información entregada por ellos han resultado ser las dimensiones peor evaluadas (Meckes, 2007).

Sin embargo, esta situación no es solo de Chile, sino que se presenta en diferentes estudios realizados en distintos países, "la investigación continúa mostrando

que los profesores tienen dificultades para interpretar las políticas de evaluación y para poner en práctica la evaluación y alinearse con los mandatos y las teorías contemporáneas de evaluación" (MacLellan, 2004, p.524). Otros estudios, han demostrado que los bajos resultados en evaluación de los docentes de aula, se debe a su baja alfabetización en evaluación, que se presenta no solo en los profesores que ya se encuentran ejerciendo en aula, sino que también en los futuros profesores (Brookhart, 2001; Campbell, Murphy y Holt, 2002; Suah, 2012). Como resultado, se ha impedido a los estudiantes alcanzar todo su potencial (Stiggins 1999; Suah, 2012).

La alfabetización en evaluación fue acuñada por primera vez el año 1991 por Stiggins, quién lo definió como la habilidad para detectar las diferencias entre las buenas evaluaciones de las que no lo son y los procedimientos y utilización de los resultados de la evaluación (1991). Investigaciones más recientes, indican que las concepciones que tengan los profesores sobre la evaluación de los aprendizajes influyen directamente en la aplicación de las prácticas de evaluación. (Deneen y Brown, 2016). De esta manera, los profesores deben ser conscientes de las fortalezas y debilidades de los diversos métodos de evaluación y saber elegir el más adecuado. Para realizar esto, los profesores pueden usar aquella terminología más apropiada sobre evaluación y ser capaces de usar los puntajes de los exámenes, para emitir juicios sobre el aprendizaje de los estudiantes. (Suah y Ong, 2012).

Según algunos estudios (Bol, Stephenson y O'Connel, 1998; Suah y Ong, 2012), sobre evaluación en el aula (el estudio de Suah y Ong fue realizado a profesores de Malasia), se estableció que los profesores presentaban diferencias en sus prácticas evaluativas, según nivel educativo en el que trabajaban (primaria y secundaria) y según años de experiencia en la profesión (menos de 10 años y más de 10 años).

Considerando estos aspectos y que este escenario es transversal a los docentes de Chile y de distintos países del mundo, es de gran importancia poder obtener información

sobre las debilidades y fortalezas que tienen los docentes que trabajan específicamente en las escuelas en contexto de encierro, y así poder proponer capacitaciones acordes a su contexto. Debido a que “evaluar el desempeño estudiantil es uno de los aspectos más críticos del trabajo de un maestro de escuela. La mayoría de las actividades de evaluación en la escuela son conducidas por profesores. Esto subraya la necesidad de un alto nivel de evaluación entre los maestros en servicio”. (Suah y Ong, 2012, p.91).

Problema de Investigación

A partir de la información revisada, es posible observar que no existe información actualizada acerca de las debilidades y fortalezas sobre evaluación que tienen los docentes que trabajan específicamente en las escuelas en contexto de encierro.

Al no existir una información sistematizada, ni una evaluación específica realizada a los docentes de este contexto específico, no es posible realizar una toma de decisiones adecuada, que permita establecer el mejor enfoque para hacer las capacitaciones docentes asociadas a mejorar las prácticas pedagógicas y evaluativas, Ante este escenario, se hace necesario realizar este estudio, que permita recoger información y así realizar un diagnóstico sobre la situación actual de los docentes.

Ante esto, es que surgen las siguientes interrogantes:

- 1) ¿Qué nivel de alfabetización en evaluación tienen los docentes que trabajan en escuelas en contexto de encierro?
- 2) ¿Cuáles son los errores más comunes en las dimensiones de alfabetización en evaluación que tienen los docentes que trabajan en escuelas en contexto de encierro?
- 3) ¿En qué medida existen diferencias significativas en el nivel de alfabetización en evaluación según edad de los docentes?

- 4) ¿En qué medida existen diferencias significativas en el nivel de alfabetización en evaluación según nivel en el cual se desempeñan los docentes?

Objetivos

Objetivo General:

Evaluar el nivel de alfabetización en evaluación que tienen los docentes que trabajan en escuelas en contexto de encierro, comparando según edad y nivel en el que se desempeñan.

Objetivos Específicos:

1. Establecer el nivel de alfabetización en evaluación que tienen los docentes que trabajan en contexto de encierro.
2. Determinar los errores más comunes de los docentes en las dimensiones de alfabetización en evaluación.
3. Determinar si existen diferencias significativas en el nivel de alfabetización en evaluación según edad de los docentes.
4. Determinar si existen diferencias significativas en el nivel de alfabetización en evaluación según nivel en el que se desempeñan los docentes.

II. Marco Teórico

Para realizar el presente estudio se han considerado distintos referentes teóricos con el fin de guiar la recogida de información, el análisis de la misma y su posterior discusión sobre la alfabetización en evaluación de los docentes que trabajan en escuelas en contexto de encierro. Es por esta razón que se definirán los conceptos a través de los cuáles se realizarán los análisis y conclusiones posteriores, estableciendo el enfoque desde donde se analizarán los datos obtenidos.

2.1. Concepto de Evaluación

A partir de la bibliografía revisada sobre evaluación de los aprendizajes, es posible establecer en primer lugar, que el concepto de Evaluación ha ido cambiando en el tiempo, según el enfoque educativo predominante. De este modo, fue cambiando desde una evaluación centrada en asignar valores precisos de medición a una evaluación centrada en el acto de juzgar el valor de las cosas (Ahumada, 2001; Deneen y Brown, 2016; Escudero, 2003).

En la década de 1930, Ralph Tyler, inició un movimiento de la evaluación centrada en el logro de objetivos. Lo que produjo un cambio en la manera de concebir el proceso evaluativo. En la década de 1970, Daniel Stufflebean, propició una concepción de la evaluación entendida como un proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones, que apuntaran al mejoramiento, y optimización del proceso como de los resultados de aprendizaje, reconociendo la influencia del contexto y de los insumos en todo el proceso evaluativo (Ahumada, 2001). Esta concepción, ha ido modificándose lentamente a través del tiempo, definiéndose recientemente como un proceso en donde se delinea, obtiene, procesa y provee, de información válida, confiable y oportuna que permite emitir un juicio de valor, con el fin de una posterior toma de decisiones, orientando la evaluación hacia el aprendizaje,

involucrando a los estudiantes de manera activa en el proceso (Ibarra y Rodriguez, 2010).

De esta manera es posible considerar a la evaluación como un proceso, dinámico y contextualizado, que recoge información válida y confiable, para luego emitir juicios fundados y posteriormente tomar decisiones pertinentes (Ahumada, 2001; Castillo, 2002; Rivera, 2004).

Para Deneen y Brown (2016), la evaluación está relacionada con comparar el rendimiento de los estudiantes con estándares, asignarles puntuaciones y calificaciones, sin rechazar la evaluación con su conexión con el aprendizaje significativo o creer que es malo para los estudiantes.

2.2 Evaluación del Aprendizaje y para el aprendizaje.

A partir de estas definiciones iniciales sobre evaluación, es que hoy día es posible entenderla desde distintos enfoques, según diversos autores.

Cuando se habla de la evaluación del aprendizaje, se hace referencia a la evaluación como un control externo y con una función penalizadora, que se centra principalmente en la calificación y en el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos, como resultado de la participación en las actividades de enseñanza, centrándose en la lógica de certificar procesos, lo que es necesario, pero debe utilizarse de manera adecuada, y no enfocándose en una situación perversa (Elola y Toranzos, 2000; Esquivel, 2009). La práctica asociada a la evaluación del aprendizaje se centra en el alumno, evaluando solo los resultados y conocimientos (Villardón, 2006).

La evaluación, por lo tanto, se convierte en un campo complejo y controvertido, puesto que por un lado sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como por otro lado para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. Por lo tanto, ambos enfoques deberían convivir sin inconveniente al interior del aula,

pero el principal problema que se presenta es que las funciones de control suelen ser, en la práctica mucho más protagonistas que el resto; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente en las escuelas (Anijovich y González, 2011).

Serrano de Moreno (2002), indica que "la evaluación para el aprendizaje privilegia la evaluación cualitativa y formativa, que subraya la potencialidad como instrumento que permite al docente orientar la enseñanza y que posibilita a los alumnos a aprender a regular su propio aprendizaje" (p.248).

De esta manera, se espera que el docente entienda que su papel en la evaluación va más allá de la tarea de penalizar a través de la asignación de calificaciones, sino que, por el contrario, debe utilizarla como un instrumento regulador de la enseñanza y del aprendizaje, convirtiendo la evaluación para el aprendizaje en un elemento productivo del proceso de aprendizaje (Serrano de Moreno, 2002; Stobart, 2010).

Realizando una revisión bibliográfica de las últimas investigaciones respecto a la evaluación, es posible observar que se ha ido fomentando el desarrollo de una conceptualización más precisa sobre la evaluación en los contextos educativos. Es así, como Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp y Kippers (2016), precisan la evaluación en contexto de aprendizaje como "evaluación para el aprendizaje" y "evaluación como aprendizaje", ambos conceptos ponen de manifiesto la necesidad de ofrecer una mayor utilidad a la evaluación en función del aprendizaje, dirigiéndose de este modo desde la evaluación como búsqueda de evidencias sobre el logro de los aprendizajes, hacia la evaluación como instancia de aprendizaje propiamente tal, por lo tanto, favoreciendo que ésta se convierta en un recurso del aprendizaje.

Los profesores al tener concepciones positivas sobre la evaluación, como que permite mejorar el aprendizaje, permiten realizar prácticas de evaluación beneficiosas para el estudiante (Deneen y Brown, 2016).

2.3 Dominio conceptual.

El dominio conceptual de los docentes se refiere al dominio que deberían tener los docentes sobre su disciplina, en este caso sobre evaluación de los aprendizajes. De acuerdo a Ahumada, "un docente debería dominar la estructura interna de la especialidad o de la asignatura que le corresponde desarrollar. Esto significa demostrar un dominio y manejo acabado de las coordenadas epistemológicas, metodológicas y conceptuales de su disciplina" (Ahumada, 2001, p.15), en el caso de la evaluación, ésta es transversal a todas las asignaturas, siendo una disciplina que el docente debe dominar.

El docente debe tener dominio conceptual en evaluación, es decir, profundo conocimiento didáctico, manejo conceptual y comprensión de la disciplina que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el contexto de aula, por lo tanto, un conocimiento pedagógico del contenido (Urdeneta y Rivas, 2010; Marco para la buena enseñanza, 2010).

2.4 Alfabetización en evaluación.

La alfabetización en evaluación se refiere al dominio que tienen los docentes sobre evaluación de aprendizajes (de, para y cómo aprendizaje). En diversas investigaciones (Deneen y Brown, 2016; MacLellan, 2004; Mertler y Campbell, 2005) se ha señalado que los profesores de los establecimientos poseen bajos niveles de alfabetización en la evaluación, traducándose en una incorrecta evaluación de los estudiantes, evitando así poder obtener el máximo potencial de los mismos (Mertler y Campbell, 2005). Así, la conceptualización que posean los docentes sobre la evaluación influiría en las prácticas evaluativas.

El término de alfabetización en evaluación fue acuñado por primera vez el año 1991, por Stiggins, definiéndolo como "la habilidad para detectar las diferencias entre

las buenas evaluaciones de las que no lo son y los procedimientos y utilización de los resultados de la evaluación” (Stiggins, 1991; p. 8). A partir de esta definición, distintos autores (Deneen y Brown, 2016; LimHooi y Wun, 2016; Mertler y Campbell 2005; Popham, 2006; Volante y Fazio, 2007; Zhang y Kaycheng, 2016) fueron considerando una serie de elementos más para poder entender este concepto. De esta manera, la alfabetización en evaluación se delineó como el dominio de conocimientos, habilidades y capacidades requeridas para las evaluaciones, además de ser claros en los propósitos de evaluación, elegir métodos adecuados, evaluar la conducta efectiva y evitar los errores en los procesos de las prácticas de evaluación, siendo una de las responsabilidades más importantes de los maestros en la enseñanza y el aprendizaje en el aula. (LimHooi y Wun, 2016; Mertler y Campbell, 2005; Popham, 2006; Volante y Fazio, 2007; Zhang y Kaycheng, 2016). Considerando, además la capacidad de construir evaluaciones fiables, aplicar y calificar estas evaluaciones para facilitar las decisiones de instrucciones válidas ancladas a las normas educativas (DeLuca, 2015; Popham 2004, 2013; Stiggins 2002).

La alfabetización en evaluación considera algunas dimensiones como: conceptos básicos y terminología de la evaluación, comprensión de los métodos de evaluación que deben utilizar para recopilar información confiable sobre el rendimiento de los estudiantes, uso de la evaluación, planificación y desarrollo de la evaluación, interpretación de resultados, comunicación de los resultados obtenidos en la evaluación, retroalimentación, ética de la evaluación y la mejora de la evaluación (Mertler y Campbell, 2005; Suah y Ong, 2012).

Considerando las definiciones anteriores es que se entenderá la alfabetización en evaluación como el dominio de conocimientos, habilidades y capacidades requeridos para las evaluaciones, así como la capacidad de construir evaluaciones válidas y analizar los resultados posteriores, evitando errores en los procesos de las prácticas evaluativas, al interior del aula. Esta definición considerará el dominio de los docentes en seis dimensiones:

a. Principios éticos: Corresponde a la identificación en situaciones específicas de acciones pedagógicas y evaluativas que atentan contra los principios éticos de la evaluación. De esta manera, se espera que “el docente sea consciente de cómo mediante la evaluación puede estar ejerciendo el poder asumiendo el desequilibrio de fuerzas que existe entre el evaluador y los evaluados” (Moreno, 2011, p. 131).

