



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**TEORÍAS SUBJETIVAS DE TUTORES PARES ACERCA
DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN UN
CONTEXTO DE INCLUSIÓN A LA EDUCACIÓN
SUPERIOR.**

Por:

DAISY SOLEDAD PENRROZ MALDONADO

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

Profesor guía: Dr. Gustavo González García

Diciembre, 2020

Santiago-Chile

© 2020, Daisy Soledad Penroz Maldonado

Se autoriza la reproducción total o parcial con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

AUTORIZACIÓN PARA LA REPRODUCCIÓN DEL PROYECTO DE MAGÍSTER
(SELECCIONA UNA OPCIÓN)

- a) Ninguna parte de este Proyecto de Magíster puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso por escrito de(os) autores(es).

FECHA..... FIRMA

- b) Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

FECHA..... FIRMA

TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS.....	i
AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN.....	iii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN.....	3
1.1 Formulación del problema de investigación.....	3
1.2 Propósitos del estudio.....	7
1.3 Relevancia del estudio.....	7
1.4 Preguntas y objetivos del estudio.....	9
 CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL.....	 10
2.1 Evaluación de los aprendizajes.....	10
2.1.2 El enfoque técnico.....	10
2.1.2 El enfoque comprensivo.....	11
2.1.3 Evaluar en contextos de inclusión.....	13
2.1.4 Evaluación <i>del</i> aprendizaje, <i>para</i> el aprendizaje y <i>como</i> aprendizaje.....	14
2.1. 5 Evaluación para la justicia social.....	15
2.1.6 Alfabetización en evaluación (Assessment literacy).....	19
2.1.7 Estrategia evaluativa.....	20
2.1.7.1 Intencionalidades de la evaluación.....	20
2.1.7.2. El poder de la retroalimentación.....	22
2.1.7.3 Agentes evaluativos.....	24
2.1.7.4 Referentes evaluativos.....	25
2.1.7.5 Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes.....	27
2.2 Teorías Subjetivas.....	31
 CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	 34
3.1 Diseño metodológico.....	34
3.1.1 Enfoque del estudio/tipo de investigación.....	34
3.1.2 Marco interpretativo.....	35
3.1.3 Tradición cualitativa.....	36
3.1.4 Etapas del estudio, rol del investigador y de los sujetos.....	36

3.1.5	Sujetos de estudio y criterio muestral.....	38
3.2	Técnicas de producción y análisis de datos.....	39
3.2.1	Técnicas para la recolección de datos.....	39
3.2.1.1	Entrevista episódica.....	39
3.2.1.2	Entrevista focalizada.....	40
3.2.2	Técnicas de análisis de datos	40
3.2.2.1	Método de comparación constante.....	40
3.2.2.2	Codificación abierta y axial.....	41
3.2.3	Plan de análisis.....	42
3.2.4	Criterios de rigor.....	43
3.2.5	Principios éticos.....	44
	CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	47
4.1	Descripción de los significados que le otorgan los tutores pares a la evaluación de aprendizajes.....	47
4.2	Experiencias que le dan sentido a la evaluación de los aprendizajes.....	53
4.3.	Estrategias evaluativas.....	58
4.4	Sentido evaluativo de los instrumentos.....	75
	CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	93
5.1	Alcances y discusiones.....	93
5.2	Limitaciones y proyecciones del estudio.....	109
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 3.1: Categorías filosóficas de aplicación de paradigma social-constructivista.....	35
TABLA 3.2. Resumen de casos y sus características en base a los criterios teóricos establecidos.....	38
TABLA 3.3: Criterios de rigor de la investigación.....	43

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia, esposo, hija y madre por apoyarme en este proceso de estudios de magíster, el cual significó un cambio en mi vida, asumiendo el desafío del doble rol de madre y estudiante, sin su apoyo y ánimo hubiera sido un difícil camino el recorrido. Se inicia un nuevo camino de compartir lo aprendiendo y seguir creciendo a partir de la experiencia aprendida en el magíster.

Agradezco a mi profesor guía, su apoyo y retroalimentación, la que me permitió mejorar durante el camino emprendido siendo riguroso y analítico. Finalmente, agradezco a la actual Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), que con la beca de Magíster Nacional Año Académico 2017 – 2018 me permitió cursar los estudios de magíster e incentivar en mí el interés y responsabilidad social con la investigación en educación en Chile.

RESUMEN: Las experiencias que revalorizan la trayectoria escolar han brindado oportunidades de acceso, permanencia y titulación oportuna a estudiantes que ingresan por vías de acceso inclusivo a la Educación Superior. En ese contexto, las tutorías entre pares han aumentado las oportunidades de aprendizaje, sin embargo, poco se conoce sobre la comprensión y prácticas evaluativas al interior de éstas. La presente investigación tiene como objetivo comprender las teorías subjetivas que están a la base de la concepción y práctica evaluativa en estudiantes universitarios que son tutores pares en un programa de inclusión a la Educación Superior, considerando las experiencias que le han dado sentido a las nociones sobre evaluación de los aprendizajes. A partir de un paradigma socio-constructivista y una tradición cualitativa basada en la teoría fundamentada, se recogió información a través de entrevistas episódicas y focalizadas realizadas a seis tutores pertenecientes a carreras de Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Física y Matemática, Licenciatura en Química, Ingeniería Civil en Obras Civiles e Ingeniería Civil Eléctrica. Los resultados muestran que las teorías subjetivas de los tutores tienen como base una concepción comprensiva e inclusiva de la evaluación que no solo atiende al proceso de aprendizaje de los tutorados sino a los factores contextuales donde adquiere sentido dicho aprendizaje. De este modo, las estrategias evaluativas de los tutores se conciben desde una evaluación para el aprendizaje que propicia la evaluación formativa y formadora tanto en tutores como tutorados. Es así, como los instrumentos de evaluación tienen un sentido formativo al servicio tanto de la mejora de los aprendizajes de los tutorados como de la enseñanza de los tutores. En consecuencia, se tutorados y tutores se reconocen mutuamente como aprendices deconstruyendo las prácticas dominantes en evaluación en términos de una mayor justicia social.

Palabras clave: Evaluación de aprendizajes – tutores pares – Programa de acceso inclusivo – Educación Superior – Teorías subjetivas

ABSTRACT: Experiences that revalue the school career have provided opportunities for access, permanence and timely qualification to students who enter higher education through inclusive access routes. In this context, peer tutoring has increased learning opportunities, yet little is known about the understanding and evaluation practices within it. The present research aims to understand the subjective theories behind the conception and practice of assessment in university students who are peer tutors in a higher education inclusion programme, considering the experiences that have given meaning to the notions of learning assessment. Based on a social-constructivist paradigm and a qualitative tradition based on grounded theory, information was collected through episodic and focused interviews with six tutors belonging to degrees in Pedagogy in Spanish, Pedagogy in Physics and Mathematics, Degree in Chemistry, Civil Engineering in Civil Works and Civil Electrical Engineering. The results show that the subjective theories of the tutors are based on a comprehensive and inclusive concept of evaluation that not only takes into account the learning process of the tutors but also the contextual factors where this learning makes sense. In this way, the assessment strategies of the tutors are conceived from an assessment for learning that favours formative and formative evaluation in both tutors and tutorship. In this way, the assessment instruments have a formative sense at the service of both the improvement of the learning of the tutors and the teaching of the tutors. As a result, tutors and coaches recognise each other as learners by deconstructing the dominant practices in evaluation in terms of greater social justice.

Keywords: Assesment of learning - peer tutors - inclusive access program - Higher Education - Subjective theories

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva tiene como objetivo brindar respuestas apropiadas a las diversas necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación, de manera tal que docentes y estudiantes perciban la diversidad como un desafío y oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2005). Bajo esta perspectiva, la inclusión es un proceso que busca mejores formas de responder a la diversidad, fomentando la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, en especial de aquellos en riesgo de exclusión o fracaso escolar (Echeita & Ainscow, 2010).

En Chile, la necesidad de generar políticas que reparen la segregación y desigualdad del sistema escolar ha permitido el desarrollo de experiencias que revalorizan la trayectoria escolar en la admisión a la Educación Superior. De este modo, la UNESCO creó el año 2009 una Cátedra sobre Inclusión en Educación Superior Universitaria con sede en la Universidad de Santiago y, con posterioridad, el año 2012 dicha casa de estudios creó el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia PAIEP, el cual valora la trayectoria escolar en los procesos de admisión a la Educación Superior, promoviendo la no discriminación en el acceso por razones diferentes al mérito y brindando el apoyo necesario para integrar de manera positiva a los estudiantes en la Universidad (PAIEP, 2016).

En este contexto, una de las principales estrategias de apoyo para dicha integración ha sido la tutoría entre pares, donde estudiantes de tercer año o más apoyan académicamente a estudiantes de primer año que hayan ingresado por vías de acceso inclusivo. En cuanto a esta estrategia, la experiencia internacional y nacional destaca la importancia de la tutoría entre pares como herramienta que aumenta las oportunidades de aprendizaje (Berghmans, Neckebroek, Dochy & Champ; Source, 2013). No obstante, no existiría un marco conceptual unificador sobre los modelos de tutoría, así como tampoco, sobre el rol que cumplen los actores que realizan la tutoría y, por tanto, el foco de la misma, que puede estar centrado en la enseñanza o en el aprendizaje (Vásquez, 2015).

Frente a esta dicotomía entre enseñanza o aprendizaje, esta investigación parte de la premisa de que la evaluación es parte de la enseñanza y, por tanto, un episodio genuino de aprendizaje (Förster y Rojas, 2008). De este modo, la evaluación es el motor del aprendizaje, y de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende (Sanmartí, 2007). Por tanto, en un programa de acceso inclusivo es relevante comprender cómo se concibe y practica la evaluación, y las experiencias que le han dado sentido, ya que la evaluación no solo afecta a la vida de las personas, las direcciones futuras y las carreras de los estudiantes (Boud y Falchikov, 2007), sino que también determina la percepción que los estudiantes desarrollan acerca de sí mismos y de sus posibilidades de éxito educativo y social, lo que contribuye a reforzar o a debilitar su autoestima (Katzkowicz, 2000).

Es así como el estudio se abordó desde la perspectiva de la evaluación, en un contexto que considera actores que no siempre son sujetos de especialidad pedagógica, pero que desempeñan un rol fundamental en este proceso como lo son los tutores pares. En consecuencia, el propósito de la investigación fue comprender las teorías subjetivas de tutores pares acerca de la evaluación de aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior.

De este modo, en el primer capítulo se presentan los antecedentes, problematización y relevancia del estudio. En el segundo capítulo, se presenta un desarrollo conceptual de los constructos que guían la investigación, por un lado, la teoría sustantiva que corresponde a la evaluación de los aprendizajes y, por otro lado, la teoría general que corresponde a las teorías subjetivas. En el tercer capítulo, se describe el enfoque cualitativo del estudio, presentando el marco interpretativo social-constructivista y la aproximación cualitativa del estudio basada en la Teoría Fundamentada. Además, se describen las etapas del estudio, señalando los criterios para la selección de los casos, las técnicas de producción y análisis de datos y, los principios éticos y criterios de calidad de la investigación. Finalmente, en el capítulo cuarto se presentan los resultados del estudio, mientras que en el capítulo quinto se presentan las discusiones, conclusiones, limitaciones y proyecciones de la investigación.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN.

1.1 Formulación del problema de investigación.

La Universidad de Santiago ha implementado oportunidades de acceso a la Educación Superior a estudiantes sobresalientes académicamente que provienen de establecimientos de educación secundaria con alta vulnerabilidad. Asimismo, ha asumido este desafío considerando que dichos estudiantes ingresan con vacíos en contenidos mínimos, lo cual les dificultaría rendir bien en la Educación Superior, reprobando en más asignaturas que sus compañeros de carrera (Rahmer, Miranda y Gil, 2013).

En este sentido, la labor desarrollada en PAIEP se sustenta en una concepción de inclusión en Educación Superior que releva “la generación de oportunidades de acceso, logro y egreso universitario para todos los jóvenes, especialmente para estudiantes con talento académico que viven en sectores de alta vulnerabilidad social” (Lizama, Gil y Rahmer, 2018, p.19), entendiendo por talento académico “la capacidad de los estudiantes para maximizar el aprovechamiento de oportunidades educativas en su entorno” (Lizama, et.al, 2018, p.21). No obstante, si la evaluación es el motor clave de qué y cómo aprenden los estudiantes y si estamos comprometidos con una mayor justicia social dentro y a través de la Educación Superior, la evaluación debe jugar un papel fundamental en tales aspiraciones.

En esa línea, el término equidad, ha referido a nociones procedimentales, donde los “procedimientos aplicados equitativamente conducirían a una evaluación justa”, aspecto propio de un enfoque tecnocrático que ha permeado el discurso dominante en evaluación (Boud, 2007). Sin embargo, en este estudio la justicia se entiende intersubjetivamente en términos de reconocimiento mutuo: el dar y recibir reconocimiento del propio valor inherente, el lugar en la sociedad y la contribución a la sociedad, es decir, en tanto realidades vividas más que solo procedimientos (McArthur, 2019).

En función de lo anterior, y para favorecer los logros académicos y titulación oportuna, el área de Permanencia de PAIEP tiene como principal acción de apoyo académico las tutorías para estudiantes de primer año, donde un tutor o tutora tiene asignado cuatro o cinco estudiantes favorecidos con Beca de Acompañamiento PAIEP (BAP). La beca es un beneficio estudiantil otorgado por el programa, cuyo objetivo es brindar acompañamiento académico y servicios para el aprendizaje que logren una inclusión y permanencia en la universidad (PAIEP, 2016). Los estudiantes que reciben la beca están cursando primer año de enseñanza superior en la Universidad y son estudiantes de alto rendimiento escolar provenientes de contextos con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE), que ingresaron a la universidad por medio de alguna de las vías de acceso inclusivo, tales como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), Ranking 850, Cupo PARES (ex Discapacidad), Cupo Indígena, Propedéutico y Cupo Explora-Unesco para estudiantes con vocación científica.

Al ser el acceso, acompañamiento académico y titulación oportuna el principal propósito de PAIEP, resulta importante preguntarse si este propósito se está logrando y cómo es la concepción y práctica evaluativa que realizan los tutores pares. Al respecto, los estudiantes tutorados han señalado que las tutorías les ha permitido el desarrollo el desarrollo de habilidades de expresión oral (47% de acuerdo), comprensión lectora (41% de acuerdo) y habilidades de escritura (34% de acuerdo). No obstante, aquellas habilidades contrastan con el bajo acuerdo respecto a la percepción de aprender de forma autónoma, pues el 54% de los estudiantes señala estar “muy en desacuerdo o en desacuerdo” con que luego de un semestre de tutoría puedan seguir aprendiendo por sí mismos (Aranda, Roxana, Martinic, Rodolfo, Sepúlveda, Evelyn y Vásquez, Alexia, 2015).

Esta afirmación, acerca del bajo acuerdo en relación con poder aprender de forma autónoma, se une a una segunda tensión al interior del programa que se hace especialmente crítica en la docencia de primer año, donde la perseverancia, esfuerzo, seguridad en sí mismos, la definición de metas claras y propósitos asociados al proceso educativo (Canales & De los Ríos, 2009) – “actitudes académicas” que hicieron destacar a los estudiantes en la educación secundaria-, reciben el impacto del primer año de enseñanza

superior, debido a las bajas calificaciones obtenidas en el primer año de sus carreras, lo que genera desmotivación y en casos extremos la deserción del sistema universitario (Frites y Miranda, 2014).

Desde la perspectiva de los directivos y coordinadores del programa, el análisis y comunicación de las evidencias de aprendizaje ha sido en función de las calificaciones como expresión del desempeño académico y, por tanto, del éxito o fracaso de las tutorías. Al respecto, se señala que PAIEP trabajó el primer semestre de 2015 con 506 estudiantes BNA –beca para participar en las tutorías en ese entonces-, de los cuales 89 perdieron el beneficio y el segundo semestre se trabajó con 439 estudiantes BNA, de los cuales 69 no mantuvieron el beneficio durante el semestre. Los estudiantes que perdieron la beca tuvieron un promedio acumulado más bajo (3,88) que los estudiantes que mantuvieron el beneficio (4,59) diferencia estadísticamente significativa de acuerdo con el análisis Test T de comparación de medias ($P < 5\%$) (Informe Académico PAIEP, 2015). Siguiendo esta línea, la retención a marzo del 2017 de la cohorte 2016 creció en la medida que lo hacía también la frecuencia con la que los estudiantes asistían a las tutorías pares, donde la retención fue mayor (88%) entre los estudiantes que asistieron a más de 10 tutorías en el año que entre aquellos que asistieron a 10 o menos (79%) (Lizama, Gil y Rahmer, 2018).

De esta manera, el análisis del impacto de las tutorías pares se ha evidenciado en términos de su efectividad, al comparar el rendimiento académico de los estudiantes, considerando las calificaciones y porcentajes de aprobación de asignaturas, entre quienes tienen mayores asistencias a las tutorías respecto de quienes asisten menos.

A partir de lo anterior, se evidencia una situación problemática al interior de las tutorías relacionado con el bajo acuerdo en relación con poder aprender de forma autónoma, la desmotivación debido a las bajas calificaciones, la inasistencia e incluso la deserción de los estudiantes de la Universidad, lo que ha generado una preocupación al interior del programa, especialmente en los tutores y coordinadores que están a cargo de los servicios para el aprendizaje. Por ello, es pertinente indagar en actores clave de la tutoría, como lo son los tutores pares.

Cabe señalar que el Modelo Educativo Institucional (MEI) de la USACH consigna como lineamiento central el proceso formativo centrado en el estudiante y, por tanto, en el aprendizaje. Si bien el MEI no consigna el rol del tutor, el rol del docente se plantea como facilitador de los procesos de aprendizaje. También, en torno a la inclusión señala favorecer la integración en un marco de diversidad y facilitar trayectorias curriculares exitosas en todos los estudiantes. Es así como la tutoría entre pares se ha fundamentado sobre estos lineamientos como una acción de apoyo académico que apunta al fomento de la persistencia, entendida como la habilidad del estudiante para progresar en su proceso de aprendizaje (Torres, 2010).

En consecuencia, si el objetivo es progresar en el proceso de aprendizaje a partir de un proceso formativo centrado en el estudiante, indagar en cómo han ido concibiendo e implementando los tutores sus estrategias evaluativas resulta fundamental, ya que “para prevenir el fracaso de los que aprenden es necesario evaluar muy bien con finalidades formativas y formadoras”, (Sanmartí, 2007, p, 94). Además, la evaluación impacta en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la motivación por aprender (Sanmartí, 2007).

De esta manera, los estudios señalados conforman un antecedente para levantar el presente estudio de carácter cualitativo, dado que la situación descrita lleva a cuestionar el rol de la evaluación de los aprendizajes, ya que junto a la desmotivación, inasistencia y deserción pareciera existir una categoría central previa acerca de la evaluación que se enfoca en las calificaciones y, por tanto, la función social de la evaluación. Lo importante del presente estudio, es cuestionar este supuesto previo y visibilizar de otras maneras el logro de los propósitos de la tutoría entre pares y el proceso de aprendizaje de los y las tutorados, mediante la caracterización que tienen sobre sus prácticas evaluativas los propios tutores y cómo logran aprendizajes en sus tutorados. Por lo tanto, la situación problemática que justifica este estudio encierra una incerteza sobre cuáles son las teorías subjetivas que están a la base de la concepción y práctica evaluativa del tutor o tutora, pero no sólo aquello sino cuáles son los aspectos que le han dado contenido y sentido a sus nociones sobre evaluación, lo que epistemológicamente se identificará a través de las teorías subjetivas.

1.2 Propósitos del estudio.

A partir de lo anterior, los propósitos que posee esta investigación son dos. El primero es de carácter teórico, ya que se propone enriquecer el conocimiento generado en torno a las tutorías entre pares en contextos de inclusión a la Educación Superior, generando una teoría comprensiva a partir de las teorías subjetivas que tienen los tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes, en especial, en los significados que los tutores le asignan a la evaluación de aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior. Y, por otra parte, el segundo propósito es de carácter práctico, porque busca analizar las teorías subjetivas que los tutores pares tienen acerca de la evaluación de los aprendizajes, para que el programa pueda usar dicha información, ya sea para realizar una evaluación de proceso respecto de las tutorías entre pares, así como insumo para la planificación de capacitaciones pedagógicas realizadas a los tutores, orientadas a la mejora de la tutoría entre pares.

1.3 Relevancia del estudio.

La contribución del estudio presentado es indagar un área poco explorada que tiene relación con las teorías subjetivas de tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior. Por lo tanto, la relevancia de esta investigación radica en al menos tres aspectos: en primer lugar, su relevancia teórica en términos de generar conocimiento acerca de las teorías subjetivas de los tutores pares sobre la evaluación de los aprendizajes en un programa de acceso inclusivo en Educación Superior. En este sentido, hay un elemento de justicia, pues se requieren conocimientos que permitan formar a estos actores que desempeñan una práctica muy importante, pero que no son sujetos de formación especializada, ya sea en pedagogía o evaluación de aprendizajes.

En segundo lugar, su relevancia social, pues se encuentra inserto en el marco de una política de Estado relacionada con Inclusión en Educación Superior y, por tanto, con una Evaluación para la Inclusión, cuyo propósito es evaluar para dar importancia al hecho de aprender, involucrando la participación de toda la comunidad, permitiendo identificar y remover barreras para hacer accesible el aprendizaje. En este caso, a los estudiantes de destacada trayectoria escolar que ingresan por vías de acceso inclusivo a la enseñanza superior.

Y, en tercer lugar, sus implicaciones prácticas, ya que permitirá obtener información acerca de las teorías subjetivas de tutores pares sobre la evaluación de los aprendizajes. Las teorías subjetivas permiten conocer las creencias sobre el funcionamiento del mundo que tienen los sujetos y comprender cómo han surgido. Al conocerlas y comprenderlas, permiten identificar fortalezas y debilidades de cómo estos sujetos operan en el mundo, información que sería útil para apoyarlos y crear líneas de mejoramiento en sus prácticas como tutores.

En este caso, conocer las teorías subjetivas sobre el sentido y prácticas que tiene la evaluación de aprendizaje resulta relevante, pues se trata de actores que son parte de un sistema de educación formal, pero que no necesariamente tienen formación profesional pedagógica, o bien, aquellos que sí estudian una carrera pedagógica no necesariamente han tenido asignaturas aún relacionadas a evaluación. En consecuencia, es fundamental identificar sus teorías, pues estos conocimientos permitirían alinear de mejor manera las exigencias evaluativas de un programa de educación formal con las prácticas evaluativas que se espera de los tutores.

1.4 Preguntas y objetivos del estudio.

La pregunta general de la investigación es:

- ¿Cuáles son las teorías subjetivas de los tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior?

De la cual se desprenden las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuál es el significado que le otorgan los tutores pares a la evaluación de los aprendizajes?
2. ¿Cuáles son las estrategias evaluativas que guían la evaluación de los aprendizajes en la tutoría entre pares?
3. ¿Qué sentido evaluativo tienen los instrumentos de evaluación que utilizan los tutores pares?

El objetivo general del presente estudio es:

Comprender las teorías subjetivas de tutores pares acerca de la evaluación de aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior.

Y cuyos objetivos específicos son:

1. Describir los significados que le otorgan los tutores pares a la evaluación de los aprendizajes considerando las experiencias que les han dado sentido a dichos significados.
2. Caracterizar las estrategias evaluativas que realizan los tutores pares al interior de sus tutorías.
3. Caracterizar el sentido evaluativo que tienen los instrumentos de evaluación que utilizan los tutores pares al interior de sus tutorías.

CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual del presente estudio desarrolló dos tipos de teorías. Por un lado, la teoría sustantiva que está directamente vinculada al objeto de estudio, la cual corresponde a la evaluación de los aprendizajes de los tutores a partir de sus nociones y prácticas evaluativas. Y, por otro lado, el desarrollo de la teoría general, la cual se refiere a la opción epistemológica para conocer la realidad y con la cual se generó el conocimiento del objeto de estudio, correspondiente al enfoque de las teorías subjetivas.

2.1 Evaluación de los aprendizajes.

2.1.2 El enfoque técnico

Dentro del campo educativo, el concepto de evaluación resulta controversial, siendo históricamente entendido dentro de dos perspectivas amplias. Por un lado, se ha visualizado la evaluación como un fenómeno eminentemente técnico, alejado de dimensiones políticas y éticas, consistiendo principalmente en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos, realizado por medio de pruebas estandarizadas que se expresan a través de números y que se cuantifican en resultados para compararse. En dicha concepción utilitarista del aprendizaje, donde el rendimiento es el más valioso de los indicadores del éxito, cobran relevancia las funciones de control, selección, comprobación, clasificación, acreditación y jerarquización (Santos Guerra, 2017). Esta perspectiva de la evaluación, ha conformado una cultura educativa centrada en el individualismo, pues la hora de la verdad en la enseñanza es la hora de los exámenes y de los resultados, y aunque se insista en la importancia del trabajo cooperativo, la evaluación suele tener un carácter individual; la competitividad entre los compañeros se acrecienta, dando lugar a una cultura de la cuantificación, en tanto los informes finales se encierran en un número o en una palabra que responde a una escala nominal, siendo la calificación al final de un proceso evaluativo lo que verdaderamente importa; una cultura de la simplificación, que se centra en los resultados, evitando profundizar en los problemas que subyacen en la práctica educativa y; una cultura de la

inmediatez, donde el éxito o fracaso inmediato se producen en cada evaluación sin que se planteen otras cuestiones más alejadas de los intereses del momento (Santos Guerra, 2017).

2.1.2 El enfoque comprensivo

En contraposición a esta cultura como medición, se encuentra la evaluación como comprensión, siendo entendida como un proceso y no como un momento final. La naturaleza de esta perspectiva es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo. Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las de diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación, no solo en lo que se refiere al trabajo de los estudiantes sino a la planificación de la enseñanza y aprendizaje.

Esta perspectiva de la evaluación se convertiría en un elemento positivo, fomentando una cultura escolar de la autocrítica, del debate, de la incertidumbre, de la flexibilidad y de la colegialidad. En este sentido, si se piensa que aprender significa repetir algo que se ha oído a través de las explicaciones de otros, la evaluación será un modo de saber si esos aprendizajes están memorizados en un momento dado. Si, por el contrario, se concibe el aprendizaje como “la capacidad de hacer preguntas, de indagar, de explorar conjuntamente, de analizar y de criticar, de dar opinión y de crear y descubrir ideas, la evaluación será un proceso de diagnóstico, estimulación y comunicación” (Santos Guerra, 2017, p. 41).

En la evaluación como comprensión, el diálogo desempeña una función epistemológica y formativa, que pone a quienes enseñan y a quienes aprenden en relación con el conocimiento. Así, el diálogo y la conversación constituyen medios de conocimiento y puede ser el método de evaluación más potente para saber lo que las personas conocen, también para “asegurar el perfeccionamiento continuo en los procesos de aprendizaje e incrementar la comprensión de los mismos, debido a que solo hablando con las personas se pueden plantear los temas en términos inteligibles y en un lenguaje común, coloquial y directo” (Álvarez, 2001, p. 56). De esta forma, el diálogo, entendido como forma de

conocimiento por el cual crece y se expresa el pensamiento crítico, proceso dinámico y social que exige juicio y deliberación entre los sujetos, se posiciona en una perspectiva donde el estudiante deja de ser un receptor de saber transmitido, así como el docente deja de ser el transmisor de saber ilustrado. Ambos construyen saber que será significativo en cuanto se asienta en la comprensión intersubjetiva que media entre el sujeto dispuesto a conocer y el objeto de conocimiento (Álvarez, 2001).

Desde esta perspectiva, evaluar sería construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento, pues quien evalúa con intención formativa quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados. Así, cuando la evaluación y el aprendizaje se dan simultáneamente, quien es evaluado “produce, crea, discrimina, imagina, analiza, formula preguntas, surgen las dudas, pide ayuda, busca en otras fuentes, evalúa. Es decir, pone en funcionamiento el conocimiento y su capacidad de argumentar, actuando responsablemente sobre su propio aprendizaje” (Álvarez, 2001, p. 61). En esta línea, la evaluación es útil para aprender, pues su finalidad es regular el aprendizaje a partir del error, el que se convierte en una oportunidad de aprendizaje, siendo lo más importante aprender a autorregularse (Sanmartí, 2007).

En consecuencia, la evaluación más que una actividad técnica, es un proceso ético. Cuando se presenta un modo de hacer justicia y de tratar a todos por igual desde unas exigencias uniformes, no se tiene en cuenta que unos parten de situaciones empobrecidas y otros, de condiciones privilegiadas. Bernstein (1990) señala que el ritmo de la escolaridad es tan intenso que hace falta disponer de un segundo ambiente de trabajo favorable en la casa. “Los desfavorecidos no lo tendrían y, si la evaluación, realizada con aparente igualitarismo, trata a todos por igual, perjudica a los que la sociedad ha perjudicado ya de partida” (Santos Guerra, 2017, p. 41). En coherencia con lo anterior, Casanova (2011) señala que “una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva” (Casanova, 2011, p.82).

2.1.3 Evaluar en contextos de inclusión.

Involucrarse en el aprendizaje, desde un paradigma de la complejidad lleva a analizar la dimensión del estudiante, a evaluar procesos y resultados, pero también a analizar la trama que se configura entre esta dimensión, la del docente, la institucional, la comunitaria, la contextual, entre otras. En contraposición, evaluar desde el paradigma de la simplicidad, llevaría a mirar solo parte del acontecimiento que se evalúa, lo que hace caer todo el peso del no aprender, de la exclusión, en el estudiante y, por tanto, éste se convierte en la única dimensión de análisis, desconociéndose la complejidad del acontecimiento (Boggino y Barés, 2016).

En este marco, la diversidad no se reduciría a la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y al respeto por la pluralidad cultural, lingüística o étnica, sino que invitaría a reconocer todo tipo de diferencias. De este modo, plantear la evaluación desde la diversidad y la complejidad abre un camino de análisis que permite pensar en términos de proceso y de contexto, “proceso de construcción del acontecimiento que se pretende evaluar (aprendizaje, enseñanza, gestión institucional, entre otros); y contexto como el marco en el que el acontecimiento se construye y adquiere sentido, a la vez que lo produce” (Boggino y Barés, 2016, p.27).

Este desafío educativo, de una “evaluación para la inclusión”, sería condición en una sociedad democrática, donde la educación o es inclusiva o no se podría llamar educación, ya que en este segundo caso no cumpliría con las funciones que tiene encomendadas por la sociedad para la formación de los futuros ciudadanos, que deberán participar activa, creativa y críticamente en la creación del futuro de su nación o grupo de pertenencia (Casanova, 2011). En este sentido, con la aplicación de un modelo de evaluación continua y de carácter formativo (es decir, que evalúa procesos y permite mejorarlos), sería posible “atender a cada alumno, con sus diferencias y características o circunstancias personales, ajustar la enseñanza a sus peculiaridades y lograr un aprendizaje secuencial, significativo [...] con sentido para él mismo y para los demás” (Casanova, 2011, p. 84).

2.1.4 Evaluación *del* aprendizaje, *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje.

Otras perspectivas de la evaluación están asociadas a la evaluación *del* aprendizaje, *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje. La primera, asociada a la evaluación sumativa, mide lo que los estudiantes saben, demostrando si se alcanzaron los aprendizajes establecidos. Su propósito es certificar cuánto aprendieron los estudiantes y se realiza al final de una unidad o ciclo, tratándose generalmente de exámenes que reflejan lo aprendido en dicho período. La evaluación *para* el aprendizaje es un concepto acuñado por el Assessment Reform Group, y está asociado a la evaluación formativa, al proceso de evaluación que respalda y acompaña todo el proceso de aprendizaje (Shepard, 2006). En este sentido, ofrece a los docentes para modificar sus prácticas de enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes, brindando retroalimentaciones para que éstos mejoren sus procesos de aprendizaje. Mientras que, la evaluación *como* aprendizaje también relacionada a la evaluación formativa, enfatiza el uso de la evaluación como un proceso de desarrollo y apoyo de la metacognición de los estudiantes. Por ello, el rol del estudiante es central como eje articulador entre la evaluación y el aprendizaje, ya que son ellos quienes emplean la información, la relacionan con sus conocimientos previos y la utilizan para su nuevo aprendizaje, por lo que monitorean lo que están aprendiendo, dando cuenta de sus errores y realizando los ajustes necesarios (Anijovich y González, 2016).

Anijovich y Cappelletti (2017) a partir de los aportes de Stobart (2010), señalan las características de la evaluación *para* el aprendizaje: intenciones explicitadas para el aprendizaje y la formulación de criterios, donde se quiere explicitar dónde se quiere llegar, qué se pretende que se estudie y qué se requiere para una actuación satisfactoria; una relación pertinente entre la enseñanza y la evaluación, orientada hacia la búsqueda de evidencias de aprendizajes, donde la evaluación debe ser coherente con la planificación de la enseñanza y utilizar instrumentos de recolección de información diversos, acordes a la heterogeneidad de los propósitos didácticos; un diálogo y formulación de preguntas, con el fin de crear oportunidades para que los estudiantes expresen sus ideas y visibilicen sus concepciones erróneas, para que así el docente identifique en qué parte del recorrido de aprendizaje están los estudiantes, lo que permite la mejora metacognitiva, que les

permite a los estudiantes identificar en qué lugar del proceso están, qué lograron y qué les falta por lograr.

En cuarto lugar, ofrece retroalimentación o información sobre el proceso, la cual debe centrarse en conversaciones sobre la tarea y no sobre la persona, pues como señala Sadler (1989), la información que pone el foco en el yo (“buen chico” o “esperaba más de ti”) no contribuye a la mejora de los aprendizajes. El objetivo es crear oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje. En quinto lugar, favorece la autoevaluación y la evaluación entre pares, pues estas acciones se vinculan con procesos de autorregulación y promueve la metacognición. Finalmente, en sexto lugar, implica la utilización de los datos proporcionados por la evaluación, es decir, que la evidencia de los logros de los estudiantes sea utilizada para informar las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, creando condiciones para mejorar ambos procesos.

2.1.5 Evaluación para la justicia social

Junto con la influencia de la evaluación *para* el aprendizaje y del profundo impacto de la evaluación y retroalimentación en cómo y qué aprenden los estudiantes, una perspectiva desde la teoría crítica lleva a cuestionar y desafiar las prácticas dominantes en evaluación, incluyendo las relaciones con los estudiantes, es decir, las relaciones de poder inherentes a los sistemas de evaluación (McArthur, 2019). En este enfoque la justicia social “se promueve y se niega a través de las formas en que las personas interactúan entre sí, siendo la reciprocidad clave para la concepción de justicia social” (McArthur, 2019, p. 64). De este modo, a partir del enfoque de Axel Honneth para la justicia social, se ha propuesto una noción plural de justicia social con tres aspectos de reconocimiento mutuo: reconocimiento del amor, reconocimiento del respeto y reconocimiento de la autoestima, permitiendo las tres en su conjunto comprender la justicia social.

