

**UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
POSTGRADOS DE EDUCACIÓN**

Los criterios técnico-pedagógicos utilizados por docentes de primer ciclo para determinar la cantidad de calificaciones: de un colegio particular pagado de la comuna de Providencia durante el año 2017

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN**

Estudiantes:

Fuentes Torres Paula

González Retamales Guillermo

Suárez Antúnez Claudia

Profesor Guía Mg.:

Luz María Maldonado Hevia

Año 2017

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis hijas Paula, Colomba, y Amanda, a mi padre Román, quienes fueron de gran apoyo emocional, durante el tiempo de estudio y mientras escribía esta tesis. Les doy gracias por su cariño y paciencia incondicional en los momentos de mayor trabajo. A mis amigas y mi amigo que me escucharon animando a terminar este proceso.

Paula Fuentes Torres

Dedico con todo mi cariño y amor esta tesis a mis hijos Emilio y Renato a mi esposo Felipe, a mis padres Roberto y Elena a mi hermano Cristián, a mis suegros Balú y Carlos Emilio, por su paciencia, amor y compromiso con mis pequeños durante gran parte de este proceso. Gracias por alentarme y darme energías para finalizar este proceso.

Claudia Suárez Antúnez

Dedico esta tesis a mi madre por todo el apoyo y la paciencia infinita quien, con su eterna comprensión, supo facilitarme la vida para que estudiar fuera vivido como un disfrute y no una presión adicional. A la familia y a los amigos que siempre han pensado en que soy capaz de cualquier cosa si me dedico a ello.

Guillermo González Retamales

Agradecimientos

Al finalizar este trabajo tan arduo y lleno de momentos de risas, alegrías, diferencias y dificultades, se hace inevitable que afloren sentimientos de tranquilidad y confianza en nuestra investigación, ya que entregamos lo mejor de nosotros, con amor, dedicación y pensando siempre que este merito sea un aporte a futuras investigaciones que se relacionen con el tema trabajado.

Debemos agradecer de manera especial a nuestras familias por brindarnos el apoyo y la confianza necesaria para cumplir esta meta que en ocasiones vimos tan lejana.

Agradecemos a nuestros profesores que tuvimos a lo largo del magíster, por la sabiduría, dedicación y por guiarnos a concluir esta etapa, forjando un espíritu de investigadores. También gratificamos a nuestra profesora guía la señora Luz María Maldonado Hevia por su colaboración y paciencia.

Agradecemos a nuestros compañeros, amigas y amigos del Magíster, con los cuales compartimos días de estudio, como también momentos de risas, incluso un café bajo la lluvia, con ustedes fue todo mucho más ameno.

En esta etapa que cerramos, nos quedamos con un camino recorrido, colmado de conocimiento, el cual nos será útil para cumplir con nuestras metas y futuros proyectos, es aquí donde se cierra un ciclo y comienza otro que igual que el anterior nos dejara nuevas enseñanzas.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 Antecedentes	3
1.2 Formulación del Problema	5
1.3 Fundamentación.....	6
1.4 Justificación e importancia de la investigación.....	7
1.5 Preguntas de investigación	8
1.6 Objetivo General	9
1.7 Objetivo Específicos.....	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 Introducción.....	10
2.2 Conceptualización del aprendizaje.....	10
2.3 Evaluación y calificación: diferencias conceptuales y prácticas	11
2.4 El proceso de evaluación; desde las disposiciones legales a la práctica pedagógica.....	15
2.5 Los modelos de evaluación: evaluación referida a norma y a criterio	18
2.6 Funciones de la evaluación: diferencia entre evaluación formativa y evaluación sumativa.....	22
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	26
3.1 Enfoque o paradigma	26
3.2 Diseño de la investigación.....	28
El Estudio de Caso	30
3.3 Estrategias de muestreo	32
3.4 Instrumentos para interpretación y recogida de datos.....	36
3.4.1 Análisis de documentos	36
Normativos.....	36
Institucionales	37
Herramientas Curriculares	37
Herramientas Profesionales.....	37

3.4.2 Encuesta	39
3.4.3 Entrevista	40
3.5 Plan de análisis	42
3.6 Criterios de rigor metodológico.....	44
La naturaleza de la realidad.....	44
La naturaleza de la relación investigador-objeto.....	44
La naturaleza de los enunciados legales	44
Los métodos	44
Los criterios de calidad	44
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS	
RESULTADOS	48
4.1. Análisis e interpretación de los resultados	48
4.2 Presentación de los resultados y hallazgos	64
4.2.1 Criterios institucionales	64
Cantidad de calificaciones que se asigna durante un semestre en las diferentes	
asignaturas	64
Participación en la elaboración del Reglamento de evaluación de su	
establecimiento.	68
Tipo de evaluación utilizada para asignar cantidad de calificaciones durante un	
semestre	71
4.2.2 Criterios Normativos.....	74
Conocimiento del Decreto Normativo de evaluación de Enseñanza Básica.....	74
Priorización de cantidad de calificaciones para el Promedio General.....	76
4.2.3 Criterios de Herramientas Curriculares y Profesionales.....	78
Cantidad de calificaciones en relación con las herramientas curriculares: Objetivos	
de Aprendizaje, Habilidades, Conocimientos, Actitudes y Cobertura Curricular.....	78
Cantidad de Calificaciones en relación con las Herramientas Profesionales:	
Sugerencias didácticas del Marco para la Buena Enseñanza	81
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	82
5.1 Conclusiones desde los Objetivos específicos.....	82
5.2 Recomendaciones y/o Sugerencias	88
5.3 Limitaciones	90

5.4 Proyecciones a futuras investigaciones	90
REFERENCIAS.....	92
ANEXOS.....	95
ANEXO 1.....	95
A. DE LA EVALUACIÓN:	95
C. DE LA PROMOCIÓN:.....	98
ANEXO 2 Tablas de los Instrumentos.....	101
2.1 Tabla de Conceptos de la Encuesta.....	101
2.2 Tabla de Categorías de la Entrevista	106
2.3 Encuesta	113
2.4 Pauta de la Entrevista	122
ANEXO 3:.....	125
Gráficos de la Tabulación de la Encuesta	125
ANEXO 4.....	135
Entrevistas	135
Anexo 5	164
Validación de los Instrumentos	164

Resumen

La presente investigación cualitativa se sostiene en el Decreto 511/97, Reglamento de Evaluación, Programas de Estudio, Estándares Indicativos, Marco Para La Buena Enseñanza y Evaluación para el Aprendizaje.

El problema de investigación fue cuáles son los criterios técnico-pedagógicos presentes en las decisiones que toman los profesores de primer ciclo básico para asignar la cantidad de calificaciones en las asignaturas que imparten.

El diseño fue un Estudio de Caso de tipo emergente, que fue evolucionando en el tiempo e interpretativo donde a través de un proceso deductivo se propuso construir el conocimiento por medio del análisis de los resultados y hallazgos.

El contexto en que, el estudio se realizó fue un colegio particular pagado de la comuna de Providencia, donde se procedió a encuestar a 33 profesores y a entrevistar a 3 profesoras como informantes clave.

Los resultados indican la existencia de asignaturas considerada prioritarias, a las que se le asigna mayor cantidad de calificaciones, generando una diferencia de trato con las demás asignaturas que aparecen como auxiliares en el proceso de aprendizaje.

La principal conclusión y de acuerdo con el objetivo general del estudio es que no existe criterio técnico-pedagógico para establecer la cantidad de calificaciones que permitan asegurar que se cumpla el proceso de aprendizaje en el establecimiento en estudio

Palabras claves: Evaluación, Calificación, Criterio Técnico Pedagógico, Santiago, Chile

Abstract

The present qualitative research is supported by Decree 511/97, Regulation of Evaluation, Study Programs, Indicative Standards, Framework for Good Teaching and Evaluation for Learning.

The problem that we were seeking to elucidate was to identify the technical-pedagogical criteria present in the decisions taken by teachers, working on the first basic cycle to assign the number of grades in the subjects taught by them.

The design was an emerging case study, which it evolved over time, and interpretative where, through a deductive process, it was proposed to build the knowledge through the analysis of the results and findings.

The context within which, the study was carried out was a private school in the Providencia borough, where 33 teachers were inquired and 3 teachers were interviewed as key informants.

The results indicate that there is a tendency to consider certain subjects as priorities, granting them a greater number of grades, thus generating a disparate treatment with the other subjects that appear as ancillary ones to the learning process.

According to the general objective of the study, the main conclusion is that there is no technical-pedagogical guideline able to establish the number of grades that would ensure that the learning process is fulfilled.

Keywords: Evaluation, Grades, Pedagogical -Technical Criteria, Santiago, Chile

INTRODUCCIÓN

En la siguiente investigación se utilizó el colegio particular pagado de la comuna de providencia, que cuenta con una matrícula de 1.549 alumnos, el cual abarca de la educación pre escolar hasta la enseñanza media. Cada curso tiene en promedio 22 estudiantes y para enseñanza básica, especialmente primer ciclo, es decir de primero a cuarto año básico, cerca de 500 alumnos y alumnas.

La presente investigación cualitativa, se fundamenta en conocer los criterios curriculares que los establecimientos utilizan para definir la cantidad de calificaciones que deben tener los alumnos y alumnas en las diferentes asignaturas del plan de estudio. La propuesta surge por la falta de información pertinente para llegar al número de calificaciones que deben registrar los profesores y profesoras, específicamente en un colegio de dependencia pagada de Providencia en el año 2017, es así como se formula el objetivo general *“Conocer los criterios técnicos-pedagógicos que utilizan los docentes de primer ciclo básico en el colegio, para establecer la cantidad de calificaciones por asignatura”*.

En el capítulo II Marco Teórico, se describe el proceso de aprendizaje y evaluación de los estudiantes durante la educación formal, lo cual nos lleva a definir y conocer las concepciones de aprendizaje, evaluación y calificación, siendo fundamental para el proceso de evaluación en nuestro quehacer.

El capítulo III, Marco Metodológico, se enmarcan en un enfoque de carácter cualitativo, con un diseño de Estudio de Caso de tipo emergente e interpretativo donde se pretendió describir e interpretar la recolección de datos empíricos y datos cualitativos a través de entrevista semi-estructurada, acerca de la cantidad de calificaciones por asignatura en el marco legal y educacional.