Algunos autores (House, 1993; House y Howe, 2001; Álvarez, 2005) consideran que los principios éticos hacen referencia al respeto mutuo, entendiéndose como la preocupación por los objetivos, intereses y puntos de vistas de los demás, siendo descubiertos por los que participan en el proceso de evaluación; la no coerción y no manipulación, refiriéndose a que el docente asume la ausencia de la fuerza, las amenazas y la manipulación para garantizar la participación de los estudiantes; por último se considera el apoyo a los valores democráticos de igualdad, libertad y justicia, como bases de las acciones éticas (House, 1993; House y Howe, 2001). Lo que interesa es la acción justa, ecuánime, equitativa (Álvarez, 2005).

b. Métodos e instrumentos de evaluación: Corresponde a la elección de instrumentos o técnicas de evaluación apropiados a situaciones específicas que se presentan e identificación de acciones o estrategias para asegurar la calidad de los mismos.

Se considera que el instrumento de evaluación es un mediador entre los criterios de evaluación y la información de la realidad para ser enjuiciada (Salinas, 2002). De esta manera la utilidad de un instrumento de evaluación radica en su potencialidad para poner de manifiesto aquellos que se pretende evaluar y en su posibilidad real de ser bien utilizado. La apreciación de la realidad a evaluar puede verse distorsionada tanto si el instrumento utilizado no pone de manifiesto, no proporciona información sobre lo que se pretende evaluar (Salinas, 2002).

Es así, como los docentes pueden utilizar una gran diversidad de instrumentos y técnicas de evaluación, seleccionándolos de acuerdo con las características del alumno,

a sus capacidades y posibilidades, y a los elementos de las competencias que se pretenden evaluar (Castillo, 2010; Salinas, 2002; San Martí, 2007). De esta manera, un mismo tipo de instrumento puede ser útil en diferentes momentos del aprendizaje y para diferentes propósitos, aunque las decisiones que se tomen en función de los datos recogidos podrán ser distintas. Los instrumentos de evaluación se deben escoger en función de los objetivos de la evaluación y el tipo de contenido que se va a evaluar (Castillo, 2010; San Martí, 2007).

c. Análisis de resultados en Pruebas Estandarizadas: Corresponde a la interpretación de información presentada en puntajes estandarizados y toma de decisiones a partir de este tipo de resultados.

Frecuentemente los docentes desestiman los resultados de los sistemas de evaluación de gran escala por considerar que ellos sólo evalúan un ámbito restringido de aprendizaje. No sólo la cultura escolar sino también los padres valoran procesos y resultados que no son visibles en los datos entregados por las mediciones externas. Esto determina que en lugar de considerar las evaluaciones externas e internas de la escuela como fuentes complementarias de información (Meckes, 2007).

Con respecto al análisis de resultados en pruebas estandarizadas, los docentes deben ser capaces de analizar e interpretar apropiadamente los datos, para poder tomar decisiones informadas. El análisis de los resultados permite ver en qué posición están los estudiantes considerando un proceso educativo, comparando los resultados con el grupo (Lewis, 2010). Los profesores deberían hacer planes de estudios, planificaciones y tomar decisiones pedagógicas a partir del análisis de los resultados de las pruebas, desagregados tanto a nivel de escuela como de clase, por lo que la capacidad de analizar y utilizar los resultados pasa a ser un aspecto clave dentro de la evaluación (Deneen y Brown, 2016; Popham, 2008; Ravela, 2010).

d. Retroalimentación y manejo del error: Corresponde a la identificación de tipos de retroalimentación más adecuados o pertinentes para una situación específica, comprensión del error como herramienta de aprendizaje y acciones para abordar el error en el contexto de la evaluación formativa.

La retroalimentación es un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados y autorregular su aprendizaje (Anijovich y González, 2011; Askew y Lodge, 2000; Stobart y Gipps, 1997). Para involucrar al alumno, es necesario ofrecerle información sobre qué y cómo está aprendiendo, y también, mostrarle ejemplos, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse.

En un proceso de retroalimentación efectiva es necesario que los estudiantes conozcan las expectativas, desarrollen habilidades que permitan realizar comparaciones considerando como base múltiples criterios, comprendan el significado y el diseño de estrategias para disminuir las distancias entre las producciones, los desempeños y las expectativas de logro (Anijovich y González, 2011; Campos y Pérez, 2015). Además, necesitan saber dónde se encuentran, qué han aprendido y, sobre ese conocimiento, ejercer alguna acción (Bitchener, 2012; Campos y Pérez, 2015). Para desarrollar lo anterior, es rol del docente contribuir e identificar las fortalezas de los estudiantes, sus zonas de desarrollo actuales y a qué pueden llegar tomando como base estos puntos de partida. Así mismo, debe ofrecer preguntas para que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes, impulsando nuevas y variadas oportunidades para que los alumnos demuestren sus avances, dudas y formulen preguntas. Junto con esto, debe producir en un clima de respeto, la aceptación de los errores como parte del aprendizaje, confiando en los alumnos, en sus posibilidades y capacidades y utilizar un lenguaje accesible para quienes lo reciben. De esta manera, la retroalimentación debe permitir a los alumnos conocer lo que tienen que hacer (Anijovich y González, 2011; Bitchener, 2012; Campos y Pérez, 2015; Stobart y Gipps, 1997).

e. Tipos de Evaluación: Corresponde a la comprensión conceptual y las implicancias de los distintos tipos de evaluación según intencionalidad y agente.

La evaluación según intencionalidad se refiere a los propósitos o finalidades que se pretende conseguir con la evaluación, en la perspectiva de analizar las necesidades, mejorar los procesos y calificar los resultados inherentes a las actividades educativas. (Rivera, 2004).

Según la intencionalidad que tenga la evaluación, se encuentra:

- **Evaluación Diagnóstica:** La evaluación diagnóstica es aquella que busca obtener información al inicio de un proceso, permitiendo conocer la realidad educativa de los alumnos. Este conocimiento es muy importante, ya que permitirá al docente, diseñar sus estrategias didácticas y acomodar sus planificaciones a la realidad de los alumnos (Castillo, 2010; Esquivel, 2009; Rivera, 2004)
- **Evaluación Formativa:** La evaluación formativa es un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar. La evaluación formativa es apropiada durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que permite regular y orientar el proceso de aprendizaje, cuando aún hay tiempo de mejorar algún aspecto (Anijovich y González, 2011; Castillo, 2010; Esquivel, 2009; Rivera, 2004).
- **Evaluación Sumativa:** La evaluación sumativa es aquella que se realiza al terminar un período determinado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y tiene como propósito principal calificar el grado del desempeño de los estudiantes en el logro de los objetivos curriculares. A partir de estos resultados, el profesor emite un juicio de valor sobre el logro final de los aprendizajes y sobre esta base se asigna al estudiante la calificación numérica o alfabética

correspondiente al período evaluado (Castillo, 2010; Esquivel, 2009; Rivera, 2004)

La evaluación según agente se refiere a quién será el encargado de realizar la evaluación. A partir de esta clasificación, se pueden distinguir tres agentes:

- **Autoevaluación:** La autoevaluación se refiere a aquellas instancias en donde son los alumnos los que evalúan sus producciones y cómo las han llevado a cabo. De esta manera, permite conocer la propia percepción del alumno respecto al trabajo realizado. La autoevaluación facilita una comprensión profunda y fomenta el desarrollo de capacidades autorreguladoras (Rivera, 2004; Castillo, 2010; Anijovich y González, 2011).
- **Evaluación de Pares:** La evaluación de pares se refiere a aquellas instancias, en donde las personas que participaron del mismo proceso se evalúan mutuamente, interviniendo los distintos sujetos del proceso. Este tipo de evaluación incrementa los beneficios asociados a la evaluación formativa. Los alumnos logran consolidar su comprensión de los procesos y criterios de evaluación (Anijovich y González, 2011; Castillo, 2010; Rivera, 2004).
- **Heteroevaluación:** La heteroevaluación es aquella instancia, en donde una persona evalúa el proceso de aprendizaje de otro, observando los logros desarrollados por los alumnos. Este tipo de evaluación es el que comúnmente se utiliza en el sistema educativo de Chile, siendo el profesor quién evalúa constantemente a los alumnos (Casanova, 2007; Castillo, 2010).

f. Calificación y referentes de contrastación: Corresponde a la toma de decisiones a partir del cálculo de calificaciones, los criterios para asignar una calificación y el referente de contrastación utilizado en la calificación.

La calificación se refiere a la expresión cualitativa o cuantitativa, que se hace sobre la valoración de la conducta o rendimiento de los alumnos, expresando el grado de suficiencia o insuficiencia de los conocimientos, destrezas o habilidades de un alumno, como resultado de la aplicación de un instrumento de evaluación. A partir de esta expresión, se emite un juicio de valor que permitirá tomar decisiones posteriores. Si bien la toma de decisiones se encuentra fuera del concepto de evaluación, hoy es una función que asume el docente al interior del aula. Por lo que es primordial que logre tomar decisiones en base a las calificaciones obtenidas por los alumnos y los referentes de contrastación que tendrá la evaluación (Castillo, 2010).

La evaluación según referentes de contrastación se refiere a la forma de comparación que tendrá la información obtenida de un instrumento de evaluación, para poder evaluar a un sujeto. La evaluación según referente puede ser:

- **Evaluación Criterial:** Se refiere a evaluar con referencia a un criterio previo, es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar. Esto supone que existan objetivos de evaluación claros y delimitados, que permitan entregar información sobre el nivel de desempeño que ha alcanzado un alumno, intentando establecer la relación entre los resultados conseguidos y los objetivos propuestos (Casanova, 1994; Castillo, 2010).
- **Evaluación Normativa:** Se refiere a evaluar a un sujeto en función del nivel que obtuvo en el instrumento aplicado, en comparación a un grupo en el que se haya integrado, comparando el rendimiento real de un alumno con el del resto de los alumnos de su entorno, que suele ser la media de la clase (Castillo, 2010). La evaluación normativa establece un modelo de carácter comparativo con una norma que es siempre subjetiva y diferente de otra, por lo que las calificaciones obtenidas por esta modalidad de evaluación van siendo ajustadas en cada caso (Casanova, 1994; Castillo, 2010).

- **Evaluación Idiográfica:** Se refiere a que el referente de contrastación, son las capacidades que posee el alumno y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, de esta manera, el referente es interno a la propia persona evaluada. Esta evaluación implica que se evalúe inicialmente al alumno, para establecer un punto de partida, siendo evaluado durante el proceso y comparado con los resultados obtenidos anteriormente por el alumno (Castillo, 2010).

En este estudio, por lo tanto, se considerarán las definiciones establecidas para cada una de las seis dimensiones de la alfabetización en evaluación, para realizar el análisis posterior de los datos.

El nivel de alfabetización en evaluación es un aspecto importante a considerar en las mejoras de las prácticas evaluativas, ya que, tal como se mencionó anteriormente, la mirada positiva hacia el concepto de evaluación y el manejo de éste permitirá buenas prácticas pedagógicas.

III. Metodología

a. Diseño

El estudio a realizar será de tipo descriptivo con un diseño transeccional.

b. Población y Muestra

La población total de docentes que trabajan en escuelas en contexto de encierro de la Región Metropolitana, corresponde a un número de 160 profesores (datos obtenidos por los directores de los establecimientos), considerando solo los seis centros visitados (debido a que no existe una síntesis del total real).

La muestra no probabilística fue de 49 docentes que imparten clases en escuelas en contexto de encierro ubicadas al interior de recintos penitenciarios de la Región Metropolitana.

Los criterios de selección están dados por la posibilidad de acceso, interés del equipo de Escuela en contexto de encierro de la Coordinación Nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, considerando las escuelas más grandes y el consentimiento de los docentes a participar del estudio.

Características de la muestra.

Las escuelas se caracterizan por tener estudiantes hombres o mujeres, ya que los centros penitenciarios tienen población solo de un sexo. En tanto los docentes que trabajan en las escuelas, son hombres y mujeres. Según el Informe EPJA 2016, el promedio nacional de los docentes es de 44,5 años edad, teniendo 9,1 años en promedio ejerciendo docencia y 7,1 años promedio ejerciendo en las escuelas en contexto de encierro.

Se realizó la aplicación del instrumento a seis escuelas en contexto de encierro de un total de siete ubicados en la Región Metropolitana que se encuentran al interior de recintos penitenciarios (Colina I, Colina II, Centro de detención Preventiva Femenino San Miguel, Centro de detención Preventiva Puente Alto, Centro Penitenciario Femenino San Joaquín, Centro de Detención Santiago Sur).

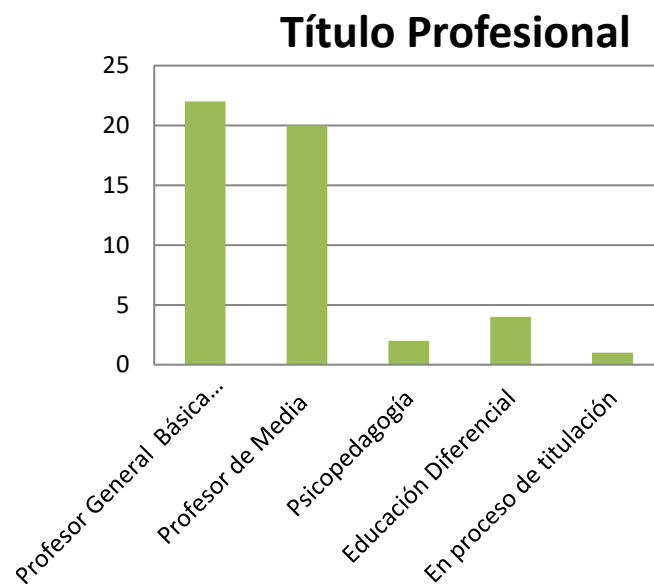
Considerando una muestra de 49 docentes de seis escuelas en contexto de encierro de la Región Metropolitana, que contestaron la encuesta sociodemográfica, se obtuvo que 17 profesores son mujeres y 32 son hombres. Así mismo solo uno de los docentes informó que se ha capacitado en evaluación, mientras que los demás han realizado capacitaciones en otras áreas: didáctica, uso de tics, orientación, entre otros.