En este estudio, se entenderá la evaluación en términos de justicia social siguiendo la propuesta de Honneth. En primer lugar, el reconocimiento del amor implica generar autoconfianza en ser nosotros mismos y en que esa autorrealización esté socialmente situada. La confianza en sí mismo, por tanto, es un requisito previo necesario para que

experimentemos las otras dos formas de reconocimiento. En segundo lugar, el reconocimiento del respeto se refiere a la igualdad de trato en la ley. Respeto cognitivo y desarrollo de la responsabilidad moral se trata de comprender, y ejercer esos derechos y reconocer los mismos en otros. Por tanto, implica un sentido de responsabilidad por las acciones propias al poder participar en prácticas de evaluación con responsabilidad. Y, en tercer lugar, el reconocimiento de la estima se fomenta cuando nuestras habilidades y acciones se consideran socialmente útiles y se reconocen como tales. Por tanto, los individuos logran su verdadera identidad a través de relaciones de reconocimiento mutuo. En el contexto de la Educación Superior, esta relación se entenderá entre tutores y tutorados.

Por otro lado, cinco serían los conocimientos generales (Welch y Warde, 2017) que podrían moldear y vincular las prácticas de evaluación con una mayor justicia social. En primer lugar, la confianza con la que nos implicamos con las prácticas de evaluación como una expresión de dar y recibir confianza. Entender la evaluación como una serie de prácticas intersubjetivas resalta la importancia de la confianza ya que sin ella es probable que los procesos de evaluación se distorsionen e incluso se rompan. La autoconfianza no es una habilidad instrumental o un atributo aislado, sino una característica fundamental de quien llega a ser estudiante (o profesor) a través de su participación en la educación superior y de las experiencias de evaluación en ella. En el contexto de la evaluación, creer en el papel de la confianza es importante, porque mucho puede depender de ella y porque las emociones y temores a menudo son muy altos. Cuando los estudiantes presentan un trabajo al profesor para que haga comentarios o califique, estaríamos ante un acto de confianza. Gran parte de la evaluación tiene lugar en contextos de desconfianza y sospecha, donde hay falta de reconocimiento mutuo. La detección y evitación del plagio se ha convertido en una industria instrumentalizada, donde los estudiantes entienden la evaluación únicamente en términos de aprobar u obtener una buena calificación.

Por otro lado, la calificación anónima, sin sesgos por parte del profesor iría en contra de la concepción de justicia social y de reconocimiento mutuo. Los argumentos en contra de la calificación anónima tienden a referirse a la importancia de cerrar el bucle de

la retroalimentación y al valor de poder apreciar cómo un estudiante se está desarrollando y cambiando con el tiempo. Por tanto, los estudiantes aprenden mejor cuando sienten que no son solo un miembro sin rostro de la multitud y adaptan el tema a las habilidades y/o intereses de los estudiantes. Un conocimiento general de la confianza proyecta estos fines más allá de la simple calificación correcta o de una buena calificación y se centra en el desarrollo del conocimiento útil para la sociedad y en la expresión de los valores y de los logros de los estudiantes.

En segundo lugar, la honestidad, implica ser honestos con respecto a las cargas de trabajo. Poner en primer plano la noción de diálogo. Las grandes escalas numéricas de calificación “animan a los estudiantes a ver la calificación como una acumulación de puntos, en lugar de una actividad basada en criterios, comprometiéndose con un conocimiento complejo” (McArthur, 2019, p.133). La evaluación relacionarse con una noción de la calidad individual del logro, es un logro más complejo que el que capta fácilmente una sola calificación. Por tanto, los estudiantes no deben asociar sus logros y autoestima con una nota, sino en las habilidades, lo que pueden hacer realmente con el conocimiento con el que se implican.

En tercer lugar, la responsabilidad, se trata del derecho a ser un miembro informado y activo de un grupo social y, en el contexto de la evaluación, esto significa “ser evaluado a través de enfoques y prácticas que permitan a los estudiantes responsabilizarse de su propio aprendizaje” (McArthur, 2019, p.144). Se trata de que los estudiantes puedan reconocer sus fortalezas y debilidades de su propio trabajo, reconocimiento de la estima, dando mayor poder a los estudiantes, y con ese poder, la responsabilidad que les permite ser reconocidos por sus logros, siendo así evaluadores de su propio trabajo, incluyendo la evaluación del trabajo de los compañeros. Esto implica la transparencia en los criterios, para que así los estudiantes desarrollen su propia capacidad de juicio y la capacidad de reconocer que el trabajo, tanto el suyo como el de otros, es socialmente útil. Por tanto, el rol social útil se desarrolla a través de la evaluación de compañeros y la autoevaluación.

En cuarto lugar, el perdón, implica desafiar la construcción social del fracaso. Los estudiantes deben ser capaces de enfrentar cualquier fallo o debilidad en sus tareas y trabajar de manera responsable para un mejor final, siendo el “Fracaso crítico”, el que coloca al fracaso en términos de los factores que condujeron a él y de las diferentes acciones posibles que se pueden emprender en el futuro. Una comprensión del perdón puede permitir a los estudiantes completar el ciclo de retroalimentación, cuando el estudiante aplica esa retroalimentación a su trabajo, el estudiante se coloca en la posición de buscar activamente áreas para mejorar en su trabajo sin temer o rehuir posibles errores, así el perdón engendra responsabilidad. Por tanto, se comprende la naturaleza social de la práctica de dar y recibir retroalimentación y la importancia del diálogo, no es solo algo que se hace o se da a los estudiantes, sino que se trata de lo que hacen los estudiantes mismos. Reconocerse mutuamente como falibles y reconocer el aprendizaje como complejo y temporalmente imprevisible.

Y, en quinto lugar, la capacidad de respuesta que implica ser capaz de dialogar con las diferentes posturas y de estar abierto a que los propios pensamientos y acciones sean moldeados por los encuentros con el mundo en el que uno se encuentra. Relacionado con la reciprocidad. Incluye una preparación para cambiar y desafiar el statu quo y las prácticas habituales. La evaluación como una experiencia iterativa que está lejos de ser fija, lineal o predecible, a menudo se basa en tratar a todos los estudiantes de la misma manera y definir de antemano todos los parámetros por los cuales serán juzgados (McArthur, 2019, p.185). No obstante, los resultados de aprendizaje predeterminados estarían lejos de promover la agencia estudiantil, la independencia o capacidad de respuesta. La clave para un aprendizaje más consciente socialmente es que el proceso es más que simplemente lo que prescribe el resultado, por tanto, predefinir el aprendizaje es volver a que a los estudiantes sean receptores pasivos.

2.1.6 Alfabetización en evaluación (*Assessment literacy*)

El término 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 ella, 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. Por tanto, 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).

Así, 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). De este modo, la alfabetización en evaluación implicaría un docente que es capaz de construir evaluaciones confiables, gestionarlas y calificarlas para facilitar decisiones válidas respecto a su enseñanza (Popham, 2004, 2013; Stiggins, 2002, 2004).

2.1.7 Estrategia evaluativa

Una estrategia evaluativa representa un conjunto de criterios para tomar decisiones asociadas al proceso de evaluación de los aprendizajes, lo que considera la definición de objetivos e indicadores de evaluación, diseño de procedimientos para obtener información del progreso hacia los objetivos, definición de instancias y espacios para recibir retroalimentación, oportunidades para autoevaluar los aprendizajes y recibir apoyo para progresar más. En este sentido, una evaluación para el aprendizaje considera la planificación de la enseñanza integrada a la evaluación, de modo de organizar de forma coherente las prácticas educativas (Förster, 2017).

2.1.7.1 Intencionalidades de la evaluación

La intencionalidad sumativa de la evaluación es apropiada para la valoración de resultados finales, productos o procesos que se consideran terminados. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido (Casanova, 1995, p.79). El propósito de este tipo de evaluación es certificar el grado del desempeño de los estudiantes en cuanto al logro de los objetivos curriculares, asignándoles una calificación (Esquivel, 2009).

Por otro lado, la intencionalidad formativa constituye 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 estudiantes y las expectativas de logro para alcanzar (Black y William, 1998). En este sentido, los errores de los estudiantes, que dan cuenta de sus comprensiones, de las confusiones, tanto de las representaciones como de las estrategias que los estudiantes emplean, constituye para el docente una información útil en tanto reconocen aquello que se configura como obstáculo para los estudiantes y, por tanto, pueden diseñar estrategias que permitan superar dichos errores. En este sentido, la esencia de la evaluación formativa es que “la evidencia de los logros de los estudiantes es

obtenida e interpretada, y conduce a una acción que resulta en un mejor aprendizaje que aquel que hubiera tenido lugar en la ausencia de tal evidencia” (William, 2009, p.15).

Complementando lo anterior, el enfoque de la evaluación formativa está en informar el aprendizaje, y no en medirlo o resumirlo. Por tanto, el objetivo es hacer que el aprendizaje avance desde donde se encuentra actualmente, siendo tanto para docentes como estudiantes, cumpliendo un rol crucial el ciclo de la retroalimentación (Heritage, 2010).

El objetivo de la evaluación formativa es “ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso” (Anijovich y González, 2016, p. 11). Este tipo de evaluación permite intervenir durante el proceso de aprendizaje antes de avanzar hacia el resultado final de aprendizaje, por lo tanto, tiene una función reguladora, donde se trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un estudiante, más que juzgar o calificar los resultados. (Anijovich y González, 2016).

Frente a la evaluación formativa tradicional, donde la regulación del aprendizaje es llevada a cabo por el docente, se sitúa la evaluación formadora “en la que la función del profesorado se debería centrar en compartir con los alumnos el proceso evaluativo, porque está comprobado que solo el propio alumno puede corregir sus errores, dándose cuenta de por qué se equivoca y tomando las decisiones de cambio adecuadas” (Sanmartí, 2007, p. 21). En este sentido, el estudiante tomaría las riendas de su aprendizaje con la ayuda del profesor y compañeros, aumentando la motivación por aprender. De esta forma, la evaluación cobra importancia en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la motivación por aprender (Sanmartí, 2007). En ello, el poder de la retroalimentación recae en su doble enfoque, apuntando hacia factores cognitivos y emocionales, es decir, una vez que los estudiantes sienten que entienden lo que están haciendo y por qué, muchos de ellos desarrollan un sentimiento de tener el control sobre su aprendizaje –el factor motivacional- (Brookhart, 2008).

Así, la evaluación motiva si se tiene éxito (cuando se le proporcionan criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos), por lo que, un mejor aprendizaje requiere una buena evaluación formativa, ya que “para prevenir el fracaso de los que aprenden es necesario evaluar muy bien con finalidades formativas y formadoras”, (Sanmartí, 2007, p, 94). Sin enseñarles a autoevaluarse para que ellos mismos sean capaces de encontrar caminos para salvar los obstáculos, difícilmente aprenderán.

En esta línea, lo más importante es aprender a autoevaluarse, para ello es necesario que los alumnos se apropien de los objetivos de aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas, y de los criterios de evaluación. En este sentido, la evaluación tiene como objetivo final promover un proceso de comunicación que facilite que todos los estudiantes se apropien del conocimiento, que a su vez los hará más autónomos en su aprendizaje. No obstante, “los criterios de evaluación son más implícitos que explícitos, pues el problema reside en cómo conseguir que sea el estudiante quien construya su propia lista de criterios, es decir, cómo no imponerla sabiendo, sin embargo, que es necesario facilitar el proceso de autoconstrucción” (Sanmartí, 2007, p. 60).

Finalmente, la intencionalidad diagnóstica se realiza al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje y, sobre la base del juicio de valor que se emite, el docente puede planificar sus actividades de enseñanza – aprendizaje, considerando los conocimientos previos y habilidades de entrada de los estudiantes (Esquivel, 2009).

2.1.7.2. El poder de la retroalimentación.

La retroalimentación se debe comprender dentro de su rol en la evaluación formativa. Al respecto, Cabrerizo y Castillo (2010), proponen que en el proceso de evaluación, el diálogo enriquece el acto didáctico, involucrando el contenido, el profesor y el estudiante. Este diálogo, tendría como objetivo que el estudiante sea capaz de lograr

autonomía en su proceso de aprendizaje, es decir, promover que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje. Siguiendo esta línea, Anijovich y Capelletti (2017), definen la retroalimentación como aquellas “interacciones dialogadas formativas” cuyo propósito es promover la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, y también la reflexión sobre qué y cómo aprendió, por tanto, busca valorar el grado de aprendizaje alcanzado ayudando a los estudiantes a reconocer sus fortalezas y debilidades. De este modo, cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidad de actuar y recorrer un camino hacia su autonomía.

Siguiendo esta línea, Brookhart (2008) plantea que la retroalimentación es un componente importante dentro del proceso de evaluación formativa. Dicha evaluación, le da información al estudiante y al profesor, acerca de cómo sus estudiantes están logrando los objetivos en la sala de clases. Así, el poder de la retroalimentación formativa recae en su doble enfoque, apuntando hacia factores cognitivos y emocionales al mismo tiempo. Siguiendo los planteamientos de la autora, propone que una retroalimentación efectiva es un proceso que permite la adquisición de rutinas para la autorregulación de los estudiantes y que da cabida a la reflexión de los logros y errores, es decir, a la metacognición para llegar a una meta o tarea. En este sentido, debe permitir a los estudiantes reconocer sus fortalezas, así como las áreas que necesita desarrollar, permitiendo planificar con el profesor los próximos pasos en su aprendizaje.

De este modo, desde un enfoque centrado en quien aprende, se exige asegurar el que el ciclo de retroalimentación se haya completado (Boud & Molloy, 2012), para lo cual el proporcionar estrategias para mejorar el aprendizaje y ver cómo influye la información entregada en el desempeño del estudiante, permitiría que la retroalimentación efectiva oriente a la acción (Sadler, 1989). En particular, los principios que debiese considerar un proceso de retroalimentación efectiva serían: (1) Ser objetiva/descriptiva, es decir, centrarse en la descripción de lo dicho, hecho o cómo se llevó a cabo la tarea, evitando las suposiciones sobre lo que quiso hacer o decir el estudiante, (2) Ser constructiva/positiva, es decir, basarse en las fortalezas individuales, proporcionando ideas para que el estudiante pueda seguir mejorando sus habilidades y no centrarse en destacar solo lo que

falta o lo que hizo mal el estudiante, (3) Ser específica, es decir, referirse con claridad en la retroalimentación, concentrándose en las ideas específicas que el estudiante puede trabajar y, (4) Centrarse en aspectos posibles de modificar, es decir, en lo que la persona hace y no en cómo uno se imagina que él o ella está.

2.1.7.3 Agentes evaluativos

Un segundo componente de una estrategia evaluativa tiene relación con quién emite los juicios de valor respecto del aprendizaje. Por un lado, la autoevaluación es la implementación de instancias que permiten a los estudiantes evaluar sus producciones y el modo en que las han encarado y resuelto (o no). Ésta, ubica a los estudiantes en un rol protagónico, favoreciendo una actitud positiva hacia el aprendizaje y promoviendo el desarrollo de una comprensión más profunda de los procesos de evaluación (Anijovich y González, 2016). En este sentido, pone el foco en la responsabilidad del estudiante y en la emisión de juicios sobre sus propios desempeños, lo que constituye una habilidad que utilizará durante toda su vida (Boud, 1995). De esta forma, contribuye al desarrollo de la autorregulación, desarrollando en el estudiante conciencia de qué estrategias metacognitivas usar y cuándo usarlas (McMillan y Hearn, 2008).

Por otro lado, la autoevaluación, ha sido definida como una valoración cualitativa de la ejecución, esto es, proceso de aprendizaje y del producto final del mismo, valoración que se realiza a partir de unos criterios preestablecidos y que es modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar (Panadero, 2013). De esta manera, en tanto habilidad que utilizará durante toda su vida, es importante reposicionar a los estudiantes como aprendices y productores, desarrollando el juicio evaluativo de los estudiantes (Boud, 2018). Dicho juicio evaluativo es la capacidad de tomar decisiones informadas sobre la calidad del trabajo de uno mismo y de los demás (Tai et al., 2017), lo que supone que los estudiantes comprenden de forma profunda y no superficial qué significa un trabajo de calidad, siguiendo, por ejemplo, ciertos estándares profesionales. Por ello son capaces de visualizar qué tipo de producciones cumplen con los parámetros de calidad exigidos y, en ese sentido, pueden no solo planificar su tarea orientada a conseguir dichos

estándares sino también monitorear el proceso que siguen para no desviarse de los criterios de calidad que debiera cumplir esa ejecución. Pudiendo aplicar esta misma lógica a las producciones de sus iguales (Boud, 2018).

Finalmente, la evaluación de pares consiste cuando el estudiante se convierte en agente evaluador ya no solo de su propio aprendizaje, sino también del de sus pares. En este sentido, las buenas prácticas de evaluación entre pares incrementan los beneficios asociados a la evaluación formativa (Topping, 2000; Van Gennip, Segers & Tillema, 2009; van Zundert, 2012; Panadero, Jonsson & Alqassab, 2018). De este modo, los estudiantes consolidan su comprensión de los procesos y criterios de evaluación, pero también, tiene impactos positivos en una dimensión social emocional y, al mismo tiempo, promueve instancias de trabajo colaborativo (Anijovich y González, 2016, pp.72 y 73), donde el aporte que puede significar para un estudiante escuchar correcciones en su mismo lenguaje resulta crucial.

Finalmente, la heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, actuación, rendimiento. Este tipo de evaluación es la forma más tradicional de evaluación y tiene a la base el criterio del nivel jerárquico o autoridad superior al evaluado (Förster, 2017).

2.1.7.4 Referentes evaluativos

El referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto puede ser externo o interno al sujeto, nomotética o idiográfica, respectivamente. Dentro de la evaluación nomotética, se distinguen dos referentes. Por un lado, la evaluación normativa que supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se haya integrado. Y, por otro lado, la evaluación criterial, que propone la fijación de unos criterios externos y concretos para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar. Propuesta por Popham J.W (1980) lo fundamental sería la delimitación de un campo de conductas bien explicitado y la determinación de la actuación del individuo en relación con ese campo.

Para ello, hay que distinguir los objetivos de los criterios de evaluación, transformando secuencialmente el objetivo en comportamientos observables y valorables. Aunque esté marcado un nivel concreto de consecución, los profesores pueden contextualizar autónomamente al ritmo y estilo de aprendizaje de cada sujeto, lo que implica modificar, con cierta flexibilidad, durante el proceso los planteamientos iniciales cuando se considere imprescindible (Casanova, 1995).

Esta evaluación criterial, suele presentarse como concepto sinónimo de evaluación individual, sin embargo, si atiende al individuo, los criterios no debiesen ser únicos, sino múltiples para atender a la pluralidad y diversidad, sean de tipo cultural, de rendimiento, de sujetos concretos, pues ¿cómo puede sostenerse que la evaluación criterial atiende al sujeto, que “aparece” después, una vez que el criterio de medición ya está dado desde otras instancias que no contemplan al sujeto específico?, ¿qué, quién se adapta a qué: el sujeto al criterio, o el criterio al sujeto? (Álvarez, 2014).

En contraposición a lo anterior, la evaluación idiográfica toma como referencia las capacidades que el estudiante posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente interno a la propia persona evaluada. Supone la valoración psicopedagógica inicial de esas capacidades y posibilidades del estudiante, y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un período. El estudiante va siendo evaluado durante el proceso e igualmente se valora el rendimiento final alcanzado. Este tipo de evaluación sería positivo ya que se centra en el sujeto y valora su esfuerzo y voluntad que pone en aprender y formarse, de modo que evalúa aspectos importantes en educación, como las actitudes (Casanova, 1995).

Lo anterior, choca con los planteamientos sociales de un sistema educativo propio de países capitalistas y competitivos, ya que un estudiante puede haber alcanzado todos los objetivos que razonablemente debía tras un proceso adecuado de aprendizaje y, simultáneamente, estos objetivos pueden no ser suficientes al compararlos con los exigidos por el sistema educativo para otorgar una titulación, o para promocionar a otro ciclo o curso. Se estaría ante una valoración idiográfica satisfactoria, pero insuficiente ante

los criterios externos marcados por el sistema general de enseñanza, o bien, el caso contrario, donde el estudiante “alcanza suficientemente los criterios establecidos desde el exterior, pero cuyo rendimiento no es satisfactorio porque no cubre sus posibilidades de desarrollo, estimadas como más amplias” (Casanova, 1995, p.80).

2.1.7.5 Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes.

Los instrumentos de evaluación responden a la pregunta con qué o cómo evaluar, su calidad y pertinencia tendrá directa relación con la calidad de la información que se recogerá respecto del aprendizaje. Dentro de ellos, se encuentran situaciones tipo prueba, registros de realización de tareas y situaciones de desempeño (Förster, 2017).

En primer lugar, las situaciones tipo prueba son la forma más tradicional de evaluar con intencionalidad sumativa en el contexto escolar, primando las pruebas e interrogaciones orales. Conocidas genéricamente como pruebas objetivas se vinculan directamente con la racionalidad técnica o enfoque técnico de la evaluación (Álvarez, 2011), primando el valor instrumental que alcanzan los contenidos que controlan, el objeto de estas pruebas suele el conocimiento factual o los niveles de cognición elementales, siendo más difícil el pensamiento crítico o creativo, o cuando se trata de aplicar solución a problemas.

En segundo lugar, el registro de realización de tareas se compone por listas de cotejo, escalas de valoración, rúbricas y registros de observación. Primero, las listas de cotejo son un instrumento de evaluación que consiste en la enumeración de una serie de elementos cualitativos o cuantitativos cuya presencia o ausencia se quiere constatar. Como instrumento al servicio de la mejora de los aprendizajes constituye una herramienta para el registro sistemático de observaciones, entregando a los estudiantes una herramienta para su autoevaluación, ya que proporciona los criterios de evaluación que se considerarán en la revisión de un desempeño.

Por otro lado, las escalas de valoración son instrumentos de registro compuesto por un conjunto coherente de descriptores que se consideran indicadores de un concepto más general (Corbetta, 2003). Permiten emitir un juicio respecto al grado o la frecuencia en que el estudiante muestra habilidades o comportamientos, así como también establecen los criterios que serán evaluados y presentan entre tres y cinco opciones de respuesta para describir la calidad o frecuencia del trabajo del estudiante (Förster, 2017). Como instrumento al servicio de la mejora de los aprendizajes, proporcionan una herramienta para el registro sistemático de observaciones, con un juicio graduado y no dicotómico, entregando al estudiante una herramienta para su autoevaluación, en especial de la calidad de sus trabajos, proporcionando los criterios de evaluación y no solo como instancia de los logros.

Por su parte, las rúbricas son un conjunto de criterios específicos que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias logrados por un estudiante. Para ello, establecen una graduación de niveles de calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje. De esta forma, clarifica lo que se espera del trabajo del estudiante, valora su ejecución y facilita el feedback (Fernández March, 2010). Como instrumento al servicio de la mejora de los aprendizajes, el uso de las rúbricas incrementa la transparencia de los criterios de evaluación, mejora la autoeficacia del estudiante, fomenta la autorregulación del mismo, reduce la ansiedad y favorece una retroalimentación profunda (Panadero & Jonsson, 2013). De este modo, aportan a mejorar el aprendizaje del estudiante, y, a su vez, aportando al profesor información para orientar la enseñanza y el diseño de tareas evaluativas de los estudiantes (Förster, 2017).

Las situaciones de desempeño corresponden a situaciones que involucran la aplicación de una serie de habilidades de carácter complejo, tales como los portafolios, estudio de caso, proyectos, organizadores gráficos, debate, una exposición, juego de roles, un ensay, artículo, entre otros.

Bajo un enfoque formativo, la utilización de instrumentos diversos puede mejorar la evaluación, por lo que sería necesario diversificar éstos, dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, por lo que es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados (Sanmartí, 2007) que se adapten a la diversidad de estilos motivacionales y de aprendizaje de los estudiantes, éstos no deben convertirse en protagonistas, sino en medios para alcanzar distintas finalidades, un mismo tipo de instrumento puede ser útil en diferente momento del aprendizaje, aunque las decisiones que se tomen sean distintas. En este sentido, el instrumento de evaluación es también un instrumento de aprendizaje que no solo sirve para identificar qué se sabe, sino, sobre todo, para reflexionar sobre el conocimiento que se tiene y tomar decisiones de cambio si son necesarias, por lo que facilitan tanto la enseñanza como el aprendizaje, por ello los instrumentos son medios para evaluar y cuando su finalidad es formativa, para aprender (Sanmartí, 2007).

Así, el valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga. Más que el instrumento importa el tipo de conocimiento que pone a prueba, el tipo de preguntas que se formulan, el tipo de cualidades (mentales o prácticas) que se exigen y las respuestas que se esperan obtener según el contenido de las preguntas o problemas que se formulen (Álvarez, 2001, p.91).

Cabe considerar que la evaluación puede desarrollarse sin instrumentos como, por ejemplo, cuando se observa las actividades de los estudiantes y se interactúa con ellos (Anijovich, 2010, p.57). En este sentido, las preguntas, por ejemplo, permiten recolectar evidencia rica para evaluar los aprendizajes y las prácticas de enseñanza, constituyendo una estrategia de monitoreo y recolección de información que permite saber qué comprenden los estudiantes y qué pueden hacer. Para que promuevan y evalúen aprendizajes desde el enfoque de la evaluación formativa, las preguntas deben formularse teniendo en cuenta los propósitos y las formas, es decir, las habilidades que evocan el proceso cognitivo que demanda la pregunta y ser preguntas abiertas que favorezcan la actividad cognitiva de orden superior, “para los propósitos evaluativos, las preguntas abiertas evidencian indicios sobre qué y cómo los estudiantes están aprendiendo, lo cual

debería también llevar a la reflexión sobre qué y cómo estamos enseñando” (Anijovich, p.82)

La presencia de buenas preguntas tanto en las consignas de los trabajos o de los exámenes como en el intercambio oral permanente conforman un disparador para recolectar una evidencia rica que será destinada a evaluar los aprendizajes y las prácticas de enseñanza... preguntas orales que se formulan para promover aprendizajes y evaluar desde el enfoque de la evaluación formativa (Anijovich y González, 2011).

En el presente estudio, la evaluación de los aprendizajes se considerará a partir de las concepciones de evaluación del, para y como aprendizaje. Así también, se abordarán las estrategias evaluativas, ya que resulta una conceptualización apropiada para los tutores pares quienes constantemente toman decisiones siguiendo los criterios señalados. No se aborda desde la alfabetización en evaluación, dado que, si bien contiene elementos que se cruzan con el concepto de estrategia evaluativa, implica un dominio conceptual especializado por parte de quienes profesionalmente se forman como docentes. Por otro lado, en tanto, se pretende indagar en las experiencias que le han dado sentido a la evaluación resulta pertinente la perspectiva de la evaluación como justicia social, como una compleja red de prácticas sociales, que permite pensar las nociones y prácticas evaluativas en términos de una mayor justicia social y de las realidades vividas, en coherencia con los propósitos de un Programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia en la Educación Superior que busca la restitución justa del derecho a la educación para todos los individuos, sin exclusiones de ningún tipo, ya sean éstas originadas por la condición socioeconómica y cultural, por el género o por una situación de discapacidad, entre otras (González, 2018).

2.2 Teorías subjetivas.

Los estudios acerca de las teorías subjetivas (TS) son originalmente de procedencia alemana. En lengua hispana, estudios próximos se han desarrollado utilizando el concepto de teorías implícitas, especialmente en el ámbito educativo (Pozo & Scheuer, 1999; Pozo, et.al., 2006; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). En Chile, en el ámbito educativo, las teorías subjetivas han sido objeto de estudio en relación al profesorado. Al respecto, Clark y Peterson (1990, citados en Catalán, 2004) presentan una taxonomía que agrupa tres dominios que estudian el pensamiento del profesor: la planificación docente, los pensamientos y decisiones interactivas y, las teorías y creencias. Las teorías subjetivas estarían ubicadas dentro de este último dominio. Pajares (1992), plantea que los individuos forman teorías subjetivas sobre la base de sus experiencias a lo largo de su vida en base a las creencias, las que se generan mentalmente desde lo que van viviendo los sujetos en el ámbito personal, social, laboral, entre otros; las cuales moldean su pensamiento y práctica (Latorre y Blanco, 2007).

Por otro lado, se ha descrito a las teorías subjetivas elaboraciones de los sujetos, parecidas a las teorías científicas y que refieren al propio sujeto y a su entorno, sirviendo para desenvolverse en el mundo. Para Flick (2004), las teorías subjetivas comparten supuestos epistemológicos y teóricos que pueden ubicarse como parte del interaccionismo simbólico; básicamente, lo que sustenta el estudio de estas teorías, es que (1) Las personas en su vida cotidiana desarrollan teorías sobre el funcionamiento del mundo y sus actividades, (2) Las teorías desarrolladas por las personas son aplicadas y evaluadas en las actividades del diario vivir y, (3) La estructura lingüística de estas teorías se asemeja al de las teorías científicas y sus argumentos se organizan interdependientemente. Siguiendo estos planteamientos, las TS involucrarían procesos cognitivos y emocionales que, integrando aspectos individuales y sociales, se traducen en sentido subjetivo de lo elaborado (González-Rey, 2008).

A nivel internacional, se ha abordado el concepto de “teorías subjetivas educativas” en relación al desarrollo docente desde una perspectiva narrativa-biográfica (Kelchtermans, 1993, 1994, 1996, 1999, Kelchtermans & Ballet, 2002a, b; Kelchtermans y Vandenberghe, 1994). A partir de ello, se ha abordado el estudio de la carrera docente centrándose en el proceso de desarrollo profesional a medida que los procesos de aprendizaje y desarrollo se encuentran durante su vida profesional en el trabajo. Desde esta perspectiva, la promoción profesional no es tanto un “ascenso” en la jerarquía de posiciones (ya que la posición suele ser más o menos la misma), sino más bien un “crecimiento” de la profesionalidad. En ese caso, el foco de atención se desplaza hacia las experiencias de la persona en el trabajo y, por lo tanto, las experiencias de los profesores en sus vidas laborales a lo largo del tiempo, es decir, el concepto de carrera se aborda desde el significado subjetivo para la persona involucrada.

En este sentido, la idea del desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje profesional, ha dado como resultado cambios en las acciones de los docentes y su forma de pensar ha sido conceptualizado por el autor introduciendo la noción del marco interpretativo personal, que abarca tanto la comprensión de uno mismo como maestro (autocomprensión profesional) como el conocimiento profesional que se utiliza en la promulgación del trabajo (Kelchtermans, 2009). Por lo tanto, se asume que la teoría subjetiva es parte de un yo profesional y, como tal, producto de una biografía profesional (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994).

En el presente estudio se entiende por teorías subjetivas aquellos constructos subjetivos individuales que desarrollan los tutores pares a partir de procesos cognitivos – creencias- y emocionales, y que desarrollan a lo largo del tiempo en base a experiencias relacionadas, siendo, por tanto, producto de un historial de vida. Dichas teorías subjetivas orientan la toma de decisiones y acciones de los tutores pares.

En este sentido, las teorías subjetivas aquí abordadas se caracterizan, en primer lugar, por reconstruirse a partir de las experiencias en relación a la evaluación de aprendizajes de los tutores, los cuales les dan sentido organizándolas en una estructura

narrativa significativa; en segundo lugar, en dicha reconstrucción de las experiencias el comportamiento humano es el resultado de una interacción significativa con el entorno o el contexto, donde otros actores sociales así como patrones compartidos de creación de sentido (Por ej. la cultura organizativa) juegan un rol importante. De este modo, se evita una concepción de la acción humana demasiado cognitivista y subjetivista que tenga en cuenta solo lo que sucede “dentro” del tutor; y, en tercer lugar, los significados que le atribuyen los tutores a sus experiencias son dinámicos, por lo que, las experiencias pueden volver a contarse a lo largo del tiempo y tener otro sentido.

En el presente estudio, las teorías subjetivas permitirán indagar en actores que desempeñan una práctica de enseñanza y aprendizaje muy importante, pero que no son sujetos de formación especializada como los profesores. Por lo tanto, permitirá indagar en las experiencias personales que han influenciado los procesos de creación de sentido que los tutores pares le atribuyen a la evaluación de aprendizajes, especialmente, en contextos de inclusión a la Educación Superior. Las experiencias de los tutores no son vistas como situaciones puntuales, sino más bien el significado que estos eventos tienen para los tutores en su comprensión acerca de la evaluación de aprendizajes. De allí que su estudio ayude a comprender cómo los tutores pares planifican e implementan una sesión de tutoría, actuando en base a sus concepciones, delimitando el sentido y las características que le atribuyen a la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior.

En consecuencia, a partir de la revisión bibliográfica realizada se constata un vacío bibliográfico en torno a las teorías subjetivas de tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes en contextos de inclusión a la Educación Superior. Por ello, esta investigación pretende contribuir a dicho vacío, comprendiendo que dichas teorías no solo están determinadas por un contexto organizacional actual, siendo más bien construidas por un historial de vida y experiencias relacionadas (Kelchtermans, 1994).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

3.1.1 Enfoque del estudio

La investigación se abordó desde una aproximación cualitativa. La fundamentación de esta elección se realizó por las siguientes razones. En primer lugar, puesto que la situación es sobre el significado. La situación social profesional propuesta pretende abordar las teorías subjetivas que tienen los tutores sobre el rol de la evaluación de los aprendizajes en la tutoría entre pares implementada PAIEP. En segundo lugar, puesto que la consideración del contexto es importante, ya que la problemática se sitúa en un lugar en particular, el cual es el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago, por lo que los datos son contextualizados a una institución que implementa vías de acceso inclusivo a la Educación Superior.

Las teorías subjetivas sobre la evaluación de los aprendizajes que se tengan en las tutorías de PAIEP pueden diferir de las teorías subjetivas de otros tutores en otras universidades que también implementan un sistema de tutores pares como metodología de trabajo para la inserción y permanencia universitaria de estudiantes provenientes de contextos con alto índice de vulnerabilidad escolar. En tercer lugar, implica una metodología cualitativa, pues se pretende comprender las teorías subjetivas de los tutores sobre la evaluación de los aprendizajes, obteniendo información con métodos apropiados para responder las preguntas de investigación, como la técnica de recogida de datos basada en las entrevistas. Y, en cuarto lugar, involucra pensar cualitativamente, en tanto, a partir de una lógica inductiva se obtendrán datos que generarán la explicación del fenómeno. Es decir, las teorías subjetivas de los tutores sobre la evaluación de los aprendizajes en la tutoría entre pares emergerán de los datos, de las entrevistas que se realicen.

3.1.2 Marco interpretativo

El marco interpretativo sobre el cual se desarrolla la presente investigación es el social-constructivista, usando las siguientes razones que señalan autores como Krausse (1995) y Creswell (2013):

Tabla 3.1: Categorías filosóficas de aplicación de paradigma social-constructivista.

Ontología	Se asume que las teorías subjetivas acerca de la evaluación de los aprendizajes en tutorías entre pares son diversas, y que pueden estar asociadas a experiencias previas e interacciones intersubjetivas que los tutores han tenido previamente. Por lo tanto, se asume que no hay una única teoría subjetiva acerca de la evaluación de los aprendizajes.
Epistemología	Considerando la experiencia acumulada del investigador durante el período en que conformó parte del equipo de PAIEP como asesora de lectoescritura académica, se asume la idea de que la indagación profunda en las teorías subjetivas de los tutores sobre la evaluación de los aprendizajes en cuanto a su significado se obtendrá accediendo a los mismos sujetos involucrados, cuya información será el insumo principal de esta investigación. En este sentido, el conocimiento del objeto de estudio se obtiene mediante un proceso dialógico entre investigador e investigado a partir del cual se va reconstruyendo su teoría.
Axiología	En esta investigación se asumen las ideas del respeto y tolerancia a todo tipo de teorías subjetivas acerca de la evaluación de los aprendizajes que puedan tener los tutores pares del programa de acceso inclusivo, así como las experiencias de vida acumuladas en el tiempo que explican dichas teorías.
Metodología	Existen varias fuentes de información acerca de las teorías subjetivas que tienen los tutores sobre la evaluación de los aprendizajes en una tutoría entre pares en un contexto de inclusión a la Educación Superior, en donde se consignan los conocimientos previos del investigador, lo que saben los coordinadores, en tanto ellos capacitan en temas de evaluación a los tutores, pero principalmente los mismos estudiantes tutores. En consecuencia, la metodología se centrará particularmente en la realización de entrevistas individuales con algunos tutores, para poder generar una visión comprensiva del fenómeno de estudio al final de la investigación.