En el capítulo IV, Análisis, Interpretación, y Presentación de los Resultados, se presentan los datos, el análisis y la interpretación de los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes de dicho establecimiento, con el objeto de dar paso al análisis de estos.

Por último, en el capítulo V se presentan las conclusiones del estudio a partir de los objetivos específicos.

Finalmente, el Capítulo VI recoge las Referencias del estudio y el siguiente y último capítulo VII, se presenta el material de adecuación referencial compuesto de Anexos.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

En los últimos años la educación ha experimentado algunos cambios en cuanto a su carácter, básicamente respondiendo a estudios de la década de los ochenta sobre la naturaleza del aprendizaje y las nuevas corrientes psicológicas. Esto se ve reflejado en la expansión de la educación en sus propósitos y fundamentos, así como en la aparición de la Ley de Inclusión y la obligatoriedad para todos los niveles de enseñanza, la evaluación ha perdido su carácter selectivo, sancionador o, incluso punitivo para convertirse en orientadora y en una aliada del aprendizaje de los estudiantes. La evaluación debe ser utilizada para orientar el proceso de aprendizaje que posibilite a la mayoría de ellos de alcanzar los objetivos previstos. ¿cuántas evaluaciones se deben hacer durante el semestre?, ¿qué tipo de evaluación será mejor para comprobar los aprendizajes?, ¿es necesario colocar notas por todas las actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo programar las evaluaciones durante un período académico?, son preguntas respondidas en los propios reglamentos evaluativos de cada establecimiento sin tener un mismo patrón genérico ya que en el decreto 511 no se especifica la cantidad de calificaciones que deben asignarse por asignatura, esto se resuelve dependiendo del establecimiento y de su propio manual de evaluación.

En este ámbito la literatura es escasa, no hay estudios que profundicen sobre este tema específicamente, salvo artículos de opinión que no han sido investigación de forma concreta. De los autores que han aludido a este problema se puede mencionar al Doctor en Educación Jaime Constenla Núñez que realizó una ponencia denominada “los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica de aula” (2007), como parte de un seminario-taller Regional por la Calidad de Educación que llevó por nombre “Evaluar para Aprender”, en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en dicha ciudad.

En esta ponencia del señor Constenla, que tuvo la finalidad de conversar sobre los fundamentos de la evaluación en un país que un año antes había comenzado a poner

el énfasis en la Calidad de la Educación con las movilizaciones estudiantiles, se formularon preguntas esenciales que no fueron respondidas del todo.

¿Cuántas evaluaciones hacer durante un semestre? [...] ¿Es necesario hacer participar al estudiante de la evaluación? y ¿cómo hacerlo? ¿Es necesario colocar nota por todas las actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? [...] ¿son las pruebas y tests los mejores instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes? (Constenla, 2007, p.4)

No obstante, con posterioridad a la exposición de dicha ponencia, no hay evidencia de otras preguntas o estudios que tengan el propósito expuesto anteriormente. Salvo un artículo publicado en la página web del portal EDUCARCHILE por medio de la Doctora Ana María Amengual (2016) titulado “Las calificaciones en el sistema escolar, problemas y desafíos”.

En este artículo los problemas presentados por la autora dan cuenta de la dificultad en la determinación de la cantidad de calificaciones que un profesor asigna en una asignatura específica; y a diferencia de lo que señaló Constenla, se hace una sugerencia metodológica

Ahora bien, esta propuesta de calificar cada OA implica necesariamente construir evaluaciones centradas en cada una por separado. [...] frente a cada instancia evaluativa, el profesor distinguiera las preguntas [...] que conforman cada OA, y que, de cada subconjunto de preguntas o elementos, se obtuviera una nota distinta. (Amengual, 2016, párr. 8)

La propuesta expuesta en la cita anterior, consistente en dar una estructura a la calificación del estudiante en función de cada Objetivo de Aprendizaje es la única referencia concreta que existe en este ámbito, por lo que el análisis que se realice en esta investigación tendrá lugar en la revisión de las disposiciones legales que establecen cuestiones relacionadas con la evaluación, en las publicaciones sobre el tema y en la práctica docente.

1.2 Formulación del Problema

Considerando la organización curricular y evaluativa que cada establecimiento define y que se relaciona con la cantidad de calificaciones que debe tener un estudiante en una asignatura cualquiera, se ha tendido a establecer como criterio “pedagógico” que las asignaturas que tienen 4 horas semanales deben consignar en el semestre 5 calificaciones, las que tienen 5 horas, deben tener 6 calificaciones y así sucesivamente, es decir una calificación más de la cantidad de horas declaradas en el establecimiento. El motivo de esta selección no es claro, la revisión de los decretos actuales de evaluación no da información que permita llegar a dicha conclusión.

Por una parte, se entiende el sentido del proceso de aprendizaje de los estudiantes y su relación efectiva con la evaluación para el aprendizaje, sin embargo, se continúa suscitando la pregunta referida a qué criterios se utiliza en los establecimientos -por parte de los profesores y/o equipos técnicos-, para declarar que se necesite una cantidad determinada de calificaciones por asignatura durante un intervalo de tiempo establecido, este tiempo entendido como trimestral o semestral que presenta la necesidad de determinar la aprobación o reprobación de los estudiantes. El problema entonces, radica en conocer en qué consisten las decisiones que los profesores toman para asignar una cantidad de calificaciones específicas para ciertas asignaturas de aprendizaje.

1.3 Fundamentación

Teniendo en cuenta la escasa investigación que existe sobre los criterios técnicos pedagógicos que se utilizan para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, surge una serie de interrogantes que se intenta dar respuesta, como por ejemplo ¿Cuántas calificaciones se ponen en el libro de clases durante un semestre o trimestre por asignatura?, ¿Los profesores conocen los criterios técnicos pedagógicos que se proponen a nivel ministerial?, ¿La cantidad de notas condice con la cantidad horas de clases?

El único referente normativo que hace mención a la calificación es el Decreto de Evaluación 511 (1997), donde se señala que

Los alumnos deben ser evaluados en todos los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje según el plan de estudio [...], los resultados de las evaluaciones, expresados como calificaciones de los alumnos [...] se anotarán en una escala numérica de 1 a 7, hasta con un decimal. La calificación mínima de aprobación deberá ser 4.0. (Art. 4).

Las investigaciones existentes no han sido concluyentes en este punto determinando un marco teórico que justifique la existencia de una cierta cantidad de calificaciones por asignatura o niveles de escolaridad. La revisión de los Decretos Exentos 511, 112, 83 y 2119 para educación básica, primero y segundo medio, tercero y cuarto medio, y educación de adultos respectivamente, dan orientaciones generales en relación con la promoción con numerales establecidos. También dichos decretos dan sugerencias a seguir contenidos en el Decreto 220 de 1998, que en ningún punto determina la cantidad mínima y máxima de calificaciones por asignatura. Entonces, ¿Qué lleva a los establecimientos a sostener como requisito de evaluación un determinado número de calificaciones en particular? Es fundamental conocer los componentes teóricos que llevan a disponer de normas particulares en aquellos casos.

De esta forma se configura el problema del estudio, conocer los criterios que utiliza el establecimiento de estudio para establecer un sistema de evaluación de rendimiento académico a sus alumnas y alumnos, considerando una cantidad de calificaciones por asignatura y por periodos semestrales o trimestrales, que promediadas o ponderadas determinan el rendimiento escolar y con ello afectando a la reprobación o aprobación del estudiante.

Por un lado, la legislación educativa revisada no establece un determinado número de calificaciones y por otro lado resulta fundamental conocer los componentes técnicos pedagógicos que llevan a los establecimientos educacionales a disponer de un determinado número de calificaciones para determinar el rendimiento de sus estudiantes.

Por consiguiente, ante la inexistencia de un referente teórico pedagógico que sustente la relación efectiva entre la cantidad de notas durante el proceso de aprendizaje y el proceso de evaluación es que esta investigación se fundamenta.

1.4 Justificación e importancia de la investigación

Considerando los antecedentes iniciales aportados, una investigación relacionada con determinar la cantidad de calificaciones que debe registrar un profesor por asignatura sobre el aprendizaje de los estudiantes es fundamental para poder tomar decisiones institucionales.

Hay preguntas por responder y profundizar por el bien del desarrollo del trabajo docente. Es necesario saber acerca de mecanismos para establecer criterios que determinen el logro de los aprendizajes válidos y compartidos por todos. Los estudiantes y profesores deben 'conversar' el mismo idioma, comprender y consensuar el proceso de aprendizaje más allá de la calificación obtenida en una evaluación, el proceso requiere ser conocidos por todos en cuanto a su finalidad.

Por otro lado, se vuelve fundamental la importancia de que todos los establecimientos estén normados en cuanto a la cantidad de calificaciones según asignatura y cantidad de horas ya sea semestral o trimestral. Esto porque para un estudiante las calificaciones son trascendentales toda vez que reflejan el resultado del rendimiento que alcanzaron durante el período en el que están estudiando.

Los resultados de la investigación propuesta pasan a ser una invitación a la reflexión y un aporte a la reflexión y reformulación de las prácticas pedagógicas en los aspectos evaluativos y a entenderse además como una propuesta de interacción entre la escuela como institución y los organismos encargados de esta política pública en el Ministerio de Educación.

1.5 Preguntas de investigación

- ¿Los criterios técnicos-pedagógicos utilizados por los docentes para establecer la cantidad de calificaciones son coherentes con las políticas públicas de evaluación?
- ¿Los docentes utilizan los criterios técnicos-pedagógicos del reglamento de evaluación institucional para determinar la cantidad de calificaciones por asignatura?
- ¿Los docentes consideran las diversas herramientas curriculares para establecer la cantidad de calificaciones por asignatura?
- ¿Los docentes tienen en cuenta las herramientas profesionales como un apoyo para determinar una cantidad de calificaciones por asignatura?

1.6 Objetivo General

Conocer los criterios técnicos-pedagógicos que utilizan los docentes de primer ciclo básico en un colegio particular pagado, para establecer la cantidad de calificaciones por asignatura.