El promedio de edad de los docentes encuestados en este estudio es de 41,47 años (d.s. 12,14 años), con 13,79 años en promedio ejerciendo docencia, y 7,4 años promedio de ejercicio en escuelas en contexto de encierro.

Así mismo, tal como ocurre con la población de docentes que trabajan en escuelas en contexto de encierro a nivel nacional, en la muestra de los docentes de las escuelas de la Región Metropolitana, la mayoría son profesores titulados, sólo un docente se encuentra en proceso de titulación, mientras que 22 de ellos son profesores de Educación General Básica (con y sin mención), 20 son profesores de Educación Media de diversas disciplinas (Historia, Lenguaje, Ciencias, Matemática, Inglés), 4 son educadores diferenciales y 2 psicopedagogos. En la Figura 2, se presenta la distribución de los docentes según título profesional.

Figura 2

Distribución de docentes según título profesional.



c. Instrumentos:

Se aplicó un instrumento de evaluación y una encuesta sociodemográfica que se presentaron consolidados en formato de cuadernillo. La primera parte corresponde a una encuesta sociodemográfica, que recogió información sobre características de los docentes que trabajan en las escuelas en contexto de encierro (tales como título profesional, años ejerciendo docencia, asignatura, niveles y modalidad en la que trabaja, experiencia en establecimientos educativos en contextos de libertad, etc.) (Ver Anexo 1), la cual fue validada por el equipo de contexto de encierro de EPJA.

La segunda parte corresponde a un instrumento de 30 preguntas sobre conocimientos de evaluación de los aprendizajes, que fue adaptado de Mertler y Campbell, 2005 y validado en el contexto del FONDECYT Inicio N° 11140713 y las dimensiones evaluadas son Principios éticos, Métodos e instrumentos de evaluación, Pruebas estandarizadas, Retroalimentación y manejo del error, Tipos de evaluación, Calificación y referentes de contrastación. Este instrumento fue ajustado de acuerdo al contexto en el cual imparten clases los docentes, así los casos y preguntas presentadas en el instrumento, utilizan palabras y niveles coherentes con la educación de adultos (ver Tabla 3). El instrumento posee una confiabilidad de Alfa 0,83.

A continuación, se presenta la tabla de especificaciones:

Tabla 3

Tabla de especificaciones de la prueba de Dominio Conceptual de Evaluación de los Aprendizajes.

Dimensión	Definición	Ítems
Principios éticos	Corresponde a la identificación en situaciones específicas de acciones pedagógicas/ evaluativas que atentan contra los principios éticos de la evaluación	5, 11, 18, 25, 29
Métodos e instrumentos de evaluación	Corresponde a la elección de instrumentos o técnicas de evaluación apropiados a situaciones específicas que se presentan e identificación de acciones o estrategias para asegurar la calidad de los mismos.	2, 7, 8, 14, 20
Análisis de datos en Pruebas estandarizadas	Corresponde a la interpretación de información presentada en puntajes estandarizados y toma de decisiones a partir de este tipo de resultados.	3, 9, 13, 15, 27
Retroalimentación y manejo del error	Corresponde a la identificación de tipos de retroalimentación más adecuados o pertinentes para una situación específica, comprensión del error como herramienta de aprendizaje y acciones para abordar el error en el contexto de la evaluación formativa.	12, 19, 23, 30
Tipos de evaluación	Corresponde a la comprensión conceptual y las implicancias de los distintos tipos de evaluación según intencionalidad y agente.	1, 6, 21, 24, 26
Calificación y referentes de contrastación	Corresponde a la toma de decisiones a partir del cálculo de calificaciones, los criterios para asignar una calificación y el referente de contrastación utilizado en la calificación.	4, 10, 16, 17, 22, 28

d. Procedimiento

La aplicación de estos instrumentos fue realizada por la investigadora al interior de los establecimientos educacionales en contexto de encierro. Los instrumentos se aplicaron en formato de lápiz y papel, en un plazo de una semana en cada centro, para poder tener acceso a un mayor porcentaje de profesores considerando que algunos solo asistían una vez por semana.

e. Plan de análisis

Posterior a la recogida de información se analizaron los resultados con el programa IBM SPSS Statistics, Versión 23.

En primer lugar, se realizó un análisis de ítems, estableciendo frecuencia de opciones marcadas y del porcentaje de preguntas correctas e incorrectas que obtuvieron, para poder observar los errores más comunes de los docentes.

Para realizar el análisis, se construyó un puntaje de corte, utilizando el Método de Angoff (Livingston y Zieky, 2004), donde se calculó a partir de puntuaciones previstas para las preguntas individuales. Se pidió a tres expertos en evaluación que participaran como jueces, que analizaran cada pregunta como un todo emitiendo un juicio sobre la probabilidad de que un examinado responda la pregunta correctamente. Se les pidió que establecieran una probabilidad entre 0,00 y 1,00. Luego de las puntuaciones que estableció cada juez, se sacó un promedio por pregunta individual, y posteriormente se sumó cada puntaje, lo que estableció un puntaje de corte de 17 puntos, estableciendo dos grupos: el primero entre 0 y 17 puntos, considerando como profesores que tienen un bajo nivel de alfabetización y un segundo grupo que va de 18 a 30 puntos considerando como un alto nivel de alfabetización. Así mismo podría generarse un tercer grupo que sería aquel que obtuvo un puntaje entre el puntaje de corte y el 60% de exigencia, que correspondería a aquellos que están entre 17 y 18 puntos.

A continuación, se presenta la tabla 4, de los puntajes entregados por los jueces expertos.

Tabla 4

Puntaje de corte a partir del Método de Angoff

Pregunta	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Total expertos
1	0.5	0.7	0.3	0.5
2	0.8	0.7	0.8	0.7
3	0.25	0.5	0.7	0.48
4	0.5	0.5	0.5	0.5
5	0.75	0.5	0.9	0.72
6	0.8	0.6	0.6	0.67
7	0.9	0.4	0.8	0.7
8	0.25	0.6	0.5	0.45
9	0.1	0.4	0.7	0.4
10	0.1	0.6	0.9	0.53
11	0.6	0.8	0.9	0.77
12	0.8	0.6	0.7	0.7
13	0.1	0.4	0.2	0.23
14	0.5	0.7	0.3	0.5
15	0.8	0.4	0.6	0.6
16	0.4	0.7	0.2	0.43
17	0.9	0.5	0.4	0.6
18	0.8	0.5	0.5	0.6
19	0.3	0.5	0.7	0.5
20	0.95	0.7	1	0.88
21	0.5	0.7	0.8	0.67
22	0.7	0.4	0.6	0.57
23	0.8	0.4	0.8	0.67
24	0.9	0.8	0.7	0.8
25	0.5	0.4	0.6	0.5
26	0.9	0.6	0.9	0.8
27	0.4	0.4	0.3	0.37
28	0.2	0.4	0.7	0.43
29	0.5	0.4	0.7	0.53
30	0.5	0.4	0.6	0.5
Total Puntaje de corte				17.4

Posterior a eso, se realizó un análisis de frecuencia para ver el porcentaje de logro por cada una de las dimensiones de la prueba de conocimiento, que permitió obtener información sobre qué dimensión presenta mayores logros y cuál menor porcentaje de logro. Para el análisis de los resultados de las dimensiones, no se construyeron puntajes de corte, debido a lo estrecho de los puntajes, considerando, por lo tanto, la media obtenida y el porcentaje de preguntas contestadas correctamente por los docentes.

Finalmente, para fortalecer los resultados obtenidos, se realizaron pruebas estadísticas no paramétricas, analizando las diferencias entre los grupos según edad y nivel educativo que imparten, utilizando el test de U de Mann-Whitney para ambas variables. A partir de esto, se buscó detectar si existían diferencias significativas entre las respuestas de cada uno de los grupos, por cada uno de los reactivos contestados, considerando un nivel de confianza de un 95% ($p < 0,05$).

Para establecer los rangos de edad, se consideró un primer grupo de 23 a 35 años y un segundo grupo de 36 y más. Esto se decidió a partir de los cambios en el concepto de evaluación en las últimas décadas, recogidas por la literatura, lo que implicaría que el primer grupo, tiene una formación en evaluación basada en emitir juicios de valor, mientras que el segundo grupo, tiene una formación centrada más en medir y certificar (Bol, Stephenson y O'Connel, 1998; Suah y Ong, 2012).

Así mismo, se realizó una comparación de los grupos según nivel, considerando la información recogida en la encuesta sociodemográfica, se pueden formar tres grupos, el primero de aquellos docentes que solo realizan clases en educación básica, un segundo grupo formado por los docentes que solo realizan clases en enseñanza media, y un tercer grupo formado por profesores que realizan clases en básica y media.

IV. Resultados

Luego de la aplicación y posterior análisis de la información obtenida, se obtuvo el siguiente resultado.

4.1 Nivel de alfabetización en evaluación de los docentes.

En respuesta al objetivo 1: establecer el nivel de alfabetización en evaluación que tienen los docentes que trabajan en contexto de encierro, se obtuvo el siguiente resultado.

Considerando una muestra de 49 docentes que contestaron la prueba de conocimientos sobre alfabetización en evaluación y un puntaje total de 30 puntos, los profesores obtuvieron una media de 14 puntos ($d.s.=3$). El puntaje mínimo obtenido fue de 7 puntos, mientras que el máximo obtenido fue de 22 puntos (para el detalle de los estadísticos descriptivos ver Anexo, Tabla 22). A su vez, se observa que el 89,8% de los profesores obtuvo 17 o menos puntos (Ver tabla 5). Es decir, obtuvo un bajo nivel de alfabetización en evaluación.

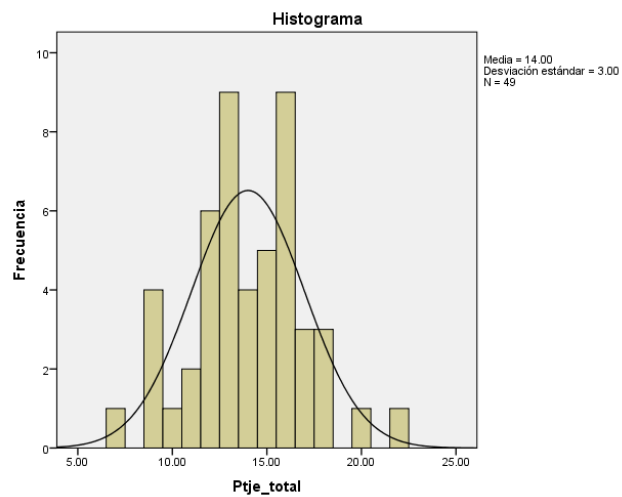
Tabla 5

Análisis de frecuencia del puntaje total obtenido por los docentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	7.00	1	2.0	2.0
	9.00	4	8.2	10.2
	10.00	1	2.0	12.2
	11.00	2	4.1	16.3
	12.00	6	12.2	28.6
	13.00	9	18.4	46.9
	14.00	4	8.2	55.1
	15.00	5	10.2	65.3
	16.00	9	18.4	83.7
	17.00	3	6.1	89.8
	18.00	3	6.1	95.9
	20.00	1	2.0	98.0
	22.00	1	2.0	100.0
	Total	49	100.0	

Figura 3

Histograma con curva normal del puntaje total obtenido por los docentes.



Un 10,1% estaría dentro del grupo de mayor nivel alto de alfabetización (entre 18 y 30 puntos). Sin embargo, el máximo puntaje obtenido fue de 22 puntos, lo que implica, que si bien hay 5 docentes que se encuentran en el grupo de alto nivel de alfabetización, sus puntajes están más cercanos al puntaje de corte que al máximo de la prueba (ver tabla 6).

Tabla 6:

Análisis de Frecuencia del puntaje total de la muestra, considerando puntaje de corte.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	<= 17.00	44	89.8	89.8
	18.00+	5	10.2	100.0
Total		49	100.0	

4.2. Análisis por dimensión para determinar errores más comunes:

Con el propósito de dar respuesta al objetivo 2: determinar los errores más comunes de los docentes en las dimensiones de alfabetización en evaluación, se obtuvo el siguiente resultado.

a. Principios éticos:

La dimensión de principios éticos consideraba 5 preguntas, que fueron contestadas por los 49 docentes. Esta dimensión tiene un puntaje máximo de 5. De acuerdo a los datos obtenidos se puede observar que la media fue de 2,082 puntos, mientras que la mediana fue de 2 puntos y la moda de 2 puntos, con una desviación estándar de 0,886 puntos.

Ningún docente obtuvo las 5 preguntas correctas. El 98% de los docentes tuvo menos de 4 puntos en esta dimensión. Un 26,5% de los docentes obtuvo solo 1 pregunta correcta, 34,7% de los docentes obtuvo 2 preguntas buenas, 34,7% obtuvo 3 preguntas buenas, mientras que 2% de los docentes obtuvo 4 preguntas correctas. Mientras que el

2% de los docentes no obtuvo puntaje correcto en esta dimensión, contestando incorrectamente todas las preguntas.

Las cinco preguntas de esta dimensión obtuvieron los siguientes porcentajes de correctas e incorrectas (Tabla 7):

Tabla 7

Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Principios Éticos

Nº Pregunta dimensión	N	% Correctas	% Incorrectas
5	49	79,6	20,4
11	49	32,7	67,3
18	49	61,2	38,8
25	49	4,1	95,9
29	49	30,6	69,4

Al observar la tabla (Tabla 8), destaca la pregunta 25, por la cantidad de profesores que la contestó correctamente.