Fuente: (Elaboración propia).

3.1.3 Tradición cualitativa

En relación con la propuesta de aproximación cualitativa se utilizó la tradición investigativa basada en la Teoría Fundamentada. Ésta es una metodología inductiva cuyo propósito es comprender un objeto a investigar a partir de las acciones y significados de los sujetos de la investigación (Charmaz, 2013). El investigador se encuentra inmerso en el campo de estudio y sus observaciones se abocan al dato, considerando tanto su interpretación como la de los otros sujetos implicados, con la finalidad de fortalecer la comprensión del fenómeno social investigado y, de este modo, generar teoría de tipo inductivo a través de diferentes etapas de codificación mediante un análisis detallado. En la presente investigación, el fenómeno social investigado corresponde a las concepciones y prácticas evaluativas de los tutores pares en un contexto de inclusión a la Educación Superior.

En términos metodológicos, son importantes el método de comparación constante y el muestreo teórico. Por un lado, el método de comparación constante implica por parte del investigador la recolección, la codificación y el análisis de los datos, en forma simultánea. Mientras que, con el muestreo teórico se descubren las características o atributos de la categoría, se verifican las semejanzas y las diferencias de dichas propiedades y se sugieren interrelaciones entre ellas para la generación de la teoría. Por tanto, las técnicas de recolección de datos son diversas para indagar en nuevas comprensiones sobre las teorías subjetivas de los tutores pares en relación con la evaluación de los aprendizajes, siendo en esta investigación la entrevista episódica y focalizada la técnica utilizada (Bonilla-García & López-Suárez, 2016).

3.1.4 Etapas del estudio, rol del investigador y de los sujetos

El estudio consideró seis etapas. En una primera etapa, se elaboraron la pauta de entrevista y el consentimiento informado. Una vez validadas las entrevistas, se procedió a una segunda etapa de aplicación de dichas entrevistas. Para ello, se realizaron dos entradas al campo; en la primera de ellas, se aplicó una pauta de entrevista episódica a los tutores,

la cual fue audiograbada. El rol que cumplieron en su condición de tutores pares, fue ser los depositarios directos de las experiencias que estuvieron detrás del objeto de estudio de esta investigación; mientras que el investigador se limitó a entrevistar teniendo presente las consideraciones éticas requeridas para proceder con los informantes claves. En este sentido, cabe señalar que el investigador conformó parte de PAIEP el año 2015, en el rol de ayudante de postgrado en el área de lectoescritura académica, lo que constituyó una fortaleza para acceder al campo, conseguir los permisos y consentimientos y, generar rapport con los participantes. No obstante, también implicó dificultades, por cuanto el investigador no trabajó con el Área de Estudios de PAIEP, donde se encuentran los agentes que toman las decisiones pedagógicas relativas a la tutoría.

La primera entrada al campo se focalizó en los dos primeros objetivos del estudio, en tanto, acceder a los significados y estrategias evaluativas que guían la evaluación de aprendizajes que los tutores implementan en la tutoría. En una tercera etapa, se procedió a transcribir las entrevistas en formato digital. Luego de ello, se analizaron con apoyo del software computacional Atlas Ti, con el cual se codificaron las seis entrevistas mediante códigos abiertos. En una cuarta etapa, se procedió a realizar la segunda entrada al campo, a partir de una pauta de entrevista conformada por preguntas del tipo entrevista episódica y preguntas a partir de una entrevista focalizada, la cual fue audiograbada. Para ello, se le solicitó a cada tutor par que facilitara un instrumento de evaluación aplicado a sus tutorados, de modo que sirvió como estímulo para centrar las preguntas en el análisis de su contenido. Esta etapa, se focalizó en el tercer objetivo del estudio, relacionado con el sentido evaluativo de los instrumentos de evaluación que utilizan los tutores pares. En una quinta etapa, se procedió a transcribir las entrevistas para analizarlas con el software Atlas Ti, al igual que las entrevistas aplicadas en la primera entrada al campo.

Finalmente, en una sexta etapa, y una vez realizados los análisis de datos, se procedió a realizar una revisión de las conclusiones formuladas por el investigador, por parte de los entrevistados, a través de la generación de un informe para garantizar la autenticidad de éstas.

3.1.5 Sujetos de estudio y criterio muestral

Los tutores son estudiantes de tercer año o más de la Universidad de Santiago, a los que se le asignan hasta cinco estudiantes para realizar acompañamiento académico. Los participantes del estudio correspondieron a seis tutores seleccionados bajo la lógica del muestreo intencional según intensidad (Patton, 2002, citado en Flick, 2007), donde tres estudiantes llevaban dos años o más ejerciendo su rol como tutores pares, mientras que otros tres llevaban un año o menos. Esta selección de los casos según la intensidad con la que las experiencias se dan busca comparar sistemáticamente casos con intensidades diferentes (Flick, 2007), es decir, contar con tutores que tengan más experiencia en el ejercicio de la tutoría y otros tutores que estén comenzando dicha experiencia, lo que contribuye a gestionar la diversidad, de modo que, la variación y la variedad en el fenómeno estudiado se puedan captar lo más posible en el material empírico (Flick, 2007).

Para integrar casos que fueran lo más diferente posible, con el objeto de poner al descubierto el intervalo de variación y la diferenciación en el campo, se consideró la variación máxima en la muestra (Patton, 2002, citado en Flick, 2007), es decir, dentro de los seis casos, tres correspondieron a tutores provenientes de carreras del ámbito de la pedagogía y otros tres tutores pertenecían a carreras de ingeniería o similares.

Tabla 3.2. Resumen de casos y sus características.

Caso Código usado	Sexo	Según intensidad de la experiencia	Según variación máxima de la muestra
Tutor 1 H	Hombre	2 años o más como tutor	Ingeniería Civil en Obras Civiles
Tutor 2 M	Mujer	Menos de 1 año como tutor	Pedagogía en Castellano
Tutor 3 H	Hombre	2 años o más como tutor	Ingeniería Civil Eléctrica
Tutor 4 M	Mujer	Menos de 1 año como tutor	Pedagogía en Física y Matemática
Tutor 5 H	Hombre	Menos de 1 año como tutor	Licenciatura en Química
Tutor 6 M	Mujer	2 años o más como tutor	Pedagogía en Castellano

Fuente: (Elaboración propia).

3.2 Técnicas de producción y análisis de datos.

3.2.1 Técnicas para la recolección de datos

En relación con la técnica de recolección de datos, en el estudio propuesto se utilizó la entrevista, la que se aplicó a los tutores pares en relación con las teorías subjetivas acerca de la evaluación de los aprendizajes que ellos desarrollan. En este sentido, tanto en la primera y segunda entrada al campo se aplicó a los seis tutores pares una entrevista episódica, donde se indagó en las características generales del constructo a estudiar. Una vez aplicadas y grabadas las seis entrevistas, éstas fueron transcritas en formato digital y luego analizadas con apoyo del software computacional Atlas Ti, programa con el cual se codificaron las seis entrevistas, mediante códigos abiertos. En la segunda entrada al campo, también se les aplicó a los tutores pares una entrevista focalizada en un instrumento de evaluación que cada tutor estimó usar de manera frecuente en sus sesiones de tutoría, sobre el cual se indagó en la manifestación del constructo al momento de diseñar el instrumento y posteriormente en el uso los resultados de aprendizaje recogidos por éste. De esta manera, en ambas fases de la producción de datos, se realizaron entrevistas.

3.2.1.1 Entrevista episódica

En una primera entrada al campo y como parte de la segunda entrada al campo, se aplicó a los tutores pares una pauta de entrevista episódica con enfoque biográfico narrativo, la que fue audiograbada. La entrevista episódica parte del supuesto de que las experiencias de los sujetos de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de conocimiento narrativo-episódico y semántico (Flick, 2000). Para ello, el enfoque narrativo biográfico resulta pertinente, en tanto, está en línea con el pensamiento constructivista, en donde los tutores pares activamente (re) construyen sus experiencias en una narrativa que tenga sentido para ellos. Las experiencias personales se construyen en el acto de contar, su importancia y relevancia radican no tanto en su verdad histórica, sino en su poder para revelar el significado particular que los eventos tuvieron para el

maestro (Kelchtermans, 2009) y, en este caso, para el tutor par. De esta forma, la entrevista episódica facilita la presentación de las experiencias en una forma general, comparativa, y al mismo tiempo asegura que esas situaciones y episodios se cuentan en su especificidad (Flick, 2004). Se opta por esta técnica, ya que permitirá estudiar un contexto específico a partir de las experiencias que los tutores pares almacenan como conocimiento narrativo-episódico y semántico, lo que contribuirá a indagar en cómo se han ido construyendo dichas teorías subjetivas acerca de la evaluación de los aprendizajes.

3.2.3.2 Entrevista focalizada

Para el segundo ciclo de entrevistas a los tutores pares se aplicó una pauta compuesta por preguntas de entrevista episódica y por preguntas de entrevista focalizada, la que fue audiograbada. En este segundo tipo de entrevista, se le solicitó a cada tutor par que facilitara un instrumento de evaluación de aprendizajes aplicado a sus tutorados que considerara habitual de usar en sus sesiones de tutoría, de modo que sirviera como estímulo para centrar las preguntas en el análisis de su contenido y las significaciones que cada tutor tenía presente a la base de su diseño y posterior uso. La razón por la cual se optó por esta técnica, fue por su especificidad que la distingue (Flick, 2007), lo que implica que esta entrevista debe poner de manifiesto los elementos específicos que determinan las teorías subjetivas que cada tutor posee acerca de la evaluación de los aprendizajes en la tutoría, a través del análisis de un instrumento que busca evidenciar cómo estas mismas teorías subjetivas, mencionadas o no en el primer ciclo de entrevista, influyen en su propia y habitual práctica evaluativa.

3.2.2 Técnicas de análisis de datos

3.2.2.1 Método de comparación constante

Una vez aplicadas las entrevistas, éstas fueron transcritas en formato digital y luego analizadas con apoyo del software computacional Atlas Ti, mediante el método de la comparación constante de datos, propuesto por Strauss y Corbin para desarrollar la

tradición cualitativa denominada teoría fundamentada (2002), a través de la cual se codificó y analizó los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos que permitieran la comprensión del fenómeno de estudio. Siguiendo a estos autores, este procedimiento se desarrolló en cuatro etapas: la primera implica la comparación de los datos recolectados; la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades; la tercera requiere delimitar la teoría que comenzará a desarrollarse; y por último, en la cuarta etapa, que se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, será dedicado a la redacción de la teoría comprensiva del fenómeno de estudio (Strauss y Corbin, 2002).

3.2.2.2 Codificación abierta y axial

La técnica de análisis de los datos fue la codificación abierta, que es un proceso analítico por medio del cual se asignan conceptos que permiten representar de manera abstracta los fenómenos considerados como significativos para el estudio, y que además permite descubrir en los mismos datos las propiedades y dimensiones que caracterizan los mismos conceptos asignados, así como también la relación entre éstos (Strauss y Corbin, 2002). El propósito de denominar a los fenómenos presentes en los datos mediante conceptos es permitir la reunión de acontecimientos, sucesos u objetos que compartieran atributos similares bajo un encabezamiento clasificativo común, luego de un desmenuzamiento de los datos, donde se fueron comparando permanentemente con el objeto de hallar similitudes y diferencias entre éstos. De esta manera, se fueron reuniendo los fenómenos de características similares en grupos de conceptos, lo cual fue un paso imprescindible para poder continuar con el análisis de los datos, en procura de generar una teoría comprensiva del objeto de estudio, mediante el establecimiento de relaciones entre los mismos conceptos asignados.

Luego, en un segundo momento, los conceptos usados en la codificación de las entrevistas y que se irán acumulando, serán reagrupados bajo términos más abstractos, correspondientes a las categorías, en un procedimiento llamado codificación axial (Strauss y Corbin, 2002; Schettini y Cortazzo, 2015). Para ello, se compararán los conceptos

mediante un nuevo examen de los datos, hallando los fenómenos o ideas abstractas subyacentes en éstos y que compartan atributos comunes en grupos de conceptos, los cuales serán clasificados mediante la denominación de una categoría. Por lo tanto, la principal ventaja de la codificación axial será asociar grupos de conceptos mediante una abstracción común, lo cual hace más fácil identificarla, estudiarla y desarrollarla en términos de sus propiedades y dimensiones, y diferenciarlas mejor entre sí al descomponerla en subcategorías (Strauss y Corbin, 2002).

Finalmente, en un tercer momento, las categorías emergentes serán integradas y refinadas en un procedimiento de codificación selectiva (Strauss & Corbin, 2002). Para ello, se compararán las categorías entre sí para determinar una nueva categoría bajo la cual se integran éstas y que además sirva para dar cuenta de una considerable variación dentro de las mismas y las relaciones que poseen entre sí, para así formar un todo explicativo del fenómeno de estudio. Posteriormente, se refinará la teoría resultante, recortando excesos de datos y completando aquellas categorías que tuvieran pobreza argumentativa, alcanzado saturación teórica en términos que los datos organizados ya no ofrecieran más hallazgos para la comprensión del fenómeno de estudio. De esta manera, las codificaciones abierta, axial y selectiva, fueron herramientas analíticas para la creación de una teoría comprensiva que permita responder al propósito teórico de esta indagación.

3.2.3 Plan de análisis

Para producir y darle una interpretación a los datos recogidos por las entrevistas realizadas, se identificaron dimensiones temáticas que permitieron organizar las preguntas de las entrevistas. Por lo tanto, los propósitos de la entrevista buscaron recoger datos en tres momentos importantes en las teorías subjetivas de los tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes. En primer lugar, se contempló una serie de conceptos sensibilizadores del problema de investigación que fueron levantados a partir del marco conceptual y contextual construido previamente, el que permitirá acercarse a la interpretación de las entrevistas, tanto para los datos que permitieran un análisis deductivo mediante conceptos venidos de la teoría acerca del constructo a indagar, como también

para aquellos datos que permitieran un análisis inductivo que implicara otorgar etiquetas conceptuales emergentes. En segundo lugar, se agruparon estos conceptos sensibilizadores en tres categorías de codificación referidas al acercamiento deductivo o inductivo que éstas permitieron realizar al contenido de los datos: conceptos sensibilizadores que pudieran ser utilizados en una codificación analítica de los datos a través de conceptos venidos del marco conceptual, en el presente caso, conceptos referidos a las estrategias evaluativas de los tutores pares; conceptos sensibilizadores que pudieran ser utilizados en una codificación in vivo o literal de los datos a través de las palabras surgidas por los propios entrevistados, en este caso, creencias, valoraciones, conocimientos previos y experiencias atribuidas a la evaluación de los aprendizajes por parte de los tutores; y, conceptos sensibilizadores que pudieran ser utilizados en una codificación abierta de los datos, a partir de etiquetas provenientes del conocimiento del propio investigador respecto a los datos, en este caso, conceptos venidos del problema de investigación (ver anexos).

3.2.4 Criterios de rigor.

La presente investigación consideró los siguientes criterios de rigor:

TABLA 3.3: Criterios de rigor de la investigación.

Credibilidad /autenticidad	Por un lado, un primer aspecto tiene relación con que los casos presentes en esta investigación se seleccionaron considerando dos criterios muestrales – intensidad y variación máxima –, esta “multivocalidad” o multiplicidad de voces (Tracy, 2010) permite gestionar la diversidad en la investigación cualitativa aportando a su calidad. Por otro lado, un segundo aspecto relacionado a este criterio de rigor es el proceso de validación de las pautas de entrevista. Éstas, fueron validadas por investigadores ligados al campo de la educación: un experto en metodología cualitativa y, por tanto, en técnicas de producción de datos basadas en entrevistas; dos expertos en vías de acceso inclusivo, en particular, un experto directivo de programas de acceso y permanencia en educación superior y, otro experto técnico-pedagógico de programas de tutores pares y; finalmente, dos expertos en evaluación de aprendizajes. La pauta de entrevista consideró tres categorías temáticas: significados de la evaluación de aprendizajes; propósitos de la evaluación de aprendizajes y sentido evaluativo de los instrumentos de evaluación de aprendizajes. En función de ello, se les solicitó a los expertos que calificaran las preguntas con puntaje 2- 1- 0. El 2 para aquellas preguntas que, a criterio del experto, se asocien 100% a la categoría temática, 1 para aquellas preguntas que se asocien
----------------------------	--

	en un 50% y, 0 para aquellas preguntas que no se relacionen con la categoría temática. La categoría temática cuyo porcentaje total fuese igual o menor al 80% de acuerdo entre los expertos debería ser sometida a revisión, mientras que, se consideró una consistencia adecuada el 80% o más porcentaje de acuerdo entre los jueces, validando de esta forma, la categoría temática y sus respectivas preguntas. De esta forma, la validación de la pauta de entrevista se fundamentó en el criterio de rigor de la credibilidad o autenticidad, donde se realiza una revisión por parte de expertos respecto de los estándares de recogida y análisis de datos de los instrumentos diseñados.
Transferibilidad	este criterio de rigor hace referencia a la necesidad de aplicar este mismo tipo de investigación realizado en PAIEP en futuras investigaciones. De esta forma, se pretende que los conocimientos que se generen en este estudio puedan hacer sentido a otros contextos similares que estén implementando vías de acceso incluso a la Educación Superior.
Seguridad/auditabilidad	para resguardar la calidad de este estudio como particularmente los hallazgos obtenidos, se necesitó la ayuda de investigadores pares que accedieron a la revisión del estudio como a la validación del instrumento de recogida de información –pauta de entrevista-. Además, el investigador responsable, se encargó de resguardar la aplicación de un riguroso protocolo para acceder, recolectar y analizar los datos de los tutores pares (contacto con un mes de anticipación, aplicación de entrevistas de manera similar a todos los casos considerados y en un tiempo debidamente acordado, y transcripción y codificación de la transcripción de la totalidad de entrevistas realizadas, respectivamente).

Fuente: (Elaboración propia).

3.2.5 Principios éticos

En relación a los principios éticos, es importante señalar que los problemas éticos en la investigación cualitativa se extienden durante todo el proceso de diseño y luego a lo largo de su realización (Flick, 2007). En este sentido, si bien se consideraron una serie de principios básicos, también se consideraron aspectos éticos que surgen en los pasos del proceso de investigación, la planificación y el diseño.

En primer lugar, se consideró el principio básico del establecimiento de un vínculo de confianza o “Rapport” (no “amistad” ni “invasión”), entre investigador e informante. Para ello, se hizo entrega a cada participante de un consentimiento informado, el cual implica que nadie se involucra como participante en una investigación sin saberlo y sin tener la oportunidad de rechazar formar parte de ella. En este consentimiento se explicó el propósito de la investigación, lo que se esperaba del participante (conceder una entrevista) y el procedimiento con los datos (quién tendría acceso a ellos, cómo se

garantiza el anonimato) (Flick, 2007). De esta forma, se transparentó la identidad y propósitos del investigador tanto a los coordinadores y directivos del programa como a los tutores que fueron entrevistados, reconociéndolos como depositarios de conocimiento útil para el proceso investigativo. Los puntos esenciales fueron recogidos en un documento firmado por el investigador para ratificar el proceso de información y por el participante para confirmar que otorga consentimiento para participar en el estudio (ver anexo 2).

Relacionado a lo anterior, se estableció como principio ético la participación voluntaria de los informantes clave, en este caso, de los tutores pares, quienes fueron libres de participar y abandonar la investigación cuando lo estimaran conveniente. Para ello, se transparentaron todos los aspectos de la investigación, eliminándose elementos de coerción y dando a conocer los derechos que poseían como participantes de la investigación, lo que quedó explicitado en el consentimiento informado.

En este sentido, dado que la participación de las personas en un proceso de investigación supone cierta perturbación en las rutinas profesionales (Flick, 2007), se consideró como principio ético, la confidencialidad. Para ello, se garantizó el respeto y protección de los participantes, en cuanto a su identidad y la información que proporcionaron en todo el proceso investigativo (registro, análisis, almacenaje de la información y divulgación de resultados). En toda información pública del estudio, se resguardó no individualizar al participante (otorgándole un código de enmascaramiento) o a los sujetos e instituciones que nombró en las entrevistas. En particular, respecto al almacenaje de la información, se resguardó que a la información de audio y escrita (transcripción) no tuviera acceso nadie ajeno a la investigación.

Por otro lado, y en relación a lo anterior, se consideró como principio ético la justicia o reciprocidad, la cual alude a la relación de beneficios y cargas para los participantes en la investigación (Flick, 2007). Para ello, se explicitó la entrega de una retribución material por el aporte y tiempo que el entrevistado proporcionó. Dado que los tutores cumplen un horario de trabajo en PAIEP aquellos que accedieron a participar de

las entrevistas, recibieron una remuneración por parte del investigador, a través de una gift card, lo cual quedó explicitado en el consentimiento informado.

Finalmente, se consideraron dos aspectos a saber. Por un lado, la redacción de la información y, por otro lado, el almacenamiento de los datos. En relación al primero, y velando por la ecuanimidad (Flick, 2007), se evitaron interpretaciones de los datos que se acompañaran de una devaluación de las personas, considerando un marco de respeto por la dignidad de la persona en la relación investigador – investigado (Pontificia Universidad Católica de Chile, s/f). Además, se tuvo cuidado de hacer interpretaciones de las declaraciones que no estuvieran apoyadas al cien por ciento por los datos. En este sentido, en la redacción fue importante mantener el anonimato de los participantes, seleccionando además las palabras con respeto a los participantes individuales si se los cita. Así, se evitó un lenguaje sesgado hacia las personas reproduciendo los hallazgos con precisión y no introduciendo (pequeñas) modificaciones para satisfacer las expectativas de la audiencia. Más aún, en la comunicación de los resultados a los participantes, se planificó un nivel de presentación adecuado para la audiencia.

En cuanto al almacenamiento de los datos, durante la investigación implicó mantenerlos recolectados de modo seguro todo el tiempo que se los necesite, alejados de cualquier archivo que permitiera identificar a los participantes, así como resguardados de una utilización inadecuada por parte de otras personas ajenas al desarrollo del proceso de investigación. Finalmente, se espera generar un artículo de divulgación científica y pública para ser considerado por otros investigadores que estén interesados en profundizar la temática abordada en este estudio. De este modo, al considerar este plan ético, se orientó la planificación de la investigación con responsabilidad y cuidado.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 Descripción de los significados que le otorgan los tutores pares a la evaluación de aprendizajes.

A partir del análisis de los datos, los hallazgos evidencian que las teorías subjetivas de los tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes tienen como base los siguientes significados característicos: “evaluar es un proceso continuo, sistemático para avanzar y mejorar los aprendizajes”; “la evaluación como retroalimentación”; “la evaluación como oportunidad para desarrollar habilidades de adaptación e integración a la vida universitaria”; “la evaluación es un diálogo”, “la evaluación para aprender de los errores”; “la evaluación como oportunidad para el desarrollo de la autonomía” y; “la evaluación como proceso contextualizado, de diagnóstico y de valoración a la diversidad”. Estos significados se pueden agrupar considerando dos categorías, por un lado, significados asociados a una formación pedagógica y, por otro lado, significados asociados a una formación integral.

Dentro de los primeros, se concibe a la evaluación como un proceso y no como una instancia y resultado final, donde en dicho proceso se observa el progreso de los aprendizajes de los tutorados, recogiendo información que permita saber cuáles son las debilidades y fortalezas de sus tutorados durante el proceso de aprendizaje, especialmente los errores y cómo superarlos para mejorar. Así también, la información recogida es considerada para evaluar su propia forma de enseñar como tutores, de modo que dicha información les permite modificar o ajustar sus sesiones de tutorías. Lo anterior, se evidencia en las respuestas asociadas a “*Evaluar es un proceso continuo, sistemático para avanzar y mejorar*”, “*la evaluación como retroalimentación*” y “*la evaluación para aprender de los errores*”.

Dentro de los significados asociados a aspectos de formación integral, el diálogo aparece como el principal medio a través del cual se recoge información sobre el proceso de aprendizaje, así también, el reconocimiento a la diversidad de los tutorados. Además, la evaluación se concibe como una oportunidad para desarrollar habilidades de adaptación e integración a la vida universitaria, que no solo involucran evaluar el conocimiento disciplinar, sino habilidades y actitudes, como la comunicación, el sentido de la

responsabilidad, el ser metódico y cómo organizar el tiempo para las actividades extraprogramáticas en las que los tutorados desean participar. Así también, la evaluación se concibe como un proceso donde se espera que los tutorados aprendan a ser autónomos, identificando aquellos momentos en que necesitan ayuda de sus tutores como aquellos momentos en que ellos pueden avanzar por sí mismos, por lo que aprehender los contenidos más que mecanizarlos resulta un aspecto clave. Dichos significados se evidencian en los hallazgos asociados a *“la evaluación es un diálogo”*, *“evaluar como proceso contextualizado, de diagnóstico y valoración de la diversidad”*, *“la evaluación como oportunidad para desarrollar habilidades de adaptación e integración a la vida universitaria”* y *“evaluar es aprender a ser autónomo”*.

Significados asociados a aspectos pedagógicos: Dentro de estos significados los tutores señalan que “Evaluar es un proceso continuo, sistemático para avanzar y mejorar los aprendizajes”, en el análisis de las entrevistas se evidencia que los tutores conciben la evaluación como un proceso continuo cuyo objetivo es progresar y mejorar los aprendizajes de los tutorados, de este modo, la evaluación como un proceso que implica progresar y avanzar en los aprendizajes es un aspecto en común que comparten los tutores entrevistados:

“para mí, evaluar un aprendizaje siempre, de partida, tiene que ser no al final, sino que siempre como un progreso. O sea, ver desde un principio cómo estaba un estudiante, después cuando va avanzando, y después, al final, cuando ya... por ejemplo, aplicarle el mismo instrumento que se le aplicó al principio. Para mí, esa es una evaluación. Como querer constatar los avances del estudiante más que una meta que yo quiera ponerle sin pensar en cuáles son las metas que él puede tener” (Tutor 6 M, 2018).

“Ver cómo se logra avanzar, bueno en mi caso que es con el tutorado que tengo, es avanzar con él, aunque sea a pasos lentos, es como él va logrando interiorizar los conceptos que yo le doy, y como él va logrando, desarrollándose a través del tiempo. Por ejemplo, al principio me costó mucho llevar el nivel que él estaba, porque muchas veces cuando uno viene, yo igual no tengo la formación pedagoga, igual yo quería hacer, así como a que viéramos esto, quiero que tú entendai y avancemos, avancemos, avancemos, avancemos” (Tutor 5 H, 2018).

En este proceso, los tutores señalan que al evaluar es importante considerar el avance del estudiante, y que más que imponer una meta hay que considerar las metas que dichos tutorados van obteniendo, por lo que el acompañamiento personalizado que realizan de sus tutorados resulta importante para ir monitoreando cómo van avanzando en los aprendizajes los tutorados.

En este acompañamiento realizado a lo largo del proceso, se evidencia el objetivo de progresar y avanzar en los aprendizajes considerando el ritmo de aprendizaje del tutorado, para lo cual dar retribuciones permite ir mejorando, lo que lleva a que uno de los significados otorgados a **la evaluación sea retroalimentar**:

“hay que conocer bien a quién está uno evaluando [...] sobre todo en el caso como en el que se puede particularizar, o sea, en el caso en el que puedo conocer bien al estudiante, saber cuáles son sus habilidades o sus debilidades también, para poder reforzar las cosas positivas que tiene, y prestar atención a las que no están tan buenas para poder ayudarlo en ese sentido” (Tutor 6 M, 2018).

“la evaluación se hace mediante el constante aprendizaje, demostrar esos constantes aprendizajes que van surgiendo a la medida que se avanza, porque cuando fui tutorado yo recibía esas retribuciones, y cuando me ha tocado ser tutor, también me ha tocado dar esas retribuciones, oye estai fallando en esto, concéntrate más en esto que en esto, te puede ir mejor en esto” (Tutor 3 H, 2018).

En esta dinámica de ofrecer retroalimentación a los tutorados respecto a sus aprendizajes, la información recogida también permite a los tutores planificar sus siguientes sesiones de tutoría, considerando las necesidades del tutorado:

“tengo que hacer un acompañamiento con él, respecto de cómo él también va avanzando, porque muchas veces él no me entendía y no me lo decía, entonces siempre he tratado que al final de las clases, por ejemplo conversar con él, y que me diga a grandes rasgos que le quedó a él como aprendizaje de hoy, para mí me hace una idea de cómo tengo que abordar la siguiente clase” (Tutor 5 H, 2018).

En este sentido, **el error** es señalado como un aspecto central para poder progresar y mejorar en los aprendizajes, lo que se evidencia también en la siguiente cita, *“yo creo que es enseñarle a la persona en lo que uno está equivocado y poder mejorar aprendiendo de sus errores”* (Tutor 1 H, 2018). De este modo, los hallazgos evidencian que la evaluación se concibe como un proceso que permite retroalimentar los aprendizajes de tutorados y la enseñanza de tutores, a partir de la utilización del error para ir mejorando en los aprendizajes que se trabajan en las sesiones de tutoría.

Significados asociados a formación integral: Dentro de los hallazgos, resulta particular que los tutores señalen la **importancia del diálogo** en la evaluación, un diálogo directo con los tutorados que les permite obtener información sobre los aprendizajes que van desarrollando y las dificultades que siguen presentando:

“el avance de ellos se nota en particular cuando comienzan a entender un ejercicio, o llegan con la idea “oye sabi que, hice el ejercicio de nuevo que me dijiste y me resultó [...] siempre la forma de aprendizaje es mediante el boca a boca que me están diciendo, me costó esto, no pude resolver esto. Y lo que yo hago también, al final de cada tutoría era si pueden explicarme esto con tus palabras, ver qué pasa, “te estas equivocando en esto, hay que tener claro esto, cuidado con esto”, en eso particularmente se basa la forma de evaluación que tengo [...] no es solamente llegar y hacer un ejercicio y se acabó la tutoría, siempre trato de mantener el diálogo de cómo te ha ido, qué es lo que te está costando, cómo te está yendo en los otros ramos,” (Tutor 3 H, 2018).

En este sentido, el diálogo si bien busca recoger información sobre los aprendizajes que se están adquiriendo, implica también un diálogo acerca de cómo se siente el tutorado, de cómo es su desempeño en otras asignaturas, por lo que no se restringe a lo enseñado en la tutoría, sino en una preocupación en general por el desenvolvimiento del tutorado en la universidad. Lo anterior, se vincula con los resultados que evidencian que para los tutores evaluar implica un análisis de la persona, conocer sus intereses, a partir de una breve introducción por medio de preguntas que permitan saber qué contenidos vieron, desde qué base hay que partir y los intereses que manifiestan, para así detectar las problemáticas y ofrecer las soluciones más pertinentes. Las siguientes citas evidencian la valoración a la diversidad, en términos de la importancia de lo contextual y diagnóstico y, la importancia de pensar la inclusión a partir de las discapacidades, respectivamente:

“un primer elemento de evaluación diagnóstica, siempre considera primero una entrevista para saber los intereses del tutorado, saber qué es lo que él considera que le cuesta más –porque también hay una auto evaluación según como ellos se perciben y dicen “no, yo soy malo en esta área” o “no, yo no sé comprender”, y después hacer efectivo un instrumento para ver si lo que ellos sienten realmente es así, porque, de repente, uno les puede mostrar “mira, me dijiste que eras pésimo en esto, pero lo supiste hacer bien de esta manera. Y, también, siempre trato de hacer la entrevista personal con respecto a los intereses, porque trato de que después, las siguientes actividades estén relacionadas con lo que ellos quieren [estudiar]. Por ejemplo, una vez que tuvimos que trabajar un artículo, les traía artículos que estuvieran relacionados con la carrera que ellos me habían dicho que querían estudiar, por ejemplo, a uno le traje uno sobre los transgénicos, porque quería estudiar bioquímica, y era solamente para mostrarles cómo era la estructura” (Tutor 6 M, 2018).

La importancia de lo diagnóstico radica no solo en conocer los contenidos disciplinares a los cuales se enfrentará el tutorado, sino conocer sus características e intereses que les permitan a los tutores acercar las actividades propuestas a dichos intereses. Asimismo, dicho diagnóstico no implica que solo el tutor va identificando las características, conocimientos y habilidades del tutorado, sino que ellos mismos lo realizarían a través de un proceso de autoevaluación según cómo ellos se perciben.

Respecto a la valoración de la diversidad, un hallazgo importante es que para los tutores al pensar en la evaluación también se debiera pensar en la discapacidades y en cómo evaluar a estudiantes con necesidades educativas especiales como problemas a la visión, sordera, o incluso, abordar la diversidad del estudiantado tutorado, como su etnia o nacionalidad, elementos frente a los cuales los tutores manifiestan no tener las habilidades necesarias, salvo el hecho de diversificar las formas de respuesta que le ofrecen a los tutorados, por ejemplo, diversificando los tipos de pregunta dependiendo de las capacidades de los tutorados. Las siguientes citas evidencian ambos aspectos:

“Creo que también a veces cuando hablamos de evaluación de los aprendizajes, como que nos enfocamos en lo tradicional, pero nos cuesta también ponernos en los casos de “bueno, ¿cómo evalúo a alguien que es ciego?”, “cómo evalúo a alguien que es sordo”, cómo evalúo a alguien que, bla, bla...O no sé, a veces, no sé si será tanto el caso acá, porque la mayoría de los que son indígenas tienen ya súper adquirido el español, pero quizás en algún momento también nos toque así como, cómo evaluamos la historia con alumnos que son extranjeros, esas otras inclusividades también están, creo que todavía seguimos un poco al debe. A mí me llega un tutorado así y voy a estar un poco, un poco aporreada” (Tutor 2 M, 2018).

“si yo sé que al estudiante se le hace más fácil responderme esa misma pregunta sobre comprensión de lectura oralmente, tengo que considerar evaluarlo así y no encerrarme en que “no, tiene que escribir la respuesta”, sino que ver las diversas formas en que ellos pueden responder al mismo objetivo que yo quiero hacer. Y si realmente lo que quiero es que escriban, y tienen que escribir sí o sí, ayudarlos a hacerlo de manera competente” (Tutor 6 M, 2018).

Por otro lado, se evidencia que la evaluación es una oportunidad para desarrollar habilidades de adaptación e integración a la vida universitaria:

“Bueno, aprendizaje lo podemos separar en dos yo creo, en aprendizaje más concreto de la asignatura y un aprendizaje transversal, que serían como los objetivos transversales que están en todas las asignaturas: el trabajo colaborativo, el respeto, trabajar en equipo, poder explicarse con respeto a los otros, respeto a mí mismo. Eso es como más transversal, que creo que en una prueba no se ve evaluado, no se ve reflejado, porque la prueba es algo súper individual y que mide un conocimiento, un objetivo de aprendizaje concreto de la asignatura [...]” (Tutor 4 M, 2018).