1.7 Objetivo Específicos

1. Identificar la presencia de la legislación educativa y la reglamentación interna del establecimiento en las prácticas evaluativas de los docentes.
2. Identificar los criterios técnicos-pedagógicos sugeridos en las orientaciones de la Evaluación para el Aprendizaje que utilizan los docentes para determinar la cantidad de calificaciones por asignatura.
3. Identificar en la legislación educativa aquellos elementos que rigen las políticas públicas de evaluación de aprendizajes, las herramientas curriculares y las orientaciones técnico-pedagógicas del Marco para la Buena Enseñanza para determinar el número de calificaciones por asignatura.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción

Comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo se evalúa durante su presencia en la educación formal implica conocer y también utilizar concepciones de aprendizaje, evaluación y calificación. Todos necesarios para generar una apropiación teórica y práctica que fundamente la labor pedagógica. Este es el fundamento sustancial de este marco teórico, dar cuenta de los conceptos esenciales del proceso de evaluación que se evidencia en el quehacer diario del profesor en el aula.

2.2 Conceptualización del aprendizaje

El aprendizaje se produce de forma continua a lo largo de la vida de las personas, lo anterior se presenta como una máxima utilizada entre profesores, una concepción que se extiende más allá del ámbito escolar un proceso interno de cambios como resultado de la experiencia a la madurez que va adquiriendo el ser humano a lo largo de la vida.

Algunas conceptualizaciones relacionadas al aprendizaje se entienden como un cambio en la conducta, a partir desde sus actitudes e intereses, que se manifiesta con las experiencias que cada individuo vive y que por lo tanto va más allá de categorizaciones etarias o incluso de etapas presentes en la educación formal (Gagné, 1965).

Con el tiempo el entendimiento del proceso de aprendizaje agrega elementos más complejos relacionados con la experiencia y manipulación de objetos o también con la interacción con las personas. Esto deriva en la construcción de conocimiento mediante la asimilación y acomodación de esquemas cognoscitivos. (Piaget, 1975). Es decir, es proceso de equilibrio en el ser humano por conocer, dependiendo de su interés y curiosidad por descubrir.

No obstante, estas ideas referidas al aprendizaje tienen un referente anterior en que se introduce al aprendizaje en el contexto de interacción con los adultos o con los pares,

según sea la edad de los involucrados o las situaciones referidas a este proceso, como puede ser la cultura de un espacio o incluso las instituciones. Es en estos diversos contextos en donde se regula e impulsa el comportamiento del individuo para desarrollar habilidades mentales por medio del proceso de interiorización para reconstruir significados (Vygotsky, 1924). Con lo anterior Vygotsky definió el aprendizaje como un proceso sociocultural, donde todos los componentes interactúan entre sí, dando paso al desarrollo por descubrimiento.

En la actualidad el concepto de aprendizaje mayormente consensuado se enmarca en la teoría de Aprendizaje Significativo que explica el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, que también puede llamarse valores desarrollado a través de la experiencia. Esta experiencia es la que se vive en el día a día y también en los centros escolares (Ausubel, Hanesian, Novak, 1983). Cuando se comprende qué es el aprendizaje y se trabaja en función lograr que los estudiantes efectivamente aprendan, entonces se fundamenta el paso a la práctica de la evaluación

2.3 Evaluación y calificación: diferencias conceptuales y prácticas

Evaluación y calificación son conceptos distintos, sus momentos y propósitos difieren en forma y finalidad, no obstante, es común la confusión entre profesores y estudiantes. Evaluar es visto habitualmente, tanto por profesores como por estudiantes, prácticamente como sinónimo de calificar, para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones.

La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. En efecto, poner una nota no es un proceso de evaluación. (Santos Guerra, 2003, p. 73)

Existe una amplia influencia de definiciones de evaluación que se han ido construyendo en el transcurso del tiempo. Aquellas definidas de forma similar y que lo entienden como un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación o de recogida y análisis de información para formular juicios y tomar decisiones pueden ser encontradas en (Gronlund, 1973) y (De la Orden, 1981).

Más actual y cercana a las tendencias relacionadas con la Evaluación Auténtica, se encuentra Condemarín y Medina (2000) quienes señalaron que:

la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas. (p.22)

Si la evaluación es un proceso integral del aprendizaje, donde se vuelve fundamental la retroalimentación para la mejora de los estudiantes, el resultado debe ser considerado en un espacio amplio de tiempo, y que por lo tanto no puede entenderse como terminal. Bajo esta mirada, existe una integración parcializada de la incorporación de habilidades, conocimientos y actitudes en los estudiantes. El aprendizaje debe ser asimilado en la cotidianeidad y no como un elemento terminal.

La manera de valorar los trabajos, el tipo de retos y ayudas que se proponen, las manifestaciones de las expectativas depositadas, los comentarios a lo largo del proceso, las valoraciones informales sobre el trabajo que se realiza, la manera de disponer o distribuir los grupos, etc., son factores estrechamente ligados a la concepción que se tiene de la evaluación, y que tienen, aunque muchas veces de manera implícita, una fuerte carga educativa que la convierte en una de las variables metodológicas más determinantes. (Zabala, 2000)

En nuestro país, la definición de evaluación es recogida por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2006) en un análisis que hizo la Unidad de Curriculum y Evaluación se establecen parámetros para determinar lo que se entiende por evaluación de los aprendizajes. Se logra este proceso cuando los estudiantes se hacen parte de su propio aprendizaje a través de la comprensión de las metas a lograr, y también cuando comprenden cuales son los criterios que se utilizaran para evaluarlos, pero por sobre todo cuando la retroalimentación sea esencial en la práctica del profesor. (MINEDUC, 2006). Siempre que el profesor retroalimenta su enseñanza, considerando las fortalezas y debilidades observadas de los alumnos y alumnas del curso, entonces el aprendizaje a través del proceso de evaluación se vuelve significativo.

El rol de la evaluación [...] es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo. No obstante lo anterior, claramente es el rol del docente conducir el aprendizaje, acción que incluye explicar y modelar en qué consiste evaluar para mejorar (p.10).

Considerando la complementariedad del concepto, para esta investigación, se entenderá como evaluación el proceso sistemático de recogida de información sobre los objetivos de aprendizaje que permite emitir juicios sobre el nivel de logro de los estudiantes, para tomar decisiones en función de criterios establecidos.

Por lo tanto, el profesor que evalúa no es un observador encargado solo de describir cómo son las cosas, y tampoco quien dice de antemano cómo deben ser, sino que es un mediador que establece un vínculo o un puente entre ambos asuntos. Independiente de cuál sea el propósito de la evaluación, el profesor debe saber identificar la realidad a partir de un marco de referencia, que en el sistema escolar son objetivos de aprendizaje, para generar decisiones basadas en dicho marco referencial.

Por otro lado, existe la necesidad de comprender lo que se conoce como calificación en sus acepciones diversas. La calificación, en este sentido, debe entenderse como una fase de un proceso mayor que está englobada en la evaluación de los aprendizajes y, por lo tanto, es necesario detenerse en la comprensión de lo que significa evaluación para el aprendizaje y su sentido en el sistema escolar.

Un primer acercamiento al concepto de calificación lo obtenemos de Castro, Godoy y González (2013), quienes lo definieron como:

expresar en términos cualitativos el resultado de la medición o apreciación, asignándole un valor que se resume en un término de cantidad al que llamamos nota [...] o en una expresión calificativa a la que denominamos concepto. [...] La nota o el concepto permiten identificar el nivel alcanzado, representando el aprendizaje logrado por cada uno de los alumnos.(p.21)

En esta primera aproximación, se determina a la calificación como el valor numérico que tiene como fin comprobar el aprendizaje, aunque carece de la fundamentación en el procedimiento porque no menciona los mecanismos utilizados para la obtención del dato o la información.

Los profesores en la práctica seleccionan una parte de la evaluación para enfocarse en su componente cuantificable como lo es la calificación ante el apremio de las labores administrativas que los centros educacionales declaran y exigen

Estas ideas relacionadas con la calificación propia del ámbito escolar han ido permeando la definición de evaluación en su sentido más amplio y, a su vez, ha contribuido a la generación de un conjunto de estereotipos que dificultan la práctica evaluadora. En este sentido la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. (MINEDUC, 2006, p.31)

El real uso entonces que se le asigna a la calificación en la práctica pedagógica no necesariamente se relaciona con el sentido final que tiene asignar calificaciones a los estudiantes dentro del proceso de evaluación. La calificación tiene doble valor -de uso y de cambio-, con propósitos que difieren entre ellos, aunque complementarios si se utilizan de forma consistente. “No tienen por qué ser antagónicos el valor de uso y el valor de cambio, pero la práctica perversa puede exclusivizar el interés por las calificaciones”. (Santos Guerra, 2003, p. 72).

Esto quiere decir, que en la medida que los aprendizajes tengan un componente reflexivo y no solo una cuantificación, entonces la calificación corresponderá al valor de uso, sin embargo, si la calificación se destina a clasificar y apremiar en función de la promoción escolar entonces será considerada como valor de cambio. Para la comprensión final, la calificación en este estudio tiene que ser comprendida con su componente reflexivo, analítico y que posibilite la toma de decisiones para lograr que los estudiantes mejoren sus aprendizajes, es decir, como valor de uso.

2.4 El proceso de evaluación; desde las disposiciones legales a la práctica pedagógica

“Las finalidades, los propósitos, los objetivos generales o las intenciones educativas, o como se quieran llamar, constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica.” (Zabala, 2000, p.20).

Desde que se erige en vigencia la actual Ley General de Educación, el cambio curricular chileno promueve el logro de objetivos de aprendizajes integrales - considerando, como se ha mencionado anteriormente el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, esto ha alentado la necesidad de evaluar el desempeño de los estudiantes en función de lo que señaló el Artículo 2 de la ley 20370 o Ley General de Educación (LGE, 2009), en cuanto que

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (art. 2).