Tabla 8

Análisis de frecuencia de respuestas de pregunta 25.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -	1	2.0	2.0	2.0
A	21	42.9	42.9	44.9
B	3	6.1	6.1	51.0
C	22	44.9	44.9	95.9
D	2	4.1	4.1	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Al realizar un análisis de la pregunta 25, se puede observar que solo el 4,1% de los docentes contestó D, como respuesta correcta, la que se asocia directamente al principio ético de autonomía, es decir, que el docente asume que el estudiante debe conocer sus aciertos y errores al ver la pauta de respuestas correctas, incentivándose la autonomía en el aprendizaje. (Figura 4)

Figura 4

Pregunta 25 Prueba de Contenido

25. Como una forma de transparentar los resultados de las evaluaciones, el colegio le solicita al Sr. Valdez que haga una propuesta de buenas prácticas evaluativas que los profesores deberán implementar. Una de ellas es entregar la pauta de las pruebas con las respuestas correctas a todos los estudiantes. Esto genera gran molestia entre los profesores porque no podrán utilizarlas nuevamente. Sobre la base de las mejores prácticas de evaluación, ¿cuál de las siguientes opciones constituye la explicación para adoptar esta nueva práctica?
- A. Las evaluaciones deben ser contextualizadas y no es válido reciclar ítems.
 - B. La propuesta permitirá reducir las quejas y optimizará el tiempo de los profesores.
 - C. La propuesta permitirá mayor desarrollo metacognitivo por parte de los estudiantes.
 - D. La propuesta resguarda el principio de autonomía en el acceso a la información de una evaluación.

b. Métodos e instrumentos

La dimensión de métodos e instrumentos de evaluación considera 5 preguntas, que fueron contestadas por los 49 docentes. Esta dimensión tiene un puntaje teórico máximo de 5. De acuerdo a los datos obtenidos se puede observar que la media es de 2,36 (d.s.=0,906 puntos) puntos, mientras que la mediana es de 2 puntos y la moda de 2 puntos.

Ningún docente obtuvo la totalidad de respuestas correctas en esta dimensión alcanzando un máximo de 4 puntos. Este máximo fue alcanzado por el 10,2% de los docentes. Mientras que el 2% de los docentes obtuvo 0 puntos, el 32,7% obtuvo 3 puntos, el 42,9% obtuvo 2 puntos y el 12,2% obtuvo 1 punto.

Las cinco preguntas de esta dimensión obtuvieron los siguientes porcentajes de correctas e incorrectas (Tabla 9).

Tabla 9

Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Métodos e instrumentos de evaluación

Nº Pregunta dimensión	% Correctas	% Incorrectas
2	85,7	14,3
7	85,7	14,3
8	16,3	83,7
14	10,2	89,8
20	38,8	62,2

Destacan las preguntas 8 y 14 que son contestadas correctamente solo por el 16,3% y 10,2% de los profesores respectivamente. A continuación, se presenta la Tabla 10, con el análisis de frecuencia de respuestas de pregunta 8.

Tabla 10

Análisis de frecuencia de respuestas de pregunta 8.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	2	4.1	4.1	4.1
	A	6	12.2	12.2	16.3
	B	25	51.0	51.0	67.3
	C	8	16.3	16.3	83.7
	D	8	16.3	16.3	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Al analizar la pregunta 8, se puede observar que solo el 16,3% de los docentes contestó correctamente la opción correcta (C), es decir que una prueba de opción múltiple sería el tipo más apropiado de evaluación. Esto se debe a que en el caso se

señala que se aplicará una evaluación final (que tiene un carácter estandarizada, de opción múltiple). De esta manera, si el docente construye y aplica un instrumento con formato similar, permitiría tener resultados confiables sobre las debilidades de los estudiantes, y así poder fortalecerlas antes de que rindan esta prueba final.

Sin embargo, se puede observar, que el 51% de los docentes contestó B, que corresponde a evaluación por desempeño, lo que sería incorrecto, debido a que no tiene los mismos tipos de reactivos que la prueba final, y busca otro objetivo. (Figura 5)

Figura 5

Pregunta 8 Prueba de Contenido

El Sr. Martínez decide desarrollar su propia evaluación con el fin de determinar si será necesario hacer algún reforzamiento en clases. También quiere usar su evaluación como un medio de anticipar cómo les irá a sus alumnos en la prueba final. Para tener una aproximación precisa del rendimiento de sus alumnos, ¿cuál de las siguientes opciones sería el tipo más apropiado de evaluación para lograr su objetivo?

A. Una evaluación con portafolio
 B. Una evaluación de desempeño.
 C. Una prueba de opción múltiple.
 D. Una prueba de respuesta abierta.

Por otro lado, en la pregunta 14 solo el 10,2% de los docentes contestó correctamente la opción B (tabla 11).

Tabla 11.

Análisis de frecuencia de respuestas de pregunta 14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	1	2.0	2.0	2.0
	A	3	6.1	6.1	8.2
	B	5	10.2	10.2	18.4
	C	28	57.1	57.1	75.5
	D	12	24.5	24.5	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Al analizar esta pregunta es posible observar que los docentes, confunden conceptos de validez y confiabilidad. En primer lugar, la respuesta correcta era la opción B, ya que el instrumento escogido por la profesora del caso expuesto no es el adecuado para evaluar habilidades de orden superior, lo que presentaría problemas en la validez de contenido. Los docentes en tanto confunden esto, con la opción C, que habla de confiabilidad de los resultados (Figura 6).

Figura 6

Pregunta 14 prueba de Contenido

- Considerando el propósito de la Sra. Pérez, ¿qué se puede concluir acerca de su decisión de administrar una prueba de opción múltiple?
- A. Una prueba de verdadero o falso sería más apropiada.
 - B. Los resultados de la prueba no son válidos para su objetivo.
 - C. Los resultados de la prueba no son confiables para este propósito.
 - D. Esta es una opción apropiada para una evaluación de fin de unidad.

c. Análisis de datos en pruebas estandarizadas

La dimensión de análisis de datos en pruebas estandarizadas considera 5 preguntas, que fueron contestadas por los 49 docentes. De acuerdo a los datos obtenidos se puede observar que la media es de 1,53 puntos (d.s.=1,002 puntos), mientras que la mediana es de 1 punto y la moda de 1 punto.

Ningún docente obtuvo la totalidad de respuestas correctas en esta dimensión (5 puntos), alcanzando solo un máximo de 4 puntos. El 6,1% de los docentes obtuvo 4 puntos. Mientras que el 12,2% de los docentes obtuvo 0 puntos. El 6,1% obtuvo 3 puntos, 34,7% obtuvo 2 puntos y el 40,8% obtuvo 1 punto. Las cinco preguntas de esta dimensión obtuvieron los siguientes porcentajes de correctas e incorrectas (Tabla 12).

Tabla 12

Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Análisis de resultados en pruebas estandarizadas.

Nº Pregunta dimensión	N	% Correctas	% Incorrectas
3	49	28,6	71,4
9	49	14,3	85,7
13	49	30,6	69,4
15	49	59,4	40,8
27	49	20,4	79,6

Al realizar un análisis de frecuencias por ítem, es posible observar que 4 ítems fueron contestados correctamente por menos del 35% de los docentes, siendo la pregunta 9, donde solo el 14,3% de los docentes la obtuvo correcta. Esta pregunta se enfocaba principalmente en decidir sobre que debía hacer un docente ante un resultado en una prueba estandarizada, donde un estudiante obtiene 4 puntos menos que el punto de corte, considerando un error estándar de medición igual a 6. Ante este caso, el docente debía demostrar manejo de análisis de datos y de conceptos, en donde la respuesta correcta era la opción B; sin embargo, se confundieron principalmente con la opción A, referida a una decisión intuitiva mirando el dato sin conocer qué implica el error estándar, lo que demuestra que existen dificultades en el manejo del concepto de error estándar de medición. En la Figura 7 y en la tabla 13 se presenta la pregunta expuesta anteriormente.

Tabla 13

Análisis de Frecuencia de respuestas Pregunta 9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	3	6.1	6.1	6.1
	A	27	55.1	55.1	61.2
	B	7	14.3	14.3	75.5
	C	2	4.1	4.1	79.6
	D	10	20.4	20.4	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Figura 7

Pregunta 9 Prueba de Contenido.

Juan, un estudiante en la clase del Sr. Martínez, recibe un puntaje de 196 en la parte de comprensión lectora de una prueba estandarizada. El punto de corte es de 200; por lo tanto, Juan no pasa esta sub-prueba. Sin embargo, la sub-prueba tiene un error estándar de medición igual a 6. ¿Cuál es la mejor decisión que el Sr. Martínez debe realizar para satisfacer las necesidades de Juan?

- A. Juan claramente no ha alcanzado el nivel mínimo de comprensión lectora y debe recibir clases remediales de lectura.
- B. Juan probablemente pudo haber alcanzado el nivel mínimo de comprensión lectora y no hay que hacer nada diferente o adicional.
- C. El Sr. Martínez sabe que Juan debería haber sacado un puntaje mucho más bajo, por lo que los resultados de la prueba deben ser ignorados.
- D. El Sr. Martínez sabe que Juan pudo haber sacado un puntaje mucho más alto, por lo que los resultados de la prueba deben ser ignorados.

d. Retroalimentación y manejo del error.

La dimensión de retroalimentación y manejo del error considera 4 preguntas, que fueron contestadas por los 49 docentes. De acuerdo a los datos obtenidos se puede observar que la media es de 2,65 puntos (d.s.=1,071 puntos), mientras que la mediana es de 3 puntos y la moda de 3 puntos.

A diferencia de las otras dimensiones, en esta si hubo docentes que alcanzaron el máximo de puntaje (24,5%). El 32,7% obtuvo 3 puntos, 30,2% obtuvo 2 puntos y el 8,2% obtuvo 1 punto, mientras que solo el 4,1% de los docentes obtuvo 0 puntos.

Las cuatro preguntas de esta dimensión obtuvieron los siguientes porcentajes de correctas e incorrectas (Tabla 14).

Tabla 14

Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Retroalimentación y tipos de error.

Nº Pregunta dimensión	N	% Correctas	% Incorrectas
12	49	53,1	46,9
19	49	61,2	38,8
23	49	89,8	10,2
30	49	61,2	38,8

Destaca en esta dimensión la pregunta 12, en donde el 46,9% de los docentes contestó incorrectamente. (Tabla 15) La respuesta correcta era la opción C, la cual establece que la retroalimentación, se centra en enseñar estrategias de mejora para el estudiante, más que en establecer si estuvo bien o mal. EL 28,6% de los docentes contestó la opción D, lo que implica que entienden el concepto de retroalimentación solo desde el reconocimiento del logro y no como una instancia para mejorar, confundiendo por lo tanto la respuesta correcta.

Tabla 15

Análisis de frecuencia de respuestas pregunta 12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	6	12.2	12.2	12.2
	B	3	6.1	6.1	18.4
	C	26	53.1	53.1	71.4
	D	14	28.6	28.6	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Figura 8

Pregunta 12 Prueba de Contenido

12. El Sr. Martínez, también quiere poder trabajar con sus estudiantes para que autogestionen su aprendizaje y cree que la evaluación y específicamente la retroalimentación tiene un rol preponderante en el desarrollo de estas habilidades. ¿Qué hace que la retroalimentación sea considerada una herramienta de autorregulación?

- A. Le señala al estudiante los logros alcanzados.
- B. Le muestra al estudiante la respuesta esperada.
- C. Le entrega al estudiante estrategias para mejorar.
- D. Le muestra al estudiante la valoración de sus logros.

e. Tipos de Evaluación

La dimensión de tipos de evaluación considera 5 preguntas, que fueron contestadas por los 49 docentes. De acuerdo a los datos obtenidos se puede observar que la media es de 2,65 puntos (1,119 puntos), mientras que la mediana es de 3 puntos y la moda de 3 puntos.

En esta dimensión el 6,1% de los docentes obtuvo el máximo de puntaje (5 puntos), el 10,2% obtuvo 4 puntos, el 44,9% obtuvo 3 puntos, el 22,4% obtuvo 2 puntos y el 14,3% obtuvo 1 punto, solo el 2% de los docentes obtuvo 0 puntos.

Las cinco preguntas de esta dimensión obtuvieron los siguientes porcentajes de correctas e incorrectas (Tabla 16).

Tabla 16

Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Tipos de Evaluación.

Nº Pregunta dimensión	% Correctas	% Incorrectas
1	32.7	67.3
6	46.9	53.1
21	32.7	67.3
24	59.2	40.8
26	93.9	6.1

Destacan en esta dimensión las preguntas 1 y 21, en donde los docentes obtuvieron 67,3% de respuestas incorrectas en ambas preguntas.

En la pregunta 1, el 32,7% de los docentes contestó correctamente la opción C. Sin embargo, el 55,1% de los docentes contestó la opción A, como se puede observar en la Tabla 17.

Tabla 17

Análisis de frecuencia de respuestas Pregunta 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	27	55.1	55.1	55.1
	B	3	6.1	6.1	61.2
	C	16	32.7	32.7	93.9
	D	3	6.1	6.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Al analizar la pregunta 1, es posible ver que los docentes confundieron el tipo de evaluación que mejor se adapta a la situación expuesta en el caso, que es la evaluación

por desempeño, en cambio ellos la asociaron a la evaluación auténtica, ya que si bien en la situación se menciona la aplicación de los problemas matemáticos en situaciones de la vida cotidiana, la docente del caso, indica que no le convencen las pruebas de papel y lápiz, lo que indicaría por lo tanto, que requiere una situación de desempeño, que permita evaluar diversas habilidades en los estudiantes (Figura 9).

Figura 9

Pregunta 1 Prueba de Contenido

Basándose en la situación anterior, ¿Cómo se denomina el tipo de evaluación que mejor se adapta a la pregunta de la Sra. Rojas?

- A. Evaluación auténtica.
- B. Evaluación estandarizada.
- C. Evaluación de desempeño.
- D. Evaluación de respuesta extensa.

Al observar la pregunta 21, es posible ver que el 32,7% de los docentes contesta correctamente, lo que se puede observar en la tabla 18. Así mismo, el 51% de los docentes contesta la opción C.

Tabla 18

Análisis de frecuencia de respuestas Pregunta 21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	1	2.0	2.0	2.0
	A	16	32.7	32.7	34.7
	B	4	8.2	8.2	42.9
	C	25	51.0	51.0	93.9
	D	3	6.1	6.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Al analizar la pregunta 21, es posible ver, que los docentes no lograron comprender en la pregunta, que este "chequeo" de final de semestre, no se centra en certificar los logros de las unidades, puesto que no se menciona en la pregunta que el docente haya aplicado una evaluación sumativa, por el contrario, la pregunta implicaba que el docente reconociera que realizar un "chequeo", se convierte en una evaluación diagnóstica, que permitirá planificar las clases del siguiente semestre, teniendo como base los conocimientos que poseen los estudiantes en ese período (Figura 10).