La cita anterior da cuenta de un doble propósito que alberga la evaluación para los tutores, quienes no solo evaluarían contenidos disciplinares, sino que evalúan para identificar además habilidades que les permitan a los estudiantes de primer año adaptarse e integrarse a la vida universitaria de manera óptima. Estas habilidades para aprender y que implican adaptarse a la vida universitaria incluirían el trabajo colaborativo, el respeto, la responsabilidad y habilidades que les permitan en general incorporar técnicas de estudio.

En este sentido, para los tutores la evaluación tiene importancia no solo en cuanto a detectar el aprendizaje de los contenidos disciplinares, sino que implica detectar las habilidades para el aprendizaje académico del tutorado, que les permitan ir interiorizando los aprendizajes, más allá de un aprendizaje mecánico que supone la memorización:

“por ejemplo, esta es mi segunda vez que lo tengo [tutorado], porque lo tuve el semestre pasado, donde por ejemplo él llegó y no sabía hacer muchas cosas. Por ejemplo, estaba en química orgánica uno, no sabía mucha redacción, entonces fue un proceso donde tuve que partir de cosas que no se enseñan en orgánica uno, para que él fuera interiorizando y aprendiendo de mejor forma. Por ejemplo, que ahora que lo tomé este semestre después que él pasó orgánica uno a la orgánica dos, yo al tenerlo el año completo me he dado cuenta que él sí aprendió algo de lo que vimos el semestre pasado [...] para mí es casi como tener un alumno común y corriente, donde él se pueda desempeñar solo. Ya le cuesta menos” (Tutor 5 H, 2018).

“había una alumna que era bastante metódica, y ella tenía bastantes problemas de redacción. Entonces creo que cuando llega alguien, por ejemplo, en este caso, problemas de redacción, una cosa es que ella aprenda a identificar que tiene un problema, que es la redacción, después sepa identificar en qué cosas hay errores de redacción, y después que cuando ya empiece a producirlo, lo puedas corregir solo, sin la necesidad de que otra persona te lo esté diciendo [...] la idea es que en un año el alumno aprenda también a ser autónomo” (Tutor 2 M, 2018)

Las citas anteriores dan cuenta que habilidades como la redacción, son consideradas necesarias para poder comenzar el aprendizaje disciplinar propiamente tal. Asimismo, el desarrollo de dichas habilidades que los preparan para el aprendizaje contribuiría a que los tutorados vayan desarrollando de manera gradual su autonomía en el proceso de aprendizaje. De esta manera, los aspectos de formación integral dan cuenta de una evaluación que comprende no solo el contenido disciplinar sino una oportunidad para desarrollar un diálogo contextualizado, que reconoce la diversidad, intereses, discapacidades y habilidades para adaptarse a la vida universitaria como el trabajo colaborativo, la responsabilidad y el respeto mutuo en una comunidad universitaria.

4.2 Experiencias que le dan sentido a la evaluación de los aprendizajes.

Respecto a las experiencias que están a la base de la concepción y prácticas evaluativas de los tutores pares, se evidencia que existen experiencias asociadas a la enseñanza media y experiencias asociadas a la enseñanza superior.

En relación con las experiencias asociadas a la enseñanza media, se observa, por un lado, la experiencia de **provenir de un liceo técnico profesional**:

“como venía de liceo técnico, eran siempre aplicaciones reales, siempre había que meter mucha mano, siempre era uso de la creatividad. Entonces la evaluación en sí era funcionaba o no funcionaba, pero eso después se volvía irrelevante, era disfrutar de lo que estaba aprendiendo y lo que estaba aplicando [...] acá en la universidad ha sido un poco más difícil, porque por lo menos hasta el cuarto año siempre son evaluaciones del tipo prueba, rara vez proyectos” (Tutor 3 H, 2018).

La experiencia del liceo técnico profesional evidencia que la evaluación se concebía como algo positivo en tanto se disfrutaba de dicho proceso, lo que se contrapone a la experiencia en la universidad donde las evaluaciones del tipo prueba fueron las más recurrentes durante los primeros años de formación. Relacionado con lo anterior, se observa que las **prácticas evaluativas de los docentes de enseñanza media** constituyeron prácticas positivas, así como negativas. Positivas, ya que un tutor manifestó una experiencia donde el profesor le enseñó sobre los errores:

“me recuerdo que hice una prueba de matemática y cuando me entregaron, el profe me rayó casi toda la prueba en grande y me puso ¿2 por 3 = 5? o ¿2 por 3 = 6? y me había equivocado en una tontera de multiplicación, es como lo más... y siempre me recordó, porque me hizo enseñar mi error, porque hay profes que no enseñan los errores, te dicen está malo, pero no dicen por qué te equivocaste” (Tutor 1 H, 2018).

Y negativas, en tanto los tutores manifestaron vivir principalmente evaluaciones tipo prueba, *“en el colegio más, pura prueba, nunca tuve una experiencia de laboratorio, alguna presentación quizás en lenguaje, trabajos, pero también pocos, casi todo estaba centrado en pruebas”* (Tutor 4 M, 2018). Esta dinámica donde la prueba aparece como la evaluación más frecuente, se relaciona además con la vinculación que hacía el profesor de los estudiantes según su inteligencia, donde:

“muchas veces en la enseñanza superior y la enseñanza media los propios profesores como que encasillaban a los alumnos por temas de inteligencia, por así decirlo, entonces como que al final si uno no pertenecía al grupo de la gente que le iba bien, como que eras llevado a una situación en que los profes no te pescaban mucho, no interactuaban contigo. Eso fue lo que más me marcó en la enseñanza media” [...] un profe de repente le daba más herramientas a otro compañero por creer que él era más inteligente que el que está al lado [...] la misma actitud que tuvieron mis profesores en la enseñanza media, me hace ver que muchas veces no está correcto la forma en que ellos miden las capacidades” (Tutor 5, 2018).

En coherencia con esta experiencia, la comparación que los profesores realizaban de los desempeños de los tutores con respecto al desempeño del resto del curso revela un rechazo a la idea de la evaluación como algo descontextualizado del estudiante, implicando un giro hacia una evaluación que considere las características de cada estudiante:

“en la enseñanza media yo empecé a idear esa misma idea de “¿y por qué no nos evalúan cuántas vueltas –porque había una evaluación que era de cuántas vueltas podías dar en no sé cuánto tiempo–... por qué no me evalúan primero cuántas vueltas puedo dar, y que después de tantas semanas, ¿cuántas vueltas pude dar al final? Porque lo que hacían allá era evaluarnos según la persona que había hecho más vueltas. Ese era el siete, y de ahí hacia abajo. Entonces ahí, obviamente, no abarca todas las características... entonces ahí yo dije “ya, hay algo extraño en este tipo de evaluación” [...] lo que me permitió verlo y cambiar mi idea fue acá en la universidad, porque estudio pedagogía, entonces, cuando tuve el ramo de evaluación de aprendizajes, todo el rato la profesora nos hablaba de que siempre la evaluación no tiene que ser medida como por un rango estándar de que alguien es el mejor y a partir de ese alguien mejor voy bajando la escala. Pero, a la vez, la misma universidad, con sus prácticas... las evaluaciones te las entregaban después de un mes. O, incluso, yo tuve un ramo en el que solo tuve la nota final en el sistema [...] entonces todas esas experiencias –y, más que nada, las negativas–, en contraposición con lo que me enseñaban de cómo yo tenía que evaluar, me hicieron como reforzar más la idea de que la evaluación tiene que ser un proceso, de que yo siempre tengo que entregar los resultados y ser transparente con eso, porque eso es lo que le sirve, finalmente, al estudiante: ver en qué se equivocó y en qué puede mejorar” (Tutor 6, 2018).

La cita anterior, da cuenta de las comparaciones que los profesores en la enseñanza media realizaban al interior del curso según los desempeños, pero también evidencia la influencia de estar cursando una carrera de pedagogía y haber cursado una asignatura de evaluación de aprendizajes. No obstante, dicha experiencia en la universidad se contrapone en la práctica, ya que las evaluaciones no se entregaban dentro del tiempo estipulado, como se menciona, lo que reforzó la idea de la evaluación como un proceso, donde los resultados deben comunicarse no solo al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, enfatizando en el tratamiento del error y la mejora de los aprendizajes.

Estas dos últimas experiencias están asociadas también a la enseñanza superior, dentro de las cuales se evidencian cinco tipos de experiencias que dieron forma a la concepción de evaluación de los tutores. Dentro de estas experiencias, se encuentran aquellas **asociadas a carreras universitarias**. Por un lado, se manifiesta haber **estudiado otra carrera previamente**, donde evaluaban centrándose en lo procesual, otorgándole importancia a la calidad de los aprendizajes y el trabajo grupal más que a las notas.

“ese tema ahí de evaluar el proceso, o sea de que la obra final no es lo único importante, sino que el proceso también valía y que a veces ahí se veían actitudes, creo que era bastante importante. Siento que eso, esa idea del proceso a mí me marcó. Porque a veces también me pasa no sé, lo mismo que pasa con la PSU, con estos chicos de ranking 850, la PSU es la que mide si van a quedar en la carrera que quieren o no, y es algo que influye solamente en un día. Y como que se olvidan de todo el proceso, de que fueron buenos alumnos. Entonces, en ese sentido el ranking yo siento que es una instancia súper linda que han propiciado en algunas universidades, porque están valorando ese proceso” (Tutor 2 M, 2018).

Y, por otro lado, **la experiencia de tutores que estudian la carrera de pedagogía**, para quienes enseñando se aprende más y se pone en práctica su formación como profesores:

“en las clases aprendo y al momento de enseñar, ahí veo si lo domino bien el tema o no. Siento que enseñando yo aprendo a veces más que los chiquillos que mismo le estoy enseñando [...] en la Escuela, claro, tú piensas que la evaluación es una prueba que mide conocimiento, y a lo largo de mi carrera, como yo estudio pedagogía, me fui dando cuenta que, claro, los conocimientos no son todo [...] vivimos en una sociedad y hay cosas más importantes quizás que saber eso, como el respeto con el otro, el trabajo colaborativo [...] Siento que eso me cambió la carrera, que me enseñó que hay habilidades y actitudes que también tengo que evaluar y también tengo que desarrollar en mis estudiantes, que en el colegio si me preguntan ahora, yo no recuerdo que me las hayan evaluado” (Tutor 4 M, 2018).

El estudio de una carrera de pedagogía permite a los tutores darse cuenta de que la evaluación no solo implica evaluar conocimientos disciplinares, sino que sería un proceso más amplio que abarca las habilidades y actitudes que se desarrollan en los estudiantes, como la colaboración y el respeto hacia el otro. De esta manera, las experiencias vividas durante la enseñanza media, el tipo de establecimiento, las prácticas evaluativas de los profesores, así como también, las experiencias asociadas a carreras universitarias que resaltaban el carácter procesual de la evaluación influyeron en la manera de concebir y practicar la evaluación de los tutores.

Siguiendo las experiencias asociadas a la enseñanza superior, en segundo lugar, se evidencian experiencias relacionadas con las **prácticas evaluativas de los docentes universitarios**, donde las evaluaciones tipo prueba predominaron, *“en mi carrera casi todas las evaluaciones son escritas [...] quizás en unas cuantas asignaturas proyectos, pero en sí a lo largo de mi vida universitaria han sido casi puras pruebas”* (Tutor 4 M, 2018). Dicha situación ha llevado a percibir la evaluación como una instancia de sufrimiento, *“mis compañeros se mecanizan, siempre están sufriendo [...] si les entra un ejercicio distinto en una prueba [...] aquel que realmente aprendió se nota, porque es capaz de explicarle al otro, es capaz de aplicar lo que sabe”* (Tutor 3 H, 2018).

En tercer lugar, se destaca la **experiencia de haber sido tutorado** y, por tanto, de estar con un par que ayudó a ver la evaluación como un avance:

“mi mismo tutor me decía que yo avanzaba a un ritmo distinto que mis compañeros, conmigo quizás no bastaba tanto con verme 45 minutos a la semana, yo tenía el mismo avance que si juntaba dos horas con mis compañeros, pero era porque decía que yo aprendía lo que estaba haciendo, no era tan mecánico, entendía los procedimientos, entonces veía un avance como tal” (Tutor 3 H, 2018).

Dicha experiencia como tutorado, le permitió al actual tutor comprender que la evaluación se relaciona con las características del estudiante al cual se está acompañando, considerando sus ritmos de aprendizaje, lo que se vincula además con un cuarto aspecto, relacionado a las **experiencias de trabajo interdisciplinar al interior de PAIEP**, donde los tutores se han relacionado con estudiantes provenientes de diversas Facultades, lo que ha influido en sus concepciones y prácticas evaluativas, en tanto, han debido contextualizar según las necesidades que manifiestan dichos estudiantes tutorados:

“me pasa cuando tengo que trabajar con otras facultades, porque no solo he hecho ingeniería, me han tocado facultades de humanidades donde el concepto matemático de ellos [...] Es totalmente distinto, entonces a ellos no les puedo exigir de la misma forma en que estoy exigiéndole a los de ingeniería que ellos son solamente matemática, entonces a ellos tengo que tratar de contextualizarles un poco más, explicarles con más detalles, y el progreso de ellos es distinto, sin embargo para las necesidades de ellos es válido, entonces me tengo que adaptar a ellos” (Tutor 3 H, 2018).

Finalmente, se evidencian **experiencias asociadas a situaciones de salud de los tutorados** como, por ejemplo, estudiantes con problemas visuales a los cuales *“yo no le puedo traer una guía, porque él no la logra ver [...] trabajar con el tutorado que tiene problemas de visión me ha hecho ver hartas cosas, que a la hora de implantarla igual son difíciles”* (Tutor 5 H, 2018). Este aspecto, enfatiza características ya sea físicas como del contexto de los estudiantes tutorados:

“también conozco no solo la realidad que yo vivo, sino la realidad del tutorado en este caso, que me cuenta cómo lo evalúan los profesores y esas cosas [...] por ejemplo también tuve una tutorada el semestre pasado, que estaba cercana a los 40, y estaba estudiando una carrera de pregrado, entonces ella igual se veía restringida porque estuvo mucho tiempo sin estudiar, entonces se veía en debilidad frente a sus pares, pero al final yo siempre le decía que eso en vez de ayudarla, el pensar así, le traía más desventajas, porque siempre se echaba para atrás” (Tutor 5 H, 2018)

Lo anterior, ha llevado a pensar al tutor *“que uno no puede normalizar todas las realidades que vive cada persona, pero sí hay casos especiales”* (Tutor 5 H, 2018). En definitiva, los hallazgos señalados dan cuenta que las experiencias que han influido en la concepción y práctica evaluativa de los tutores se relacionan con aspectos contextuales, con conocer las características de sus tutorados, lo que se manifiesta ya sea en sus discapacidades, así como sus características psicológicas, edades y expectativas, pero también, las prácticas evaluativas vividas al interior de la universidad, así como el trabajo interdisciplinar y el haber sido estudiante tutorado, todo lo cual configura un modo de entender y practicar la evaluación.

4.3. Estrategias evaluativas

Respecto a las estrategias evaluativas que implementan los tutores se evidencia que sus estrategias responden en su conjunto a orientaciones de índole pedagógica. Particularmente, uno de los elementos de la estrategia evaluativa como lo es la intencionalidad de la evaluación respondería a dos orientaciones, una que efectivamente se vincula con el énfasis pedagógico que hay durante el proceso de aprendizaje, pero también orientaciones de la intencionalidad de la evaluación relacionadas más bien con la formación integral del tutorado al interior de la universidad.

Intencionalidades de la evaluación

En relación con el énfasis pedagógico, en el conjunto de estos significados se evidencia que la intencionalidad de la evaluación se relaciona con el proceso de aprendizaje del tutorado en su primer año, de modo que progrese y apruebe con éxito su primer año universitario. Para ello, la evaluación propicia el darse cuenta de los errores y fortalezas durante el proceso de aprendizaje, así como también, permite realizar una autoevaluación del tutor respecto a sus formas de enseñanza. Lo anterior, se evidencia en las respuestas asociadas a “Intencionalidad de la evaluación es adecuarse y adaptarse a las características del tutorado”, “Intencionalidad de la evaluación es darse cuenta de los errores y fortalezas mientras desarrolla un aprendizaje” y la “Intencionalidad de la evaluación es hacer una autoevaluación como tutor”.

Por otro lado, como complemento a lo anterior, la intencionalidad de la evaluación se vincularía a aspectos de formación integral al interior de la universidad, donde se considera el desarrollo de la autonomía como elemento clave dentro de las competencias a desarrollar, propiciar la motivación y confianza, el trabajo con estudiantes provenientes de distintas carreras, lo que permitiría una oportunidad de aprendizaje interdisciplinario donde el tutor enseña y aprende a su vez de los estudiantes. Aspectos que se evidencian en las respuestas asociadas a la “Intencionalidad de la evaluación es favorecer la autonomía de los tutorados”, “Intencionalidad de la evaluación es propiciar la motivación en los tutorados” y “La evaluación como oportunidad de aprendizaje interdisciplinario”.

Al observar los aspectos relacionados con el énfasis de la evaluación durante el proceso de aprendizaje, la intencionalidad de la evaluación se relaciona con adecuarse y adaptarse a las características del tutorado, para ello, los tutores manifiestan que es importante realizar preguntas, acerca de dónde vienen, si su colegio era técnico o más humanista, qué les cuesta, preguntas de rigor que le permiten al tutor adaptarse a lo que ellos presentan, a cómo van aprendiendo, especialmente cuando provienen de distintas carreras. La evaluación les permite adecuarse a las características y necesidades presentadas por los tutorados:

“en la primera tutoría que hago en el semestre en general, difícilmente hago la tutoría, principalmente trato de hacer unas preguntas, de donde vienen, si estudiaste, o si es un liceo más humanista, técnico, qué te cuesta, trato de hacer esas preguntas de rigor. Ya si es el segundo semestre, ya pasaron un semestre entonces hago otras preguntas como “se te hizo más fácil estudiar mediante ejercicios, se te hizo más fácil estudiar mediante la teoría, más didáctico, ya sea con las simulaciones”, también tengo que adaptarme un poco a lo que ellos presentan” (Tutor 3 H, 2018).

Siguiendo este proceso, un segundo elemento que se evidencia es que **“La intencionalidad de la evaluación es darse cuenta de los errores y las fortalezas mientras se desarrolla un aprendizaje”**, aspecto que presentó grupos de respuestas. Por un lado, la intencionalidad de la evaluación es darse cuenta de los errores a tiempo: los tutores señalaron que darse cuenta a tiempo de los errores contribuye a que los tutorados mejoren su proceso de aprendizaje, lo que se evidencia en la siguiente cita:

“que ellos vean los errores, y yo les trato de enfocar también que si le está costando eso, enfóquense en eso, más que en lo que saben, para tratar de nivelar o compensar un poco [...] Para tener una orientación de cómo organizarse a futuro respecto a los contenidos [...] si me equivoco, ya sé que tengo que estudiar más eso que lo otro [...] quizás voy a tener que dedicarle más tiempo, pero alguien que viene de enseñanza media difícilmente se da cuenta de eso [...] Trato que se den cuenta del error a tiempo antes de que tengan que echarse el ramo, que sea demasiado tarde” (Tutor 3 H, 2018).

En este sentido, la intencionalidad de la evaluación es ver también sus fortalezas. En este aspecto, los tutores resaltan que no solo hay que darse cuenta de los errores, sino que también es importante destacar las fortalezas de los tutorados, por ello la importancia de evaluar radica en que:

“a mí me está diciendo el cómo van ellos, en qué cosas están fallando y en qué cosas están bien e ir reforzándole esas cosas que están bien, porque uno suele con la evaluación mencionar como los errores, siempre uno habla de los errores, pero no recalca también la fortaleza. Entonces intento como "ah, súper bien, eso está bien. Ojo con esto", también recalcar las fortalezas para ir viendo en qué van bien e ir mejorando las partes que tienen más débiles” (Tutor 4 M, 2018).

Siguiendo esta línea, los tutores señalaron que la intención que busca la evaluación es retroalimentar, proporcionando información a los tutorados sobre su proceso de aprendizaje, de modo que contribuya a la mejora de estos, aspecto que se vincula con tener que darse cuenta de los errores y fortalezas en el aprendizaje, potenciando así el autoaprendizaje de los mismos tutorados:

“porque les proporciona lo que sería su propio autoaprendizaje, porque yo cuando les digo "oye, te estás equivocando en eso", ellos después analizan la situación, "ah tienes razón, me estoy equivocando en esto, esto, y esto", entonces los orienta un poco en su rol de autoaprendizaje” (Tutor 3 H, 2018).

De este modo, este grupo de respuesta enfatiza en que la intencionalidad de la evaluación es ver la evolución en el proceso de aprendizaje de los tutorados, además de que aprueben los tutorados al final del semestre sus asignaturas, y que puedan asimismo adquirir habilidades que les permitan desarrollarse con éxito en otras asignaturas:

“La idea es que él vaya progresando y que al final del semestre, además de que él apruebe, tenga buenos conocimientos y ..., por ejemplo, para mí que se haya desarrollado ciertas cosas, que no solo le sirvan para la asignatura que está haciendo, sino que para otras. Yo siempre hago tutorías de física, también los ayudo mucho en matemática y también les cuesta a veces, trato de entregarles herramientas matemáticas que después pueden utilizar” (Tutor 4 M, 2018).

En este sentido, un tercer elemento dentro de los hallazgos es que dentro de las intencionalidades se destaca que la evaluación permite hacer una **autoevaluación como tutor**, en tanto les permite a los tutores saber si están explicando de manera adecuada, para así cambiar las formas de enseñar al tutorado, pues se evalúa si realmente están aprendiendo, si se le están dando las herramientas necesarias para que aprendan, reconociendo que como tutores ellos también pueden equivocarse:

“es importante para mí como tutora, porque así puedo mejorar lo que estoy haciendo, puedo saber así como “ya, esto les está permitiendo aprender y esto no, entonces esto lo descarto, tengo que buscar otro tipo de metodología para enseñarles mejor”, porque, al final, la idea es ser una ayuda y no un cacho” (Tutor 6 M, 2018).

Al observar los aspectos asociados a una formación integral al interior de la universidad, se evidencia que **la intencionalidad de la evaluación es favorecer la autonomía de los tutorados**. En este aspecto, los tutores señalaron la importancia de que los tutorados sean responsables de su propio proceso de aprendizaje, cumpliendo no solamente con asistir a las tutorías, sino que siendo conscientes de cómo es su proceso de aprendizaje. En este sentido, los tutores destacan que ellos no son un profesor más que de nuevo repasa la materia, sino que los tutorados deben ir respondiendo solos las preguntas, apoyados por el tutor, de modo que sean los mismos tutorados quienes vayan diciendo qué hacer y qué pasos a seguir mientras están aprendiendo, de este modo serían conscientes de cómo van aprendiendo:

“Yo creo que en que ellos sean autónomos, en eso principalmente. Y que sean conscientes de cómo es su proceso, que puedan ver como... yo nunca lo he visto, pero quizás mostrarles un trabajo de cómo llegaron cuándo, cómo escribían por ejemplo cuando llegaron, y cómo están escribiendo ahora que, no sé, se está terminando un año. Creo que eso les sirve a ellos para que no solamente se den cuenta que les está yendo mejor en las notas, sino que de verdad se den cuenta que ellos han cambiado, que hay un año que no pasó en vano. Y bueno, que se puedan sostener solos el otro año ojalá, y adelante, y que aprendan metodología también de estudio” (Tutor 2 M, 2018).

En este sentido, la intencionalidad de la evaluación en las tutorías recae en ser una fuente de motivación en los tutorados que les permita adquirir confianza en sus capacidades y en sus progresos:

“yo creo que les da más confianza. El hecho de que igual se note que están avanzando en ciertos puntos. Porque muchas veces creen no saber y saben. También me ha pasado con él que de repente le va mal en una prueba y llega “oh sabes qué, me fue mal, hice todo esto mal, pero tú me lo enseñaste así y yo lo hice de otra forma” y muchas veces les digo “mira, espera tu nota, revisa la prueba y veamos en lo que fallaste”, si al final todos aprendemos de distintas formas” (Tutor 5 H, 2018).

Finalmente, una intencionalidad que los tutores ven en la evaluación es que constituye una oportunidad de aprendizaje interdisciplinario y mutuo, pues reconocen que siempre van aprendiendo, ya que, si bien enseñan en su rol de tutor, ellos también sienten que van

aprendiendo de los tutorados, en especial cuando tutor-tutorado provienen de carreras distintas:

“la última clase ellos iban a hacer una exposición, de un tema que ellos manejaran, y entre todos nos íbamos dando indicaciones. O sea, podían exponer el tema que quisieran, pero con un vocabulario para que todos entendieran. Y eso también es entretenido, porque quizás sepa algo de medicina que no tenía idea, o de ingeniería que es así como que en mi vida voy a ver, trabajar con ingenieros, pero quizás sí, quizás veo un vínculo entre lo que yo hago y lo de ellos. Entonces creo que eso también es como interesantes, quizás no tengo mucho contacto con ingenieros, pero podría tener alguien de bachillerato que en algún momento va a querer ser ingeniero. Y bacán, porque a lo mejor tengo algo que les puedo enseñar y él tiene algo que enseñarme a mí” (Tutor 2 M, 2018).

En definitiva, los hallazgos dan cuenta que, respecto a la intencionalidad de la evaluación, hay orientaciones y acciones que se enfatizan durante el proceso de aprendizaje, así como orientaciones asociadas a una formación integral al interior de la vida universitaria relacionada con el desarrollo de la autonomía, motivación, y aprendizaje también del tutor al relacionarse con tutorados de diversas áreas disciplinares.

Agentes evaluativos presentes en la tutoría entre pares.

Los hallazgos muestran que, en su conjunto, en la tutoría predominan procesos donde es el tutorado quien evalúa sus aprendizajes, apoyados por los tutores. Si bien se señalan instancias donde el tutor o tutora era quien evaluaba los aprendizajes de los tutorados resulta importante para los tutores que sean los mismos tutorados quienes logren emitir un juicio en relación a sus aprendizajes:

“trato también de que ellos me digan como qué parte es la que más te costó, pero al final como "a ver, ¿entendimos todo?", "sí", "ya, ¿qué parte sientes que estás más débil?", "al principio", "¿qué parte sientes que estás más débil para comenzar con eso y para darle más tiempo a eso?", pero siento que en ciertas partes les doy las instancias a ellos para que me digan "aquí estoy débil, qué me falta, qué tengo que mejorar", y en otros momentos las hago yo "a ver, esto, estamos cometiendo estos errores, hay que fijarse en esto” (Tutor 4 M, 2018).

La cita refleja que, si bien el tutor evalúa por medio de las preguntas que realiza, éstas también tienen como propósito motivar a que el tutorado sea quien emita los juicios de valor en relación a su aprendizaje. Por otro lado, se señala que si bien era el tutor quien evaluaba, existían instancias donde entre los mismos compañeros se evaluaban:

“de repente, sí había espacios como más de coevaluación cuando tenía dos tutorados a la vez que eran de la misma carrera y tenían que hacer un ensayo los dos –un artículo me acuerdo-. Y estábamos haciendo una guía, como que de repente preguntarle al otro tutorado “ya, ¿tú crees que esa respuesta está bien? ¿Estás de acuerdo o le quieres sumar algo más?”, como que esas instancias las propiciaba” (Tutor 6 M, 2018).

En tercer lugar, se evidencia instancias en las cuales son los tutorados quienes emiten un juicio de valor de sus aprendizajes. Estas instancias surgen a partir de situaciones donde se resuelven guías de ejercicios, preguntas de autoevaluación y que el propio tutorado se da cuenta de sus errores durante el aprendizaje, por lo que se da una reflexión conjunta que permite al tutorado juzgar su propio desempeño:

“Yo creo que claro, o sea uno va viendo sus trabajos y qué se yo, pero en cada sesión también se cambia como la retroalimentación de que, si van entendiendo, qué van entendido. Que si uno pregunta “¿entendiste?”, “sí, entendí”, “¿qué entendiste?”, “no sé”. Entonces creo que eso es también bueno, como ir viendo qué tanto van aprendiendo y que ellos te lo puedan decir con sus palabras. Esa era como la parte que ellos evaluaban también los aprendizajes. Se les preguntaba también como que, si les quedaba claro eso, si me había enredado mucho, porque a veces igual me enredaba” (Tutor 2 M, 2018).

Algunos tutores envían guías de ejercicios resueltos, donde el tutorado juzga su propio desempeño. Lo que concuerda con lo que señalan otros tutores en relación con que el tutorado se da cuenta de sus errores:

“él también cumple como un rol, él mismo de autoevaluarse. Porque normalmente igual de repente pasa o me ha pasado que también hacemos un ejercicio y él me lo plantea de una forma y yo digo “ah sí, está bien. mira, sabes que sí”. Pero después de repente él mismo dice, “no po, sabes qué mira. Creo que parece que esta parte creo que la hice mal”, no sé, intenta revisármelo de nuevo y ahí tratamos de ver si en verdad (Tutor 5 H, 2018).

La reflexión en torno a lo aprendido, llegando a ideas elaboradas en conjunto es clave para dicho tutor:

“Es que muchas cosas que se dan, así como natural para mí tienen ciertos nombres que yo no los cacho. Pero en verdad sí, muchas veces igual llega a un punto, trato de llegar a un punto en que reflexionemos todo lo que hemos pasado, en que me explique -que ahora que ya- adquirió ese conocimiento por qué él piensa que es así y yo explicarle por qué creo que es así. Entonces, llegar como al final a una idea en conjunto para que él no llegue con todas las ideas revueltas” (Tutor 5 H, 2018).

De este modo, el agente evaluativo que predomina es el mismo tutorado, quien debe ser capaz de evaluar su propio desempeño, apoyado constantemente por el tutor.

Cómo evalúan los tutores

Respecto a cómo se evalúa en la tutoría, los hallazgos evidencian que los tutores utilizan diversos instrumentos o situaciones de evaluación según dos aspectos a saber. Primero, se utilizan situaciones evaluativas adaptadas a las necesidades del tutorado. Y, segundo, se utilizan situaciones evaluativas de lápiz y papel como lo son la resolución de ejercicios, guías, el trabajo en base a fichas bibliográficas o el uso de software de computación.

Respecto a la primera categoría de situaciones evaluativas adaptadas a la necesidad del tutorado, un hallazgo importante es el caso de un tutorado con problemas visuales, ya que se implementan al menos tres situaciones. Primero, la utilización del computador o pizarra para ver a gran escala imágenes o presentaciones:

“con este tutorado normalmente siempre traigo mi computador, entonces revisamos las materias que le pasan, ahora todos los profes hacen diapositivas de materias, entonces tenemos que verlo en el computador, y a gran escala porque tienen problemas visuales. Lo otro es usar el pizarrón... El estado del tamaño de la letra. Y lo otro es usar la pizarra po, normalmente le escribo una reacción en la pizarra, y que él me la desarrolle en la misma pizarra, pero por ejemplo, al principio tenía muchos problemas, porque él igual no me decía, pero él no puede ver ciertos colores, por ejemplo si uno usa un color rojo, él no ve el rojo en la pizarra, entonces siempre tenía que estar preocupado de llegar con plumones oscuros, negros que él los pudiera visualizar” (Tutor 5 H, 2018).

Siguiendo esta línea, el dispositivo móvil -celular- y la aplicación de whatsapp también se utilizan como medio de comunicación para explicar más con palabras que imágenes dado los problemas visuales del tutorado, utilizando así los audios que permite enviar dicha aplicación, *“audios de WhatsApp no más porque de repente me hace consultas como de “oye, sabes que tengo una duda con este ejercicio”, obviamente no le puedo enviar una imagen, sino que se lo trato de explicar con palabras en un audio” (Tutor 5 H, 2018).* Y, particularmente, para ver la disposición espacial de las moléculas se utiliza plastilina *“es súper difícil mostrarlo en imágenes porque la gente, bueno en sí para todos es difícil tratar de ver algo en 3D en una imagen 2D. Entonces, lo que hacíamos era, comprar plastilina... jugar con plastilina, formar moléculas y que él viera cómo va, la disposición espacial que tiene” (Tutor 5 H, 2018).*

Frente a estas situaciones adaptadas según las necesidades del tutorado, los hallazgos muestran que se implementan situaciones evaluativas de lápiz o papel, tales como, la resolución de ejercicios y guías y, la creación de fichas. La resolución de ejercicios en la pizarra tiene como foco analizar los errores:

“cuando hace un ejercicio normalmente se queda mirando la pizarra y dice “¡oh! Sabes qué, parece que esta parte la hice como no corresponde... normalmente nos sentamos frente al pizarrón y yo le digo “ya”. Me dice “termine”. Entonces, yo espero, entonces leo lo que él escribió. O sea, lo que él hizo en la pizarra y le digo “ya, mira trata de revisar de nuevo el ejercicio y ve en qué te equivocaste” porque igual como sé un poco más que él. Entonces, me doy cuenta más rápidamente en qué se puede haber equivocado. Entonces, lo dejo que un rato él igual analice lo que ve. Si ya veo que no...” (Tutor 5 H, 2018).

Lo anterior, también se observa en la realización de guías de ejercicios, al respecto varios tutores señalan que:

“están las guías de ejercicio, que a lo largo de estos años he recolectado, entonces también a veces les hago llegar guías de ejercicios, con ejercicios resueltos para que lo analicen, y si no entendieron uno, lo vemos después nosotros en la tutoría” (Tutor 3 H, 2018).

“a lo largo de la tutoría, es ir viendo cómo él hace los ejercicios. En mi caso, casi siempre estamos haciendo ejercicios de física, en el primero quizás lo hacemos juntos, el segundo ya un poquito más él solo e intento que el último que sea repetitivo, que lo haga él solo, a ver qué errores comete e ir reforzando esos pequeños errores, " a ver, ten ojo con esto, cuidado al dividir", quizás” (Tutor 4 M, 2018).

Finalmente, es posible evidenciar, la utilización de las tecnologías de la información y comunicación como apoyo al aprendizaje a través de la implementación de software como GeoGebra:

“normalmente siempre ando con un computador, entonces de pronto mostrar gráfica, ver lo que pasa cuando estamos viendo desplazamientos y funciones, que es uno de los tópicos, le muestro cómo se mueven, y lo hago en una simulación, y les muestro efectivamente los software que utilizo yo personalmente, y les sugiero "mira, con este podi hacer esto, te podi hacer esto y esto", entonces también les enseño otras cosas a ellos que después las pueden implementar... geogebra que utilizo, que es el más didáctico creo yo” (Tutor 3 H, 2018).

De este modo, se observa que en relación con el cómo se evalúa, se implementan diversos instrumentos o situaciones de evaluación que permiten recoger información sobre el aprendizaje de los tutores.

Momentos para evaluar los aprendizajes.

En cuanto a los momentos evaluativos, los hallazgos evidencian tres características. Primero, que se concibe el momento de evaluar a la mitad del desarrollo de la tutoría, una vez que los tutores han tenido oportunidades de explicar y modelar ejercicios o contenidos:

“Desde la mitad siento que ya los estoy evaluando más a ellos, viendo cómo van progresando... como desde la mitad hacia el final, si ellos pueden hacer el ejercicio solo. Si ellos pueden hacer el ejercicio solos y están como cumpliendo con los que yo les pido. Por ejemplo, ahora tengo una chica que le cuesta hartito física por lo que noté y digo "esto tiene que ir bien ordenado" y me dice "yo no soy ordenada". Entonces, es que tenemos que reconocer los datos, reconocer la ecuación y después abordar el problema. Pero ver si cumple con estos pequeños pasos para poder resolver el problema, eso estoy evaluando, en qué parte se tranca. Entonces esa parte, ya, ahí volver a reforzar” (Tutor 4 M, 2018).