En la práctica, los reglamentos de evaluación interna de los establecimientos siguen enmarcado en lo normativo por sobre lo técnico, manteniendo ciertas prácticas evaluativas en los profesores. Esto se traduce en que estas prácticas en las salas de clases, independiente del nivel educacional que sea, sigue siendo entendido como un suceso y no como un proceso, es decir, cada vez que se realiza algún tipo de evaluación se suele detener o interrumpir el proceso continuo de aprendizaje. “la evaluación se realiza con unos condicionantes determinados como son el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del currículum, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa” (Santos Guerra, 2003, p.71). Estos hechos han llevado a configurar un estilo evaluativo que prevalece en los profesores y equipos técnicos y que no resulta fácil de modificar o erradicar con sólo presentarlos.

Por otro lado, la existencia de los distintos Decretos de Evaluación para los diferentes niveles de enseñanza, solo indican marcos regulatorios para determinar la estructura que debe tener un Reglamento de Evaluación Institucional, mas no establece de forma específica cuantas calificaciones debe tener cada asignatura por semestre o trimestre. Se señala que “la calificación mínima de aprobación debe ser de 4.0” (Decreto 511, 1997, art. 7). Esta afirmación en el decreto que corresponde a los niños y niñas de enseñanza básica se vuelve interpretable, toda vez que sostiene en sus artículos

siguientes que el promedio de calificaciones debe ser 4.0, con las excepciones indicadas. La interpretación de los decretos, al declarar el concepto de 'promedio' es el que posibilita a los establecimientos educacionales decidir la cantidad de calificaciones en el período determinado.

Con respecto a los programas de estudio de las distintas asignaturas de enseñanza en sus diferentes niveles, se evidencia una descripción de la finalidad que cada una tiene para lograr aprendizaje en los estudiantes. En cada uno se determina un propósito común que es

Las Bases Curriculares constituyen, asimismo, el referente base para los establecimientos que deseen elaborar programas propios. [...] Estas múltiples realidades dan origen a una diversidad de aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales, que se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos, todas válidas mientras permitan el logro de los Objetivos de Aprendizaje (MINEDUC, 2013,p.8).

Es decir, establecen un marco flexible con un fin definido que es lograr los objetivos de aprendizaje, la definición en las Bases Curriculares está plenamente alineada con el artículo 2 de la Ley General de Educación, pero siempre desde el propósito, es su sustento, no una declaración de acciones mecánicas. Esto se entiende al dar énfasis en los Proyectos Educativos Institucionales que cada establecimiento debe elaborar en concordancia con la escuela que esperan construir. La justificación que se desliza en las Bases Curriculares tiene relación con facilitar el trabajo del profesor en el aula, y para eso, se sugieren los Indicadores de Logro por Objetivo de Aprendizaje, esto para dar oportunidad a los estudiantes de diversas maneras lo que ha aprendido (MINEDUC, 2013). Aunque es claro que no menciona y tampoco orienta sobre aquellas actividades de aprendizaje que pueden ser calificadas. Se hace presente una omisión dentro de la práctica del establecimiento, deja a criterio institucional y también personal, las

estrategias en relación con la planificación del profesor aquellos momentos en el que la calificación va a dar cuenta del progreso de los aprendizajes de los estudiantes.

Esta revisión de la norma, y de las indicaciones mencionadas consolida la autonomía institucional para delimitar sus prácticas pedagógicas, solo se pide que los Objetivos de Aprendizaje declarados se logren durante el proceso de aprendizaje.

Los grandes propósitos establecidos en los objetivos educativos son imprescindibles y también útiles para realizar el análisis global del proceso educativo. [...] Cuando nos situamos en el ámbito del aula, y concretamente en una unidad de análisis válida para entender la práctica que en ella tiene lugar, tenemos que buscar unos instrumentos más concretos. (Zabala, 2000, p.27)

Como ya se ha señalado, los programas de estudios entregan elementos que deben ser considerados al momento de diseñar evaluaciones que respondan a la medición del progreso de los estudiantes, establecer entre otros criterios la necesidad de recopilar información del progreso de los estudiantes, debe ser elaborada considerando la diversidad de estilos de aprendizaje, contemplar diversos métodos de evaluación, el involucramiento activo de los estudiantes para que identifiquen su progreso y los resultados deben ser comunicados para permitir una reflexión.

2.5 Los modelos de evaluación: evaluación referida a norma y a criterio

Otro de los elementos claves para determinar los criterios utilizados en el proceso de evaluación y que permite entender por qué se considera cierta cantidad de calificaciones por asignatura es lo que para Rodríguez Dieguez (1980) corresponde a una clasificación de los modelos de Evaluación. Dentro de esto se considera el normotipo, que él divide en 4: con referencia a la norma, al criterio, a la conducta y a la personalización.

Para esta investigación, consideraremos el normotipo referido a criterio y a norma.

La evaluación referida a criterio o criterial también es conocida y rescatada bajo el nombre de Modelo Edumétrico, este modelo persigue la evaluación mediante la definición de unos criterios previamente definidos y que buscan establecer objetivos de aprendizajes que se esperan que el estudiante alcance o logre en su proceso.

Para ello es necesario que esos criterios de evaluación estén formulados de modo concreto y claro, ya que lo que se pretende con ella es que el alumno alcance un determinado nivel en una determinada materia o que aprenda a hacer algo previamente fijado, intentando establecer la relación entre los resultados conseguidos y los objetivos propuestos.(Castillo y Cabrerizo, 2010).

Esta concepción del modelo criterial, es también fundamentada por Anita Woolfolk (2010), quien señaló:

En la asignación de calificaciones referidas a criterio, la calificación representa una lista de logros. Cuando se establecen objetivos claros para el curso, la calificación podría representar cierto número de objetivos cubiertos de manera satisfactoria. [...] Teóricamente, en este sistema todos los alumnos obtendrían un 10 si cumplen con los criterios. (p.514).

La evaluación criterial establece como base que los resultados de aprendizaje que los estudiantes obtengan se pueden analizar siempre que los criterios que se declaren tengan relación con el aprendizaje esperado, además de elaborarse en función de objetivos claramente definidos considerando el nivel al que pertenecen dichos estudiantes.

La evaluación criterial desde el punto de vista didáctico sería una evaluación exclusivamente de aprendizajes de los alumnos, sin salirse de lo que es el ámbito pedagógico. [...] También supone la evaluación individual del alumno en relación a la progresión sobre el dominio de cada objetivo y ajustada a su ritmo de aprendizaje (Heredia Manrique, 2009, p.44)

En relación con el otro modelo considerado, llamado normativo, referido a norma o psicométrico se establece en base a la comparación entre el rendimiento de cada alumno con el rendimiento medio de la clase en la que dicho alumno se encuentra, aunque esa comparación también puede establecerse con la media de otras clases, o con la media de todo el centro, o con la media nacional. “Se trata de una modalidad de evaluación que no personaliza el proceso evaluador y que puede perjudicar a un determinado alumno en función de la clase en la que se encuentre situado.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.41).

Este modelo es esencialmente comparativo y relativista, porque su valoración recae en datos que están alejados de la progresión real del estudiante, esto porque se condiciona con el rendimiento medio del grupo.

La evaluación normativa se utiliza en Chile para establecer el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, además de los parámetros de medición de la Prueba de Selección Universitario. Si bien cada una de ellas cumple con una finalidad diferenciadora, con objetivos distintos, considera la medición de aprendizajes en contextos estandarizados, “cuando se necesita saber exactamente qué es lo que puede hacer o no hacer el alumno entonces la evaluación normativa es inadecuada, porque no proporciona información clara de los conocimientos y habilidades adquiridas por el alumno” (Heredia Manrique, 2009, p.43).

Incluso en relación con las disposiciones internacionales, la evaluación normativa se vuelve compleja de utilizar para establecer análisis de información que permita argumentar los avances que los estudiantes van desarrollando durante su proceso de aprendizaje, así lo indicó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011), al fundamentar que “las puntuaciones brutas en los exámenes estandarizados son una medida del desempeño de los alumnos pero hay claros problemas para inferir sobre el desempeño escolar a partir de estos datos” (p.10).

El siguiente cuadro establece una comparación entre la evaluación referida a norma y la referida a criterio (Castro et. al 2013, p.44)

Tabla 1 *Estado comparativo de la evaluación normativa y criterial*

	Con referencia a la Norma	Con referencia a Criterio preestablecido
OBJETIVOS BUSCADOS	<ul style="list-style-type: none"> Situar a los estudiantes con respecto a otros 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar la adquisición de habilidades y contenidos de un estudiante o grupo de estudiantes
REGISTRO DE LOS DATOS	<ul style="list-style-type: none"> Medición 	<ul style="list-style-type: none"> Observación y medición
TIPOS DE PRUEBAS	<ul style="list-style-type: none"> Estandarizados 	<ul style="list-style-type: none"> Construidas en función de las actividades y de las características de los estudiantes
COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> Con los resultados de otros estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> Con criterios definidos previamente
SISTEMA DE REFERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> Distribución de los resultados de una población determinadas y elegida 	<ul style="list-style-type: none"> Competencias a evidenciar al final de una secuencia de formación

Fuente: Castro et. al 2013

En Chile los objetivos de aprendizaje vienen a ser aquellos criterios de referencia que el profesor evaluará durante el período académico y se refiere a la integración de habilidades, conocimientos y actitudes con la finalidad que “entreguen a los estudiantes las herramientas cognitivas y no cognitivas necesarias para su desarrollo integral, que les faciliten una comprensión y un manejo de su entorno y de su presente, y que posibiliten y despierten el interés por continuar aprendiendo.” (MINEDUC, 2013, p.10). Esta definición de objetivos está cercanamente alineada a la concepción de los cuatro pilares del conocimiento que propuso Delors (1996) por intermedio de la UNESCO, donde indicó como finalidad de la educación

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (pp.1-2).

En la revisión de literatura realizada se comprende que el proceso de evaluación será sistemático, que se consideran los criterios previamente fijados u objetivos de aprendizaje y que la retroalimentación es fundamental en la noción del estudiante de lo que va aprendiendo y en lo que tiene que mejorar, entonces ¿Por qué se establece una cantidad determinada de calificaciones?