Figura 10

Pregunta 21 Prueba de Contenido

Al final de cada semestre, el Sr. Valdez hace un rápido "chequeo" con sus alumnos para obtener una impresión de su comprensión sobre la materia. En este ejemplo, ¿cuál es el objetivo principal de llevar a cabo esta evaluación formativa?

- A. Planificar la enseñanza de las clases que siguen.
- B. Evaluar las adecuaciones curriculares realizadas.
- C. Identificar el conocimiento acumulado hasta ahora.
- D. Determinar el contenido a incluir en el examen final.

f. Calificación y referentes de contrastación.

La dimensión de calificación y referentes de contrastación consideró 6 preguntas, que fueron contestadas por los 49 docentes. De acuerdo a los datos obtenidos se puede observar que la media es de 2,71 puntos (d.s.=1,08 puntos), mientras que la mediana es de 3 puntos y la moda es de 3 puntos.

Ningún docente obtuvo la totalidad de respuestas correctas en esta dimensión (6 puntos), alcanzando solo un máximo de 5 puntos (2% de los docentes); el 20,4% obtuvo 4 puntos, el 40,8% obtuvo 3 puntos, el 24,5% obtuvo 2 puntos y el 8,2% obtuvo 1 punto, mientras que el 4,1% de los docentes obtuvo 0 puntos.

Las seis preguntas de esta dimensión obtuvieron los siguientes porcentajes de correctas e incorrectas (Tabla 19).

Tabla 19

Porcentaje de preguntas correctas e incorrectas dimensión Calificación y Referentes de Contrastación

Nº Pregunta dimensión	% Correctas	% Incorrectas
4	46,9	53,1
10	73,5	26,5
16	34,7	65,3
17	42,9	57,1
22	2	98
28	71,4	28,6

El ítem 22 es respondido solo por el 2% de los docentes correctamente. En la Figura 11 se presenta la pregunta 22 donde se puede observar que los docentes contestaron principalmente la opción B (75,5% de los docentes), como la mejor forma de lograr consistencia de juicios; sin embargo, esta práctica implicaría que se debe revisar todo nuevamente. Es por esto, que la opción correcta es la A, en donde la consistencia se logra al revisar todas las respuestas del mismo ítem.

Figura 11

Pregunta 22 Prueba de Contenido

- Para preparar a los estudiantes para las pruebas e identificar áreas de mejora de la escuela, todos los profesores de Lenguaje de Primer Nivel Medio hacen un examen final común, que contiene una serie de ítems de respuesta abierta. Recientemente, sin embargo, varios maestros han expresado su preocupación de que el tiempo y el esfuerzo necesario para revisar y calificar de manera oportuna, puede resultar en una puntuación inconsistente entre estudiantes y deciden consultar al Sr. Valdez. ¿Cuál de las siguientes opciones proporciona la MEJOR respuesta a la preocupación de los profesores respecto de la consistencia de juicio?
- A. Calificar todas las respuestas del ítem 1 antes de calificar las respuestas del ítem 2.
 - B. Usar una rúbrica común y durante la revisión ajustar los criterios del desempeño "ideal".
 - C. Limitar el uso ítems de respuesta abierta en exámenes que tienen corrección contra el tiempo.
 - D. Asignar una nota global sin decimales para minimizar la subjetividad docente en la puntuación.

4.3. Comparación del nivel de alfabetización según edad

Con el propósito de dar respuesta al objetivo 3: determinar si existen diferencias significativas en el nivel de alfabetización según edad de los docentes, se obtuvo el siguiente resultado.

La prueba de conocimiento fue contestada por 49 docentes, en donde el menor tiene 23 años y el mayor 64 años, con una media de 41,37 años y una desviación estándar de 12,155 años.

Se clasificó a los docentes en dos grupos, el primero de 23 a 35 años y el segundo de 36 a 64 años. Considerando estos grupos, se obtuvo que en el primero (23 a 35 años) conformado por 17 docentes, el 94,4% obtuvo 17 o menos puntos en la prueba, es decir un bajo nivel de alfabetización, mientras que el 5,6% obtuvo sobre 18 puntos en la prueba, es decir, un alto nivel de alfabetización. Así mismo, en el segundo grupo (36 a 64 años), conformado por 27 docentes, el 87,1 % de los docentes, obtuvo menos de 17 puntos (bajo nivel de alfabetización), mientras que el 12,9% obtuvo más de 18 puntos (alto nivel de alfabetización) (Ver Tabla 20).

Tabla 20

Análisis de tablas cruzadas Edad- Puntaje total

		Tabla cruzada Edad (agrupado)*PTJE Agrupado final		
		PTJE Agrupado final		Total
		<= 17.00	18.00 - 24.00	
Edad (agrupado)	<= 35	Recuento	17	18
		% dentro de Edad (agrupado)	94.4%	100.0%
		% dentro de PTJE Agrupado final	38.6%	36.7%
		% del total	34.7%	36.7%
	36 - 65	Recuento	27	31
		% dentro de Edad (agrupado)	87.1%	100.0%
		% dentro de PTJE Agrupado final	61.4%	63.3%
		% del total	55.1%	63.3%
Total		Recuento	44	49
		% dentro de Edad (agrupado)	89.8%	100.0%
		% dentro de PTJE Agrupado final	100.0%	100.0%
		% del total	89.8%	100.0%

El análisis realizado con el método U de Mann-Whitney, muestra que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a diferencias de puntaje total obtenido en la prueba ($U=.418$; $p<0,005$).

4.4. Comparación de grupos según nivel educativo en el que enseñan.

Con el propósito de dar respuesta al objetivo 4: determinar si existen diferencias significativas en el nivel de alfabetización según nivel en el que se desempeñan los docentes, se obtuvo el siguiente resultado.

De los 49 docentes que respondieron la prueba 24 realizan clases solo a niveles de Enseñanza Básica, 17 a niveles de Enseñanza Media y 8 a ambos niveles.

Considerando esta agrupación se obtuvo que de los profesores que hacen clases solo en niveles de básica, el 95,8% obtuvo 17 puntos o menos, mientras que el 4,2% obtuvo 18 puntos o más en la prueba. En los docentes que realizan clases en los niveles de media, el 82,4% de los docentes obtuvo 17 puntos o menos, mientras que el 17,6% de los docentes obtuvo 18 puntos o más en la prueba. Por último, el grupo de docentes que hace clases tanto a niveles de básica y media, el 87,5% de los docentes obtuvo 17 puntos o menos, mientras que el 12,5% de los docentes obtuvo 18 o más puntos en la prueba.

Tabla 21

Análisis cruzado nivel -puntaje total

		PTJEA			
		<= 17.00	18.00 - 24.00	Total	
Niveles	1	Recuento	23	1	24
		% dentro de Niveles	95.8%	4.2%	100.0%
		% dentro de PTJE Agrupado final	52.3%	20.0%	49.0%
		% del total	46.9%	2.0%	49.0%
	2	Recuento	14	3	17
		% dentro de Niveles	82.4%	17.6%	100.0%
		% dentro de PTJE Agrupado final	31.8%	60.0%	34.7%
		% del total	28.6%	6.1%	34.7%
	3	Recuento	7	1	8
		% dentro de Niveles	87.5%	12.5%	100.0%
		% dentro de PTJE Agrupado final	15.9%	20.0%	16.3%
		% del total	14.3%	2.0%	16.3%
Total	Recuento	44	5	49	
	% dentro de Niveles	89.8%	10.2%	100.0%	
	% dentro de PTJE Agrupado final	100.0%	100.0%	100.0%	
	% del total	89.8%	10.2%	100.0%	

El análisis a partir de la prueba de Kruskal Wallis, para varias muestras independientes, muestra que no existen diferencias significativas entre los tres grupos (Chi cuadrado: .802; $p < 0,005$).

V. Discusión y Conclusiones

El concepto de alfabetización en evaluación se entiende como el dominio de conocimientos, habilidades y capacidades requeridas en evaluación, así como la capacidad de construir evaluaciones válidas y analizar los resultados posteriores, evitando errores en los procesos de las prácticas evaluativas, al interior del aula (DeLuca, 2015; LimHooi y Wun, 2016; Mertler y Campbell, 2005; Popham, 2004, 2006, 2013; Stiggins 2002; Volante y Fazio, 2007; Zhang y Kaycheng, 2016).

Para efecto de este estudio, se consideraron seis dimensiones, que permitirían evaluar el nivel de alfabetización que tienen los docentes que trabajan en las escuelas en contexto de encierro de la Región Metropolitana, las cuales fueron definidas de manera particular, para poder realizar un análisis de los resultados obtenidos por los docentes.

A partir de esto, es posible establecer que los docentes poseen un bajo nivel de alfabetización en evaluación, en donde el 89,8% de los docentes encuestados obtuvo 17 puntos o menos, mientras que solo el 10,2% obtuvo un puntaje 18 puntos o más. El puntaje máximo obtenido fue de 22 puntos, el cual fue alcanzado solo por el 2% de los profesores (de un total de 30 puntos), lo que por lo tanto sería coincidente con la situación a nivel país, en donde diferentes investigaciones señalan que la evaluación es un aspecto en el que los docentes presentan bajo dominio (González, Manzi, Peirano y Bravo, 2014; Herrada y Zapata, 2015; Meckes 2007). Esto implicaría, por lo tanto, que se requiera con urgencia un proceso de capacitación y acompañamiento a los docentes.

Al no tener un dominio apropiado de la evaluación, los docentes están susceptibles a cometer errores en sus prácticas evaluativas, como evaluar aspectos que no fueron enseñados, utilizar instrumentos que no son adecuados, o bien utilizar la

evaluación con un fin castigador (Deneen y Brown, 2016). Es fundamental considerar que, a partir de la evaluación, se establece el logro y el desarrollo de ciertas habilidades que van desarrollando los estudiantes, por lo que, al tener un manejo inadecuado, provoca que no se pueda obtener información válida y confiable, que permita emitir un juicio de valor y así tomar decisiones adecuadas.

Cabe destacar que, de las seis dimensiones presentadas, los mayores porcentajes de preguntas contestadas correctamente se observaron en Retroalimentación y tipos de error, en donde la media fue de 2,65 puntos. El 24,5% de los docentes contestó correctamente las cuatro preguntas de esta dimensión. Todas las preguntas de esta dimensión fueron contestadas correctamente por más del 50% de los docentes. Siendo la pregunta 23 la que obtuvo un 89,8% de respuestas correctas. Mientras que la pregunta 12 fue la que tuvo mayor porcentaje de respuestas incorrectas (46,9%). Lo que se puede analizar frente a estos resultados, es que si bien los docentes realizan retroalimentación constante a sus estudiantes y consideran que es fundamental, tienen ciertas imprecisiones en el principal uso de ésta, ya que se observa que consideran que la retroalimentación busca valorar los logros de los estudiantes, más que entregar estrategias para mejorar. De acuerdo a los autores Anijovich y González (2011) y Campos y Pérez (2015), en un proceso de retroalimentación efectiva, es necesario que los estudiantes conozcan las expectativas, desarrollen habilidades que permitan realizar comparaciones considerando como base múltiples criterios, comprendan el significado y el diseño de estrategias para disminuir las distancias entre las producciones, los desempeños y las expectativas de logro. Por lo tanto, los docentes solo aplican la retroalimentación para destacar logros, más que para el diseño de estrategias que permitan mejorar.

También se los docentes obtuvieron buenos resultados en la dimensión de Calificación y referentes de contrastación. A diferencia de la dimensión anterior, en esta, ningún docente obtuvo la totalidad del puntaje (6 puntos), teniendo una media de

2,71 puntos, en donde lo máximo obtenido fue 5 puntos por solo el 2% de los docentes. En esta dimensión, la pregunta con mayor porcentaje de respuestas correctas fue la número 10, siendo contestada por el 73,5% de los docentes. Mientras que la pregunta con menor porcentaje de respuestas correctas fue la número 22, la que fue contestada correctamente solo por el 2% de los docentes.

En esta dimensión, se puede observar que, si bien los docentes tienen un buen manejo de los conceptos de calificación y referentes de contrastación, tienen ciertas imprecisiones sobre los referentes de contrastación a utilizar, principalmente al corregir respuestas de preguntas abiertas. Esta situación puede tener inconvenientes, ya que generaría que las rúbricas construidas para corregir no consideren aquellos objetivos, indicadores de logro o criterios de evaluación establecidos, presentando problemas de subjetividad. Al no utilizar referentes de contrastación adecuados, o presentar ciertas imprecisiones en este aspecto, genera que la información obtenida no sea confiable, ya que se evaluarían aspectos que no fueron considerados en los objetivos de aprendizaje e indicadores de logro, por lo tanto, no podrían realizar una emisión de juicio y una toma de decisiones posterior adecuada (Castillo, 2010).

La dimensión de Tipos de evaluación también presentó buenos resultados. En esta dimensión, el 6,1% de los docentes contestó correctamente las cinco preguntas de esta dimensión. La media obtenida fue de 2,65 puntos. Destaca en esta dimensión la pregunta 26 que fue contestada correctamente por el 93,9% de los docentes. En tanto, la pregunta 1 solo fue contestada correctamente por el 32,7% de los docentes. Al observar los resultados obtenidos en esta dimensión, es posible analizar que los docentes conocen distintos tipos de evaluación, como diagnóstica, formativa y sumativa, pero confunden otros tipos de evaluación, como evaluación por desempeño o evaluación auténtica. Esto implicaría que al momento de decidir qué tipo de evaluación realizar, no utilicen la adecuada y por lo tanto no logren obtener la información deseada (Rivera, 2004). Tener claro el tipo de evaluación que se utilizará, es fundamental en cualquier proceso evaluativo, ya que, si el instrumento construido tenía como fin una evaluación

diagnóstica, y se utiliza como evaluación sumativa, generará problemas a nivel de validez (consecuencial).