Por otro lado, hay tutores que enfatizan la *sistematicidad al momento de evaluar*:

“no es como que yo piense así como este día voy a evaluar sino que se va viendo en la medida de las tutorías, entonces uno va viendo el alumno está aprendiendo realmente, está avanzando en los contenidos, o está estancado o nunca había entendido... entonces no es como que llegue un cierto día ya voy a evaluar, voy a hacer un ejercicio una prueba o algo, sino que uno a medida de las tutorías como casi siempre salen a la pizarra, entonces ahí uno se da cuenta cómo va avanzando” (Tutor 1 H, 2018).

Finalmente, el carácter continuo de la evaluación a lo largo de todo el proceso enfatizando en que *las actividades de aprendizaje son a la vez instancias de evaluación*:

“cuándo, fue al inicio, cuando pude hacerlo efectivamente, y también, a veces, al finalizar las tutorías cuando... o sea, al momento de las actividades, creo que con las mismas actividades era cuando podía irlos evaluando, sobre todo porque al principio las hacíamos en conjunto y después los dejaba haciendo la actividad solos y yo las revisaba después como en conjunto. Entonces, en esos momentos lo hacía, como en los mismos días de la tutoría” (Tutor 6 M, 2018)

De este modo, los momentos donde se evalúa en general coinciden con tener un carácter procesual, donde no solo se evalúa al final de una sesión de tutoría o al final de la tutoría en su conjunto, sino que se desarrollan varias instancias que permiten ir recogiendo información a lo largo del proceso, comenzando por el inicio de la tutoría, durante el desarrollo de ésta para ir monitoreando las dificultades y fortalezas de los tutorados en su aprendizaje y al final para certificar si los tutorados son capaces de realizar los ejercicios propuestos por sí solos.

Referente evaluativo en la tutoría.

En relación con el referente evaluativo en la tutoría, resulta importante el hallazgo que los tutores en su conjunto emiten juicios de valor refiriéndose al desempeño del mismo tutorado en un comienzo, durante y al final de las tutorías, lo que prima por sobre referentes basados en el cumplimiento de objetivos establecidos previamente o respecto de comparaciones con desempeños de otros tutorados. Se señala que se compara al tutorado respecto de sí mismo y se intenta llegar a cumplir el objetivo de la sesión; que el aprendizaje del tutorado se compara con el progreso de sus propios trabajos, aunque a veces es inevitable que se compare con otros tutorados:

“lo comparo principalmente en dos cosas, en el progreso de sus propios trabajos, de la forma que me escriben, de la forma en que ya van teniendo menos errores ortográficos, en la forma en cómo van leyendo, que van leyendo y van leyendo con más propiedad y más fluido, que van entendiendo cuál es la idea principal, cuáles son las ideas secundarias que no les servirían tanto para un resumen, pero también creo es inevitable que a veces uno compara. No sé si será tan bueno o tan malo” (Tutor 2 M, 2018).

Dada la necesidad emergente de lo que solicitan trabajar los tutorados con los tutores, para éstos es complejo plantear objetivos a abordar de manera predefinida, pues si bien planifican sus sesiones para cumplir determinados objetivos, es finalmente el tutorado quien presenta su necesidad y plantea la temática que se necesita abordar, las siguientes citas dan cuenta de que el juicio de valor respecto al desempeño se establecía en función del mismo tutorado, así como el carácter dinámico de los objetivos a abordar en la tutoría:

“oye sabi que, quiero estudiar logaritmos”, y resulta que me avisaron eso en la mañana, y durante el día ellos lo estuvieron estudiando, y al otro día llegan y me dicen “oye estudié, ya me quedó claro, podría ver otra cosa”, entonces el objetivo que quizás venia ya no está ahí, es súper dinámico el ambiente que se da” (Tutor 3 H, 2018).

“intentaba comparar según él, según el mismo tutorado con el que estaba. Ya sea según su evaluación diagnóstica o según lo que en esa misma tutoría había respondido, no sé, cuando empezamos versus lo que respondió después. O cuando estábamos haciendo la actividad juntos versus lo que respondió después solo. Siempre lo comparaba en ese sentido” (Tutor 6 M, 2018);

“lo comparo con los progresos que van teniendo en el semestre, porque uno se va a dar cuenta de cómo van avanzando, o sea como van mejorando, porque siempre tiende a mejorar el alumno, entonces uno así va a compararlo, lo único que no me gusta que comparar es con las notas, porque en las notas hay otros factores aparte del aprendizaje, ya que el niño se pone nervioso, quedan en blanco o no tienen tiempo de resolver, entonces no me gustan con las notas [...] porque adquieren otras habilidades blandas, porque siempre sobre todo cuando son de primer año llegan tímidos todo

eso, y cuando termina el semestre ¡no, yo salgo solo a la pizarra!, ¡Yo le explico a los demás! Entonces va viendo esa evolución” (Tutor 1 H, 2018).

De esta manera, la estrategia evaluativa de los tutores en relación con los referentes de comparación que utilizan, prima una comparación en relación al desempeño del mismo tutorado en un inicio y cómo va progresando respecto a ese estado inicial, sumado a que la comparación no solo se establece en relación a los aprendizajes disciplinares, sino que también incluyen una evaluación de habilidades blandas como las denominan tales como el ir adquiriendo confianza, dejando atrás la timidez que caracteriza a los estudiantes tutorados de primer año de universidad.

Tipos de aprendizaje evaluados en la tutoría.

En cuanto a qué se evalúa, los hallazgos evidencian tres tipos de aprendizajes. Primero, es posible observar que los tutores evalúan aprendizajes conceptuales (contenidos propios de la disciplina). Segundo, que evalúan aprendizajes procedimentales (habilidades propias de la disciplina) y, tercero, que evalúan aspectos asociados a una formación integral del tutorado que va más allá del aprendizaje disciplinar:

“Yo les trato de enseñar un poco de cómo desarrollarse acá en la universidad, aparte de los contenidos. Por ejemplo, a veces llegan muy entusiasmados con algo, quieren meterse a muchos talleres, preguntar casi de la vida universitaria, y yo les comento que mejor esperen, que más adelante también van a tener esas mismas oportunidades, pero ya van a saber ordenarse bien. Porque ahora, a pesar de que tengan tiempo, el tiempo es un recurso escaso... un rol de un poquito de guía de ellos de la universidad. Y por parte de los contenidos, me gusta enseñarles la parte más teórica de los ejercicios más que la práctica, porque siempre veo que lo que estudian es hacer miles de ejercicios, pero se les olvida las cosas simples, que se podrían desarrollar mediante la teoría, y me enfoco más en ello” (Tutor 3 H, 2018).

Lo que se complementa con lo señalado por otro tutor refiriéndose a procedimientos propios en el trabajo de laboratorio, *“en gran parte es contenido, pero también es cómo puede desenvolverse en un laboratorio, porque los laboratorios que él tuvo yo también los tuve, y muchas veces yo les doy tips de cómo tiene que hacer los laboratorios, por donde podría partir mejor, y todas esas cosas” (Tutor 5 H, 2018).* Siguiendo lo señalado por este tutor, resulta relevante el seguimiento que realiza de su tutorado durante su proceso de aprendizaje:

“es bueno que vaya acompañado a las tutorías, porque normalmente igual nosotros mantenemos contacto por WhatsApp, entonces cuando tiene un laboratorio o una prueba yo le pregunto al otro día cómo le fue, que me trate de explicar si vivió una situación mala o algo así. Y después cuando estamos en la tutoría en conjunto en la otra semana con su compañero, le pregunto a su compañero cómo lo vio, cómo se desempeñó y todo eso, porque para mí es súper importante igual que no se vaya quedando atrás en los laboratorios, porque ahí es cuando más, quizás se ve más a flote de su discapacidad, entonces trato de ir preguntando a sus compañeros cómo lo ven desarrollándose” (Tutor 5 H, 2018).

La enseñanza y evaluación de contenidos, se complementa con otros aspectos señalados por los tutores, como los aprendizajes procedimentales, ejemplo de ello el mencionado anteriormente del desempeño del tutorado en el laboratorio, el cual se complementa además con el apoyo de compañeros lo que se vincula con habilidades de comunicación y trabajo colaborativo, propios de una formación integral al interior de la universidad. Otros procedimientos según la disciplina que los tutores enseñan son la resolución de problemas y aplicación de reglas de acentuación, habilidades de razonamiento científico y habilidades matemáticas. Junto a los procedimientos y contenidos se evalúan también habilidades para una formación integral del tutorado, tales como la autonomía, la comunicación oral, la confianza y apropiación del tutorado respecto de sí mismo y sus habilidades:

“hago tutorías de matemática "a ver, tenemos problemas de esto, ya, saquemos todo lo que es de física y hagamos este problema que es de matemática, porque el problema no está en que no entiende la física, sino que no entiende la matemática que hay detrás del ejercicio", y enseña esto también a ser un poco responsable, a ser autónomo. O sea, si tienes ejercicios, tú has los ejercicios y después me vienes a preguntar, yo no tengo por qué siempre hacerte los ejercicios, enseñar un poco de valores también, de responsabilidad y autonomía y cosas que acá en la universidad les van a servir” (Tutor 4 M, 2018).

“qué tan autónomos van a ser, qué tan capaces de buscar una bibliografía por ellos solos, sin que tengan que estar a cada rato preguntando si está bien o no. Creo que claro, o sea uno evalúa también contenido, de que si han progresado en, no sé, en redacción, ortografía, qué se yo, pero... A veces también he evaluado si van leyendo de forma fluida, de que de verdad van respetando los puntos, las comas, me voy dando cuenta también si están comprendiendo lo que van leyendo. Entonces eso me ayuda bastante, pero creo que igual se vincula con lo otro, con la confianza, porque si no tienen confianza para decir "sabe que no entiendo nada", o no sé... es confianza, o sea cuando tú de verdad eres claro con lo que quieres, te expresas de una forma concreta” (Tutor 2 M, 2018).

En la cita expuesta, se evidencia características como la autonomía, procedimientos como la comprensión lectora y en particular, la confianza, aspectos que se evalúan en la tutoría:

“evalúo la confianza también, que ellos van tomando, cuánto se van apropiando. Lo que te decía antes, o sea, acá la mayoría de ellos, como el niño que salió hace poco del colegio generalmente, y si llegan a pedir ayuda es porque la necesitan y porque se sienten inseguros. Entonces evaluar también esa confianza y esa apropiación que van teniendo en un tema o en una materia, en lo que sea, independiente de que lo hagan bien o que lo hagan mal, qué tan apropiados se sienten, porque eso también determina bastantes cosas después” (Tutor 2 M, 2018).

Finalmente, aspectos contextuales son evaluados en la tutoría, al respecto señala un tutor que:

“veo lo actitudinal en el tema de, por ejemplo, ligarlo, o sea, que a lo que estamos viendo, como que entren otros temas. Me pongo a pensar, no sé, si estamos justo en paro como hablar de “oye, ¿qué piensas del paro? ¿Y de la movilización?” ... como reforzar otros aspectos fuera de la tutoría. Eso me pasaba hartito con un tutorado con el que hablábamos mucho de otros temas, como que la tutoría, a veces, se volvía más eso, pero, en verdad, yo lo encontraba más importante, porque fortalecía, de alguna forma, como la confianza que podía haber y aparte de que siempre la comunicación oral es bueno trabajarla” (Tutor 6 M, 2018).

De este modo, los tipos de aprendizaje que se evalúan abarcarían no solo aprendizajes conceptuales propios de la disciplina, sino que también habilidades a desarrollar en éstas (procedimientos) así como aspectos asociados a una formación integral del tutorado que le permitan ir adquiriendo confianza en sí mismo, responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.

Comunicación de los resultados de aprendizaje

En relación con la comunicación de los resultados del aprendizaje evaluado, los hallazgos muestran que existen tres características asociados a éstos. Primero, que la evidencia de los resultados del aprendizaje se centra en la calificación y aprobación de asignaturas; segundo, que las evidencias de los resultados de aprendizaje, se dialoga en reuniones según sección y, tercero; que los resultados de aprendizaje tienen un énfasis en lo administrativo, como la asistencia, más que en la efectividad de la tutoría.

La evidencia centrada en la calificación y aprobación de asignaturas, se observa, por un lado, en los resultados de aprendizaje a partir de la observación de notas, *“lo único que nosotros hacemos las tutorías, y la asistencia que tenemos en las tutorías con ellos, pero así como un registro no, no se dice nosotros hicimos tanto o yo esperé estos resultados, ellos lo hacen con los porcentajes de cómo va evolucionando, las notas”* (Tutor 1 H, 2018), aspecto que coincide con *“ellos igual lo van viendo por las notas, porque ellos tienen acceso a, creo a ver las notas de ellos”* (Tutor 2 M, 2018); *“ellos recaudan las notas solamente, lo que ellos hacen es recaudar notas, no tienen una evaluación propia que diga [...], a lo más es una encuesta que hacen a los tutores y a los tutorados, para ver como consideran el servicio, pero así como tutoría no existe una evaluación”* (Tutor 3 H, 2018); *“obviamente se evalúan los resultados del estudiante, porque todo el rato están monitoreando sus notas, todo ese tema, pero nunca se monitoreaban las tutorías como tales, que yo recuerde”* (Tutor 6 M, 2018).

Y, por otro lado, se observan resultados de aprendizaje con énfasis en los contenidos que los tutores enseñan a los tutorados, lo que se asimila a si aprobó o no el ramo:

“es que al final, yo creo que PAIEP se basa más en los contenidos que uno les pasa que quedan transmitidos cuando uno ingresa a las tutorías...Y claro, y eso lo asimilan muchas veces, yo creo, que al tema de que si el cabro aprobó o no aprobó el ramo porque ellos también tienen que ir subiendo sus notas creo” (Tutor 5 H, 2018).

En segundo lugar, se evidencia la comunicación de los resultados del aprendizaje a partir de diálogos en reuniones según sección, respecto de la cual es posible señalar dos dimensiones de ésta. Por un lado, reuniones dialogadas donde se discute el progreso de los tutorados:

“todos los meses normalmente tenemos una reunión por sección, o sea una reunión de ciencia. Normalmente, la que está a cargo de nosotros nos pregunta “cómo vamos con los tutorados”. Entonces, yo ahí le digo “oye, sabes qué estoy avanzando a pasos agigantados con él”, como que ese es el momento en que yo puedo no sé si dar un reclamo o dar a conocer cómo voy con el tutorado” (Tutor 5 H, 2018).

Y, por otro lado, es posible señalar que se realizan reuniones dialogadas con tutores para ver la autonomía de los tutorados, como manifiesta un tutor, *“me recuerdo más una reunión que fue con... si ellos se sienten con más herramientas para empezar, por ejemplo,*

una carrera universitaria, ya después no son, de Bachillerato a otra carrera, o si vemos esa autonomía en los alumnos, si... no sé, creo que eso principalmente” (Tutor 3 H, 2018).

Finalmente, es posible señalar que la comunicación de los resultados de aprendizaje se evidencia en aspectos administrativos, cuyo énfasis está en la asistencia más que en la efectividad de la tutoría, al respecto se señala:

“creo que no había instancias como de mostrar constantemente que aprendían. Creo que, por lo general, cuando teníamos reuniones, hablábamos como de capacitarnos, de temas así. Y también cuando te llamaban, porque llevabas dos semanas sin hacer tutorías, y te preguntan qué pasa. Pero, en general, se preocupan de la asistencia más que lo que pasa en tu tutoría. En PAIEP siento que está más la preocupación sobre que las tutorías se hagan, más que porque las tutorías sean efectivas o no” (Tutor 6 M, 2018).

Aspecto que comparte otro tutor, al indicar que *“no se muestran registros aquí, lo único que nosotros hacemos las tutorías, y la asistencia que tenemos en las tutorías con ellos”* (Tutor 1 H, 2018); donde se consignan aspectos como *“él es una persona responsable, él asiste a sus tutorías, él realiza sus ejercicios, viene preparado antes”* (Tutor 4 M, 2018).

La conjunción de las tres características señaladas anteriormente, se expresan en la siguiente cita de un tutor al referirse a la complejidad que implica dar cuenta de los aprendizajes logrados con el tutorado:

“Yo creo que es un poquito difícil evidenciarlo, porque él, porque nosotros en sí lo único que hacemos, o por lo menos el rol que nos toca es llenar un formulario, donde decimos estuvimos desde tal hora a tal hora, vimos tales contenidos, con tal tutor, eso sería tutoría a tutoría. Mientras que en las reuniones ya es un poco más de experiencia, cómo se han dado las situaciones, luego un diálogo de "a mí me pasó esto", "oh, a mí también me pasó, cómo lo solucionaste" y se da ese rol. Pero evidenciar los aprendizajes es un poco más difícil hacerlo, porque a lo más PAIEP se encarga de solicitarnos las notas, y siempre se mueven en el mundo de notas más que el aprendizaje” (Tutor 3 H, 2018).

Relaciones abstractivas en la evaluación de los aprendizajes.

Finalmente, al comparar el proceso de enseñanza que recibió el tutor en su proceso de aprendizaje, ya sea como estudiante secundario o universitario, con el proceso de enseñanza que lleva a cabo como tutor en PAIEP, se evidencia que la evaluación de aprendizajes cumple un sentido diferente. Lo anterior se observa en el sentido tradicional de la evaluación asociado al énfasis en la trasmisión de conocimientos y constatación de

los aprendizajes al final del proceso que vivieron los tutores en general en su rol como estudiantes, en contraposición a una evaluación más orientadora durante el proceso de aprendizaje con actividades de aplicación que implementan en general en su rol como tutores. De esta forma, los hallazgos muestran que el significado que le otorgan los tutores a la evaluación en sus tutorías se caracteriza por ser un acompañamiento durante el proceso de aprendizaje de manera más personalizada, con la realización de más actividades mientras se enseña y guiando en el proceso de integración a la vida universitaria.

En primer lugar, el acompañamiento al tutorado durante el proceso se contrapone a la experiencia de los tutores como estudiantes, donde se enfatizaba el constatar si se aprendió un contenido o no, a partir de la realización de pruebas:

“el tema puntual serían las pruebas, porque si bien hay un período donde te enseñan la materia, a veces uno falta, esa materia la terminas estudiando dos días antes de una prueba y salvas la prueba. Pero si después esos contenidos no se ven evaluados hasta ahí llegó el contenido, después materias pasadas, materias olvidadas. Si fuera por el proceso de que yo llevo, o cómo yo lo llevo, es más bien que me gusta leer la literatura, me gusta revisar esos contenidos, entonces el contenido que vi hace cinco años, que sería de cálculo, actualmente es un contenido que manejo y enseño” (Tutor 3 H, 2018).

Esta constatación de determinar si se alcanzó una meta establecida de aprendizaje, se contrapone al significado que los tutores le otorgan a la evaluación, ya que la conciben como un proceso de acompañamiento para que los tutorados aprendan realmente.

Por ello, en segundo lugar, la evaluación se caracteriza por ser un proceso integrado a la enseñanza y el aprendizaje, ya que en la tutoría se enseña a partir de las actividades de aprendizaje implementadas, a diferencia de las experiencias de los tutores, donde el docente era quien transmitía el conocimiento, siendo pocas las instancias de actividades de aprendizaje:

“Por lo general, en la sala de clases es el profesor adelante hablando y contándonos información y pasándonos “que la literatura es esto y lo otro, etcétera”, y, de hecho, son muy pocas las actividades que se hacen en las clases universitarias. Uno muy pocas veces está haciendo actividades como estudiante, y lo único que uno está haciendo es tomar apuntes y escuchar. Pero, en el caso de la tutoría, encuentro que es diferente, porque uno enseña no desde el hablarles de esta teoría y contarles cómo se tilda, sino que desde la aplicación misma. Yo, por lo menos, lo que siempre hacía

era hacer una actividad, y a partir de la actividad iba diciendo “ya, este concepto significa esto otro, esta es una técnica de tal”, porque no me ponían una pizarra a enseñarles “ya, estas son las técnicas de comprensión lectora: en esta hacemos esto, en esta hacemos esto otro”, sino que era aplicarlas constantemente. Y yo creo que esa es la principal diferencia entre los dos métodos” (Tutor 6 M, 2018)

En tercer lugar, se evidencia que la evaluación sería un acompañamiento más personalizado, lo que permite que la evaluación sea más constante, ofreciendo oportunidades para ver los errores que el tutorado va cometiendo, a diferencia de la experiencia de los tutores quienes se enfrentaban a la evaluación con lo visto en clases. Los tutorados están apoyados por otro par que le permite ver las cosas desde distintas perspectivas y, por tanto, mejor preparado al momento de una evaluación final:

“Siento que los chiquillos que tienen tutores, están mucho más acompañados que alguien que yo nunca tuve tutor, tenía solo las ayudantías de la carrera, que ya era un apoyo, pero el que tiene un tutor siente que es algo mucho más personalizado y que la evaluación es más constante que en alguna asignatura, porque lo más probable es que en una asignatura tengas tres pruebas, en cambio con un tutor te van evaluando constantemente lo que vas haciendo, porque es otra persona que domina el tema y que te puede apoyar y que te va diciendo qué errores cometes” (Tutor 4 M, 2018).

Finalmente, al contar con más experiencia al interior de la universidad, los tutores aparte de enseñar los contenidos, guían respecto a la experiencia de la vida universitaria, por lo que la evaluación no se restringe a los contenidos, sino que a apoyar en su integración como nuevo estudiante universitario:

“yo no tuve tutor en PAIEP, entonces a mí se me hizo más difícil [...] aparte que yo venía de colegio técnico, entonces como que al principio fue mucho más difícil, empecé a pedir ayuda pero entre mis compañeros y esta instancia de PAIEP encuentro que es buena, porque es una persona que tiene mucha más experiencia en la universidad y aparte de enseñarle los contenidos, te enseña la experiencia de la vida universitaria y... cómo se llama, y uno puede tener más confianza también, porque no es un profesor es un alumno entonces como lo ve como otro igual” (Tutor 1 H, 2018).

De esta manera, al contrastar las experiencias que vivieron los tutores como estudiantes frente a las experiencias que viven como tutores, se evidencian que, en esta última, la evaluación se orienta a monitorear durante el proceso de aprendizaje, con actividades de aprendizaje integradas en la evaluación que permitan avanzar detectando los errores y mejorándolos, así como apoyándolos en la integración a la vida universitaria.

4.4 Sentido evaluativo de los instrumentos.

En cuanto a los hallazgos asociados a las relaciones abstractivas de los instrumentos de evaluación, resulta interesante que las experiencias previas de los tutores, ya sea en el colegio o la universidad, se ha caracterizado por un carácter certificador de los instrumentos de evaluación, mientras que en la tutoría éstos adquieren un carácter orientado a la mejora del aprendizaje. Por un lado, el carácter certificador de los instrumentos se observa en al menos dos atributos en particular. Primero, que los instrumentos de evaluación permiten la demostración y comprobación de los conocimientos adquiridos, *“simplemente saber lo que uno aprendió y demostrarlo”* (Tutor 1 H, 2018), mientras que en PAIEP:

“Son ejercicios y que ellos lo tratan de resolver no más. No se aplica ningún tipo de prueba, nada, porque no tienen notas. Entonces, es la instancia más relajada de aprender porque no es que ellos tengan que demostrar lo que aprenden o que se tienen que lucir para sacarse una buena nota, sino que es relajado demostrar los conocimientos y a veces aprenden mejor porque no están con la presión de que tienen que saber sumar o no” (Tutor 1 H, 2018).

En segundo lugar, el carácter certificador de los instrumentos en sus experiencias previas se centraba en la nota, mientras que en la tutoría es ir viendo el progreso y autonomía de los tutorados:

“En el caso de los tutorados se busca, si bien sí se busca encontrar de repente las falencias que pueden tener o las dificultades, siempre se busca con el sentido de potenciar y poder uno como tutor ayudar al tutorado a superar esas dificultades, o tal vez uno poder enfocar su tutoría de otra forma. Pero en cambio en la universidad o al menos en mi experiencia como estudiante siento que los instrumentos de evaluación por lo general no han sido con ese objetivo, porque siempre es como la nota hasta ahí llega, entonces ... Si me equivoqué, bueno, tendré que aprender yo sola a no equivocarme en la otra prueba, pero no hay como un sentido de acompañamiento con el profesor para poder mejorar ese aspecto” (Tutor 6 M, 2018).

En este sentido, el carácter orientado a la mejora de los aprendizajes a través de los instrumentos de evaluación, es posible observarlo en al menos tres atributos. Primero, las prácticas verbales que se desarrollan a partir del instrumento:

“lo que yo llevo a cabo con mis tutorados es más bien la parte, esa evaluación como verbal que es más explicativa, ... Y la que recibo como estudiante es distinta [...] los primeros ocho semestres eran evaluaciones netamente con pruebas, trabajos puntuales, y ya si se hablaba de laboratorio era un laboratorio donde nosotros teníamos que meter mano, hacer que funcionara, tomar los datos y en base a eso entregar un informe” (Tutor 3 H, 2018).

Dichas prácticas verbales le permiten al tutor explicar al tutorado aquellos aspectos en su aprendizaje que deben ser mejorados, a diferencia de lo vivido por el tutor donde la evaluación se restringía a pruebas.

En segundo lugar, se evidencia en que los instrumentos de evaluación entregan información sobre los errores de los tutorados para mejorar el aprendizaje:

“La evaluación con los tutorados es más formativa [...] para que ellos vayan mejorando, porque yo no les pongo notas, pero sí les ponen notas acá en la universidad. Pero siento que es totalmente distinta la que yo hago con ellos a la que yo tuve en el colegio o acá en la universidad, porque yo nunca tuve un tutor que trabajara conmigo, sí tuve ayudantes, pero tampoco era que nos fueran evaluando, sino que era, al final, una clase. Siento que es un trabajo mucho más acompañado y más continuo el tener este apoyo extra y que te va diciendo “no, mira, estos son los errores que tienes, así que anda mejorando esto” (Tutor 4 M, 2018).

Y, en tercer lugar, el sentido de los instrumentos adquiere importancia en tanto constituyen medios para evaluar el progreso en el aprendizaje y la autonomía que va adquiriendo el tutorado:

“Yo siento que cuando lo hago con los tutorados, para mí era como ver a nivel más macro de cómo iban avanzando, sobre todo de cómo escribir sus propios ensayos, de la autonomía, de que cada vez necesitaban menos corrección. Pero como estudiante, yo siento que a uno no se le evalúa eso, qué tanto va progresando en su redacción, sino que se le va evaluando qué tanto ha avanzado según cada unidad” (Tutor 2 M, 2018).

De este modo, al observar las experiencias previas de los tutores en relación a los instrumentos de evaluación, éstos se han caracterizado por un carácter orientado a la certificación del aprendizaje, a diferencia de lo que implementa en las tutorías, donde el propósito de los instrumentos se orienta más bien al progreso, acompañamiento a través de las prácticas verbales, de la conversación que se establece entre tutor y tutorado, la que permite identificar los errores y mejorar los aprendizajes, fomentando así el desarrollo de la autonomía en el tutorado.

Tipos de instrumentos de evaluación

Respecto a los tipos de instrumentos, los hallazgos muestran tres categorías. En primer lugar, la utilización de procedimientos escritos basados en la resolución de problemas en el área matemática dentro de los cuales es posible distinguir dos dimensiones respecto a su foco. Primero, cuyo foco es ejercitar a través de *“guías de problemas. Y lo que permite saber es si realmente saben afrontar los problemas que se les están planteando y cómo lo afrontan también, porque es importante”* (Tutor 1 H, 2018) y, segundo, cuyo foco es ser una guía de autoaprendizaje, con secciones estructuradas desde objetivos diagnósticos hasta objetivos de aplicación de lo aprendido, mediados por una exposición del tutor:

“en una primera instancia hay una actividad inicial en que se pide que lean un fragmento y hay ciertas preguntas asociadas a ese fragmento, y el taller es sobre comprensión lectora. Entonces después se señala en la misma guía que tienen que prestar atención a la exposición que se va a dar para distintas estrategias de comprensión lectora, y después se pide que de nuevo se respondan las preguntas ya sabiendo estas estrategias, entonces siempre hay como un momento, me preocupo de que haya un momento antes de lo que yo voy a enseñar para ver qué es más o menos lo que ellos saben y qué es lo que no saben para poder darles más énfasis [...] esta guía es como una especie de guion de toda la actividad de ese día, pero tiene presente como un momento de diagnóstico para saber más o menos cómo está la comprensión lectora de los que van a participar” (Tutor 6 M, 2018).

En segundo lugar, la utilización de procedimientos escritos basados en el diseño de trabajos académicos. En particular, el diseño de artículos académicos *“Este es un trabajo que ellos tuvieron que hacer de forma autónoma, es un artículo que ellos tuvieron que construir. Para este artículo ellos reciben una pauta de evaluación de las profesoras. Este fue el primero que ella me envió y que después yo le mandé con algunas correcciones”* (Tutor 2 M, 2018) y uso de rúbrica de manera secundaria:

“con la rúbrica después hicimos algunas de las otras correcciones, pero en esta primera nos enfocamos más... Cuando la mandé de vuelta le dije, por ejemplo, aspectos formales, que acá no estaban, por ejemplo, colocar el nombre, la fecha, el nombre del profesor. Después le fui leyendo y los temas eran más como de ordenación de ideas. Me acuerdo, que en un principio ella igual me presentó su plan de trabajo que igual estaba bien, pero le costaba llegar a exponer la idea que quería exponer, se iba enredando mucho, de cómo relacionar los argumentos, en qué parte colocar las citas, etc. [...] Acá, por ejemplo, en esta parte, uno de los subtemas, ella colocaba la A de alguien, pero no sabíamos quién era ese alguien, ni la referencia” (Tutor 2 M, 2018).

La rúbrica utilizada en el trabajo del tutor y tutorado correspondía a la proporcionada por el docente de la asignatura del tutor, a partir de la cual fueron trabajando en la mejora del

artículo que debía diseñar el tutorado. No obstante, las primeras observaciones las realizaba directamente el tutor el cual, posteriormente, utilizaba la rúbrica para seguir proporcionando información sobre la calidad del artículo elaborado por el tutorado.

En tercer lugar, es posible observar procedimientos basados en el intercambio oral permanente, donde las preguntas propician la comprensión sobre el aprendizaje y los contenidos fomentando la reflexión sobre cómo se está aprendiendo:

“voy haciéndoles preguntas entre medio. Porque, claro, para poder resolver un problema completo, hay que hacerse muchas preguntas entre medio y eso es algo que, bueno, se supone que uno lo aprende en el colegio, pero llegas a la universidad sin tener muy claro cuál es el procedimiento para poder resolver una situación. Entonces, ya, lo primero a saber es ¿qué me están preguntando? Esa es la primera pregunta que yo les hago. Ya, ¿qué datos nos dan? La segunda pregunta. Entonces, ahora, ¿cómo lo puedo resolver? ¿Cómo se les ocurre? Tercera. Ya, ¿qué ecuaciones podríamos utilizar? Listo, ya, procedamos. ¿Le salió en la calculadora? Sí, ya, ¿tiene algún error matemático, alguna dificultad? Ya, entonces, después, ¿qué resultado nos dio? Ya, este. ¿Podemos con ese responder a la pregunta? Porque a veces, claro, el resultado no es la respuesta a la pregunta, que también pasa mucho. Tratar de que sean conscientes de lo que están haciendo” (Tutor 4 M, 2018).

De este modo, es posible observar distintos tipos de instrumentos de evaluación, los que, dependiendo de la disciplina a abordar por el tutor, pueden ser procedimientos escritos basados en la resolución de problemas, tales como guía de aplicación y guías de autoaprendizaje; procedimientos escritos basados en el diseño de trabajos académicos y procedimientos donde prima el diálogo y el intercambio oral permanente.

Intencionalidad de los instrumentos.

Respecto a la intencionalidad de los instrumentos, los hallazgos evidencian 3 categorías en particular. Por un lado, instrumentos al servicio de la autonomía en el aprendizaje del tutorado, donde destacan dos atributos, como el darse cuenta de los errores para fomentar la autonomía, a través de una autoevaluación permanente:

“cuando me puse a revisar los trabajos que habíamos hecho con una de las tutoradas, me di cuenta que al principio yo era muy de corregirle las cosas. Y le explicaba, pero no le daba mucho la oportunidad para que ella lo hiciera, sino que era como más rapidito para que le quedara bien hecho. Y después pasábamos a un tema de comentario, donde ella tenía que ver como lo arreglaba, pero era con comentario y le decía, más o menos donde iba la... Entonces yo creo que la importancia que tenía para mí dejar claro más observaciones que cómo arreglar algo, era que, por una

parte, yo tenía que hacer menos trabajo, porque el trabajo pasaba solamente a manos de ella y, por otra parte, también me servía para ver si ella de verdad era capaz de darse cuenta de sus errores para que ella después pueda trabajar de forma autónoma. Y creo que a los tutorados eso también les servía porque al principio siempre ellos te van a decir “sí, sí entiendo” (Tutor 2 M, 2018).

Una segunda categoría asociada a que los instrumentos de evaluación permiten retroalimentar tanto el aprendizaje como la enseñanza. Respecto del cual cabe destacar tres atributos en particular. Primero, que los instrumentos permiten retroalimentar el proceso de aprendizaje de los tutorados, ir detectando los aspectos que deben ser mejorados, así como las fortalezas en el aprendizaje del tutorado, lo que se observa en las siguientes citas:

“Yo creo que el objetivo principal es que la alumna vaya detectando en qué está fallando. Por ejemplo, si marco más temas de mayúscula minúscula, ella se va dando cuenta que sus falencias están más en lo ortográfico, pero no en otros aspectos. Esa es otra cosa, yo me acuerdo que a veces si llegaban con un texto que el profesor se lo había marcado entero era como “tuve todo malo”. Y a veces también empezar a detectar qué era eso malo y detectar qué sí estaba bien. Que también sirve para clarificar al propio alumno en qué aspectos va bien y qué aspectos va más o menos” (Tutor 2 M, 2018).

“yo a los chiquillos siempre les entrego ejercicios y les digo “esto tienen que ir haciendo”, porque, obviamente, les pongo “esto tienen que resolver” en cuanto a datos, les hago tablititas. Entonces, a mí me entrega la información de saber en qué ellos fallan y qué les cuesta hacer, porque depende de cada chico qué habilidad tiene. Y a ellos también les hace visible esto de que “ah, en esto tengo que tener ojo”. Entonces también es visibilizarles a ellos qué cosas tienen que ir mejorando, y en qué cosas tienen que fijarse. Siento que para eso sirve un instrumento de evaluación” (Tutor 4 M, 2018).