Si cada Objetivo de Aprendizaje debe ser evaluado, entonces el establecimiento debería, si se quiere, disponer de una calificación por cada Objetivo de Aprendizaje trabajado durante el proceso. Sin embargo, no existe una declaración de criterios pedagógicos que lo indiquen.

En la Ley General de Educación, se explicita que los profesionales de la educación deben “enseñar los contenidos curriculares establecidos por las bases curriculares y los planes y programas de estudio” (MINEDUC, 2009. LGE. Art. 10c), de lo que se desprende que aquello es lo que se debe evaluar y calificar. (Amengual, 2016, párr.7)

2.6 Funciones de la evaluación: diferencia entre evaluación formativa y evaluación sumativa.

En cuanto a la función de la evaluación la bibliografía la clasifica en dos. Una función formativa y la otra sumativa.

La evaluación formativa se entiende como la valoración del proceso de aprendizaje, es decir observar la forma en que los estudiantes van aprendiendo, cuanto es el nivel

delogro alcanzado en un momento determinado y reprogramar los objetivos en relación con la información que entrega el instrumento de evaluación en relación con sus indicadores.

Desde la perspectiva generalista la evaluación formativa se considera parte del proceso que al profesor le permite tener metas y objetivos, esto conlleva a determinar la evolución de los estudiantes en los aprendizajes propuestos y, que a su vez, guía los cambios que deben efectuarse para asegurar la eficacia del proceso de aprendizaje (Castro, et al. 2013). Significa, por tanto, que es formativa en la medida que al estudiante le entregue la información de su avance o proceso en lo que está aprendiendo y al profesor le da el insumo necesario para tomar decisiones tanto en el proceso de aprendizaje como en otros instrumentos de evaluación que aplicará para medir nuevamente dicho progreso.

La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.38).

Por otro lado, está la evaluación sumativa que corresponde a la valoración del producto final o terminal, es decir cuando el objetivo de aprendizaje que se quiere evaluar ya pasó por la etapa formativa y los aprendizajes de los estudiantes se van a considerar como producto final. Esto no quiere decir que si la valoración resulta insuficiente el proceso se acaba del todo, sino que se mantiene de forma continua, aunque el proceso formativo se comienza con otros objetivos de aprendizaje.

Considerando las diferencias sustanciales entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, está aquella relacionada con sus propósitos “determinar el valor de ese producto final; se aplica al término del proceso. Se traduce en una calificación o nota y, eventualmente, en un juicio valorativo.” (Castro, et al. 2013, p.30).

Si bien, se comprende la diferencia existente entre el proceso y producto, así como las fases de evaluación y toma de decisiones que el profesor realiza durante el proceso (Stufflebeam, 1995), también hay análisis profundos relacionados con el análisis efectivo que debe hacerse con la cuantificación del logro requerido en una actividad de aprendizaje. Así por ejemplo Castillo y Cabrerizo (2010) señalaron:

Se aplica esta evaluación al final de un periodo de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese periodo. [...] La evaluación final tiene una función sancionadora, en la medida en que permite decidir el aprobado o no aprobado de una asignatura. (p. 39).

Se aprecia en las conceptualizaciones de ambas funciones del proceso evaluativo que la calificación está relacionado específicamente a la etapa sumativa, como cierre de proceso.

Aun cuando la evaluación formativa y sumativa se entienden como parte de la tipología de la evaluación, también es posible encontrar un tercer tipo, usado ampliamente en el sistema educativo chileno, principalmente al inicio del año escolar. Esta corresponde a la evaluación diagnóstica. En esta, el profesor espera determinar aprendizajes previos, desde los relacionados al contenido disciplinar, con las habilidades y actitudes. “se denomina así a la información que se obtiene por medio de la aplicación de algún instrumento de exploración diagnóstica, tendiente a conocer el nivel en que se encuentran los alumnos antes de iniciar el proceso de aprendizaje” (Castro, et al.2013, p.34). Para la elaboración del proceso de aprendizaje y evaluación que el profesor planifica, la evaluación diagnóstica es fundamental, puesto que establece varios puntos de información al iniciar el año. Por una parte, selecciona algún instrumento que permita recoger la mayor cantidad de información para tomar decisiones; por otro lado, elabora patrones u objetivos de logros que debieron haber alcanzado los estudiantes el año anterior en relación al nivel educativo que cursaron y por último; sostiene en su diagnóstico el camino o progreso que deben tener los estudiantes con la información recolectada. Todo esto con la finalidad de realizar una planificación acorde a la realidad

del curso y por tanto el punto de partida entre los aprendizajes generales presentes y los que se deben lograr.

La evaluación diagnóstica, además de ser aplicada al iniciarse proceso de aprendizaje, es decir, al comienzo del año académico, “también puede realizarse en cualquier momento del curso, para determinar necesidades educativas de futuro, en aspectos concretos” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.36). Esto redundando en el diagnóstico se puede utilizar al inicio del proceso, independiente del momento en que dicho proceso comience. Se entiende como al iniciar una unidad de aprendizaje o por cada objetivo de aprendizaje declarado en los programas de estudio.

En definitiva, ya sea evaluación diagnóstica, formativa o sumativa, lo fundamental es comprender el sentido que cada una de ellas tiene, sus propósitos y lo que se pretende lograr con cada una de ellas. Es claro entonces, que la calificación solo debe existir en la evaluación sumativa, considerándolo como producto del proceso de aprendizaje en que el profesor fue capaz de obtener la información necesaria en el diagnóstico y desarrollar distintas estrategias que fueron evaluadas de manera formativa en el reconocimiento de dificultades específicas que cada uno de los estudiantes tuvo y que fueron pertinentemente retroalimentadas para lograr los Objetivos de Aprendizaje declarados.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque o paradigma

Jiménez (2000) define el marco metodológico como “una relación clara y concisa de cada una de las etapas de la investigación. En términos generales, el diseño metodológico es la descripción de cómo se va a realizar la investigación”.

Al tener conocimiento de la estructura, procedimientos y contexto por el cual se rige esta investigación, observando los distintos factores y elementos que están dentro de la misma, se facilita como investigadores, desplegar el proceso de estudio y de esta forma resolver las interrogantes que han sido planteadas en su origen. Por otra parte, se facilita tanto al lector como al propio equipo de investigación la pista de revisión de cómo se llevó el proceso en que se desarrolló la investigación.

Esta investigación corresponde haberla efectuado con un enfoque cualitativo puesto que intenta responder a la pregunta ¿cuáles son los criterios técnico-pedagógicos que utilizan los docentes de primer ciclo en un colegio particular, para establecer la cantidad de calificaciones por asignatura? La interrogante plantea comprender un fenómeno y profundizar de acuerdo con las percepciones de distintos actores las razones o motivos de un actuar ¿cuáles criterios utilizan?

Cuando se busca comprender la perspectiva que tienen los actores se determina como método de estudio el enfoque cualitativo (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigó) acerca de los distintos fenómenos que los rodean, introducirse en las distintas experiencias, perspectivas, opiniones y significados; en otras palabras, la manera en que los distintos actores visualizan subjetivamente su realidad (Hernández, 2014).

En esta investigación se consideró que no era pertinente plantear una hipótesis, adoptando una tradición conocida consistente en que, en los estudios cualitativos por lo

general, no se formulan hipótesis puesto que no hay variables que medir, no se sabe a priori lo que se persigue, pues precisamente lo que se busca es considerado un hallazgo (Hernández, 2014).

Es sabido que en cada asignatura se asigna una determinada cantidad de calificaciones. Lo que no se sabe es con qué criterios se establece tal número de calificaciones. Por lo anterior, es que toda respuesta ofrecida debe ser elaborada tentativamente sobre la base de antecedentes teóricos, empíricos y metodológicos que desarrollamos a lo largo del estudio (Decreto 511/97; Reglamento de Evaluación del Colegio, 2017).

La pregunta de investigación en los estudios cualitativos abarca aspectos teóricos y temáticos, que constituyen el eje transversal del proceso de investigación. Una buena pregunta de investigación hace la diferencia en la profundidad de los hallazgos y en los eventuales aportes que podríamos hacer al conocimiento.

Se considera que el enfoque cualitativo se corresponde con la esencia del objetivo general. Además, los datos analizados se refirieron a dimensiones psíquicas y comportamentales, a realidades subjetivas que varían en su forma y contenido de visión en función de los actores estudiados. Por lo anterior, se trató de comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados por las experiencias de los actores clave. Por consiguiente, la generación de la teoría que se verá en el capítulo Presentación de los Resultados no se fundamenta en estudios anteriores, sino que se generó a partir de los datos empíricos y datos cualitativos obtenidos a través de encuestas, entrevistas y posteriormente analizados e interpretados.

Tal como señalan los autores Blasco y Pérez (2007) la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger

información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

Respecto a los datos empíricos de esta investigación, se recabaron datos de encuestas y entrevistas semi-estructuradas, las cuales posteriormente fueron analizadas para documentar las relaciones y así obtener los resultados para responder al problema de investigación.

3.2 Diseño de la investigación

Dentro de todo estudio es necesario definir un diseño de investigación, que rijan la investigación de manera coherente, al respecto Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989), señala lo siguiente:

La investigación con técnicas cualitativas está sometida a un proceso de desarrollo básicamente idéntico al de cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa. (...) Aun así, es posible establecer un estilo cualitativo propio como resultado de aplicar a todo el proceso, en cada una de sus fases, una serie de 'criterios' o principios orientadores (más bien que normativos).

En relación a lo anterior, el proceso de investigación debe contar con un diseño que permita llevar a cabo dicho proyecto de manera coherente unificadora e integradora, determinando el propósito de la investigación realizada.

El diseño de la investigación otorga una dirección clara, sistematizando el estudio, organizándolo y otorgándoles a los investigadores la manera más exacta de lograr los objetivos antes propuestos.

De lo que se trata es de crear la manera más práctica y concreta de responder a las preguntas de la investigación. A su vez el diseño de esta investigación se realiza en un contexto real, al interior de establecimientos que están enseñando, en donde decenas

de profesores interactúan con estudiantes, apoderados y colegas que viven cotidianamente diversas experiencias, de las cuales se forman una idea y cuyas percepciones vamos a indagar.