Por otro lado, las dimensiones con menores resultados fueron la de Análisis de datos en pruebas estandarizadas, Métodos e instrumentos de evaluación y Principios éticos.

En el caso de la dimensión de análisis de datos en pruebas estandarizadas, al menos 4 de las 5 preguntas tuvo menos del 35% de respuestas correctas, obteniendo una media de 1,53 puntos. Estos resultados, serían coincidente con el contexto en el cual fue aplicado, considerando que los docentes que trabajan en las escuelas en contexto de encierro no están acostumbrados a que se apliquen pruebas estandarizadas (ya que el SIMCE no se aplica en educación de adultos), solo su cercanía es hacia la PSU para aquellos docentes que realizan clases a segundo nivel medio. Así mismo, su cercanía es hacia los instrumentos que aplica el Ministerio de Educación a otras modalidades de educación de adultos como Validación de Estudios y Modalidad Flexible. Sin embargo, es importante que considerar que si bien, no tienen familiaridad con pruebas estandarizadas, el que no conozcan conceptos como error estándar, genera conflictos en temas asociados a la toma de decisiones a partir de la interpretación de datos, lo que es coincidente con lo que menciona Ravela (2010), sobre el uso que se hace de las pruebas y sus resultados. Ravela, indica que conocer las pruebas estandarizadas, les permite a los docentes mejorar algunas prácticas en el aula (Deneen y Brown, 2016; Ravela, 2010).

La dimensión de Principios Éticos presentó bajos resultados, en donde en tres de las cinco preguntas, se obtuvo menos de 35% de respuestas correctas, con una media de 2,082 puntos. En esta dimensión, la pregunta 25 fue la más baja ya que solo el 4% de los docentes contestó correctamente.

Haciendo un análisis de la pregunta 25, es posible observar que 42,9% de los docentes respondieron la opción A, lo que se puede explicar por dos razones: la primera

es porque tal vez solo consideraron la primera parte de la opción sobre que las evaluaciones deben ser contextualizadas, lo que es correcto, sin embargo, la segunda parte no es correcta, ya que es posible reutilizar ítems en otras instancias; la segunda razón, se puede explicar, porque es la única opción que está redactada de una manera distinta, sin mencionar al inicio "la propuesta".

Esto implica que los docentes confunden algunos métodos de corrección de las pruebas, asociados a principios éticos, por ejemplo, de autonomía. Esta situación, implica que pueda ocurrir malas prácticas que atenten contra los principios éticos, provocando que los alumnos vean la evaluación como castigadora y por lo tanto, se asuma que el docente utiliza la evaluación como un poder que desequilibra las fuerzas entre el evaluador y el evaluado (Moreno, 2011). De esta manera, es posible que aspectos como el respeto mutuo o la consideración de los distintos puntos de vista, no sean considerados al momento de la evaluación (Álvarez, 2005; House, 1993).

Por último, en la dimensión Métodos e instrumentos de evaluación, tres de sus cinco preguntas, presenta menos del 40% de respuestas correctas, pero dos de ellas tienen un porcentaje sobre 85%, lo que implica que los resultados no dejan en claro si existe una debilidad sustantiva.

Sin embargo, las tres preguntas que obtuvieron menores resultados se asocian a confusión sobre el tipo de instrumento más adecuado para evaluar un objetivo específico, y así mismo, confunden conceptos de confiabilidad y validez, lo que implicaría recoger evidencias que no son reales y por lo tanto que tomen malas decisiones pedagógicas. Esta situación es una falencia grave, que va en contra de lo propuesto sobre alfabetización en evaluación, que implica que los docentes tengan la capacidad elegir métodos adecuados, evitando errores en las prácticas evaluativas y construir evaluaciones fiables, que permitan recoger información adecuada para la posterior toma de decisiones. (LimHooi y Wun, 2016; Mertler y Campbell, 2005; Popham, 2006; Volante y Fazio, 2007; Zhang y Kaycheng, 2016).

Es importante destacar que se realizó un análisis sobre las diferencias en los resultados que pudiesen existir entre los docentes según edad y nivel educativo en el que se desempeñan, estableciendo que, en la muestra, no se presentaron diferencias significativas en estos dos aspectos. Obteniendo resultados similares en ambos casos.

Reflexionando sobre los datos obtenidos a nivel general y por dimensión, es posible establecer que los docentes presentan imprecisiones en algunos conceptos de evaluación, lo que implicaría que cometan algunos errores en sus prácticas evaluativas. Esto genera, que no se pueda recopilar información válida y confiable, ya que los instrumentos contruidos, los métodos evaluativos utilizados, o los análisis de datos realizados, no fueron adecuados. Por lo tanto, no permitirían tener una panorámica objetiva del proceso de aprendizaje que tienen los estudiantes (Deneen y Brown, 2016).

Esto implicaría por lo tanto que se hace necesario incentivar capacitaciones en los docentes, ya que este estudio demuestra que las falencias que presentan, puede implicar malas prácticas en el aula y una posterior toma de decisiones inadecuada, que afecta directamente a los estudiantes, en lo que se refiere a su proceso de aprendizaje, creando ya sea falsas expectativas o bien viendo la evaluación como una instancia de castigo, y no como un proceso que les permite mejorar su propio aprendizaje.

Este estudio, permitió observar que a nivel de contexto particulares se presentan resultados similares a lo ocurrido a nivel nacional e internacional, en ambos casos se presentan bajos resultados en evaluación, lo que implicaría que los docentes presenten inconvenientes al momento de construir instrumentos adecuados y contextualizados para los estudiantes con los trabajan, así mismo la capacidad de tomar decisiones a partir del análisis de resultados, es uno de los puntos más débiles, lo que implica que estos mismos sean mal interpretados y mal utilizados.

Limitaciones y Proyecciones del Estudio

Con respecto al alcance de este estudio, se debe considerar que se pudo acceder a seis establecimientos de la Región Metropolitana (siendo los más grandes de la región en este contexto), y que en la muestra hay docentes que trabajan tanto en escuelas masculinas como femeninas, lo que permitió observar diversas realidades. Así mismo, es valorable la disposición de los directivos y docentes a participar en esta investigación, quienes indicaron durante la aplicación que, si bien el instrumento era complejo, les entregaría información valiosa para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Una limitación es que, si bien la prueba tiene una confiabilidad buena en términos globales, las dimensiones tienen menor consistencia interna debido al bajo número de ítems que presenta por lo que las conclusiones no se pueden generalizar a otros contextos.

Otra limitación está asociada a la población de docentes, que, aunque representa a seis de las 7 escuelas de la Región Metropolitana, la muestra no es aleatoria, por lo que los resultados muestran la realidad de los docentes que quisieron participar de forma voluntaria y no se controló la autoexclusión de docentes que puedan tener temor a responder por considerar que no tienen el dominio conceptual para responder.

Una primera proyección que pretende este estudio, es que a partir de estos resultados, se logren presentar proyectos a futuro de intervención a contextos de encierro, que permitan mejorar las prácticas educativas y evaluativas de estos docentes, en donde no solo se les capacite en los conceptos generales de evaluación, sino que se les guíe para que sean capaces de construir instrumentos contextualizados, realizar retroalimentaciones efectivas, analizar los resultados de manera adecuada, y sobre todo asumir que la variedad de instrumentos de evaluación permitirían un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando el tiempo y el espacio, con el cual cuentan estos docentes. Así mismo, se debe considerar en estos cursos, las especificidades de una evaluación en condiciones diferentes, donde hay que considerar que para trabajar en

escuelas en contexto de encierro, los docentes deben contar con una vocación hacia la educación, creyendo que pueden ser factores de cambio y a su vez, guías para gran parte de estos alumnos, donde la retroalimentación se constituye como una herramienta clave, que en muchas instancias han señalado que la escuela les permite ver otro mundo, y ayudarlos a olvidar el contexto de encierro en el cual están inmersos. No obstante, una evaluación mal hecha puede generar expectativas de logro irreales (si se evalúa con un nivel de complejidad muy bajo) que tendrá consecuencias en decisiones que quieran tomar estos estudiantes. Una evaluación con imprecisiones puede generar desde falsas expectativas, o profundos fracasos, ya que, por ejemplo, si los principios éticos de la evaluación no están claros, entenderán la evaluación como un fin castigador, y al docente como una autoridad que no es consciente del respeto mutuo y la diversidad de opiniones, tal como se señaló en el apartado de discusión.

Junto con esto, se propone que a futuro pudiesen realizarse estudios similares, considerando otras regiones del país, que permitan fortalecer las competencias de los docentes a nivel nacional, pero que además del instrumento aplicado y la encuesta sociodemográfica, se considere realizar entrevistas semiestructuradas, *focusgroups*, entre otros instrumentos de carácter cualitativo, que permite conocer las necesidades de los profesores frente a la concepción de la evaluación que ellos poseen al trabajar en escuelas en contexto de encierro.

Así mismo, sería interesante realizar un estudio sobre la alfabetización en evaluación de los docentes a nivel de diferencias de género, lo que es un aspecto que no ha sido profundizado en la literatura, pero permitiría observar si existen diferencias en el dominio entre las profesoras y los profesores.

Esta información permitirá complementar y fortalecer estos tipos de estudios, que sin embargo, implicaría un mayor tiempo de desarrollo, entregaría información que permitiría realizar triangulación con los instrumentos cuantitativos, y así enriquecer considerablemente el aporte hacia el desarrollo de las competencias de los docentes, que trabajan en estos contextos de encierro.

Es importante además, no olvidar que no solo existen escuelas en contexto de encierro para adultos, sino que existen varias escuelas que trabajan con adolescentes que se encuentran reclusos en los centros del SENAME, en donde los docentes deben contar con el desarrollo de competencias que les permita generar evaluaciones que favorezcan el aprendizaje y así mismo, permitan desarrollar habilidades de metacognición en los estudiantes, siendo el objetivo principal, lograr la reinserción social de los estudiantes.

VI. Bibliografía

- Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Cap. 1: La Evaluación un difícil camino entre la teoría y la práctica.
- Álvarez, J.M. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique.
- Askew, S. and Lodge, C. (2000) Gifts, ping-pong and loops - linking feedback and learning. In: Askew, S. (ed.) Feedback for Learning. London: RoutledgeFalmer, pp.1-18
- Bitchener, J. (2012). Written corrective feedback for L2 development: current knowledge and future research. □TESOL Quarterly, 46(4), 855-860.
- Bol, L., Stephenson, P. L., & O'Connell, A. A. (1998). Influence of experience, grade level and subject area on teachers' assessment practices. Journal of Educational Research, 91(6), 323-330.
- Brookhart, S. M. (2001). The standards and classroom assessment research. Paper presented at The Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, T.X.. (ERIC Document Reproduction Service No. ED451189)
- Campbell, C., Murphy, J. A., & Holt, J. K. (2002, October). Psychometric analysis of an assessment literacy instrument: Applicability to preservice teachers. Paper presented at The Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, O.H.
- Campos D. y Pérez C. (2015) Efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de enseñanza básica. Paideia N°56 p. 11-42.
- Casanova, M. A. (1994). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.

- Casanova, M. Antonia. 2007. “Evaluación: concepto, tipología y objetivos”. Capítulo 3 de: Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo, S. (2002) Compromisos de la Evaluación Educativa. Madrid: Pearson Educación.
- Constitución Política de Chile, 1980, Cap. III, Art. 19
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, Art. 26.
- Decreto Exento N°1447 (2013) Ministerio de Educación.
- De Luca, Christopher y LaPointe-McEwan, Danielle (2015). Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures EducAssess Eval Acc. DOI 10.1007/s11092-015-9233-6.
- Deneen C. y Brown G. (2016) The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. Educational Assessment and Evaluation. Cogent Education. P. 1-14.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Recuperado <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>
- Encuesta CASEN (2013) En: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Presentacion_Resultados_Encuesta_Casen_2013.pdf
- EPJA (2016) Fundamento Bases Curriculares Educación para Personas Jóvenes y Adultas. Recuperado de www.mineduc.cl.
- EPJA (2009) Educación para la libertad. Propuesta de Mejoramiento Pedagógico para Centros Educativos ubicados en Unidades Penitenciarias.
- EPJA (2016) Educación para la libertad. Recuperado de www.epja.mineduc.cl
- Escudero, T. (2003) Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. V. 9, n. 1.

- Esquivel, J. (2009) Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En: Martín y Martínez (2009) Avances y desafíos en la Evaluación Educativa. España: Santillana.
- Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas. (2016) Educación para personas jóvenes y adultas-MINEDUC.
- García, Vilanova, Del Castillo(2007). Educación de Jóvenes y Adultos en Contexto de Encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN:1681-5653)n°44/1*, 20-30.
- Heitinka, F., Van Der Kleijb, B., Veldkamp, K. Schildkampa, W., Kippers (2015): Una revisión sistemática de prerrequisitos para implementar la evaluación para el aprendizaje en la práctica de aula. *Educational Research Review* 17 2016 50-62.
- Herrada y Zapata (2015) ¿Qué nos dice el portafolio acerca de las mejoras en el desempeño docente? *MidEvidencias N° 1*, 2015. MIDE UC.
- House, E.R. (1993). *Professional Evaluation, Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park: Sage.
- House, E. R. y Howe, K. R. (2003). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Ibarra, M. S., & Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora de la Universidad. *Reop.*, 21(2), 443-461. doi: [http:// dx.doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11558](http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11558)
- Ley General de Educación N° 20.370. Constitución Política de Chile.
- Lewis, D., Virden, T., Hutchings, P. S., & Bhargara, R. (2010). Competence assessment integrating reflective practice in a professional psychology program. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11 (3), 86-106.