Segundo, que los instrumentos permiten mejorar la enseñanza del tutor y potenciar la autoestima de los tutorados ya que su finalidad no es castigar ni sancionar, sino que el sentido del instrumento es permitir obtener información sobre el proceso de aprendizaje del tutorado, de modo que le permita reconocer no solo sus errores sino también aquellos aspectos que constituyen fortalezas dentro de su proceso de aprendizaje, permitiendo así que el tutorado tenga confianza y sea consciente de su aprendizaje y, por tanto, que permita fortalecer su autoestima:

“Darle sentido a ese instrumento evaluativo que en ese caso no va a tener nota, pero va a tener repercusión en el sentido de que ellos tienen que entender que no es para castigarlos ni es para catalogarlos de tú eres bueno, tú eres malo, tú eres más o menos, sino que es para ver qué partes del proceso se pueden mejorar y cómo enseñarles mejor, de mejor manera, y cómo pueden aprender, porque también a veces no es solamente para mostrarles lo que no saben, sino para mostrarles lo que saben, porque a veces son tan inseguros [...] entonces eso igual les potencia la autoestima y las ganas de seguir participando en las tutorías o en las mismas clases o en lo que sea que están haciendo” (Tutor 6 M, 2018).

En tercer lugar, los instrumentos también proporcionan información respecto a comportamientos del tutorado, como aspectos de responsabilidad: *“Todas las semanas los voy evaluando si es que cuentan con su material... si es que tienen dudas, si es que han estudiado, y ahí ir retroalimentando. Y después los ejercicios, cómo los van desarrollando, de si son capaces de abordarlos o no, si es que hay que reforzar” (Tutor 4 M, 2018).*

Una tercera categoría se asocia a que los instrumentos permiten monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde es posible evidenciar al menos tres atributos. Primero, como instrumento que permite detectar brechas y necesidades del tutorado:

“Es para saber el nivel en el que se encuentra mi tutorado, específicamente para saber en qué nivel yo lo puedo empezar a abordar si es que puedo, cuando puedo desarrollar ejercicios con él o solamente voy a poder alcanzar la parte teórica, porque quiero que el entienda el concepto detrás, y principalmente diría que es eso [...] ese objetivo me permite abordar la tutoría de mejor manera para el tutorado, dependiendo de sus necesidades [...]” (Tutor 3 H, 2018).

“En este caso es como para conocer más a quien voy a enseñar, porque al final necesito saber en qué lugar está, por ejemplo, en este caso con la comprensión lectora, necesito saber hasta dónde tiene que llegar, cuál es la brecha que tiene en la que yo puedo ayudarlo para poder llegar” (Tutor 6 M, 2018).

Segundo, como instrumento que permite monitorear el aprendizaje durante el proceso de enseñanza sirviendo además como autoevaluación del tutor respecto de su enseñanza, permitiéndole así realizar las modificaciones y ajustes necesarios:

“yo lo que quiero es saber lo que están aprendiendo y si realmente están aprendiendo lo que uno les está enseñando, porque como lo dije anteriormente, a nosotros nos sirve como autoevaluación también, para saber si nosotros realmente estamos explicando lo que ellos necesitan y si lo estamos explicando para que ellos entiendan o no [...]” (Tutor 1 H, 2018).

Y, tercero, hay tutores para los cuales el instrumento de evaluación permite recoger información respecto de un momento inicial, así como durante y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se evidencia en la utilización del siguiente instrumento:

“la guía es como un recurso completo para una sesión, para poder constatar como los tres momentos: antes, durante y después de haber enseñado esto. Aunque, bueno, yo ahora con mi experiencia de un año y algo me doy cuenta de que igual, no sé qué estrategias tenía en el powerpoint, pero yo he aprendido que la estrategia de comprensión lectora es muy difícil pasarlo en una sola sesión, entonces es algo que requiere mucho tiempo. En este caso, una corrección que me haría yo a mí misma es que vería una estrategia de comprensión lectora por sesión para que se integre de manera más completa” (Tutor 6 M, 2018).

En relación a la importancia de las preguntas se evidencia que éstas no deben ser dicotómicas, sino que permitan la reflexión sobre lo que se está aprendiendo:

“si no se les está evaluando nunca voy a poder saber si es que aprendieron o no, entonces yo podría hacer mil tutorías e irme después al final del año y no saber realmente si ellos aprendieron o no. Que no basta con preguntar “¿entendiste?” y que te digan “sí”, sino que uno tiene que preguntar específicamente, “¿entendiste la diferencia entre texto expositivo y texto argumentativo? Dime cuál es”, en vez de esperar solamente que me digan sí o no” (Tutor 6 M, 2018).

De este modo, la intencionalidad de los instrumentos está al servicio del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del tutorado, al servicio de la retroalimentación tanto el aprendizaje como la enseñanza y, por tanto, al servicio del monitoreo del proceso de enseñanza y aprendizaje, detectando los conocimientos previos y necesidades del tutorado al inicio, así como durante el proceso a través de preguntas que orienten hacia la reflexión.

Agente evaluativo del instrumento

En relación con los sujetos que participan en la emisión de juicios de valor del aprendizaje, los hallazgos evidencian al menos cuatro características. Primero, que el tutorado emite el juicio de valor respecto de su aprendizaje a partir de preguntas que son facilitadas por el tutor y que los orienta para ir desarrollando habilidades de pensamiento de la disciplina:

“la pauta que yo te menciono, al final, es la sistematización de resolver problemas no sólo en el área de física, sino que en el área de matemáticas también. Son las mismas preguntas que uno se tiene que plantear [...] Y se dan cuenta que así es más fácil resolver las situaciones, que empezar de a una y empezar a escribir y escribir. Se empiezan a dar cuenta de que les ayuda a sistematizar su pensamiento y sus problemas” (Tutor 4 M, 2018).

En segundo lugar, se evidencia una relación dialógica entre tutor y tutorado, donde ambos emiten juicios. En particular, se observan dos atributos, por un lado, la emisión de juicios respecto de la diferencia entre tutoría y ayudantía donde la primera favorece que el tutorado pueda advertir al tutor si va entendiendo o no:

“Yo creo que en este caso es recíproco porque si bien yo me alimento de lo que voy observando conforme va avanzando la tutoría, él también es capaz de decirme “no entendí”, que no así se ve cuando hay ayudantías [...] la tutoría es más personalizada, es el tutorado y yo y ya si es del mismo nivel o curso podrían ser hasta dos o tres personas, pero una ayudantía por lo general se caracteriza porque llega alguien y es como si fuera una clase de ejercicios, va a llegar al frente, va a empezar a hacer ejercicios, va a explicar cómo se hace, si no entendiste vas a tener que estudiarlo por tu cuenta igual” (Tutor 3 H, 2018).

Y, por otro lado, la emisión de juicios en relación con la calidad aprendizaje y la enseñanza *“sobre todo porque las tutorías a veces son la primera instancia que tenemos para practicar con alumnos, en un contexto igual súper ideal. Que tienen las ganas de aprender y que necesitan de uno y, uno a veces también necesita ver si es que es capaz de explicar algo bien a otra persona o no”* (Tutor 2 M, 2018). Aspecto que es particular de aquellos tutores pertenecientes a carreras de pedagogías.

En tercer lugar, los hallazgos evidencian que el tutor actúa como emisor de juicios de valor respecto del aprendizaje del tutorado. Dentro de esta dimensión cabe destacar dos tipos de juicios. Uno, asociado a un juicio sobre el aprendizaje del tutorado, donde se identifica si logra realizar y aplicar lo aprendido en términos de la disciplina y, otro juicio relacionado más bien a la enseñanza del tutor, quien evalúa si su tutoría está permitiendo que el tutorado aprenda. Las siguientes citas evidencian dichos aspectos, respectivamente: *“yo lo primero que hago es introducir el contenido y hacer un ejemplo de ello. Entonces después ver si el primer ejercicio lo pueden hacer solos. Si no pueden, yo voy explicando. Y ya después llega el momento en que ya ellos puedan resolverlo solos. Y ese es el objetivo, que ya puedan aplicar los contenidos que hayamos visto”* (Tutor 1 H, 2018). Mientras que el juicio sobre la enseñanza implementada en la tutoría se evidencia:

“Uno es la lamparita que le muestra a la alumna “mira, en esto te estas equivocando que no lo estabas viendo”. Pero si la alumna se está equivocando en muchas cosas que son los mismos errores que había al principio de año, también es un indicador de que uno no ha hecho las tutorías como corresponde. No sé si como corresponde, pero a lo mejor, no ha buscado los métodos que le hacen más sentido a los alumnos. Entonces también le sirve a uno clarificar eso. Si de verdad está avanzando o no mucho” (Tutor 2 M, 2018).

Finalmente, en cuarto lugar, se evidencian hallazgos donde los tutorados emiten juicios de valor respecto del aprendizaje de otro compañero tutorado:

“Yo les intento dar también esas instancias, porque a veces... también me pasa que yo les explico –y me pasa con la gente que no estudia física o la gente, quizás, de la facultad de química o la de arquitectura, en estos momentos-, que yo lo explico en un nivel muy alto, y me siguen sin entender, porque, a veces, las palabras son muy complejas, y cuando ellos se entienden, yo les digo “ya, a ver, explícale tú” o “¿cómo lo hiciste?”, que entre ellos se vayan retroalimentando. Al final somos grupos tan pequeños, que es más enriquecedor que entre ellos se vayan ayudando, porque a mí igual me ven como una persona de autoridad” (Tutor 4 M, 2018).

Autoevaluación a partir de los instrumentos.

Respecto a si los instrumentos permiten la autoevaluación, los hallazgos evidencian, en primer lugar, que los instrumentos permiten autoevaluar en términos conductuales más que en el aprendizaje propiamente tal:

“Siento que la autoevaluación cuando uno tiene... como el caso que te estoy dando yo, es bien difícil, porque cuando uno se equivoca no sabe en qué se está equivocando, a no ser que después de mucho tiempo, vuelva a revisar el problema y vuelva a digerirlo ya con el tema bien abordado. Siento que igual es difícil para los chiquillos como que ellos puedan autoevaluarse, a no ser que sean ámbitos de responsabilidad como “sí, fui a tutorías” casi siempre la autoevaluación que intento que hagan es esa: si tengo mi material, si tengo dudas, si estoy yendo a clases, que sean como bien autocríticos con sus actitudes. Pero con mi pauta de evaluación, siento que ellos no pueden autoevaluarse. Se dan cuenta de que tienen errores, pero les cuesta identificarlos, porque no ven todavía en qué están fallando” (Tutor 4 M, 2018).

En segundo lugar, se evidencia que la autoevaluación necesita de indicadores de evaluación, siendo el instrumento mediado por el tutor:

“Este en particular no, porque no tiene como indicadores de evaluación, sería lo que le faltaría. Por ejemplo, en las preguntas deberían ir al lado así por ejemplo “contesta con dos estrategias” o “contesta con tal cosa” para que ellos puedan autoevaluar si es que realmente lo cumplieron o no. Tendría que estar todo el rato mediado por mí en ese caso para irles diciendo “ya, ¿cumplieron con esto? Entonces vean en sus respuestas si es que sí o no”, pero el instrumento por sí solo creo que no les permite hacer una autoevaluación” (Tutor 6 M, 2018).

En tercer lugar, se evidencia que la retroalimentación a los trabajos posibilita la autoevaluación, *“Partiendo de la base de que no es instrumento de evaluación directo, pero que sí es una retroalimentación de lo propio que ellos hicieron, creo que sí podrían autoevaluarse. Si tocara entrevistar a esta chica, creo que ella podría decir que si de*

verdad aprendió o no. Si ven los trabajos con los comentarios, ver qué tanto aprendió o no, yo creo que sí sería claro para ella, creo yo” (Tutor 2 M, 2018).

Finalmente, se evidencia la importancia del carácter procesual y continuo de la autoevaluación para poder desarrollarse con éxito. Cabe destacar dos características en particular, por un lado, que la autoevaluación se logra con tiempo siendo un proceso “*ya después de un largo proceso. Ahora que estoy en el segundo semestre con el mismo grupo de estudiantes, con ellos sí, pero con otros estudiantes con los que llevo sólo este segundo semestre, no logro que hagan eso*” (Tutor 4 M, 2018). Y, por otro lado, que se puede desarrollar por medio de preguntas que orientan la autoevaluación, pero donde influye particularmente la continuidad con el tutor:

“eso es lo más claro que veo cuando ya estás trabajando dos semestres con las mismas personas. En este caso tengo dos que son del mismo tipo y me dicen, al inicio me costaba un poco sacarles el que me dijeran “oye, no quiero ver esto” o “si vamos a ver esto, creo que lo estudié”, son súper retraídos en ese aspecto, pero ya trabajando un semestre me dicen “veamos esto, esto y esto”, llegamos a la tutoría “oye, sabes que lo estudié, ¿veamos esto mejor?”. Son capaces de decirme con claridad lo que ellos consideran que están fallando” (Tutor 3 H, 2018).

Momentos en que se utilizan los instrumentos

Respecto al momento en que se utiliza el instrumento de evaluación, los hallazgos evidencian tres características. Primero, que son utilizados cerca del final del proceso de enseñanza y aprendizaje de la tutoría dada su naturaleza, donde coincide con finales de semestre y, por tanto, con el momento en que a ellos los van a evaluar:

“Las primeras tutorías yo podía trabajar el tema de comprensión lectora, que fue con lo que partí, podía trabajar redacción. No como redacción aplicada a un trabajo, sino como teórico, o ejercicios chiquititos... También ortografía puntual, ortografía acentual, entonces que ellos fueran haciendo trabajos prácticos que se podían hacer en una sesión. Pero ya después cuando empezamos a trabajar así, siempre era a finales de semestre. De hecho, hay algunos que son a finales de abril, se acerca más hacia el final [...] Porque al principio se necesitaba tener las bases. No se puede hacer un artículo si yo no sé comprender un texto. Entonces eso era lo principal, aprender a comprender un texto, qué dice un autor, para poder yo dar mi punto de vista respecto de lo que dice ese autor (Tutor 2 M, 2018).

Segundo, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje como actividad principal:

“Las tutorías suelen comenzar –por lo menos, mis tutorías- con un pequeño repaso recordatorio cuando estamos comenzando un tema, y si estamos revisando un tema o realizando ejercicios, con preguntas o con dudas que ellos tengan. Y el momento en que aplico el instrumento de evaluación es cuando ellos se están enfrentando a un ejercicio, a una resolución de problemas, para poder ir viendo en qué fallan. Entonces, cuando los dejo trabajando autónomamente, voy revisando. Siempre me siento al lado o estoy atrás de ello viendo cómo van con los pasos, y si van fallando, voy a ver “tengamos ojo en esto...”, y vuelvo a ver solamente esa parte del problema, más que volver a explicar toda la materia de nuevo” (Tutor 4 M, 2018).

Tercero, durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la sesión de tutoría, *“en este caso sería antes, durante y después, pero son distintos tipos, antes hay como un mini diagnóstico, durante es como la aplicación de lo enseñado y después como para revisar, y que puede ser el mismo del principio”* (Tutor 6 M, 2018). Cabe señalar la particularidad de que si bien hay instancias en que se utilizan guías de resolución de problemas, esto va acompañado por preguntas que se realizan de manera continua y que, por lo tanto, son utilizadas durante todo el proceso:

“lo empiezo a aplicar desde el momento en que se agenda la tutoría. Si yo la voy a agendar, hago las preguntas de qué tipo de contenido están viendo, cómo sienten que van en esto, cómo te ha ido en los otros ramos. Yo con esas preguntas me hago una idea de cómo va a ir la tutoría; cuando llega la tutoría entonces le vuelvo a aplicar las mismas preguntas para cerciorarme de que realmente quiere ver eso o si no que me diga “lo vi yo por mi cuenta, lo estudié y prefiero ver esto”. Entonces ya con eso me da, eso sería el inicio de la tutoría. Durante la tutoría voy viendo si es que realmente va entendiendo, que me trate de explicar qué es lo que va entendiendo, y para finalmente ver si es que entendió al final de la tutoría preguntándole “me podrías desarrollar este ejercicio y cualquier cosa me avisas” (Tutor 3 H, 2018).

Referente evaluativo del instrumento

En cuanto al referente evaluativo del instrumento de evaluación, los hallazgos evidencian una comparación entre tutorados y una comparación del progreso del tutorado respecto de sí mismo. Respecto a la comparación entre tutorados cabe señalar dos atributos en particular. Primero que, si bien se realiza una comparación del tutorado respecto de sí mismo, también se realiza una comparación entre tutorados que tiene como objetivo decidir sobre la modalidad de la tutoría, grupal o individual:

“cuando me es posible si puedo compararlos, y ahí también tengo que discernir por ejemplo de una tutoría grupal ya empieza a ser más individual. Por ejemplo, si veo que alguien está avanzando más rápido lo tengo que separar del grupo, porque tengo que abordar un contenido con otra profundidad, con otra perspectiva y a lo mejor otros contenidos completamente distintos a los que vería con los otros chicos. Por otro lado, si no me es posible, porque son de distintos niveles, distintas carreras, entonces los niveles de profundidad son distintos, los comparo consigo mismos, a nivel de tutorías propias, viendo cómo entró, cómo salió, cómo va evolucionando durante la tutoría o semana a semana” (Tutor 3 H, 2018).

Por otro lado, la comparación entre tutorados se realiza para tomar decisiones en relación a la necesidad de nivelar con clases extras o más material a quienes presenten mayores dificultades:

“Me pasa que, por ejemplo, en un grupo vamos bien con los chiquillos y van un poco más de la mano los dos, y en otro no, tengo mucha diferencia entre una estudiante y la otra. Entonces con esa misma pauta voy viendo, aparte de qué temas les cuesta, y voy pidiendo ayuda acá en el PAIEP. Pido que me den alguna clase extra, o que me den material para ella, para poder tratar de nivelarla hacia arriba siempre y no hacia abajo, y no dejarla botada, no decir “no, yo no me la puedo con esto”. Trato de siempre –si necesito ayuda extra- ir recurriendo a PAIEP y a los jefes de área de ciencia” (Tutor 4 M, 2018).

Frente a esta comparación entre tutorados, los hallazgos muestran que las evidencias de aprendizaje de los tutorados son comparadas en relación con el progreso del mismo tutorado, y es posible advertir tres atributos para realizar dicha comparación. Primero, que la comparación con el progreso del mismo estudiante sería deseable de realizar y que las comparaciones con otros tutorados no, porque hay distintos ritmos de aprendizaje:

“En esta misma guía se compara lo que respondió al principio y lo que responde al final, entonces la idea sería compararlo también con el mismo progreso del mismo estudiante porque si lo empiezo a comparar con otro tutorado que tengo de repente puedo caer en errores porque no tienen el mismo ritmo de aprendizaje, entonces pueden presentar distintas dificultades al momento de seguir, entonces le voy a estar exigiendo más a uno sin preocuparme, porque le estoy exigiendo más de lo que el necesita porque está rindiendo menos” (Tutor 6 M, 2018).

Segundo, la comparación entre ellos resulta compleja en particular en carreras de alta demanda como medicina donde prima la competitividad y la obtención de altas calificaciones:

“Yo la uso para compararlos a ellos mismos, pero no entre ellos, porque de verdad es como te había dicho, o sea, yo siento que compararlos, especialmente cuando son tan poquitos, entre ellos, y que también son casi todos del mismo programa de Bachillerato, era dañino. Porque, aparte, afortunadamente estas no eran personas que querían estudiar medicina. La gente que quiere estudiar Medicina en ese programa son súper competitivos y

siempre están pendientes de la nota del otro. Al final, son tantas las personas que quieren postular a una misma carrera que se pelean demasiado” porque a veces hay 180 personas que quieren postular, cuando hay 16 cupos. Entonces se pelean hasta la última décima” (Tutor 2 M, 2018).

Tercero, la importancia de restituir la moral en los estudiantes, por ejemplo, en los estudiantes que ingresan vía ranking 850:

“yo lo enfoqué desde la otra perspectiva, de cómo ella estaba avanzando. No sé si habrá sido mejor o peor, pero siento que eso quizás le dio más confianza, porque a lo mejor si la hubiese tirado para abajo decir “esto no está logrado”, la hubiese insegurizado mucho. Lo pienso también en el contexto de quiénes eran. Eran ranking 850 que eran personas que toda la vida les fue muy bien en el colegio, con promedio 7 y, que después cuando dieron la PSU les fue muy mal, técnicamente estaban fuera del sistema. Entonces, pensándolo así creo que el tema de la confianza también era importante trabajarla. Volver a restituirles la moral de que ellos seguían siendo los alumnos buenos que fueron en el colegio, solamente que les faltaban cosas, pero tenían que hacerlas” (Tutor 2 M, 2018).

Criterios de calidad en los instrumentos de evaluación.

En relación con los criterios de calidad de los instrumentos de evaluación los hallazgos evidencian dos propiedades principalmente, según quién proporciona el instrumento y según la comunicación de criterios de evaluación u objetivos del instrumento. Respecto al primero, es posible advertir tres dimensiones. Primero, que los instrumentos son proporcionados por PAIEP, *“PAIEP nos proporciona estas guías. Si no, guías de cuando yo di el ramo que los dan las distintas coordinaciones del ramo o, al principio hacía guías, pero ya después vi que había guías, entonces era bien redundante” (Tutor 1 H, 2018).*

Segundo, que los instrumentos son propuestos por el tutor, en especial se advierte que, si bien se utilizan insumos desde PAIEP, los tutores complementan con materiales propios:

“Sí, me lo proporciona PAIEP, pero también hay contenido que busco de los libros propios del curso, hay un libro guía de cada curso, entonces les pregunto al inicio del semestre “¿les dieron los libros?” si es que yo no los conozco cuál es el libro guía, y en base a eso le echo una ojeada y veo que hay ejercicios, puedo sacar de aquí para no alejarme de lo que también ellos van a tener como elemento guía [...] porque no puedo abordar una guía de ingeniería con las de la facultad de economía, porque los contenidos son distintos, lo que nosotros vemos en dos semestres allá lo vieron en uno, entonces se saltan mucha materia, se saltan mucho contenido y solamente les dicen apliquen esto” (Tutor 3 H, 2018).

Además, cabe señalar que la guía es evaluada por parte del tutor respecto de si se aleja de los contenidos, pero se consideran de buena calidad ya que en la labor como tutor/a piden cubrir cierta cantidad de horas para el desarrollo de guías *“entonces la desarrolla un profesor como la parte teórica, ejercicios los desarrollan los alumnos, entonces ese complemento se ve reflejado en buen material que muestra las dos perspectivas, uno como estudiante y el otro como docente”* (Tutor 3 H, 2018).

También, se observa que el tutor propone pasos o preguntas para guiar el aprendizaje que dieron fruto mientras el tutor era estudiante, lo que resulta relevante en este hallazgo es que dichas preguntas, si bien no estaban materializadas en una pauta o texto escrito, constituyen una guía que orienta el pensamiento de los tutorados al momento de resolver problemas, siendo estas preguntas sugeridas y no impuestas por el tutor:

“como estas preguntas que yo te he comentado, esas no me las dio nadie, sino que han sido los pasos que yo he visto que me dieron frutos mientras estaba estudiando, y que se los traté de enseñar a los chiquillos y después los sistematicé más como “ya, estos son los pasos que tienen que hacer para poder lograr responder una prueba, considerando que son pruebas de problemas [...] los voy diciendo como en el mismo discurso para que ellos aprendan, pero no es que yo diga “ya, esta pauta vamos a utilizar para resolver los problemas”. Eso porque yo entiendo que hay muchas más, y hay gente que lo hace de otra forma, entonces esa es una opción que yo les estoy entregando y que algunos lo cogen y les sirve y otros no. Trato de no pasarlos a llevar en ese sentido” (Tutor 4 M, 2018).

Y, tercero, que los instrumentos son propuestos por el tutorado/a según su necesidad:

“Sí, entonces uno iba complementando con algunas cosas. Acá, por ejemplo, antes de empezar a hacer ese artículo, ella tenía que hacer un esquema decimal para la planificación y no sabía más o menos cómo hacerlo. Entonces ahí yo tuve que mandarle un ensayo que yo había hecho y cómo lo podía hacer. Le dije “pones las tres ideas principales acá y después de nuevo tu idea principal, pero vas colocando ejemplos con citas, y con eso ya podrías hacer tu planificación”. Y ese sí lo tuve que hacer yo, se lo mandé y se lo mostré con un ejemplo concreto para que ella pudiera hacerlo con el tema que ella quería hacer” (Tutor 2 M, 2018).

Respecto al segundo, acerca de la comunicación de criterios de evaluación u objetivo del instrumento se evidencia la comunicación de criterios que permiten ordenar el pensamiento sin imponerlos como criterio único sino como una guía. La comunicación del objetivo de la sesión de tutoría o de la situación evaluativa de manera oral y, por tanto, no necesariamente escrito en el instrumento, *“Sí, generalmente criterios de evaluación, contenido, formas de ordenar, formalidad, tanto de presentación, como de qué tipo de información debería llevar y qué tipos de información”* (Tutor 2 M, 2018).

“No sé si considero los criterios de evaluación, pero sí les digo los objetivos de cada tutoría, en donde les digo “hoy día vamos a ver lo que sería geometría analítica y vamos a ver si es que alcanzamos a ver la guía completa, pero por lo menos tres de los ocho modelos que pueden haber”. Y ya con eso nosotros partimos con esa base de que vamos a ver esto, vamos a seguir viendo esto y nos quedó tiempo veamos lo siguiente si es que lo logramos. Y en función de eso principalmente funcionamos, pero tener el objetivo de que vamos a ver esto. Y si el tutorado me dice “¿podemos ver estas dos cosas?”, trato de mediar, a la mitad de la clase o depende de cómo vaya evolucionando” (Tutor 3 H, 2018).

Y que los instrumentos no explicitan criterios u objetivos del mismo *“creo que no, creo que esa era como una deficiencia que tenía, que ningún momento explicitaba los criterios con los que iba a ser evaluado, así que no, ninguno de mis instrumentos poseía ese tipo de criterios”* (Tutor 6 M, 2018).

Experiencias en torno a los instrumentos

Respecto a las experiencias en torno a los instrumentos de evaluación, se evidencia que existen experiencias vinculadas a la enseñanza media y experiencias vinculadas a la enseñanza superior. En relación con las experiencias vinculadas a la enseñanza media, se advierten tres características en particular. Primero, la primacía de las pruebas para demostrar los conocimientos *“El instrumento, que, particularmente, lo más común que se usa son las pruebas. En las pruebas es la instancia en que uno demuestra lo que uno conoce, lo que uno sabe. Pero a veces por otros factores no siempre puede mostrar completamente”* (Tutor 1 H, 2018).

Segundo, la novedad en el uso de una rúbrica dado que contenía los objetivos de la evaluación donde se explicita lo que se espera que los estudiantes aprendan:

“He tenido pruebas, en el colegio, en la universidad revisaban no más. Pero esta vez que fui a mostrarle que se había equivocado en contar el puntaje, él sacó una rúbrica y salía todos los objetivos que tenía cada parte del ejercicio y ahí tenía todo definido. Me llamó la atención y no creo que lo vea otra vez con otro profe [...] Yo creo que, con este ejemplo del profe, en particular, fue novedoso porque uno ve más allá de lo que él necesita que nosotros aprendamos y lo que nosotros realmente hemos aprendido, entonces lo encontré muy llamativo comparado con otros, que uno sólo ve si está bueno o está malo” (Tutor 1 H, 2018).

Tercero, la novedad que significó una feria de proyectos donde se daba instancia para dialogar en torno al proceso de cómo fue el trabajo, ya que normalmente eran pruebas, pero en esa situación, en particular, era más una actividad de desarrollo:

“Yo diría que durante la enseñanza media. Se hacía una especie de feria en donde se mostraban los proyectos que se habían estado trabajando, y esa feria era la instancia de evaluación, porque cuando uno exponía ahí tenía que explicar todo lo que uno hizo para hacerlo, entonces los profesores venían, te preguntaban, se hacía ese diálogo de cómo funciona, qué hace, y en el fondo tenías que exponer los resultados de ese trabajo. En el fondo eso yo creo que sería uno de los más significativos” (Tutor 3 H, 2018).

Por otro lado, en relación con las experiencias vinculadas a la enseñanza superior, se advierten cinco experiencias en particular. Primero, experiencias asociadas al uso de rúbricas de evaluación, dentro de lo cual se destaca el uso clarificador que tuvo en ayudantías realizadas en la universidad:

“Yo creo que a mí la rúbrica me hace mucho sentido para el trabajo [...] cuando planteo las rúbricas, siento que es más claro para las dos partes, tanto para el evaluador, como para quien es alumno, de saber qué es lo que se espera de ellos, porque hay veces, por ejemplo, en preguntas de desarrollo, que la gente a veces no sabe que es lo que se va a evaluar. O sea, tienen que responder esas preguntas, pero más allá, queda en la subjetividad de qué es lo que tiene todo. En cambio, con la rúbrica para mí es mucho más claro saber a qué le estoy otorgando puntaje, cuánto puntaje. Y a los alumnos también le sirve para saber en qué enfocarse más [...] Como alumna, creo que no lo sentí tanto, pero acá en la u sí. Me hace más sentido cuando veo esas rúbricas” (Tutor 2 M, 2018).

Dicha experiencia, se vincula con un segundo atributo que son las experiencias asociadas a asignaturas de evaluación cursadas en la universidad, dentro de la cual cabe señalar tres particularidades de dicha experiencia. Primero, la comprensión sobre la pertinencia de los instrumentos y la necesidad de utilizarlos según los propósitos que se buscan. No obstante, dicha experiencia contrasta a su vez, con lo vivido en la práctica, en tanto, a pesar de ser una asignatura de evaluación, los procesos de retroalimentación no habrían sido los óptimos.

“Hay un ramo de evaluación que tuvimos acá en la u, y ese igual me sirvió harto para entender qué instrumentos ocupar en qué contextos. Por ejemplo, cuándo es pauta de cotejo, cuándo no. No es que fueran malas, pero para algunos contextos servía y para otros no. Igual que la rúbrica y las preguntas de selección o de desarrollo. Pero lo negativo que tenía era que, a pesar de ser un ramo de evaluación, y que la profesora se haya comprometido a retroalimentarnos, no nos retroalimentó a tiempo. La profesora era muy buena, los instrumentos los aprendíamos bien en clases, pero la retroalimentación quedaba un poco tarde” (Tutor 2 M, 2018).

Luego, la relevancia de realizar otras evaluaciones que no fueran pruebas, como la tarea de diseñar una rúbrica la que le permitió al tutor comprender la relevancia de hacer otro tipo de evaluaciones que no fueran las pruebas o controles:

“El momento más significativo tiene que ver con –porque yo estudio pedagogía– cuando me enseñaron a hacer una rúbrica, porque había la necesidad de hacer una rúbrica y de hacer evaluaciones que no eran las típicas pruebas [...] ahí yo entendí cuál era la relevancia de hacer otras evaluaciones también que no sean las típicas pruebas o controles, y utilizar unas pautas para ir evaluando al estudiante, que no sea tan binomial, que no sea sí o no” (Tutor 4 M, 2018).

Y también, la importancia de que la rúbrica evalúa no solo aspectos de contenido a modo de comprobación de los aprendizajes, sino que el proceso del trabajo desarrollado y actitudes:

“Después, también –yo pensando en que soy profesora cómo voy a hacerlo como profesora, qué cosas tengo que evaluar –porque no es solo contenido, también es un poco de forma, también es el proceso que hay detrás de ello, si es que es trabajo en grupo, si es que todos participaron, ver cómo puedo evaluar que todos trabajen de la misma forma, no que uno haga todo el trabajo y el otro no lo haga” (Tutor 4 M, 2018).

Tercero, experiencias relacionadas con otro tipo de situaciones que permitían evaluar el diseño de proyectos, el cual era propio de la naturaleza de la carrera cursada:

“Yo creo que lo que veo aquí en el departamento, porque lo mío como es ingeniería eléctrica el área, y electricidad en lo más global, pasaba que normalmente hay ramos donde nosotros teníamos que plantear proyectos, entonces se empieza a replicar esa misma escena que tenía antes que a nosotros nos dicen “tienes que presentar esto” y nosotros teníamos que pensar en cómo exponer un proyecto, cómo armar un proyecto, y en base a eso entonces se evalúa, el conocimiento que uno adquirió es el funcionamiento de dicho producto (Tutor 3 H, 2018).

En cuarto lugar, la experiencia vinculada al hecho que los instrumentos de evaluación permitirían retroalimentar en aquellos aspectos que los tutorados deben mejorar:

“Son como esos siete pasos que ellos deberían resolver para saber si es que puede enfrentarse a una situación física. A veces, los desafíos ni siquiera están en la parte física en mi... con respecto a mi área, sino que están en la parte matemática. Entonces, con esa misma pauta que lleva los mismos pasos que deberían seguir como lógicamente, puedo ver en qué están fallando y qué parte es la que les cuesta más, y puedo ir reforzando con eso. Entonces, siento que una pauta o un instrumento de evaluación, además de como entregar una nota al estudiante, a nosotros nos entrega una retroalimentación en qué hay que apoyar” (Tutor 4 M, 2018).

Finalmente, hay experiencias asociadas al desconocimiento de cómo sería evaluada la persona, lo que generó desmotivación y dudas, aspecto que señala el tutor debiera revertirse proporcionando a las personas con antelación dichos instrumentos, de modo que les permitan conocer los criterios de evaluación que se considerarán al evaluar:

“la idea que tengo de los instrumentos es que siempre se tienen que mostrar y aclarar a la persona que tiene que ser evaluada antes de que sea evaluada, porque muchas veces me ha pasado que a mí me muestran el instrumento después de que me evaluaron y es como pucha si hubiera sabido que me iban a pedir eso hubiera incluido eso [...] yo tengo que mostrar la forma que voy a evaluar a alguien antes de evaluarlo porque a mí no me han hecho eso y yo he quedado con la duda de pucha, en qué me equivoqué, porque hay veces que me evalúan sin mostrarme el instrumento, sino que solamente tengo un puntaje por ejemplo en una respuesta” (Tutor 6 M, 2018).

De este modo, para los tutores aquellas experiencias que le han dado sentido a los instrumentos de evaluación se relacionan con experiencias de su enseñanza media y enseñanza superior. En la enseñanza media, predominaban las pruebas para demostrar el conocimiento adquirido, siendo el uso de rúbricas u otras situaciones de evaluación -como la feria de proyecto-, instancias que constituían una novedad y, por tanto, un aspecto poco frecuente en la enseñanza media.

Mientras que, las experiencias en la enseñanza superior permitieron a los tutores comprender el desafío de evaluar con situaciones distintas a las pruebas y que las rúbricas no solo evalúan contenido disciplinar al final de la enseñanza, sino que permitirían evaluar el proceso también. En ese sentido, dentro de las experiencias se destaca la importancia que tiene dar a conocer los instrumentos y criterios con los cuales será evaluada la persona, minimizando así la desmotivación y dudas que generó dicho desconocimiento en las experiencias relatadas por algunos tutores.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.

5.1 Alcances y discusiones.

Al discutir los hallazgos con el marco conceptual levantado, se constató que los tutores indagados centraron sus respuestas desde un enfoque comprensivo e inclusivo de la evaluación, donde fue posible pesquisar prácticas evaluativas que tributan a una evaluación orientada hacia la justicia social en el contexto de la Educación Superior. Lo anterior, se explica a de los tres objetivos propuestos en este estudio.