Previo a definir un diseño de la presente investigación, se señalarán algunas de sus características. En primer lugar, el diseño propuesto es de tipo emergente puesto que en la investigación cualitativa el diseño va evolucionando en el tiempo, demostrado por los diversos cambios observados en el proceso de estudio, generando a su vez cambios parciales en el marco teórico y metodológico, porque si bien existieron cambios sustanciales dentro del proceso, siempre fueron hechos con el objeto de determinar u observar cómo se comportaban las dimensiones estudiadas.

En segundo lugar, el diseño de esta investigación es de tipo interpretativo (Hernández, 2014), porque el proceso de construcción del conocimiento se desarrolla a partir de la descripción e interpretación de los datos recogidos por medio de encuestas y entrevista semi-estructurada, acerca de la cantidad de calificaciones por asignatura en el marco legal y educacional.

El carácter interpretativo del diseño se sustenta en el análisis del Decreto 511, Reglamento de Evaluación, Programas de Estudio, Estándares Indicativos, Marco Para La Buena Enseñanza y Evaluación Para El Aprendizaje. Dichos textos fueron leídos y analizados de manera de interpretar la letra y el espíritu de los mismos, lo cual ha permitido desarrollar un aspecto que otorga originalidad a la investigación puesto que no hay un gran contenido informativo al respecto.

El análisis e interpretación de la encuesta, así como la reflexión desarrollada en torno a las entrevistas realizadas otorgaron a este estudio una tercera característica: su carácter deductivo. En efecto, muchos de los resultados obtenidos de la encuesta aplicada, fueron luego corroborados a través de entrevistas a informantes claves, cuyas

declaraciones fueron procesadas de manera inductiva, logrando inferir de lo normativo y la relación con las experiencias de los participantes en el estudio.

El Estudio de Caso

Rodríguez, Gil y García (1999), tras el análisis de varios intentos en la conceptualización del "estudio de caso", consideran que todos ellos coinciden en que "el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés".

Ahora bien, teniendo en consideración que existe una multiplicidad de criterios que se consideran al presentar los estudios de caso, era de esperar que diferentes autores propongán diversas clasificaciones. De manera que, para despejar, al menos teóricamente, a qué tipo de estudio de caso nos estamos refiriendo, tomaremos como referencia la clasificación planteada por Guba y Lincoln (1981), quienes partieron para la construcción de su propuesta considerando el propósito con el que se realiza el estudio.

Tabla 2 *Tipos de Estudio de casos*

	<i>Factual</i>		<i>Interpretativo</i>		<i>Evaluativo</i>	
Propósito del estudio de caso	Acción	Producto	Acción	Producto	Acción	Producto
Hacer crónica	Registrar	Registro	Construir	Historia	Deliberar	Evidencia
Representar	Construir	Perfil	Sintetizar	Significados	Representación	Retrato
Enseñar	Presentar	Cogniciones	Clasificar	Compresiones	Contraste	Discriminaciones
Comprobar	Examinar	Hechos	Relatar	Teoría	Pesar	Juicios

Fuente: Guba y Lincoln, 1981

En este caso, el estudio presentado corresponde a una interconexión entre propósito, acciones y productos.

Más precisamente, aun cuando el propósito no fue hacer crónica, este trabajo tuvo un carácter en cierta medida evaluativo con acciones de deliberación con el objeto de obtener evidencias. En este mismo propósito, el carácter factual del estudio permitió registrar datos, con los cuales se configuraron registros.

El estudio tuvo el propósito de hacer representación, lo que implica síntesis y significados. Asimismo, tuvo la intención de enseñar, puesto que registra clasificaciones y comprensiones.

Finalmente, el peso mayor del estudio fue comprobar, de manera que se registraron acciones como examinar, rescatar hechos, sopesar los juicios de unos y de otros.

3.3 Estrategias de muestreo

Hernández (2014) señala que, en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra, dependiendo totalmente del proceso de toma de decisiones del grupo de investigadores (pág., 176).

Por su parte Morse (1998) citado por Flick (2007), señala que existen varios criterios generales para definir lo que él llamó “un buen informante”. Dichos criterios están de uso actualmente sobre todo para seleccionar a los entrevistados. Los buenos informantes son quienes poseen el conocimiento y la experiencia necesarios para responder a una entrevista o una encuesta sobre la pregunta de investigación. Deben poseer, además, la capacidad para reflexionar y articular en el caso de que hubiera tiempo para preguntarlos, observarlos o que sean capaces de opinar en un debate grupal.

Morse (1998) llamó a estos casos como selección primaria. En contraste con la selección secundaria que definió como aquellos actores que no cumplen con todos los criterios antes mencionados, sobre todo el de conocimiento y experiencia, aunque estén dispuestos a conceder su tiempo para una entrevista.

Las estrategias de muestreo en las investigaciones cualitativas se pueden resumir así:

Tabla 3 *Estrategias de muestreo en la investigación cualitativa*

		Muestreo	Selección
Determinación a priori	Recogida completa	Teórico	Primaria
		De casos extremos	
		De casos típicos	
		De variación máxima	Secundaria
		De intensidad	
		De casos críticos	
		De casos sensibles	
De conveniencia			

Fuente: Adaptado de Flick, 2007

Como se puede apreciar, al escoger una de las estrategias de muestreo citadas en la Tabla 3, el criterio que se debe tener en cuenta es si dicha estrategia escogida entrega información pertinente. Así la decisión de muestreo adoptada se sitúa en un lugar en el que se pueda cubrir un campo lo más amplio posible y en el que se logre realizar el análisis más profundo.

Considerando la limitación de recursos humanos, económicos y de tiempo con que se dispuso, se buscó trabajar usando una estrategia como alternativa, pero no se buscó combinar estrategias, puesto que ello obligaría a complejizar el estudio, situación que no se logró asumir.

En el caso de estudio, la muestra está integrada por una determinación a priori de actores a los cuales se encuestó, debido a que los profesores de Educación General Básica poseen el dominio del mayor espectro de asignaturas con excepción de las impartidas por especialistas (Educación Física, Música). Es un muestro de conveniencia porque se seleccionó a tres docentes cuyas características tienen experiencia en

jefatura técnica, otro docente en tareas de coordinación y una profesora de aula experimentada, constituyendo así una selección primaria.

Así, se escogió una muestra compuesta de 38 profesores para ser encuestados, de primer ciclo que imparten las asignaturas de Lenguaje, Inglés, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Artes Visuales, Tecnología, Música y Educación Física, y tres docentes del primer ciclo cuyas características se expusieron para ser entrevistados.

De los 38 docentes encuestados, solo 33 docentes completaron el instrumento con las indicaciones entregadas. Se descartaron así, cinco cuestionarios.

Tabla 4 *Resumen de profesoras y profesores encuestados*

Código profesora (or) encuestado	Sexo	Asignatura
E1	M	MATEMATICA
E2	F	INGLES, CIENCIAS SOCIALES, ARTES VISUALES
E3	M	EDUCACIÓN FÍSICA
E4	F	TECNOLOGÍA
E5	F	INGLES, CIENCIAS SOCIALES, ARTES VISUALES
E6	F	LENGUAJE ,MATEMATICA ,CIENCIAS NATURALES
E7	F	LENGUAJE
E8	F	TECNOLOGÍA, ARTES VISUALES
E9	F	LENGUAJE
E10	F	EDUCACIÓN FÍSICA
E11	F	CIENCIAS SOCIALES
E12	F	INGLÉS
E13	F	INGLÉS, ARTES VISUALES
E14	F	LENGUAJE, MATEMÁTICA, CIENCIAS SOCIALES
E15	F	ARTES VISUALES

E16	F	MATEMÁTICA, CIENCIAS NATURALES, ARTES VISUALES
E17	F	INGLÉS, ARTES VISUALES
E18	F	INGLÉS, ARTES VISUALES
E19	F	EDUCACIÓN FÍSICA
E20	M	EDUCACIÓN FÍSICA
E21	F	EDUCACIÓN FÍSICA
E22	F	LENGUAJE, MATEMÁTICA, CIENCIAS NATURALES, ARTES VISUALES
E23	F	INGLÉS, TECNOLOGÍA
E24	M	LENGUAJE, MATEMÁTICA, CIENCIAS NATURALES, ARTES VISUALES
E25	F	LENGUAJE, MATEMÁTICA, CIENCIAS NATURALES, ARTES VISUALES
E26	F	LENGUAJE, MATEMÁTICA, CIENCIAS NATURALES, ARTES VISUALES
E27	M	TECNOLOGÍA
E28	F	MUSICA
E29	F	INGLÉS, CIENCIAS SOCIALES, ARTES VISUALES
E30	M	MÚSICA
E31	M	LENGUAJE
E32	F	MÚSICA
E33	M	MÚSICA

Fuente: Elaboración propia

3.4 Instrumentos para interpretación y recogida de datos

Para la interpretación de datos se revisaron diferentes documentos y se utilizaron distintos instrumentos, detallados a continuación:

3.4.1 Análisis de documentos

Normativos

1. Ley General de Educación 20.370. (Url corta: <http://bcn.cl/1uvx5>).
2. Decreto N° 511 de 1997 Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. (Url corta: <http://bcn.cl/1uv6r>).
3. Decreto N° 107 Reglamento de Evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. (Url corta: <http://bcn.cl/1v5b1>).
4. Decreto N° 439 de 2012. Establece Bases Curriculares para la educación básica en asignaturas que indica. (Url corta: <http://bcn.cl/1uxth>).
5. Decreto N° 158 modifica decretos N° 511 de 1997 y 112 de 1999 exentos, que aprueban normas de evaluación y promoción escolar de enseñanza básica 1° y 2° año de enseñanza medida respectivamente. (Url corta: <http://bcn.cl/1v8g2>).
6. Decreto N°83 de 2015 Aprueba criterios y orientaciones de Adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. (Url corta: <http://bcn.cl/1uymw>).
7. Decreto N°83 de 2001 Reglamenta calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de enseñanza media, ambas modalidades, y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación. (Url corta: <http://bcn.cl/1v8g0>).
8. Decreto Supremo de Educación N°40 de 1996 Establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. (Url corta: <http://bcn.cl/1ux1a>).
9. Decreto N°256 Modifica Decreto Supremo N°40, de 1996, del Ministerio de Educación, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. (Url corta: <http://bcn.cl/1uw6a>).