- Lim Hooi L., Wun T. (2016) *Framework for Examining Assessment Literacy of Preservice Teachers*. US-China Education Review A, May 2016, Vol. 6, No. 5, 294-300
- Livingston S. y Zieky M. (2004) Extractos de Puntuaciones para Aprobar. Manual para establecer normas de rendimiento referentes a exámenes académicos y ocupacionales. En: www.ets.org/letstalk
- Maclellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment: Novice teacher's conceptualizations. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 523-535.
- Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 125-142
- Marco para la Buena Enseñanza (2010) Ministerio de Educación.
- Meckes, L. (2007) *Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa*. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, n° 1, 2007. pp. 351-371
- Mertler y Campbel, (2005) Measuring teachers' Knowledge & Application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada, April 11-15, 2005.
- Moreno Olivos, T. (2011) Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 2 pp. 130-144.
- Popham, W. J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 62, 82-83.
- Popham, W. J. (2006). Needed: A dose of assessment literacy. *Educational Leadership*, 63, 84-85.
- Popham, W. (2008). Assessment Literacy for Teachers: Fadish or fundamental? *They into Practice*, 48:4-11, 2009.

- Popham, W. J. (2013). Classroom assessment: What teachers need to know (7th ed.). Boston: Pearson.
- Ravela, P. (2010). ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? PREAL Serie Documentos N° 47.
- Revista Alternativa. (2009). Educación de personas privadas de libertad. *Revista Alternativa* , 1.
- Rivera, J. (2004) El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. En:<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098>
- Rodríguez, M.B.; Manzi, J., Peirano, C., González, R. & Bravo, D. (Eds.)(2014). *Reconociendo el Mérito Docente: Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica 2002-2014*. Recuperado de: http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/01/LibroAEP_092015bCORREGIDO-FINAL.pdf
- Salinas, D (2002). ¡Mañana Examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad. Barcelona: Ed. Graó.
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó.
- Serrano de Moreno, S. (2002) Evaluación del aprendizaje: Dimensiones y prácticas innovadoras. EDUCERE, vol.6, núm.19, Octubre-Diciembre, pp.247-257.
- Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 10(1), 7–12.
- Stiggins, Richard. 2002. “Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning”, *Phi Delta Kappan*, 758-765
- Stobart y Gipss (1997) *Assesment: A teacher's Guide to the Issues*. Hodder y Stoughton.
- Stobart, G. (2010) *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Suah, S. L. (2012). Analysis of literacy model and assessment practices of school teachers and study of the culture gap. Unpublished Ph.D. dissertation, School of Educational Studies, Universiti Sains Malaysia.

- Suah, S. L. y Ong S. L. (2012). Investigating Assessment Practices of In-Service Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*. N°4. 91-106
- UNESCO. (2010). *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo, Alemania: Instituto de la UNESCO para la educación a lo largo de toda la vida.
- Urdeneta y Rivas (2010) el dominio conceptual del docente como factor influyente en el aprendizaje del contenido sobre sistema digestivo en estudiantes de primer año de educación media general. Mérida
- Villardón, L. (2006) Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp.57- 76.
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30, 749-770.
- Zhang L. and Kaycheng S. (2016) Teaching Chinese Language in Singapur, Springer, Singapur. *Chapter 6: Assessment Literacy of Singapore Chinese Language Teachers in Primary and Secondary Schools*.

VII. Anexos

Tabla 22

Análisis descriptivo del puntaje total obtenido por los docentes.

Estadísticos		
<u>Ptje_total</u>		
N	Válido	49
	Perdidos	0
	Media	14.0000
	Mediana	14.0000
	Moda	13.00 ^a
	Desviación estándar	3.00000
	Mínimo	7.00
	Máximo	22.00
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.		

Tabla 23

Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Principios éticos obtenido por los docentes.

Estadísticos		
<u>Princ_eticos</u>		
N	Válido	49
	Perdidos	0
	Media	2.0816
	Mediana	2.0000
	Moda	2.00 ^a
	Desviación estándar	.88593
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.		

Tabla 24

Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión Principios éticos por los docentes.

Princ_eticos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	1	2.0	2.0	2.0
	1.00	13	26.5	26.5	28.6
	2.00	17	34.7	34.7	63.3
	3.00	17	34.7	34.7	98.0
	4.00	1	2.0	2.0	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Figura 12

Histograma con curva normal del puntaje obtenido por dimensión Principios éticos por los docentes.

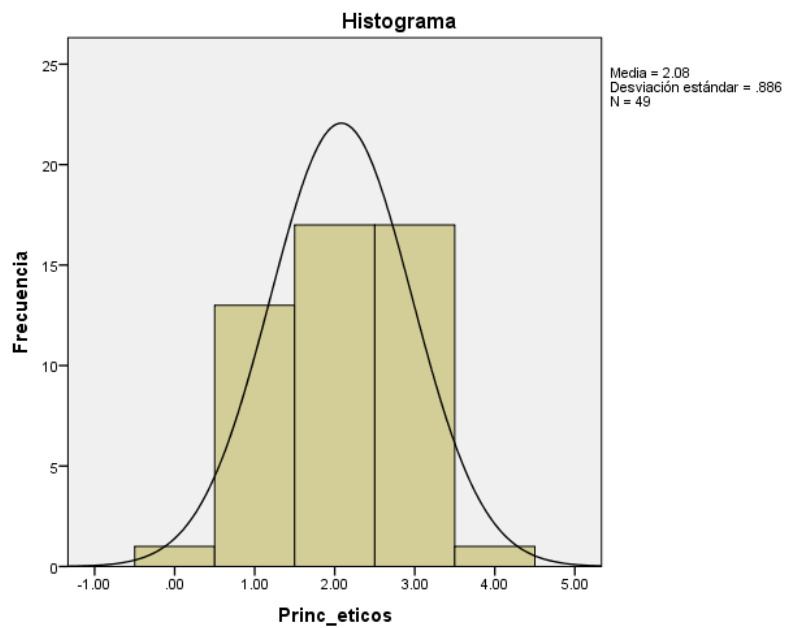


Tabla 25

Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Métodos e instrumentos de evaluación obtenido por los docentes.

Estadísticos		
Met_Inst		
N	Válido	49
	Perdidos	0
Media		2.3673
Mediana		2.0000
Moda		2.00
Desviación estándar		.90586
Mínimo		.00
Máximo		4.00

Tabla 26

Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión Métodos e instrumentos de evaluación obtenido por los docentes.

Met_Inst				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
				Porcentaje acumulado
Válido	.00	1	2.0	2.0
	1.00	6	12.2	14.3
	2.00	21	42.9	57.1
	3.00	16	32.7	89.8
	4.00	5	10.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0

Figura 13

Histograma con curva normal del puntaje obtenido por dimensión Métodos e instrumentos de evaluación por los docentes.

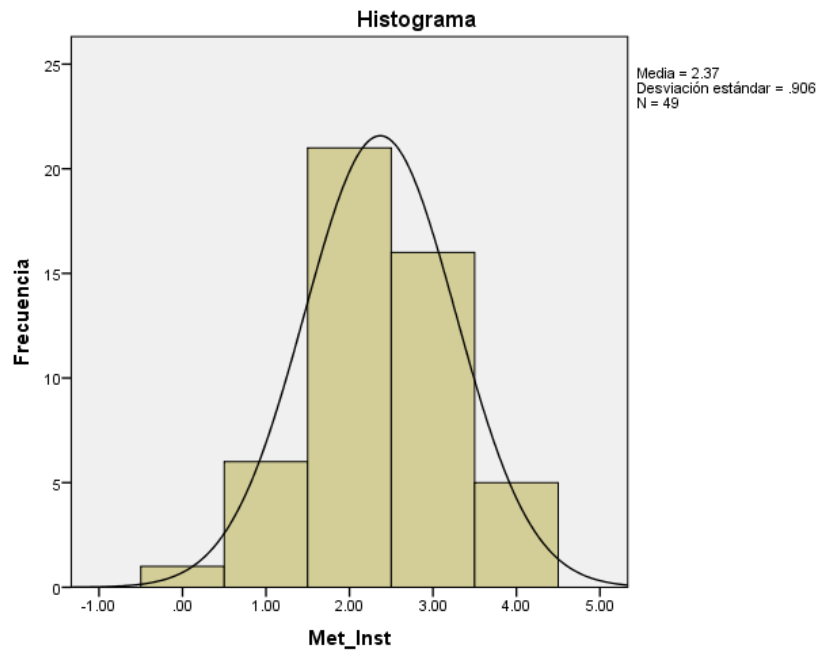


Tabla 27

Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Análisis de datos en pruebas estandarizadas por los docentes

Estadísticos		
anal_dat		
N	Válido	49
	Perdidos	0
Media		1.5306
Mediana		1.0000
Moda		1.00
Desviación estándar		1.00212
Mínimo		.00
Máximo		4.00

Tabla 28

Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión Análisis de datos en pruebas estandarizadas por los docentes

anal_dat					
					Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	acumulado
Válido	.00	6	12.2	12.2	12.2
	1.00	20	40.8	40.8	53.1
	2.00	17	34.7	34.7	87.8
	3.00	3	6.1	6.1	93.9
	4.00	3	6.1	6.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Figura 14

Histograma con curva normal del puntaje obtenido por dimensión Análisis de datos en pruebas estandarizadas por los docentes.

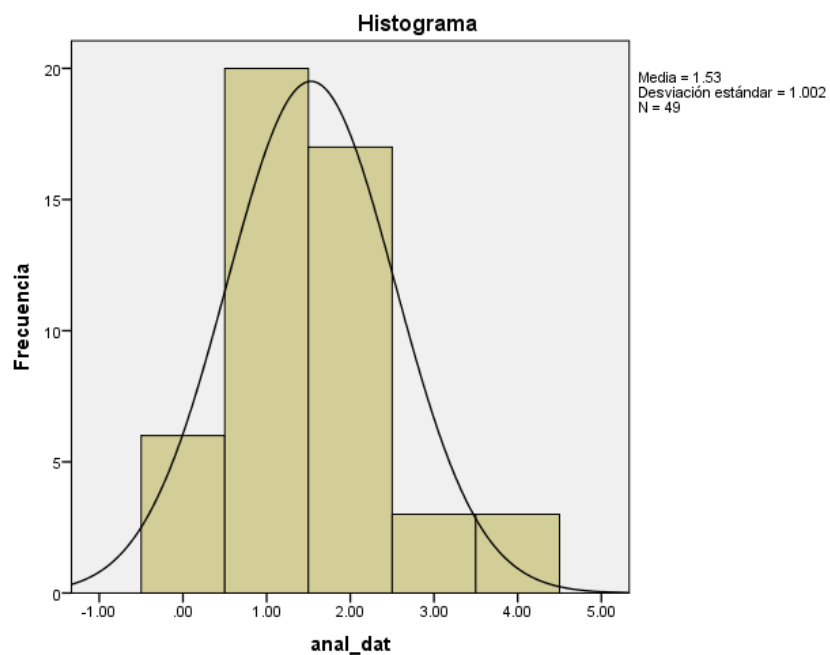


Tabla 29

Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Retroalimentación y manejo del error por los docentes

Estadísticos		
Retroal		
N	Válido	49
	Perdidos	0
Media		2.6531
Mediana		3.0000
Moda		3.00
Desviación estándar		1.07143
Mínimo		.00
Máximo		4.00

Tabla 30

Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión retroalimentación y manejo del error por los docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	2	4.1	4.1	4.1
	1.00	4	8.2	8.2	12.2
	2.00	15	30.6	30.6	42.9
	3.00	16	32.7	32.7	75.5
	4.00	12	24.5	24.5	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Figura 15

Histograma con curva normal del puntaje obtenido por dimensión Retroalimentación y manejo del error por los docentes.

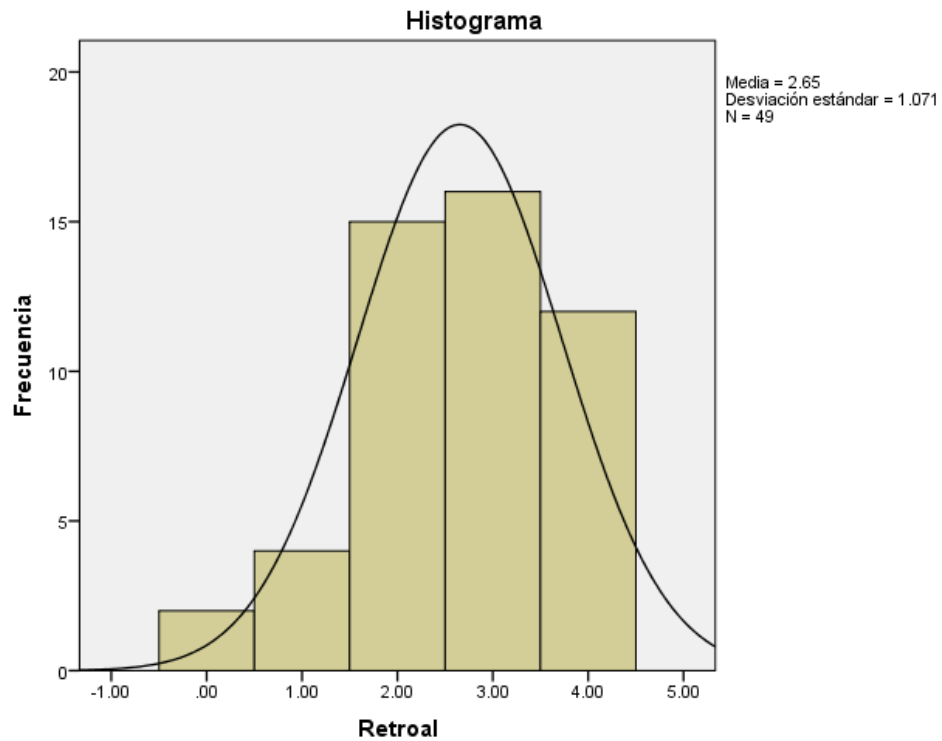


Tabla 31

Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Tipos de Evaluación por los docentes

Estadísticos		
<u>tipos_eval</u>		
N	Válido	49
	Perdidos	0
Media		2.6531
Mediana		3.0000
Moda		3.00
Desviación estándar		1.10964
Mínimo		.00
Máximo		5.00

Tabla 32

Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión Tipos de Evaluación por los docentes

tipos_eval				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	.00	1	2.0	2.0
	1.00	7	14.3	14.3
	2.00	11	22.4	22.4
	3.00	22	44.9	44.9
	4.00	5	10.2	10.2
	5.00	3	6.1	6.1
	Total	49	100.0	100.0

Figura 16

Histograma con curva normal del puntaje obtenido por dimensión Tipo de Evaluación por los docentes.