En cuanto al primer objetivo específico del estudio, la evaluación se concibe como un proceso más que ser una instancia y resultado final, por lo que los tutores conciben la evaluación como un proceso en el cual ven el progreso de los aprendizajes de los tutorados, recogiendo información que utilizan para saber cuáles son las debilidades y fortalezas de los tutorados en el aprendizaje, especialmente los errores y cómo superarlos. Dicha información, también es considerada para evaluar su propia enseñanza como tutores, lo que les permite ajustar sus sesiones de tutorías. Estos hallazgos se vinculan con una evaluación formativa continua y retroalimentación, cuyo propósito es mejorar el aprendizaje mientras se está aprendiendo, entendiéndola como una evaluación para el aprendizaje. En este sentido, constituiría un proceso de aprendizaje que une a tutores y tutorados para recoger evidencias del aprendizaje con el objetivo explícito de mejorarlo (Moss & Brookhart, 2009). Además, la evidencia recogida se utiliza para adaptar el trabajo docente -tutores-, atendiendo a las necesidades de los estudiantes -tutorados- (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2009).

En coherencia con ello, la retroalimentación y consideración de los errores como oportunidades de mejorar, desafía la construcción social del fracaso, posicionando a los tutores ante las dificultades de manera crítica, en términos de los factores que condujeron a él y las acciones posibles que se pueden emprender para mejorar, sin temer o rehuir de los errores, elemento propio del “perdón” dentro del marco de la evaluación orientada hacia la justicia social (McArthur, 2019).

Así también, la evaluación se concibe como un proceso contextualizado, que reconoce las distintas capacidades de los tutorados para afrontar los problemas, a partir de un diagnóstico de la persona, sus intereses y conocimientos previos. Para ello, el diálogo es el principal medio a través del cual se recoge información sobre el proceso de aprendizaje, lo que constituye otra característica del enfoque comprensivo. En la evaluación como comprensión, el diálogo desempeña una función epistemológica y formativa, que pone a quienes enseñan y a quienes aprenden en relación con el conocimiento. Así, el diálogo y la conversación constituyen el método de evaluación más potente para saber lo que las personas conocen y para “asegurar el perfeccionamiento continuo en los procesos de aprendizaje e incrementar la comprensión de los mismos en términos inteligibles y en un lenguaje común, coloquial y directo” (Álvarez, 2001, p. 56). En coherencia con lo anterior, “una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales, nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva” (Casanova, 2011, p.82), aspecto que los tutores resaltaron como uno de los significados que tiene la evaluación para ellos, al reconocer las características particulares de los tutorados, como sus capacidades físicas, contextuales, intereses y motivaciones. Lo anterior, en coherencia con la capacidad de respuesta dentro del marco de una evaluación para la justicia social, donde la evaluación es una experiencia iterativa que lejos de ser lineal o predecible, tratando a menudo a todos los estudiantes de la misma manera y definiendo de antemano los parámetros por los cuales serán juzgados, permite generar un diálogo que atiende a la diversidad (McArthur, 2019).

La evaluación además espera que los tutorados aprendan a ser autónomos, identificando aquellos momentos en que necesitan ayuda de sus tutores como aquellos momentos en que ellos pueden avanzar por sí mismos, pero también la evaluación se concibe como una oportunidad para desarrollar habilidades de formación integral, como la capacidad de comunicarse, de ser responsable, metódico y de aprehender los contenidos más que mecanizarlos, lo que se vincula a una evaluación *como* aprendizaje, también relacionada a la evaluación formativa, pero que enfatiza el uso de la evaluación como un proceso de desarrollo y apoyo de la metacognición de los estudiantes. Por ello, el rol del estudiante -tutorado- es central, ya que son ellos quienes emplean la información, la

relacionan con sus conocimientos previos y la utilizan para su nuevo aprendizaje, dando cuenta de sus errores, para así realizar los ajustes necesarios (Anijovich y González, 2016). En coherencia con el sentido de “responsabilidad” de la perspectiva de evaluación hacia la justicia social, donde se trata de que los estudiantes puedan reconocer sus fortalezas y debilidades, siendo evaluadores de su propio trabajo y responsabilizándose de su aprendizaje; así como con la “confianza” generada a través de los actos que los tutores tienen respecto de sus tutorados, en términos de la personalización en el proceso, siendo reconocidas sus habilidades e intereses (McArthur, 2019).

Las experiencias personales que han influenciado los procesos de creación de sentido atribuidos a la evaluación de aprendizajes se han caracterizado por ser experiencias asociadas a la enseñanza media y superior. Dentro de las primeras, la experiencia de provenir de un liceo técnico profesional y las prácticas evaluativas -positivas y negativas-, de docentes de enseñanza media. Positivas, como la experiencia donde el profesor le enseñó sobre los errores al estudiante y; negativas, en tanto los tutores vivieron principalmente evaluaciones tipo prueba, así como el “encasillamiento” por parte del profesor a estudiantes según su inteligencia, expectativas que pueden aumentar o disminuir el rendimiento por su efecto favorable o desfavorable sobre la motivación y autoestima del estudiante, denominado efecto Halo (Andivia, 2009). El “encasillamiento” como la comparación del desempeño entre estudiantes fueron nutriendo procesos cognitivos y emocionales que han impactado en el sentido atribuido a la evaluación por parte de los tutores, especialmente la experiencia asociada al referente normativo que supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se haya integrado.

Dichas experiencias de evaluación han configurado las nociones que tienen los tutores sobre la evaluación, pues se releva la importancia de vivir evaluaciones relevantes que permitan no solo transferir el contenido (conocimientos declarativos) sino las habilidades y ser útiles socialmente -como en el caso de la experiencia del liceo técnico profesional-, lo que fue configurando “confianza”, o aprender de los errores –“perdón-, (McArthur, 2019).

Por otro lado, las experiencias en la enseñanza superior, de haber estudiado otra carrera previamente, donde importaba el proceso, la calidad del aprendizaje, y el trabajo grupal más que las notas, la experiencia de tutores que estudian la carrera de pedagogía, para quienes enseñando se aprende más y se pone en práctica su formación como profesores, implica la comprensión de ellos mismos como maestros, como un proceso de aprendizaje profesional (Kelchtermans, 2009); experiencias relacionadas con las prácticas evaluativas de los docentes universitarios, donde las evaluaciones tipo prueba predominaban, lo que implica una visión de la evaluación asociada a la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos, realizado por medio de pruebas, dando lugar a una cultura de la cuantificación y de la comprobación propio del enfoque técnico (Santos Guerra, 2017); la experiencia de haber sido tutorado y, por tanto, de estar con un par que ayudó a ver la evaluación como un avance así como las experiencias de trabajo interdisciplinar al interior de PAIEP, constituyen experiencias donde el contexto ha resultado ser significativo, pues se comparten patrones de creación de sentido, propios de cada comunidad organizativa -PAIEP y las Facultades-; y experiencias asociadas a las situaciones de salud características personales de los tutorados como, por ejemplo, estudiantes con problemas visuales a los cuales responder. Lo anterior, ha implicado reconocer todo tipo de diferencia, evaluando desde la complejidad, en tanto no solo se atiende al proceso de aprendizaje sino a los factores contextuales donde adquiere sentido dicho aprendizaje (Boggino y Barés, 2016), lo que permite ajustar la tutoría a las circunstancias personales del tutorado (Casanova, 2011).

Experiencias como el haber estudiado otra carrera, los tutores que estudian pedagogía, haber sido tutor y el trabajo interdisciplinar, han relevado la evaluación con una noción de calidad, donde el logro es más complejo que el que capta fácilmente una calificación, prestando atención al reconocimiento auténtico de los logros a través del trabajo en sí mismo y del proceso, aspecto propio de la “honestidad” y “capacidad de respuesta” (McArthur, 2019). Junto a ello, experiencias donde gran parte de la evaluación se basó en actos de desconfianza o prácticas evaluativas dominantes como la primacía de las evaluaciones tipo prueba, donde la evaluación *se les ha hecho* a los estudiantes - tutores- (McArthur, 2019).

En relación con el segundo objetivo, que era caracterizar las estrategias evaluativas de los tutores pares, los hallazgos muestran que las estrategias evaluativas de los tutores se conciben desde una evaluación *para* el aprendizaje donde la evaluación formativa y formadora son aspectos centrales. En este sentido, las prácticas evaluativas de los tutorados se pueden enmarcar en una evaluación para la justicia social, ya que tutores y tutorados se reconocen mutuamente como aprendices, deconstruyendo así prácticas dominantes en evaluación.

Lo anterior se observa, en que la intencionalidad de la evaluación en la tutoría se relaciona con el progreso en el aprendizaje de los tutorados, al darse cuenta de los errores y fortalezas durante su proceso de aprendizaje, pero también a través de la autoevaluación del tutor respecto de su enseñanza. Esta característica nuclear del enfoque comprensivo y de una evaluación *para* el aprendizaje, se refuerza en los hallazgos vinculados a cada elemento que compone la estrategia evaluativa donde la orientación formativa y formadora está presente en los agentes evaluativos, referentes y tipos de aprendizaje evaluados. Lo que reafirma lo mencionado por la teoría, en tanto la evaluación formativa constituye un proceso para recoger información con el fin de orientar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje mejorando algún aspecto de dicho proceso (Moss & Brookhart, 2009), pero también de una evaluación formadora donde el tutor comparte con los tutorados el proceso evaluativo, ya que solo el propio estudiante -tutorado- puede corregir sus errores dándose cuenta de por qué se equivoca y tomando decisiones de cambio adecuadas, aspecto que permite el desarrollo de un juicio evaluativo en los tutorados (Sanmartí, 2007; Tai, Ajjawi, Boud & Panadero, 2017). En coherencia con la “responsabilidad” en tanto se trata que sean los propios tutorados evaluadores de su propio desempeño, asumiendo los errores como oportunidades de mejorar –“perdón”-, reconociendo así el aprendizaje como complejo y temporalmente imprevisible (McArthur, 2019). Es relevante como hallazgo, que la función reguladora se extiende a la actuación del tutor y su enseñanza, donde también le permite modificar sus sesiones de tutorías en función de las necesidades de los tutorados, siendo los errores de aquellos insumos para diseñar estrategias que permitan superar dichos errores (Black y William, 1998).

En este sentido, la intencionalidad de la evaluación es adecuarse y adaptarse a las características del tutorado, favoreciendo su autonomía como estudiante y propiciando su motivación y confianza, características que implican trabajar con diversidad de estudiantes. Además de constituir una oportunidad de aprendizaje interdisciplinario donde el tutor enseña y aprende a la vez. Lo anterior concuerda con el enfoque comprensivo en su dimensión diagnóstica, en tanto la intencionalidad diagnóstica permite al docente - tutor-, planificar sus actividades de enseñanza y aprendizaje considerando las características del estudiante, los conocimientos previos y habilidades de entrada de los estudiantes (Esquivel, 2009). Resulta crucial en un contexto de acceso inclusivo el hallazgo relacionado a que la intencionalidad de la evaluación sea propiciar la motivación y confianza en el tutorado, pues la evaluación determina la percepción que los y las estudiantes desarrollan acerca de sí mismos y de sus posibilidades de éxito educativo y social, contribuyendo a reforzar o a debilitar su autoestima (Katzkowicz, 2000). Junto a ello, se estarían desarrollando habilidades socioemocionales como la motivación por aprender, para lo cual la retroalimentación es un elemento clave, ya que una vez que los estudiantes sienten que entienden lo que están haciendo y por qué, muchos de ellos desarrollan un sentimiento de tener el control sobre su aprendizaje -el factor motivacional- (Brookhart, 2008).

En coherencia con lo anterior, un componente importante dentro del proceso de evaluación formativa es la retroalimentación, respecto de la cual los hallazgos evidencian la importancia de ésta como un diálogo, que busca saber cómo se está desempeñando el tutorado detectando las falencias y áreas por mejorar, para ajustar la enseñanza y co-construir el conocimiento. Lo anterior, reafirma lo mencionado por la literatura, en tanto la retroalimentación constituye un elemento esencial de la evaluación para el aprendizaje, siendo uno de los factores que mayor impacto tiene en los estudiantes (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009), aportando información al tutorado sobre su desempeño y promoviendo su reflexión. En este sentido, la retroalimentación es fundamentalmente oral e inmediata a través de intercambios dialógicos. Este diálogo tiene como objetivo que el estudiante sea capaz de lograr autonomía en su proceso de aprendizaje, es decir, promover que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje (Cabrerizo y Castillo, 2010),

incluyendo a los estudiantes como participantes activos del proceso (Boud y Molloy, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Así también, se reconoce su naturaleza social en tanto dar y recibir retroalimentación primando el diálogo no es solo algo que se les hace o se da a los estudiantes tutorados, sino que se trata de lo que hacen los tutorados mismo (McArthur, 2019).

En cuanto a los agentes evaluativos, los hallazgos mostraron que en la tutoría predominan procesos de autoevaluación de los tutorados (apoyados por los tutores), además de instancias de coevaluación. Lo anterior es fundamental en una tutoría dentro de un contexto de acceso inclusivo, ya que la autoevaluación ubica a los estudiantes en un rol protagónico que permite desarrollar juicio evaluativo, es decir, la capacidad de tomar decisiones informadas sobre la calidad del trabajo de uno mismo y de los demás (Tai, et.al., 2017). Aspecto que se apoya en evaluar a compañeros, incrementando así los beneficios asociados a la evaluación formativa (Topping, 2000; Van Gennip, Segers & Tillema, 2009; van Zundert, 2012; Panadero, Jonsson & Alqassab, 2018). Del mismo modo, la evaluación entre pares que se desarrolla en las tutorías incrementa los beneficios asociados a la evaluación formativa, ya que los estudiantes consolidan su comprensión de los procesos y criterios de evaluación, pero también, tiene impactos positivos en una dimensión social emocional y, al mismo tiempo, promueve instancias de trabajo colaborativo (Anijovich y González, 2016). Lo clave es que dicha autoevaluación no se limita al final del proceso, sino también durante el proceso de aprendizaje, valorando el desempeño a partir de criterios preestablecidos (Panadero, 2013). De este modo, los estudiantes tutorados reconocen sus fortalezas y debilidades, otorgándoles la responsabilidad en tanto evaluadores de su propio trabajo (McArthur, 2019).

En este sentido, los tutores utilizan diversas situaciones evaluativas adaptadas a las necesidades del tutorado e instrumentos o situaciones evaluativas tradicionales como lo son la resolución de ejercicios/guías, la realización de preguntas y el trabajo en base a fichas bibliográficas. Es relevante como hallazgo que prime el uso de preguntas orales como instrumento de recogida de información, lo que reafirma lo mencionado por la teoría en cuanto a que el intercambio oral permanente conforma un disparador para recolectar

una evidencia rica que será destinada a evaluar los aprendizajes y las prácticas de enseñanza, por lo que las preguntas orales se formulan para promover aprendizajes y evaluar desde el enfoque de la evaluación formativa (Anijovich y González, 2016). Además, en cuanto herramientas de autoevaluación, en algunos casos la eficacia de los guiones es incluso superior a la de las rúbricas (Panadero, Alonso- Tapia y Huertas, 2012)

Dado que los momentos para evaluar en la tutoría abordan el desarrollo de toda la sesión, incluyendo momentos iniciales, durante y al finalizar el proceso, la sistematicidad de la evaluación y su carácter continuo son características centrales que permiten la formulación de dicho intercambio oral permanente, característica clave del enfoque comprensivo en tanto se concibe el aprendizaje como “la capacidad de hacer preguntas, de indagar, de explorar conjuntamente, de analizar y de criticar, de dar opinión y de crear y descubrir ideas, la evaluación será un proceso de diagnóstico, estimulación y comunicación” (Santos Guerra, 2017, p. 41).

En particular, resulta relevante el carácter continuo de la evaluación, el cual se expresa en que las actividades de aprendizajes son a la vez situaciones de evaluación, aspecto central del enfoque comprensivo e inclusivo, ya que, por un lado, la aplicación de un modelo de evaluación continua y de carácter formativo (es decir, que evalúa procesos y permite mejorarlos) hace posible “atender a cada alumno, con sus diferencias y características o circunstancias personales, ajustar la enseñanza a sus peculiaridades y lograr un aprendizaje secuencial, significativo [...] con sentido para él mismo y para los demás” (Casanova, 2011, p. 84). Pero también, la evaluación formativa se concibe como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como un complemento (Shepard, 2006).

Los hallazgos evidencian que los tutores en su conjunto emiten juicios de valor refiriéndose al desempeño del propio tutorado en un comienzo, durante y al final de las tutorías, lo que desde la literatura correspondería a un referente idiográfico, que toma como referencia las capacidades que el estudiante posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente interno a la propia

persona evaluada. Este tipo de evaluación sería positivo ya que se centra en el sujeto y valora su esfuerzo y voluntad que pone en aprender y formarse, de modo que evalúa aspectos importantes en educación, como las actitudes (Casanova, 1995). Pero también, permite que el trabajo de los estudiantes sea juzgado no en relación a criterios externos, sino de su propio trabajo anterior, reflexionando sobre el mismo (McArthur, 2019).

Lo que concuerda con los hallazgos respecto a los tipos de aprendizajes que se evalúan en la tutoría, dado por aprendizajes que responden al contenido, a lo procedimental y de formación integral, tales como actitudes positivas hacia la responsabilidad, la autonomía, la comunicación oral, la confianza y apropiación del tutorado respecto de sí mismo. Ámbito que responde a generar autoconfianza en los tutorados, visualizando el aprendizaje no como algo instrumental o atributo aislado, sino como una característica fundamental para su participación en la Educación Superior (McArthur, 2019).

Resulta fundamental los hallazgos relacionados a la comunicación de las evidencias de aprendizajes, pues reafirman lo previamente recogido en la problematización, ya que los tutores manifiestan que las evidencias de aprendizaje que se consideran en la tutoría están centradas en la calificación y aprobación de asignaturas. No obstante, también señalan que se dialoga en reuniones según sección y que hay evidencias con énfasis en aspectos administrativos tales como asistencia más que en la efectividad de la tutoría. A pesar de que los tutores declaren que es necesario otro tipo de evidencia para comunicar a los coordinadores y directivos del programa, los hallazgos ponen de manifiesto una tensión entre una *cultura de la cuantificación*, donde las notas, la asistencia o la aprobación/reprobación de las asignaturas constituyen lo importante dentro de un proceso evaluativo (Santos Guerra, 2017), en contraposición a una *cultura del diálogo*, que releve el proceso de aprendizaje vivido, lo que se evidencia en alguna medida en las reuniones según sección donde se reflexionaba en torno a algunas problemáticas que se presentan en la tutoría.

Ahora bien, la concepción y práctica evaluativa de los tutores es resultado de experiencias que han sido relevantes para ellos. Al momento de comparar sus experiencias de aprendizaje y evaluación con las experiencias que implementan con los tutorados, los hallazgos evidencian que estas últimas se caracterizan por ser un acompañamiento durante el proceso de aprendizaje, de manera más personalizada, con la realización de más actividades mientras se enseña y guiando el proceso de inserción a la vida universitaria.

El acompañamiento al tutorado durante el proceso se contrapone a la experiencia de los tutores como estudiantes, donde se enfatizaba el constatar si se aprendió un contenido o no, a partir de la realización de pruebas, lo que se contrapone al significado que los tutores le otorgan a la evaluación, ya que la conciben como un proceso de acompañamiento para que los tutorados aprendan realmente. En este sentido, la evaluación se caracteriza por ser un proceso integrado a la enseñanza y el aprendizaje, ya que en la tutoría se enseña a partir de las actividades de aprendizaje, a diferencia de las experiencias de los tutores, donde el docente era quien transmitía el conocimiento, siendo pocas las instancias de actividades de aprendizaje. En este sentido, cuando la evaluación y el aprendizaje se dan simultáneamente, quien es evaluado “produce, crea, discrimina, imagina, analiza, formula preguntas, surgen las dudas, pide ayuda, busca en otras fuentes, evalúa”. (Álvarez, 2001, p. 61). Por otro lado, se genera “confianza” en tanto la personalización, permitiría que los tutorados aprendan mejor, pues les permitiría sentirse no solo como un miembro sin rostro de la multitud, adaptando la tutoría a las habilidades e intereses de los tutorados (McArthur, 2019)

La evaluación en la tutoría sería un acompañamiento más personalizado, lo que permite que la evaluación sea más constante, ofreciendo oportunidades para ver los errores que el tutorado va cometiendo, los cuales están apoyados por otro par que le permite ver las cosas desde distintas perspectivas y, por tanto, estar mejor preparado al momento de una evaluación final, a diferencia de la experiencia de los tutores quienes se enfrentaban a la evaluación con lo visto en clases solamente, lo que se asocia a una cultura educativa centrada en el individualismo, donde el rendimiento académico se convierte en el más valioso de los indicadores de éxito (Santos Guerra, 2017).

Desde la literatura, se observa entonces que la experiencia de los tutores estuvo teñida por una intencionalidad sumativa de la evaluación y un enfoque técnico, a diferencia de lo que realizan con los tutorados, ya que se involucran en el aprendizaje, dándole importancia a la evaluación no solo en términos de resultados sino de proceso, además de considerar el contexto del estudiante -diagnóstico- y el apoyo en la integración a la vida universitaria, a partir de lo cual no solo los tutorados, sino que los tutores se convierten en aprendices, todo lo cual lleva a vivir la evaluación desde un paradigma de la complejidad y no de la simplicidad que llevaría a mirar solo parte del acontecimiento que se evalúa haciendo caer todo el peso del no aprender en el estudiante (Boggino y Barés, 2016).

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo de este estudio, relacionado con caracterizar el sentido evaluativo de los instrumentos de evaluación, se constata que para los tutores los instrumentos de evaluación tienen un sentido principalmente formativo, lo que les permite recoger información sobre cómo los tutorados van avanzando en su aprendizaje, pero también sobre cómo los tutores pueden ir ajustando su enseñanza. Cabe señalar que dentro de los hallazgos se mencionan instrumentos asociados a situaciones tipo prueba, registros de realización de tareas (como las rúbricas) y situaciones de desempeño (Förster, et.al., 2017).

En este sentido, las experiencias previas de los tutores, principalmente en la enseñanza media, se han caracterizado por la intencionalidad sumativa de los instrumentos de evaluación que permitan certificar el nivel de logro alcanzado de los aprendizajes, siendo las situaciones tipo prueba las más utilizadas para demostrar dichos conocimientos. Desde la literatura, se menciona que las situaciones tipo prueba son la forma más tradicional de evaluar con intencionalidad sumativa, las que se vinculan directamente con la racionalidad técnica o enfoque técnico de la evaluación, primando el valor instrumental que alcanzan los contenidos que controlan (Álvarez, 2011). No obstante, las experiencias asociadas a situaciones de desempeño y auténticas -como la feria de proyectos donde se daba instancia para dialogar en torno al proceso-, así como las experiencias en la enseñanza superior relacionadas al uso clarificador de las rúbricas en las ayudantías, las

asignaturas de evaluación cursadas en la universidad que permitieron una comprensión sobre la pertinencia de instrumentos y la relevancia de realizar otras evaluaciones que no fueran pruebas. En este sentido, se releva la importancia de vivir evaluaciones relevantes que permitan no solo transferir el contenido (conocimientos declarativos) sino las habilidades y ser útiles socialmente, configurando “confianza” y “honestidad” en tanto la evaluación se asocia a una noción de calidad, más que solo a calificación (McArthur, 2019). Por otro lado, la experiencia de desconocimiento de cómo sería evaluada la persona lo que generó desmotivación y dudas, han sido experiencias marcadas por un factor emocional que le han dado forma al sentido evaluativo que los tutores les atribuyen a los instrumentos, siendo en estos casos relaciones que han privado a los tutorados del derecho a ser un miembro informado y activo en el contexto de la evaluación, no habiendo transparencia en los criterios (McArthur, 2019).

Para los tutores los instrumentos adquieren un carácter formativo que permite ver el progreso y autonomía que va adquiriendo el tutorado, en las prácticas verbales que se desarrollan a partir del instrumento y el sentido de acompañamiento que tienen al entregar información sobre los errores para mejorar el aprendizaje. Los hallazgos evidencian que, el tutorado emite el juicio de valor respecto de su aprendizaje a partir de preguntas que son facilitadas por el tutor, lo que les permite ordenarse y entender la finalidad del instrumento y su estructura. También, los tutorados emiten juicios de valor respecto del aprendizaje de otro compañero utilizando dichas preguntas, además de desarrollarse una relación dialógica entre tutor y tutorado donde ambos emiten juicios, lo que se ve facilitado por el carácter de la tutoría a diferencia de una ayudantía, donde se pueden emitir juicios que abarcan tanto el aprendizaje como la enseñanza, y donde el tutor emite juicios más orientadores que directivos.

De este modo, los instrumentos son utilizados no solo al final del proceso de enseñanza y aprendizaje de la tutoría, sino que también son utilizados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, o bien, utilizados durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en una sesión de tutoría, lo que permite un monitoreo y una evaluación continua a lo largo de la tutoría, ya que un mismo tipo de instrumento puede ser útil en

diferentes momentos del aprendizaje, aunque las decisiones que se tomen sean distintas (Sanmartí, 2007).

En este sentido, las respuestas de los tutores respecto al referente que utilizan los instrumentos se centraron en la comparación entre tutorados y una comparación del progreso del tutorado respecto de sí mismo. La comparación entre tutorados tiene como objetivo decidir sobre la modalidad de la tutoría, grupal o individual, así como también tomar decisiones en relación a nivelar hacia arriba con clases extras o más material a quienes presenten mayores dificultades. Resulta interesante que fundamentalmente las evidencias de aprendizaje de los tutorados son comparadas en relación al progreso del mismo tutorado, ya que es deseable de realizar dicha comparación y porque cada tutorado tiene distintos ritmos de aprendizaje, además dicho referente valora el esfuerzo y voluntad que se pone en aprender y formarse (Casanova, 1995). Junto a ello, la importancia de restituir la moral en los estudiantes, por ejemplo, en los estudiantes que ingresan vía ranking 850 es importante para los tutores, ya que como se mencionó, la evaluación contribuye a reforzar o debilitar su autoestima (Katzkowicz, 2000).

No obstante, si bien los tutores señalan que los instrumentos permiten la autoevaluación de los tutorados, dicha autoevaluación es en aspectos conductuales y del aprendizaje. No obstante, los tutores señalan que la autoevaluación si bien se evidencia en la retroalimentación de los trabajos, necesita de indicadores de evaluación y de un carácter procesual y continuo para desarrollarse con éxito, lo que desde la literatura se respalda en tanto, una de las características de la evaluación *para* el aprendizaje es explicitar las intenciones o propósitos para el aprendizaje y la formulación de criterios, donde se quiere explicitar dónde se quiere llegar, qué se pretende que se estudie y qué se requiere para una actuación satisfactoria (Stobart, 2010).

En este sentido, la autoevaluación es mediada por el tutor, quien proporciona las orientaciones y los criterios de evaluación necesarios para apoyar al tutorado, ya que los instrumentos no explicitan los criterios u objetivos del mismo, siendo más bien comunicados de manera oral, ya sea los objetivos de la tutoría o criterios que permitan

ordenar el pensamiento sin imponerlos. Lo anterior, se apoya en la literatura, en tanto “los criterios de evaluación son más implícitos que explícitos, pues el problema reside en cómo conseguir que sea el estudiante quien construya su propia lista de criterios, es decir, cómo no imponerla sabiendo, sin embargo, que es necesario facilitar el proceso de autoconstrucción” (Sanmartí, 2007, p. 60), lo que permite al estudiante disponer de una herramienta para su autoevaluación, al entregar criterios que le permitan desarrollar un desempeño exitoso en la resolución de problemas y no solo como instancia de los logros (Förster, 2017).

Dichos instrumentos respecto a su calidad, si bien PAIEP proporciona guías, los tutores complementan con materiales propios o proponiendo pasos o preguntas que permiten guiar el aprendizaje, o bien que son propuestos por el tutorado según su necesidad, por lo que los instrumentos son contextualizados, adaptándose a la diversidad de estilos motivacionales y de aprendizaje de los estudiantes, por lo que éstos no se convierten en los protagonistas, sino en medios para alcanzar distintas finalidades (Sanmartí, 2007).

En este sentido, los instrumentos que se utilizan son procedimientos escritos basados en la resolución de problemas en el área matemática, procedimientos escritos basados en el diseño de trabajos académicos y procedimientos basados en el intercambio oral permanente a través de preguntas que propician la comprensión sobre el aprendizaje, a la reflexión sobre cómo se está aprendiendo. Desde la literatura se menciona que las preguntas permiten recolectar evidencia rica para evaluar los aprendizajes y las prácticas de enseñanza, constituyendo una estrategia de monitoreo y recolección de información que permite saber qué comprenden los estudiantes y qué pueden hacer, “para los propósitos evaluativos, las preguntas abiertas evidencian indicios sobre qué y cómo los estudiantes están aprendiendo, lo cual debería también llevar a la reflexión sobre qué y cómo estamos enseñando” (Anijovich y González, 2011, p.82).

Dentro de los procedimientos basados en el intercambio oral permanente, las preguntas planteadas por los tutores favorecen que los estudiantes hagan explícito su razonamiento y nivel de comprensión, y no solo busquen verificar si las respuestas son correctas o incorrectas. Aspecto relevante ya que acceder al razonamiento del tutorado le permite al tutor tomar mejores decisiones sobre sus estrategias de enseñanza y qué retroalimentación proporcionar (Heritage, 2011).

Lo anterior, se vincula a la intencionalidad que tienen dichos instrumentos, ya que están al servicio del aprendizaje del tutorado, al permitir darse cuenta de los errores, fomentar la autonomía y ser conscientes de la forma en que están aprendiendo, así como también, retroalimentar tanto el aprendizaje como la enseñanza y potenciando la autoestima de los tutorados ya que su finalidad no es castigar ni sancionar. Desde un enfoque comprensivo, no se pretende saber si los aprendizajes están memorizados en un momento dado, por el contrario, se construye conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento, pues quien evalúa con intención formativa quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados (Álvarez, 2001).

En ese sentido, el valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se hace, por lo tanto, más que el instrumento importa el tipo de preguntas que se formulan y las respuestas que se esperan obtener según el contenido de las preguntas que se formulen (Álvarez, 2001, p.91). En los hallazgos, se evidencia la importancia del uso de la información que se realiza, donde las preguntas realizadas no son dicotómicas, invitando así a la reflexión sobre las fortalezas y debilidades del proceso de aprendizaje, lo que permite evaluar no solo contenidos, sino procedimientos y actitudes positivas hacia el aprendizaje y la responsabilidad. Por tanto, el uso de la información recogida por los instrumentos es para mejorar el aprendizaje de los tutorados a través de los errores que cometen y para ajustar la enseñanza del tutor y para ver si están aprendiendo ellos por su parte. Lo que desde una evaluación para el aprendizaje es crucial ya que las evidencias de aprendizajes son utilizadas para informar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, creando condiciones para mejorar ambos procesos (Stobart, 2010).

En consecuencia, el sentido evaluativo de los instrumentos de evaluación que utilizan los tutores pares tiene un sentido formativo y formador, orientado hacia una evaluación para la justicia social que identifica las barreras de acceso y participación en el aprendizaje por parte de los tutorados adoptando una respuesta a la diversidad y ofreciendo oportunidades para aprender, en términos del reconocimiento mutuo entre ambos actores involucrados en la tutoría.

En consecuencia, es posible sostener que las nociones evaluativas de los tutores se conciben desde un enfoque comprensivo, una evaluación *para* el aprendizaje, cuyas prácticas evaluativas, tributan a una evaluación comprendida también en términos de justicia social. Así, desde *la voz de los tutores* se relevan las experiencias configuradoras que le fueron dando sentido a la evaluación, las *realidades vividas* por ellos(as). Un “historial de vida” que configuraron -cognitiva y emocionalmente-, sus nociones y prácticas evaluativas. Esto último, es relevante en el marco de un contexto de inclusión a la Educación Superior, donde los estudios acerca de las acciones afirmativas se han focalizado en la efectividad de la tutoría, y de la equidad a través de “procedimientos equitativos” (enfoque técnico racionalista) por sobre las “realidades vividas” y su naturaleza conflictiva en tanto relaciones de poder (enfoque crítico).

En conclusión, quedan de manifiesto nuevas categorías que permiten contrastar las categorías previas acerca de la evaluación que se enfocaban en las calificaciones y/o aprobación o reprobación de las asignaturas, por tanto, en la función social de la evaluación. De este modo, al indagar en las teorías subjetivas de los tutores, categorías como el diálogo, confianza, retroalimentación, formación integral, entre otras, permiten cuestionar dichos supuestos previos, visibilizando el proceso formativo de la tutoría y, por tanto, aspectos asociados a la función pedagógica de la evaluación, pero también a una evaluación entendida como una red compleja de prácticas sociales, situadas contextualmente y donde el reconocimiento mutuo entre ambos actores involucrados - tutor y tutorados-, permite deconstruir prácticas dominantes asociadas a la evaluación de los aprendizajes.

5.2 Limitaciones y proyecciones del estudio

Respecto a las limitaciones del presente estudio se pueden señalar limitaciones asociadas a decisiones del proceso de indagación. En primer lugar, que las entrevistas realizadas a los tutores pares no se contrastaron con testimonios de estudiantes tutorados o con entrevistas a directivos o coordinadores del programa donde se realizan las tutorías, por lo que sería interesante enriquecer el estudio con indagaciones futuras a dichos tutorados y/o directivos o coordinadores que permitan comprender desde otra perspectiva las teorías subjetivas en relación a la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior.

Una segunda limitación, es que este estudio solo consideró un instrumento de evaluación utilizado habitualmente o el más significativo de cada tutor, por lo que el testimonio no abarca el total de sus propósitos en algunos casos. Sería interesante acceder a más entrevistas focalizadas y/o análisis de tipo documental. Y una tercera limitación, es que este estudio solo consideró el análisis de entrevistas realizadas a los tutores, por lo que sería interesante en futuras investigaciones realizar grupos de discusión, observación de sesiones de tutoría que se realizan en el programa, en definitiva, diversificar las técnicas de recogida de datos.

En cuanto a proyecciones investigativas de este estudio, en términos de transferibilidad, se sugiere estudiar otras comunidades de aprendizaje que estén implementando vías de acceso inclusivo a la Educación Superior, o bien, realizar estudios comparativos entre las universidades para identificar elementos de similitud o diferencias acerca de las teorías subjetivas sobre la evaluación de los aprendizajes que tienen los tutores o tutorados que participan de tutorías entre pares en contextos de inclusión a la Educación Superior. Finalmente, un aspecto llamativo de los resultados de este estudio que podría ser indagado a futuro es el estudio y análisis de las preguntas como instrumentos de evaluación, indagando en el sentido evaluativo y formulación de dichas preguntas, así como también se sugiere indagar en las prácticas de retroalimentación al interior de la tutoría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Barcelona: Morata.
- Andivia, L., (2009). “Las expectativas de los profesores, padres y alumnos en E.S.O”. En *Revista de Innovación y experiencias educativas*, N°25 diciembre de 2009, Granada, España.
- Anijovich, R. y Capelletti G. (2017). *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires: Paidós.
- Aranda, R., Martinic, R., Sepúlveda, E. y Vásquez, A. (2015). “Sistema de Evaluación para iniciativas de acceso y permanencia en Educación Superior: El caso de la Universidad de Santiago de Chile”. Ponencia presentada en la sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES), Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1359>
- Barnes, N., Fives, H., Dacey, C. Teachers’ Beliefs about assessment. Fives, H. & Gregoire, M. (2015). *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. New York by Routledge
- Berghmans, I., Neckebroek, F., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). A typology of approaches to peer tutoring. Unraveling peer tutors' behavioural strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 703-723. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23581518>
- Black, P. J. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Educación: Principles Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Boggino, N. y Barés, E. (2016). *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad. Pensar de nuevo la evaluación en el campo educativo*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Boud, D. & Molloy, E. (2012). Decision-making for feedback. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (pp.202-217). London: Routledge.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge

of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.

Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. ASCD. Capítulo 2

Casanova, M. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, [S.l.], v. 4, n. 1, jun. 2016. ISSN 1989-0397

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación Educativa de aprendizajes y competencias*, Madrid. Pearson.

Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social, pp. 270-325. En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (comps.) *Estrategias de investigación cualitativa: Vol. III*. Buenos Aires: Gedisa.

Contreras, J. (2012). “Hacia una carrera del tutor: actualización del modelo de selección de tutores pares PAIEP, basado en resultados de aprendizaje”. Ponencia presentada en la quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES), Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L4-Ponencias/5_CLABES_paper_66.pdf

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE Publications

Echeita & Ainscow, (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España.

Esquivel, J. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula. Una conceptualización renovada. En: *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (coords.) Martín, E., Martínez, F. España.

Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Förster, C., (ed.) (2017). El poder de la evaluación en aula. Ediciones UC, Santiago, Chile.

- Freidin, B. y Najmias, C. (2011). Flexibilidad e interactividad en la construcción del marco teórico de dos investigaciones cualitativas. *Espacio Abierto*, 20(1), 51-70, 2011. Rescatada de: <http://www.redalyc.org/pdf/122/12218314003.pdf>
- Frites, C. y Miranda, R. (2014). “Tutorías y nivelación en la Universidad de Santiago: Tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia”. En: IV Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES).
- Gimeno, M., y Miranda, R. (2016). “Motivaciones y expectativas del estudiantado que solicita apoyo académico en la Universidad de Santiago de Chile”. Ponencia presentada para la VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES).
- Giné y Piqué, 2007. Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis. En: *Revista aula* 163-164 (julio 07). Evaluación para la inclusión. Grao, España.
- Gómez, V., Muñoz, I., Silva, M., González, P., Guerra, P, y Valenzuela J. (2014). “Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza”. En: *Perfiles Educativos*, 36(144), 172-188, 2014.
- Hattie, J. (2003). *Formative and summative interpretations of assessment information*. Auckland: University of Auckland. Recuperado de [www.excellencegateway.org.uk/ page.aspx?o=128831](http://www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=128831)
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2011). Knowing what to do next: the hard part of formative Assessment?. In CADMO 1/2011, PP. 67-84.
- Latorre, M. y Blanco, F. (2007) Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32 (17), 147-170, 2007.
- Lizama, O., Gil, F., y Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la Educación Superior*. Editorial USACH, Santiago.
- Katzkowicz, Raquel. “Diversidad y Evaluación”. En: Anijovich, R. (comp.). *La evaluación significativa*. PAIDOS, Buenos Aires.

- Kelchtermans, G. (2009). "Career Stories as Gateway to Understanding Teacher Development". En: Martin Bayer • Ulf Brinkkjær • Helle Plauborg • Simon Rolls (2009). *Teacher's Career Trajectories and work lives*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Kelchtermans G. & Roland Vandenberghe, R. (1994) Teachers' professional development: a biographical perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 26:1, 45-62, DOI: 10.1080/0022027940260103
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 19-39, 1995.
- Kvale, S. (2008). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata
- Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), 2016. "Informe PAIEP Año Académico 2016", Universidad de Santiago de Chile, Santiago.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McMillan J. y Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. En: *Educational Horizons*, v87 n1 p40-49
- Moss, C. M. & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for the instructional leader*. Alexandria VA: ASCD.
- Pajares, F. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., y Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813. doi: 10.1016/j.lindif.2012.04.007
- Panadero & Jonsson, (2013). The Use of Scoring Rubrics for Formative Assessment Purposes Revisited: A Review. En: *Educational Research Review* 9:129-144.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Alqassab, M. (2018). Peer feedback used for formative purposes: Review of Findings. In A. Lipnevich & J.K. Smith (Eds), *The*

Cambridge Handbook of Instructional Feedback. Cambridge University Press.

Pontificia Universidad Católica de Chile (s.f.). Coordinación de ética de investigación y seguridad. Recuperado el 1 de abril de 2018 de: <http://investigacion.uc.cl/Etica-UC/coordinacion-de-etica-de-investigacion-y-seguridad.html>

Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F. (2015). “Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa”. Ponencia presentada para la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Disponible en: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_102.pdf

Richardson, Virginia. (1996) “The role of attitudes and beliefs in learning to teach”. Sikula, J. (Ed.) (1996). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119 -144.

Sandín (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.

Sanmartí, N. (2007). En: 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó

Santos, Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina.

Semiyu, A. A., & Folorunso, A. A. (2013). “Peer coaching as an institutionalised tool for professional development”. *Journal of Workplace Learning*, 25(2), 125-140. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1108/13665621311299807>

Shepard L. A. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (pp. 623-646). 4th ed. Westport CT: Praeger.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2017). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 1 – 15.
- Tracy, Sarah J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16(10), 837-851. doi:10.1177/1077800410383121
- Vásquez, A. (2015). Desenmarañando la tutoría par universitaria: perspectivas de enseñanza y aprendizaje en experiencias internacionales y nacionales. En: Aprendizajes del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia 2012-2015 (Editor). Miranda, R. 1ra Edición: agosto de 2016.
- Vásquez, Miranda y Gil, (2014). “Impacto en el rendimiento académico de estudiantes con Beca de Nivelación Académica participantes en el programa de tutorías de la Universidad de Santiago de Chile”. En: Aprendizajes del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia 2012-2015 (Editor). Miranda, R. 1ra Edición: agosto de 2016.
- Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3), 15-44.
- Zepeda, S. (2003). “Estudio de las creencias de los profesores acerca de la evaluación de aprendizajes en el ámbito de la reforma educacional”. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación mención Evaluación. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Anexo N° 1: Carta de autorización a director del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia.

Santiago, 17 de octubre 2018

Sr.
Francisco Javier Gil Llambias
Director
Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
Universidad de Santiago de Chile
Presente

Estimado Sr Francisco Javier Gil Llambias:

En calidad de investigadora responsable me dirijo a usted para invitar a miembros del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) a participar en el proyecto de tesis titulado: **“Teorías subjetivas de tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior”**, llevado a cabo por la profesora Daisy Penroz Maldonado (mail de contacto: dspenroz@uc.cl), para el Programa de Magíster en Educación, mención Evaluación de Aprendizajes, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Esta investigación es respaldada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) a través del programa Beca de Magister Nacional año académico 2017-2018. Los propósitos que posee esta investigación son dos: el primero es de carácter teórico, ya que se propone enriquecer el conocimiento generado en torno a las tutorías entre pares en contextos de inclusión a la Educación Superior, generando una teoría comprehensiva respecto de las teorías subjetivas de los tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes, en especial, en los significados que los tutores le asignan a la evaluación en su experiencia como tutores pares en un contexto inclusivo. Y, en segundo lugar, un propósito de carácter práctico, porque se busca analizar las teorías subjetivas que los tutores pares tienen acerca de la evaluación de los aprendizajes, para que el programa pueda usar dicha información, ya sea para realizar una evaluación de proceso respecto de las tutorías entre pares, así como insumo para la planificación de capacitaciones pedagógicas realizadas a los tutores, orientadas a la mejora de su formación como tutor y, por ende, a la mejora tutoría y de los aprendizajes de los estudiantes.

El proyecto considera la participación de seis tutores seleccionados bajo la lógica del muestreo intencional según intensidad, en donde tres estudiantes deben llevar dos años, o más, ejerciendo su rol como tutores pares, mientras que otros tres estudiantes llevarán un año, o menos, ejerciendo como tutores pares. Por otro lado, se considerará la variación máxima en la muestra, es decir, que dentro de los seis casos, algunos correspondan a tutores provenientes de carreras del ámbito de la pedagogía y que otros tutores pertenezcan a carreras de ingeniería o similares. Respecto a su participación en el estudio, implica apoyar el presente proyecto autorizando la realización de este trabajo. En este sentido, para garantizar la correcta conducción del trabajo, cumpliendo los requerimientos éticos de la investigación con personas, a todos los tutores invitados a participar se les enviará un consentimiento informado, antes de involucrarlos en el trabajo. Frente a cualquier duda que le suscite la participación en esta investigación, Ud. podrá contactarse conmigo como investigadora responsable (Daisy Soledad Penroz Maldonado, dspenroz@uc.cl, +56 967877114) y/o con el profesor guía de este proyecto de Magíster Gustavo González García gdgonzal@uc.cl o bien, si lo requiere, puede contactarse con Ainoa Marzábal B., Jefa de Programa Magíster en Educación, mail: ainoamb@gmail.com, número: 223545350

Agradezco de antemano la acogida y valioso apoyo que usted pueda brindar a este trabajo.

Saluda cordialmente,

Daisy Penroz Maldonado
Investigadora Responsable
Pontificia Universidad Católica de Chile

AUTORIZACIÓN

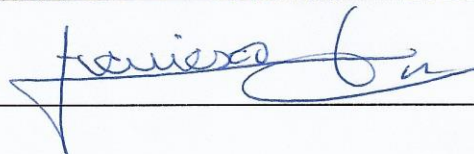
Yo Francisco Gil, Director del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago, tomo conocimiento y apoyo la participación de este programa de acceso inclusivo en el estudio "Teorías subjetivas de tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior". El propósito y naturaleza de la evaluación me han sido explicados por la investigadora responsable, Sra. Daisy Penroz Maldonado.

Para efectos de dar curso a esta autorización, la investigadora responsable cuenta con la certificación previa del profesor guía que acompaña este proceso y Jefa de Programa de Magíster, para así resguardar aspectos éticos y criterios de calidad de la investigación.

La investigación constituirá un aporte al generar conocimiento acerca de las teorías subjetivas de los tutores pares sobre la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior, lo que constituye un insumo para tomar decisiones pedagógicas orientadas a la mejora del aprendizaje de los tutorados, así como también de la práctica pedagógica que realizan los tutores.

Me han quedado claras las implicancias de la participación de nuestro programa PAIEP en la investigación y se me ha informado de la posibilidad de contactar ante cualquier duda a la investigadora responsable del estudio (Daisy Penroz Maldonado, dspenroz@uc.cl, +56 967877114) o al profesor guía Gustavo González García gdgonzal@uc.cl

Nombre Director PAIEP: Francisco Javier Gil

Firma Director PAIEP: 

Fecha: 17 de octubre 2018

Anexo N°2: Consentimiento informado para tutores pares.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Santiago, 02 de agosto de 2018

Carta de Consentimiento Informado

Estimado Tutor/Tutora del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago:

Junto con saludar, me dirijo a usted con el objetivo de entregar toda la información necesaria para ayudarlo(a) a tomar una decisión para ser partícipe de la investigación denominada “Teorías subjetivas de tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior”, que llevo a cabo el presente año, profesora Daisy Penroz Maldonado (Mail de contacto: dspenroz@uc.cl). Este estudio se realiza para obtener el grado académico de Magíster en Educación mención Evaluación de Aprendizajes, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta investigación es respaldada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) a través del programa de Beca de Magíster Nacional Año Académico 2017-2018, contando con el apoyo del Director de PAIEP Sr. Francisco Javier Gil Llambias.

¿De qué se trata la investigación a la que se lo invita a participar?

La investigación consiste en recoger información acerca de los significados que los tutores pares le asignan a la experiencia de ejercer como tutores en un programa de acceso inclusivo en Educación Superior, en especial, respecto de la evaluación de los aprendizajes y las prácticas evaluativas que ejercen. En este sentido, el estudio espera aportar con información descriptiva y analítica para la mejora de la tutoría entre pares.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocado porque es el depositario directo de las experiencias que están detrás del objeto de estudio de esta investigación, por lo tanto, contar con sus experiencias e información es muy importante. En este sentido, el objetivo de su participación en esta investigación es que nos entregue esta información acerca de las teorías subjetivas sobre la evaluación de los aprendizajes que usted tiene.

¿En qué consiste su participación?

Usted participará dando dos entrevistas a la investigadora responsable de este estudio, en las dependencias de PAIEP. La investigadora a cargo, le hará algunas preguntas relacionadas con sus experiencias sobre evaluación de los aprendizajes y las prácticas evaluativas que realiza. Las

entrevistas serán audiograbadas. El propósito de grabar la conversación es para rescatar y no perder la importante información que me entregará.

¿Cuánto durará su participación?

Las dos entrevistas se realizarán en el período que va del 29 de octubre al 23 de noviembre 2018, en fechas previamente acordadas con Ud. Cada entrevista pudiera durar una hora de tiempo, aproximadamente.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

El beneficio que se busca con esta investigación es proporcionar información descriptiva y analítica que sirva para mejorar los procesos de acompañamiento de estudiantes que ingresan vía acceso incluso a la Educación Superior. Por un lado, mejorar las capacitaciones ofrecidas a los tutores pares en función de los resultados de la investigación, así como también, mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes tutorados al fortalecer los objetivos propuestos por la tutoría. Por otro lado, un beneficio directo que recibirá será una retribución económica, por el aporte y tiempo proporcionado, consistente en una gift card de \$10.000, la cual será entregada por la investigadora responsable una vez que haya participado en la realización de las dos entrevistas.

¿Qué riesgos corre al participar?

Las entrevistas en las dependencias de PAIEP no le obligarán a realizar ningún gasto o costo. Lo que sí le pediré será que me otorgue un tiempo dentro de sus quehaceres académicos para realizar esta importancia investigación.

¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?

Es importante señalar que la información que Ud. me entregue será resguardada y analizada estrictamente para utilizarla en los propósitos ya informados y en ningún caso, para generarle algún costo o daño. Para resguardar esto, se seguirán los siguientes procedimientos:

1. No tiene ninguna obligación a relatar en las entrevistas algo que no desee contar y tiene derecho a solicitar, posteriormente, que no se considere información ya entregada.
2. Tendrán acceso a la información recogida en las entrevistas sólo los miembros que participan en esta investigación. Esto quiere decir, que nadie que no esté involucrado en el proyecto, tendrá acceso a la información recogida.
3. La información entregada será protegida, garantizando el anonimato y confidencialidad de quienes la entregaron, para efectos de la difusión académica de la investigación.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Si bien usted firmará el presente consentimiento informado, su participación es de carácter voluntario y libre, por lo que no está obligado de ninguna manera a ella. En este sentido, puede decidir continuar o retirarse de este proceso, en cualquier momento que lo estime conveniente, sin consecuencias negativas para Ud.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

El principal uso de la información entregada por Ud. será para contribuir con información sobre las teorías subjetivas de tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes, de modo que le permita al equipo directivo de PAIEP tomar decisiones pedagógicas orientadas hacia la mejora de sus procesos de acompañamiento académico, en especial, de las tutorías entre pares. En este sentido, la información quedará en PAIEP, a disposición del área de estudios, para seguir utilizándola en el futuro, con fines de enseñanza y mejora de sus tutorías entre pares. Adicionalmente esta información podrá utilizarse para fines académicos de difusión científica, para lo cual se seguirán los procedimientos de anonimato y confidencialidad mencionados anteriormente.

De esta manera, los usos de los resultados de la investigación son de carácter formativo y en ningún caso sumativo, ya que no se usarán mecanismos de calificación –notas-, de las respuestas de cada tutor y no implicará efectos punitivos sobre la acción ejercida por cada tutor. El participante podrá, si lo desea, conocer los resultados del estudio a través del informe técnico que será proporcionado a PAIEP.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Frente a cualquier duda que le suscite la participación en este trabajo, Ud. podrá contactarse conmigo como investigadora responsable (Daisy Soledad Penroz Maldonado, dspenroz@uc.cl, +56 967877114) y/o con el profesor guía de este proyecto de Magíster Dr. Gustavo González García gdgonzal@uc.cl o bien, si lo requiere, puede contactarse con Dra. Ainoa Marzábal B., Jefa de Programa Magíster en Educación, mail: ainoamb@gmail.com, número: 223545350

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Firma del/la Participante

Fecha

Nombre del/la Participante

Firma Investigador responsable

Fecha

Anexo N°3: Pauta de Entrevista

PAUTA DE ENTREVISTA

Propósitos de la entrevista: la entrevista busca recoger datos que sean útiles para ir sistematizando las teorías subjetivas de tutores que participan del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago, acerca de la evaluación de los aprendizajes en las tutorías entre pares implementadas por dicho programa. En este sentido, la entrevista busca registrar tres momentos importantes en las teorías subjetivas de los tutores acerca de la evaluación de los aprendizajes: significados que le otorgan a la evaluación de los aprendizajes, propósitos que guían la evaluación de los aprendizajes en la tutoría y sentido evaluativo de los instrumentos/situaciones de evaluación utilizados por los tutores, durante el año 2018.

La entrevista está orientada a estudiantes tutores que se encuentran ejerciendo su función de tutores pares en PAIEP, el registro de la entrevista se realizará con una grabadora e implementará la entrevista la investigadora responsable del estudio. La información a recoger en este primer registro está orientada a los siguientes temas o conceptos sensibilizadores, con el respectivo descriptor:

Significados que le otorgan a la evaluación de los aprendizajes.	Indagar en las creencias y valoraciones que los tutores tienen acerca de la evaluación de los aprendizajes en la tutoría entre pares, considerando sus conocimientos previos sobre evaluación de los aprendizajes, cómo ha ido configurando sus teorías subjetivas sobre evaluación de aprendizajes.
Estrategias evaluativas al interior de las tutorías entre pares.	Indagar en las intencionalidades de la evaluación de aprendizajes, qué, cómo y cuándo evalúa, los agentes y referentes de la evaluación en el contexto de una tutoría entre pares. Así como la comunicación de los resultados del aprendizaje.
Sentido evaluativo de los instrumentos/situaciones de evaluación utilizados por los tutores pares.	Indagar en la descripción de instrumentos o situaciones de evaluación que utiliza el tutor(a) para evaluar los aprendizajes de sus tutorados(as), considerando las intencionalidades de los instrumentos, los momentos, así como los referentes y agentes evaluativos involucrados.

Protocolo de entrevista

Consigna: Estimado tutor gracias por disponer de tu tiempo para esta entrevista. Esta entrevista tiene como propósito conocer tus teorías subjetivas sobre la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior, y que me relates propósitos y formas de llevar a cabo el proceso evaluativo con tus tutorados a lo largo de un semestre académico.

Lo que ahora me cuentes será muy útil y es un primer registro que me permitirá ir sistematizando tus teorías subjetivas acerca de la evaluación de los aprendizajes. Es importante que sepas que esta entrevista la realizo yo y será analizada por mí, se resguardará tu privacidad y bienestar y sólo lo que cuente con tu consentimiento podrá ser revelado públicamente, para efectos de difundir resultados. Ante las preguntas que haré, no existen respuestas correctas ni mejores, lo importante es que respondas libremente lo que piensas y crees. Finalmente, te solicito permiso para grabar la entrevista, para tratar de no perder el mínimo de información.

Objetivo 1: Significados que le otorga a la evaluación de los aprendizajes.

1. Si intentas recordar, ¿cuál fue la experiencia de enseñanza más significativa que tuviste en la enseñanza media? ¿Podrías hablarme de esa situación?
2. Mirando atrás, ¿cuál fue la experiencia más significativa que tuviste en relación a la evaluación de tus aprendizajes en la enseñanza media?, ¿podrías contarme esa situación?
3. ¿En qué consiste para ti la evaluación de los aprendizajes?, ¿podrías contarme, por favor, una situación que me lo aclare?
4. ¿Podrías decirme cuáles son las características esenciales de la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior?
5. ¿Qué situaciones a lo largo de tu experiencia escolar/universitaria han influido en tu idea sobre la evaluación de los aprendizajes?, ¿puedes, por favor, contar alguna situación que me lo aclare?
6. ¿Tienes la impresión de que tus ideas sobre la evaluación han cambiado en el curso de tu rol como tutor?, ¿podrías, por favor, contarme un ejemplo que me aclare esto? (¿por qué no ha cambiado?)

Objetivo 2: Propósitos que guían la evaluación de los aprendizajes.

1. En términos del proceso de enseñanza y aprendizaje, ¿cuál es el propósito principal de una tutoría entre pares?, ¿podrías contarme un ejemplo concreto?
2. ¿Qué puedes decirme, de manera general, acerca de los elementos a considerar en la evaluación de los aprendizajes en una tutoría entre pares? ¿Podrías contarme un ejemplo desde tu experiencia?
3. Si consideras el proceso de enseñanza que llevas a cabo con tus tutorados y lo comparas con la enseñanza que recibes como estudiante, ¿cuál es el papel que desempeña la evaluación de los aprendizajes en cada caso? Háblame de una situación típica que pueda dejarlo claro.
4. Si piensa en PAIEP, ¿qué aspectos facilitan y cuáles dificultan la evaluación del aprendizaje de los tutorados? (De acuerdo a lo que establece el reglamento de tutorías)
5. ¿Qué enseñas y qué evalúas de tus tutorados? Háblame de esa situación.
6. ¿Qué estrategias de enseñanza y qué recursos didácticos implementas en tus tutorías? Háblame de esa situación.
7. ¿Cómo y cuándo evalúas el aprendizaje de tus tutorados?, ¿podrías contarme un ejemplo desde tu experiencia?
8. ¿Podrías contarme cómo fue la última sesión de tutoría en donde evaluaste?
¿Cómo, cuándo y por qué evaluaste?
9. Si piensas en la evaluación de los aprendizajes, ¿qué relevancia debería tener para los tutorados?, ¿y para ti?
10. ¿Qué rol cumple la evaluación formativa en tu tutoría?, háblame acerca de una situación típica.
11. ¿Quién evalúa los aprendizajes en la tutoría entre pares?, háblame acerca de una situación típica.
12. ¿Qué papel desempeña la retroalimentación al interior de tu tutoría?
13. ¿Con qué comparas el resultado del aprendizaje de tus tutorados?
14. ¿Qué evidencias del aprendizaje de tus tutorados consideras al momento de comunicar los resultados de la tutoría a los coordinadores o directivos de PAIEP?
15. ¿Hay algo que te gustaría agregar en esta entrevista, porque no ha sido preguntado?, ¿Hay algo que te incomodó?

SEGUNDA ENTRADA AL CAMPO

Objetivo 3: Sentido evaluativo de los instrumentos/situaciones de evaluación utilizados en la tutoría.

Preguntas entrevista episódica:

1. ¿Podrías decirme, por favor, con qué relacionas el término “instrumento de evaluación” y “situación de evaluación”? → ¿Podrías decirme, por favor, con qué relacionas el término “instrumento de evaluación”?
2. ¿Recuerdas alguna experiencia significativa en la enseñanza media o universitaria en relación al uso de un instrumento o situación de evaluación en tu proceso de aprendizaje como estudiante?, ¿podrías contarme esa situación?
3. ¿Qué situaciones han influido en tu idea sobre los instrumentos de evaluación de aprendizajes?, ¿puedes, por favor, contarme un ejemplo que me lo aclare?
4. Si consideras la evaluación de los aprendizajes que llevas a cabo con tus tutorados y lo comparas con la evaluación que recibes como estudiante, ¿cuál es el papel que desempeñan los instrumentos de evaluación en cada caso? Me podrías contar un ejemplo desde tu experiencia.
5. ¿Qué importancia tienen los instrumentos de evaluación en tu proceso de enseñanza como tutor?, ¿y para tus tutorados qué importancia tienen los instrumentos de evaluación? Podrías contarme, por favor, una situación que me lo aclare.
6. ¿Tienes la impresión de que los instrumentos de evaluación implementados en la tutoría contribuyen a la mejora del aprendizaje de tus tutorados? ¿Por qué?

Preguntas Focalizadas:

7. En función del instrumento de evaluación que utilizas de manera más habitual, ¿qué tipo de instrumento es y qué información te permite obtener dicho instrumento de evaluación?
8. ¿Qué haces con la información obtenida a partir del instrumento de evaluación?
9. ¿Con qué objetivo se aplica el instrumento de evaluación en tu tutoría?
10. ¿En qué momentos de la tutoría se aplica el instrumento de evaluación? ¿Por qué?
11. ¿Quién aplica/utiliza el instrumento de evaluación en tus tutorías? ¿Por qué?
12. ¿Crees que tus tutorados pueden autoevaluar sus aprendizajes utilizando dicho instrumento de evaluación?, ¿por qué?
13. La información obtenida por el instrumento de evaluación que utilizas, ¿con qué la comparas para su análisis? (condicionada por la 8, pero quizás clarificadora si es que no profundizó en la 8)
14. ¿Qué procedimientos llevas a cabo para diseñar el instrumento de evaluación que utiliza? (Lo construyes tú, buscas por internet, te lo proporcionan en PAIEP)
15. ¿Qué criterios de evaluación comunicas a tus tutorados y que considera tu instrumento de evaluación? ¿Por qué?
16. ¿Hay algo que te gustaría agregar en esta entrevista, porque no ha sido preguntado?, ¿Hay algo que te incomodó?

Anexo N°4: Pauta de Validación Entrevista

Señor

Presente

De mi consideración:

Junto con saludarlo y por intermedio de la presente me dirijo a usted a fin de solicitar su colaboración para determinar la validez del instrumento de Entrevista Episódica y Focalizada.

Las entrevistas son ineludibles para la recolección de información, la cual será aplicada en un estudio que tiene por objetivo: Comprender las teorías subjetivas de tutores pares acerca de la evaluación de aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior.

Su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia y claridad que tiene cada una de las preguntas de las entrevistas de respuestas abiertas en relación al objetivo de investigación antes planteado. En una **primera entrada al campo**, se aplicará una Entrevista Episódica que responde a los objetivos 1 y 2. Luego, en una **segunda entrada al campo**, se aplicará una Entrevista Episódica y Focalizada, que responde al objetivo 3 de la investigación.

Se entenderá por **Pertinencia** en la pregunta, aquella que sea relevante, apropiada y congruente con el objetivo que se espera.

Se entenderá por **Claridad** en la pregunta, aquella que es precisa, siendo fácil de comprender e inteligible de acuerdo al objetivo esperado.

De acuerdo a la revisión bibliográfica realizada, este instrumento está organizado en tres categorías:

1º. Significados que le otorgan a la evaluación de los aprendizajes. El que consiste en indagar en las creencias y valoraciones que los tutores tienen acerca de la evaluación de los aprendizajes en la tutoría entre pares, considerando sus conocimientos previos sobre evaluación de los aprendizajes, cómo ha ido configurando sus teorías subjetivas sobre evaluación de aprendizajes.

2º. Propósitos que guían la evaluación de los aprendizajes en la tutoría. El que consiste en indagar en los propósitos de la evaluación de aprendizajes, qué, cómo y cuándo evalúa, los agentes, referentes e intencionalidades de la evaluación en el contexto de una tutoría entre pares. Así como el rol de la evaluación formativa y la retroalimentación en la tutoría entre pares.

3º. Sentido evaluativo de los instrumentos/situaciones de evaluación utilizados por los tutores pares. El que consiste en indagar en la descripción de instrumentos o situaciones de evaluación que utiliza el tutor para evaluar los aprendizajes de sus tutorados, considerando las intencionalidades de los instrumentos, así como los referentes y agentes evaluativos involucrados.

Agradeciendo de antemano su colaboración se despide atentamente.

Daisy Penrooz Maldonado
Estudiante de Magíster en Educación Mención Evaluación de Aprendizajes
Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago, Septiembre 2018.

Validación Preguntas de entrevistas para estudiantes tutores que participan de un Programa de Acceso Inclusivo en la Educación Superior.

Primera entrevista: Entrevista Episódica

Segunda entrevista: Entrevista episódica y Focalizada

Antecedentes

<i>Profesión</i>		<i>Área de trabajo</i>	
<i>Grado Académico</i>		<i>Institución laboral</i>	
<i>Años de Servicio</i>		<i>Género</i>	

I. Pauta de Validación:

A continuación, se presentan las preguntas a realizar a estudiantes tutores que participan de un Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia en Educación Superior, que responderán la entrevista. Para validar este instrumento, es necesario que evalúe la **claridad y pertinencia** de las preguntas, debiendo estimar de acuerdo a un puntaje de 1 a 5 su grado de satisfacción con el cumplimiento de cada criterio, siendo el número 1 la mínima satisfacción y el número 5 la máxima satisfacción. Además, se solicita revisar la **coherencia** con lo presentado en el objetivo e indicar comentarios y/o sugerencias si lo estima conveniente.

PRIMERA ENTRADA AL CAMPO. ENTREVISTA EPISÓDICA.

Objetivo 1: Describir los significados que le otorgan los tutores pares a la evaluación de los aprendizajes.

Categoría 1: Significados que le otorgan a la evaluación de los aprendizajes.

PREGUNTA A cada pregunta, la investigadora propiciará que el estudiante entrevistado describa con ejemplos las afirmaciones que plantee, según sea necesario.	CLARIDAD					PERTINENCIA					COMENTARIOS/SUGERENCIAS
1. Si intentas recordar, ¿cuál fue la experiencia de enseñanza más significativa que tuviste en la enseñanza media? ¿Podrías hablarme de esa situación?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2. Mirando atrás, ¿cuál fue la experiencia más significativa que tuviste en relación a la evaluación de los aprendizajes en la enseñanza media?, ¿podrías contarme esa situación?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

3. ¿En qué consiste para ti la evaluación de los aprendizajes?, ¿podrías contarme, por favor, una situación que me lo aclare?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
4. ¿Podrías decirme cuáles son los rasgos esenciales de la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la Educación Superior?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
5. ¿Qué puedes decirme, de manera general, acerca de los elementos a considerar en la evaluación de los aprendizajes en una tutoría entre pares?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
6. ¿Qué situaciones han influido en tu idea sobre la evaluación de los aprendizajes?, ¿puedes, por favor, contarme un ejemplo que me lo aclare?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
7. ¿Tienes la impresión de que tus ideas sobre la evaluación han cambiado en el curso de tu rol como tutor?, ¿podrías, por favor, contarme un ejemplo que me aclare esto?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

Objetivo 2: Caracterizar los propósitos que guían la evaluación de los aprendizajes que realizan los tutores pares en sus estudiantes tutorados.

Categoría 2: Propósitos que guían la evaluación de los aprendizajes en la tutoría.

PREGUNTA A cada pregunta, la investigadora propiciará que el estudiante entrevistado describa con ejemplos las afirmaciones que plantee, según sea necesario.	CLARIDAD					PERTINENCIA					COMENTARIOS/SUGERENCIAS
8. En términos del proceso de enseñanza y aprendizaje, ¿cuál es el propósito principal de una tutoría entre pares?, ¿podrías contarme, por favor, una situación que me lo aclare?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
9. ¿Qué objetivos tiene la evaluación en las tutorías entre pares?, ¿podrías contarme, por favor, una situación que me lo aclare?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
10. Si consideras el proceso de enseñanza que llevas a cabo con tus tutorados y lo comparas con la enseñanza que recibes como estudiante, ¿cuál es el papel que desempeña la evaluación de los aprendizajes en cada caso? Háblame de una situación típica que pueda dejarlo claro.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

11. Si piensa en PAIEP, ¿qué aspectos facilitan y cuáles dificultan la evaluación del aprendizaje de los tutorados?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
12. ¿Qué enseñas y qué evalúas de tus tutorados? Háblame de esa situación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
13. ¿Qué estrategias de enseñanza y qué recursos didácticos implementas en tus tutorías? Háblame de esa situación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14. ¿Cómo evalúas el aprendizaje de tus tutorados?, ¿podrías contarme una situación que me lo aclare, por favor?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15. ¿Podrías contarme cómo fue tu última sesión de tutoría?, ¿cómo, cuándo y por qué evaluaste?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
16. Si piensas en la evaluación de los aprendizajes, ¿qué relevancia debería tener para los tutorados?, ¿y para ti?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
17. ¿Qué rol cumple la evaluación formativa en tu tutoría?, háblame acerca de una situación típica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
18. ¿Quién evalúa los aprendizajes en la tutoría entre pares?, háblame acerca de una situación típica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

19. ¿En qué ocasión evaluaste el aprendizaje de tus tutorados? Háblame de esa situación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20. ¿Qué papel desempeña un proceso de retroalimentación al interior de tu tutoría?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21. ¿Con qué comparas el resultado del aprendizaje de tus tutorados?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22. ¿Qué evidencias de aprendizaje consideras al momento de comunicar los resultados de la tutoría a los coordinadores o directivos de PAIEP?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
23. ¿Hay algo que te gustaría agregar en esta entrevista, porque no ha sido preguntado?, ¿Hay algo que te molestó?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

SEGUNDA ENTRADA AL CAMPO. ENTREVISTA EPISÓDICA Y FOCALIZADA.

Objetivo 3: Caracterizar el sentido evaluativo que tienen los instrumentos de evaluación que utilizan los tutores pares.

Categoría 3: Sentido evaluativo de los instrumentos/situaciones de evaluación utilizados por los tutores pares.

PREGUNTA	CLARIDAD					PERTINENCIA					COMENTARIOS/SUGERENCIAS
A cada pregunta, la investigadora propiciará que el estudiante entrevistado describa con ejemplos las afirmaciones que plantee, según sea necesario.											
Preguntas Entrevista Episódica											
1. ¿Podría decirme, por favor, con qué relaciona el término “instrumento de evaluación” y “situación de evaluación”?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2. ¿Recuerda alguna experiencia significativa en relación al uso de un instrumento o situación de evaluación en su proceso de aprendizaje como estudiante?, ¿podría contarme esa situación?											
3. ¿Qué situaciones han influido en su idea sobre los instrumentos de evaluación de aprendizajes?, ¿puede, por favor, contarme un ejemplo que me lo aclare?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

4. Si usted considera el proceso de enseñanza que lleva a cabo con los tutorados y lo compara con el proceso de enseñanza que recibe usted como estudiante, ¿cuál es el papel que desempeñan los instrumentos de evaluación en cada caso? Hábleme de una situación típica que deje esto para usted y para mí.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
5. ¿Qué importancia tienen los instrumentos de evaluación en su proceso de enseñanza como tutor?, ¿y para sus tutorados qué importancia tienen los instrumentos de evaluación?, ¿Podría contarme, por favor, una situación que me lo aclare?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
6. ¿Tiene la impresión de que los instrumentos de evaluación implementados en la tutoría contribuyen a la mejora del aprendizaje de tus tutorados? Hábleme de una situación típica, por favor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Preguntas Focalizadas.											
7. En función del instrumento de evaluación que utiliza de manera más habitual, ¿qué tipo de	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

instrumento es y qué información le permite obtener dicho instrumento de evaluación?											
8. ¿Qué hace con la información obtenida a partir del instrumento de evaluación?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
9. ¿Qué intencionalidad busca la aplicación de su instrumento de evaluación?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
10. ¿En qué momentos aplica el instrumento de evaluación? ¿Por qué?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11. ¿Quién aplica el instrumento de evaluación en sus tutorías?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
12. ¿Cree que sus tutorados pueden autoevaluar sus aprendizajes utilizando dicho instrumento de evaluación?, ¿por qué?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
13. La información obtenida por el instrumento de evaluación que aplica, ¿con qué la compara para su análisis?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14. ¿Qué procedimientos lleva a cabo para diseñar el instrumento de evaluación que utiliza?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

15. ¿Qué criterios de evaluación comunica a sus tutorados y que considera su instrumento?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
16. ¿Hay algo que te gustaría agregar en esta entrevista, porque no ha sido preguntado?, ¿Hay algo que te molestó?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

Observaciones Generales:

Muchas Gracias por su colaboración.