Institucionales

1. Reglamento de Evaluación del Colegio The English Institute (Cfr. Anexo 1)

Herramientas Curriculares

1. Programas de Estudio (<http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-propertyname-550.html>)
2. Estándares Indicativos de desempeño (<http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-33859.html>)

Herramientas Profesionales

1. Marco para la Buena enseñanza (<https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>)
2. Evaluación para los aprendizajes ([ftp.emineduc.cl/cursosceip/Manuales/Evaluacion para el aprendizaje IPSM](ftp.emineduc.cl/cursosceip/Manuales/Evaluacion%20para%20el%20aprendizaje%20IPSM)).

Tabla 5 *Conceptos para la realización de Encuesta*

Dimensión del Concepto	Variable	Indicador	Preguntas	Tipo de Instrumento
Criterios técnicos pedagógicos NORMATIVOS	Decretos de evaluación 511/97	Conocimiento de Normativa emanada desde el MINEDUC para la evaluación de los aprendizajes	1. ¿Cuál es el decreto de evaluación que se aplica en el nivel en que usted imparte clases? a) Decreto supremo N° 40, 1996 b) Decreto N° 511, 1997 c) Decreto N° 112, 1999 d) Decreto N° 83, 2015 e) Decreto N° 107, 2003	SELECCIÓN ÚNICA
			2. ¿Cuál (es) de la(s) siguiente (s) herramientas utiliza el equipo directivo y los docentes del establecimiento para tomar decisiones en evaluación de los aprendizajes? a. Decretos de evaluación b. Bases curriculares y Programas de estudio c. Reglamento de evaluación d. Planes de estudio e. Estándares de aprendizaje	SELECCIÓN MÚLTIPLE
			3. ¿Qué consideraciones se tiene con los estudiantes para la promoción? a. Porcentaje de asistencia b. Promedio general c. Nivel de logro por asignaturas claves d. Programa de estudio del establecimiento(bilingüe) e. Problemas de aprendizaje	SELECCIÓN MÚLTIPLE

Cfr.Anexo2.

3.4.2 Encuesta

Las encuestas fueron validadas por docentes de la Universidad Mayor, enseguida se solicitó permiso a la directora del establecimiento para ser aplicada a treinta y ocho docentes, los cuales fueron reunidos por dirección, en dos sesiones durante el mes de diciembre de 2017. Estas encuestas fueron aplicadas por los estudiantes del magíster que realizan dicha investigación. (Cfr Anexo 2.3)

Tabla 6 *Encuesta*

Sección 1: “Identificación Profesional”

1. Señale con una X en el recuadro cuál o cuáles asignaturas imparte en el establecimiento.

Lenguaje y comunicación	Idioma Extranjero Inglés	Matemática	Ciencias Naturales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Tecnología	Artes Visuales	Música	Educación Física y Salud

2. ¿Cuál es la cantidad de horas pedagógicas de la asignatura que usted imparte?
Si imparte más de una asignatura, indique en cada cuadro la cantidad por asignatura.

Lenguaje y comunicación	Idioma Extranjero Inglés	Matemática	Ciencias Naturales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Tecnología	Artes Visuales	Música	Educación Física y Salud

Cfr: Anexo 2.3

3.4.3 Entrevista

La entrevista fue diseñada con preguntas sobre la experiencia, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos y percepciones de los criterios pedagógicos y su relación con la cantidad de calificaciones y coherencia con las políticas públicas de evaluación.

Dicha entrevista fue validada por docentes de la Universidad Mayor, luego se le solicitó a tres docentes, ser entrevistados de forma individual en lugares externos, al colegio particular pagado, siendo una profesora de Lenguaje y Comunicación de primer ciclo, una Jefa de departamento de Artes y una docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las cuales accedieron durante el mes de enero de 2018 a responder las preguntas seleccionadas.

Para el diseño de la entrevista se recogieron las respuestas más relevantes de la encuesta aplicada con anterioridad y así realizar las preguntas para profundizar en la investigación. (Cfr Anexo 2.2)

Tabla 7 Preparación de la Entrevista con sus respectivas categorías

Calificaciones		Asignaturas con mayor % de calificaciones	Horas a la semana		Preguntas posibles
Cantidad de calificaciones					- ¿Por qué las asignaturas que representan las más altas tasas de desaprobación y horas pedagógicas tienen tan altos porcentajes de evaluaciones? - ¿Cuál es el criterio para establecer mayores calificaciones a unas asignaturas y a otras no? - ¿El currículum está concebido con asignaturas más importantes que otras?
Reglamento de Evaluación	Institucional	Respuestas	N° personas	Porcentaje	
Conoce el reglamento de evaluación de su establecimiento		Sí			- ¿Por qué piensa usted que un porcentaje de los profesores encuestados conocen el Reglamento de Evaluación? - ¿Qué explicación le sugiere a usted el hecho de que un cierto porcentaje de los profesores encuestados declaren no conocer el reglamento de Evaluación?
		No			
Ha participado usted en la elaboración del reglamento de evaluación de su establecimiento		Sí			-A la luz del resultado anterior, ¿Cómo explica usted que los profesores conozcan el reglamento de evaluación y sin embargo sólo algunos de entre ellos participó activamente en la elaboración del mismo? - ¿Qué explicación le da usted al resultado de que cierto porcentaje de los profesores no ha participado en la elaboración del reglamento de evaluación?
		No			
El número de calificaciones es decidido por el departamento de la asignatura		SI			- ¿Cuál es, de acuerdo a su criterio, el número ideal de calificaciones que se deban realizar? - ¿Quiénes deben pensar, planificar, implementar y evaluar que el sistema de evaluación sea implementado adecuadamente, sea pertinente, y cumpla con su propósito?
		NO			
El número de calificaciones es decidido según el nivel que imparte la asignatura		SI			CON LA PREGUNTA ANTERIOR SE RESPONDE EL CRITERIO.

Cfr: Anexo 2.2

3.5 Plan de análisis

El procedimiento empleado para procesar los datos recogidos se efectuó de la siguiente manera.

Las encuestas fueron procesadas por medio de una tabla Excel en la que se vaciaron los datos recogidos, se tabularon y se graficaron. Enseguida se analizaron e interpretaron los resultados obtenidos en la encuesta (Cfr. Anexo 2.3)

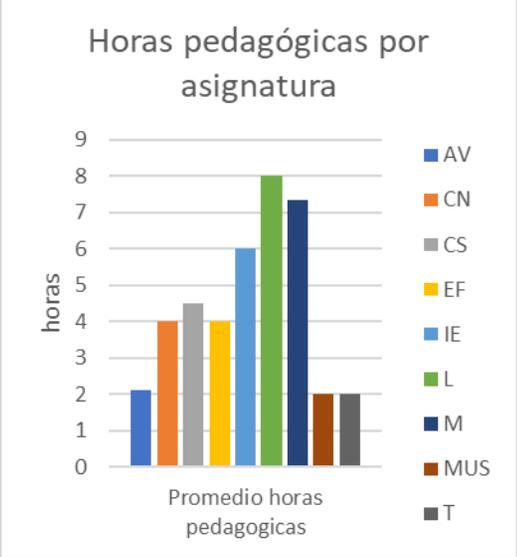
De los resultados obtenidos de la encuesta se realizó una selección con los resultados más relevantes. Dichos resultados constituyeron la base de las preguntas de la entrevista que fue aplicada con posterioridad a tres profesoras de la institución (Cfr. Anexo 2.4)

Las entrevistas fueron grabadas y se realizaron los días Jueves 25, viernes 26 y lunes 29 de enero de 2018. (Cfr. Anexo 4)

Posteriormente las grabaciones fueron transliteradas y editadas para su análisis e interpretación.

En la Tabla 8 se observa la descripción, análisis e interpretación de los resultados de los instrumentos utilizados, su lectura se debe realizar de izquierda a derecha. En la primera columna están los criterios de la investigación, la segunda columna evidencia a través de gráficos los resultados de la encuesta aplicada a los docentes del primer ciclo, la tercera columna relaciona las preguntas de la entrevista y sus respuestas a la observación del criterio desarrollado, y finalmente la cuarta columna expone las reflexiones de primer orden de lo analizado.

Tabla 8 Análisis, interpretación de los Resultados de la Encuesta y de la Entrevista

CRITERIOS	GRÁFICOS DE LA ENCUESTA	ENTREVISTA	REFLEXIONES DE PRIMER ORDEN
<p>CRITERIOS INSTITUCIONALES</p> <p>Cantidad de horas pedagógicas de la asignatura</p>	<p>Horas pedagógicas por asignatura</p>  <p>Las asignaturas de Lenguaje, Matemática e Inglés tienen las más altas cantidades de horas pedagógicas.</p>	<p>¿Por qué las asignaturas que representan las más altas tasas de desaprobación y horas pedagógicas tienen tan altos porcentajes de evaluaciones?</p> <p>E1: por muchos años, estamos todavía haciendo cierta proporción para sacar número de calificaciones... a veces sin ningún criterio pedagógico (...) el 511 que es el decreto vigente en este minuto, pero que es normativo, del deber respecto al cumplimiento, pero no respecto a verdaderas orientaciones de como evaluar, como calificar (...) la calificación es la expresión numérica de la evaluación.</p> <p>E2: hay ciertas asignaturas que tienen una carga de contenidos importantes y que eso hace que tengan poco tiempo para procesar estos contenidos en esas asignaturas no se ponga tanto énfasis en que los alumnos aprendan</p> <p>E3: creo que se debe a que estás asignaturas tienen una mayor cantidad de carga horaria, lo cual hace que los profesores pongan énfasis en evaluar y no en los aprendizajes</p>	<p><i>Existe una tendencia a considerar a ciertas asignaturas como prioritarias lo que conlleva a pensar que más calificaciones eleva el nivel de importancia de la asignatura, pero sin mayor criterio pedagógico</i></p>

Cfr: Cap. IV Análisis, interpretación y presentación de los Resultados

3.6 Criterios de rigor metodológico

En regla general, las investigaciones cualitativas están sujetas a los mismos criterios de rigor que los estudios cuantitativos.