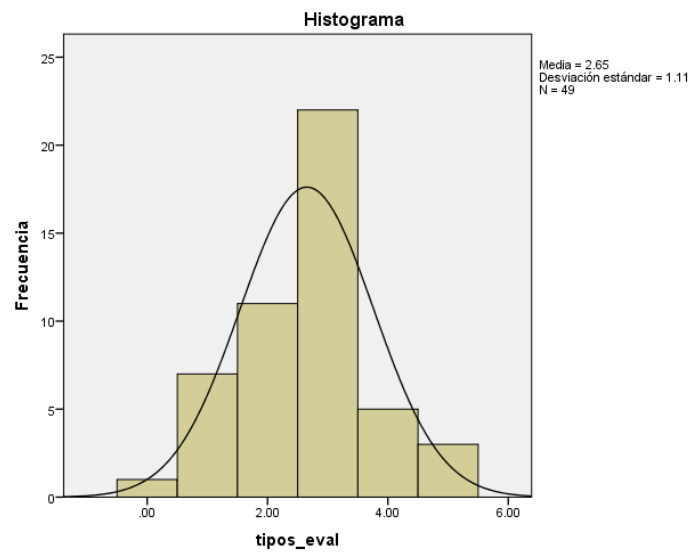


Tabla 33

Análisis descriptivo del puntaje obtenido por dimensión Calificación y referentes de contrastación por los docentes

Estadísticos		
N	Válido	49
	Perdidos	0
Media		2.7143
Mediana		3.0000
Moda		3.00
Desviación estándar		1.08012
Mínimo		.00
Máximo		5.00

Tabla 34

Análisis de frecuencia del puntaje obtenido por dimensión Calificación y referentes de contrastación por los docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	2	4.1	4.1	4.1
	1.00	4	8.2	8.2	12.2
	2.00	12	24.5	24.5	36.7
	3.00	20	40.8	40.8	77.6
	4.00	10	20.4	20.4	98.0
	5.00	1	2.0	2.0	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Figura 17

Histograma con curva normal del puntaje obtenido por Calificación y referentes de contrastación por los docentes.

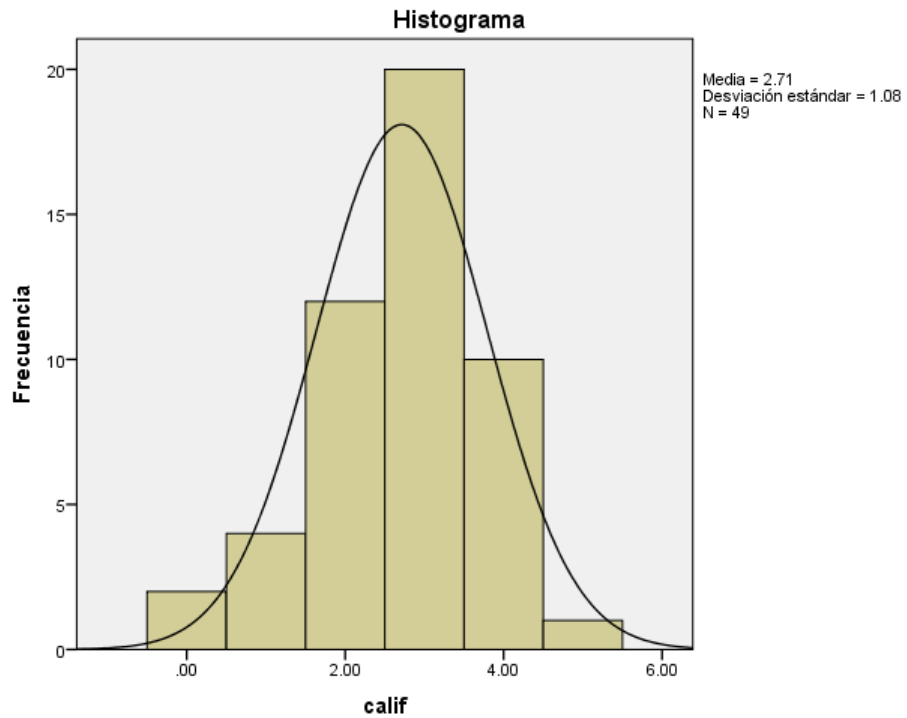


Tabla 35

Análisis de frecuencia por ítem

Ri1				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje
			válido	acumulado
Válido	.00	33	67.3	67.3
	1.00	16	32.7	100.0
Total		49	100.0	

R1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	27	55.1	55.1	55.1
	B	3	6.1	6.1	61.2
	C	16	32.7	32.7	93.9
	D	3	6.1	6.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	7	14.3	14.3	14.3
	1.00	42	85.7	85.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	5	10.2	10.2	10.2
	B	2	4.1	4.1	14.3
	D	42	85.7	85.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	35	71.4	71.4	71.4
	1.00	14	28.6	28.6	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	1	2.0	2.0	2.0
	A	7	14.3	14.3	16.3
	B	5	10.2	10.2	26.5
	C	14	28.6	28.6	55.1
	D	22	44.9	44.9	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	26	53.1	53.1	53.1
	1.00	23	46.9	46.9	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	3	6.1	6.1	6.1
	A	3	6.1	6.1	12.2
	B	23	46.9	46.9	59.2
	C	5	10.2	10.2	69.4
	D	15	30.6	30.6	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	10	20.4	20.4	20.4
	1.00	39	79.6	79.6	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	2	4.1	4.1	4.1
	A	39	79.6	79.6	83.7
	B	1	2.0	2.0	85.7
	C	7	14.3	14.3	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	26	53.1	53.1	53.1
	1.00	23	46.9	46.9	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	3	6.1	6.1	6.1
	A	1	2.0	2.0	8.2
	B	21	42.9	42.9	51.0
	C	1	2.0	2.0	53.1
	D	23	46.9	46.9	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	7	14.3	14.3	14.3
	1.00	42	85.7	85.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	1	2.0	2.0	2.0
	B	1	2.0	2.0	4.1
	C	42	85.7	85.7	89.8
	D	5	10.2	10.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	41	83.7	83.7	83.7
	1.00	8	16.3	16.3	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	2	4.1	4.1	4.1
	A	6	12.2	12.2	16.3
	B	25	51.0	51.0	67.3
	C	8	16.3	16.3	83.7
	D	8	16.3	16.3	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	42	85.7	85.7	85.7
	1.00	7	14.3	14.3	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	3	6.1	6.1	6.1
	A	27	55.1	55.1	61.2
	B	7	14.3	14.3	75.5
	C	2	4.1	4.1	79.6
	D	10	20.4	20.4	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	13	26.5	26.5	26.5
	1.00	36	73.5	73.5	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	4	8.2	8.2	8.2
	B	6	12.2	12.2	20.4
	C	3	6.1	6.1	26.5
	D	36	73.5	73.5	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	33	67.3	67.3	67.3
	1.00	16	32.7	32.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	3	6.1	6.1	6.1
	A	9	18.4	18.4	24.5
	B	7	14.3	14.3	38.8
	C	16	32.7	32.7	71.4
	D	14	28.6	28.6	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	23	46.9	46.9	46.9
	1.00	26	53.1	53.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	6	12.2	12.2	12.2
	B	3	6.1	6.1	18.4
	C	26	53.1	53.1	71.4
	D	14	28.6	28.6	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	34	69.4	69.4	69.4
	1.00	15	30.6	30.6	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	1	2.0	2.0	2.0
	A	13	26.5	26.5	28.6
	B	16	32.7	32.7	61.2
	C	15	30.6	30.6	91.8
	D	4	8.2	8.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	44	89.8	89.8	89.8
	1.00	5	10.2	10.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	1	2.0	2.0	2.0
	A	3	6.1	6.1	8.2
	B	5	10.2	10.2	18.4
	C	28	57.1	57.1	75.5
	D	12	24.5	24.5	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	20	40.8	40.8	40.8
	1.00	29	59.2	59.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	29	59.2	59.2	59.2
	B	19	38.8	38.8	98.0
	C	1	2.0	2.0	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	32	65.3	65.3	65.3
	1.00	17	34.7	34.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	2	4.1	4.1	4.1
	A	4	8.2	8.2	12.2
	B	17	34.7	34.7	46.9
	C	21	42.9	42.9	89.8
	D	5	10.2	10.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	28	57.1	57.1	57.1
	1.00	21	42.9	42.9	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	2	4.1	4.1	4.1
	A	21	42.9	42.9	46.9
	B	8	16.3	16.3	63.3
	C	2	4.1	4.1	67.3
	D	16	32.7	32.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	19	38.8	38.8	38.8
	1.00	30	61.2	61.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	8	16.3	16.3	16.3
	B	30	61.2	61.2	77.6
	C	8	16.3	16.3	93.9
	D	3	6.1	6.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	19	38.8	38.8	38.8
	1.00	30	61.2	61.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	4	8.2	8.2	8.2
	B	10	20.4	20.4	28.6
	C	5	10.2	10.2	38.8
	D	30	61.2	61.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	30	61.2	61.2	61.2
	1.00	19	38.8	38.8	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	27	55.1	55.1	55.1
	B	1	2.0	2.0	57.1
	C	2	4.1	4.1	61.2
	D	19	38.8	38.8	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	33	67.3	67.3	67.3
	1.00	16	32.7	32.7	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	1	2.0	2.0	2.0
	A	16	32.7	32.7	34.7
	B	4	8.2	8.2	42.9
	C	25	51.0	51.0	93.9
	D	3	6.1	6.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	48	98.0	98.0	98.0
	1.00	1	2.0	2.0	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	1	2.0	2.0	2.0
	B	37	75.5	75.5	77.6
	C	10	20.4	20.4	98.0
	D	1	2.0	2.0	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	5	10.2	10.2	10.2
	1.00	44	89.8	89.8	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	2	4.1	4.1	4.1
	B	3	6.1	6.1	10.2
	C	44	89.8	89.8	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	20	40.8	40.8	40.8
	1.00	29	59.2	59.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	2	4.1	4.1	4.1
	A	2	4.1	4.1	8.2
	B	11	22.4	22.4	30.6
	C	5	10.2	10.2	40.8
	D	29	59.2	59.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	47	95.9	95.9	95.9
	1.00	2	4.1	4.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	1	2.0	2.0	2.0
	A	21	42.9	42.9	44.9
	B	3	6.1	6.1	51.0
	C	22	44.9	44.9	95.9
	D	2	4.1	4.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	3	6.1	6.1	6.1
	1.00	46	93.9	93.9	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	1	2.0	2.0	2.0
	B	2	4.1	4.1	6.1
	C	46	93.9	93.9	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	39	79.6	79.6	79.6
	1.00	10	20.4	20.4	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	1	2.0	2.0	2.0
	A	3	6.1	6.1	8.2
	B	10	20.4	20.4	28.6
	C	3	6.1	6.1	34.7
	D	32	65.3	65.3	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	14	28.6	28.6	28.6
	1.00	35	71.4	71.4	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	2	4.1	4.1	4.1
	A	35	71.4	71.4	75.5
	C	5	10.2	10.2	85.7
	D	7	14.3	14.3	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	34	69.4	69.4	69.4
	1.00	15	30.6	30.6	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-	1	2.0	2.0	2.0
	A	15	30.6	30.6	32.7
	B	18	36.7	36.7	69.4
	C	5	10.2	10.2	79.6
	D	10	20.4	20.4	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Ri30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	19	38.8	38.8	38.8
	1.00	30	61.2	61.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

R30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	3	6.1	6.1	6.1
	B	13	26.5	26.5	32.7
	C	3	6.1	6.1	38.8
	D	30	61.2	61.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Tabla 36

Análisis descriptivo edad docentes.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	49	23	64	41.37	12.155
N válido (por lista)	49				

Tabla 37

Análisis descriptivo de edad promedio.

	Edad (agrupado)	N
PTJEAgrupadofinal	<= 35	18
	36 - 65	31
	Total	49

Tabla 38

Comparación de muestras independientes a través del método U de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba ^a	
	PTJEAgrupadofinal
	al
U de Mann-Whitney	258.500
W de Wilcoxon	429.500
Z	-.811
Sig. asintótica (bilateral)	.418

a. Variable de agrupación: Edad (agrupado)

$P < 0,05\%$

Tabla 39

Comparación de muestras independientes a través de la Prueba de Kruskal Wallis.

Estadísticos de prueba^{a,b}	
	Ptje_total
Chi-cuadrado	.441
Gl	2
Sig. Asintótica	.802
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación:	
Niveles	

Documento 1.

Encuesta sociodemográfica

A continuación se presentan preguntas sobre características sociodemográficas del docente, le pedimos contestar con la mayor sinceridad. Estos datos son confidenciales, y solo se utilizarán con fines educativos, sin tener consecuencias negativas para usted.

1. Edad: _____ Sexo: _____

2. Título Profesional:

3. Institución de Educación Superior donde obtuvo el título:

4. Años ejerciendo en docencia:

5. ¿Cuántos años lleva trabajando en la escuela/liceo en contexto de encierro?:

6. Establecimiento educacional donde trabaja (si es más de 1 indique el tipo de establecimiento y la modalidad):

7. Región:

8. En su trabajo en escuelas en contexto de encierro, ¿en qué modalidad imparte clases?

Humanista-científico: ☐ Técnico Profesional: ☐ Ambas: ☐

9. En su trabajo en escuelas en contexto de encierro, ¿en qué niveles hace clases?:

10. En la escuela en contexto de encierro, ¿qué asignatura imparte?:

11. ¿Ha tenido algún curso de capacitación? (si su respuesta es sí, indique cuál):