Corresponde, sin embargo, señalar que el paradigma cualitativo se basa en los mismos supuestos básicos que los estudios cuantitativos difiriendo solamente en los elementos que se presentan.

La naturaleza de la realidad

El paradigma cualitativo descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades y en la investigación “se divergirá en lugar de converger a medida que se avanza en el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás” (Guba, 1981, p. 148)

La naturaleza de la relación investigador-objeto

Los investigadores cualitativos hacen todos los esfuerzos para mantener una distancia óptima entre ellos mismos y el fenómeno que estudian. Salvo en los estudios socio-críticos en donde el investigador se funde con los demás actores en aras de un propósito común con el cual se ha comprometido.

La naturaleza de los enunciados legales

El paradigma cualitativo descansa sobre el supuesto de que las generalizaciones no son posibles, que a lo máximo que se puede aspirar son a hipótesis de trabajo referidas a un contexto particular. Estudiar fenómenos sociales o conductuales no es muy útil puesto que estos fenómenos existen principalmente en la mente de las personas y hay tantas realidades como personas.

Los métodos

Actualmente el paradigma cualitativo utiliza métodos cuantitativos y cualitativos, por lo que no existe razón para encontrar algún conflicto.

Los criterios de calidad

El criterio más importante para medir la calidad de una investigación es su rigor, su credibilidad y su relevancia.

Guba (1981) estableció los criterios de credibilidad que podrían afectar un estudio cualitativo de la siguiente manera:

Tabla 9 El problema de la credibilidad en la investigación cualitativa

<i>La investigación puede verse afectada por</i>	<i>Que producen los efectos de</i>	<i>Para superar estas insuficiencias</i>		<i>Con la esperanza de alcanzar</i>	<i>Y producir hallazgos que sean</i>	
		Durante	Después			
Factores que encubren e interactúan	Interpretación	Se trabaja durante un periodo prolongado			Credibilidad	Aceptables
		Se utiliza la observación continua	Se establece la corroboración estructural			
		Se utiliza la triangulación				
		Se recoge material de adecuación referencial	Se establece la adecuación referencial			
		Se realizan comprobaciones con los participantes	Se provoca la comprobación de los participantes			
Irrepetibilidad de la situación	Imposibilidad de comparación	Se recogen minuciosamente datos descriptivos Se realiza muestreo teórico	Se desarrolla descripciones minuciosas	Transferibilidad	Relevantes para el contexto	
Cambios instrumentales	Inestabilidad	Se utilizan métodos que se solapan y se complementan Se elaboran pistas de revisión	Se verifica las pistas de revisión	Dependencia	Estables	
Las preferencias de investigador	Prejuicios	Se utiliza la triangulación Se practica la reflexión epistemológica	Se verifica la confirmabilidad	Confirmabilidad	Independientes del investigador	

Fuente: Guba, 1981

Puestas las cosas así, en el estudio cumplimos con los criterios de rigor metodológico enunciados por Guba, que se aplican en este caso.

Con respecto al criterio de **Credibilidad**, durante la investigación se realizaron en forma permanente juicios críticos de los investigadores para ir comprobando los avances en conocimiento planteando preguntas inquisitivas.

Se utilizaron una variedad de fuentes de datos, diferentes autores, diferentes teorías y diferentes métodos, a tal punto que se llegó a cuestionar varias veces el desarrollo del estudio.

En lo que se refiere a la recogida de material de adecuación referencial, el presente estudio entrega un volumen bastante importante de anexos. Pero no fue posible para los autores incorporar en el informe documentos, grabaciones de audio, que sirvieron de base para los resultados y conclusiones que se presentan. Sin embargo, ellos están disponibles y se puede consultar en los archivos para comprobar algún hallazgo o afirmación que se presentó en el informe de tesis.

Se estableció adecuación referencial, es decir, los análisis e interpretaciones se iniciaron una vez terminado una primera fase de trabajo de campo, con documentos (encuestas), que fueron producidos especialmente con este propósito mientras el estudio se estaba realizando, todo lo anterior dentro de los límites de tiempo y todos los apremios que se suscitan en este orden de trabajo.

Con lo anterior se puede sostener que con respecto al criterio de rigor **Transferibilidad**, no se pretende generalizar los resultados, sin embargo, se puede afirmar que se desarrollaron descripciones minuciosas del contexto y que se dispone de una completa gama de documentos y grabaciones (entrevistas) para verificar los hallazgos.

Al estar manipulando realidades diferentes y estando preocupados por la estabilidad de los datos con los cuales se debía trabajar, se consideró tres instrumentos de recogida de datos con el objeto de triangularlos. Así tres métodos se unen de tal forma que la debilidad de uno (encuesta) se compensó con la entrevista. En este caso, la información encontrada con el primer instrumento de recogida de datos fue ampliada con el segundo instrumento la encuesta. De esta forma, se reforzó la estabilidad de los datos.

Se establecieron pistas de revisión que posibilita el examen de los procesos por los que se recogieron y analizaron los datos y se hicieron las interpretaciones. De esta manera se cumplió con criterio de **Dependencia**.

Por último, la triangulación señalada anteriormente fue el único método dispuesto para cumplir con el criterio de **Confirmabilidad**. En efecto, debido al tiempo disponible, no fue posible, realizar una revisión de los resultados con otros investigadores, además no se encontró literatura en tesis consultadas sobre el tema que pudieran ser referente para cumplir a cabalidad con este criterio.

El haber optado por un paradigma cualitativo para el estudio estuvo cargado de riesgos para los investigadores, porque no se puede garantizar a priori como puede hacerlo un estudio cuantitativo, sin embargo los resultados obtenidos permiten decir que se ha aportado al conocimiento.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Análisis e interpretación de los resultados

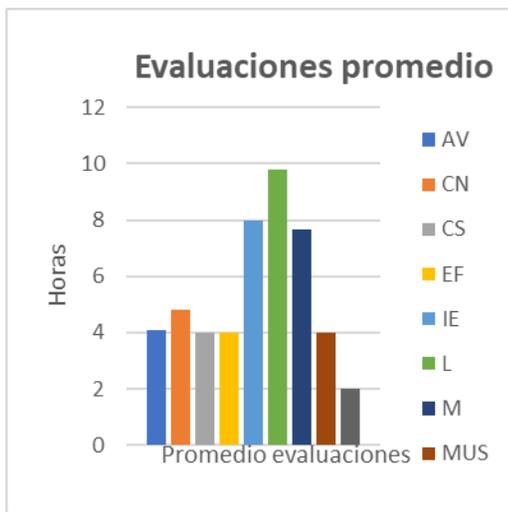
A continuación, se presenta la obtención de los resultados, de la encuesta realizada, y de la entrevista para luego dar paso al análisis de estos.

En la primera columna de la izquierda se encuentran los criterios de las encuestas, en la segunda columna se encuentran los gráficos, en la tercera columna las respuestas de las entrevistas, con clave de lectura E1, E2 y E3 para identificar a los entrevistados 1, 2 y 3 respectivamente. Por último, en la columna final, se estructura la reflexión de primer orden, apoyado por extractos de citas textuales formuladas por los entrevistados. De esta forma, a través de una reflexión se va configurando el análisis.

Tabla 8 Análisis, interpretación de los Resultados de la Encuesta y de la Entrevista

CRITERIOS	GRÁFICOS DE LA ENCUESTA	ENTREVISTA	REFLEXIONES DE PRIMER ORDEN
<p>CRITERIOS INSTITUCIONALES</p> <p>Cantidad de horas pedagógicas de la asignatura</p>	<p style="text-align: center;">Horas pedagógicas por asignaturas</p> <p style="text-align: center;">Promedio horas pedagógicas</p> <p>Las asignaturas de Lenguaje, Matemática e Inglés tienen las más altas cantidades de horas pedagógicas.</p>	<p>¿Por qué las asignaturas que representan las más altas tasas de desaprobación y horas pedagógicas tienen tan altos porcentajes de evaluaciones?</p> <p>E1: por muchos años, estamos todavía haciendo cierta proporción para sacar número de calificaciones... a veces sin ningún criterio pedagógico (...) el 511 que es el decreto vigente en este minuto, pero que es normativo, del deber respecto al cumplimiento, pero no respecto a verdaderas orientaciones de como evaluar, como calificar (...) la calificación es la expresión numérica de la evaluación.</p> <p>E2: hay ciertas asignaturas que tienen una carga de contenidos importantes y que eso hace que tengan poco tiempo para procesar estos contenidos en esas asignaturas no se ponga tanto énfasis en que los alumnos aprendan</p> <p>E3: creo que se debe a que estás asignaturas tienen una mayor cantidad de carga horaria, lo cual hace que los profesores pongan énfasis en evaluar y no en los aprendizajes</p>	<p><i>Existe una tendencia a considerar a ciertas asignaturas como prioritarias lo que conlleva a pensar que más calificaciones eleva el nivel de importancia de la asignatura, pero sin mayor criterio pedagógico</i></p>

Cantidad de calificaciones que se asigna durante un semestre en las diferentes asignaturas



Las asignaturas de lenguaje, matemática e idioma extranjero inglés son las que asignan la mayor cantidad de calificaciones durante cada semestre.

¿Cuál es el criterio para establecer mayores calificaciones a unas asignaturas y a otras no?

E1: Hacen una proporción de 1 es a 2, 1 a 1. Y eso lo desglosan.

Y luego baja a otro factor numérico, la cantidad de evaluaciones coef. 1 y coef. 2. Y ahí, como que completan esta famosa proporción.

E3: El criterio de las calificaciones va depender de la cantidad de horas por las asignaturas.

¿El currículum está concebido con asignaturas más importantes que otras?

E2: de alguna manera, si el currículum está dirigido más bien determinado por las pruebas Simce...

en donde el Simce contradice las bases, que las bases dice que los niños deben aprender y el Simce de alguna manera pide que los profesores enseñen contenidos...

que en algunas asignaturas todavía no esté el cambio del paradigma...

y pasar todos los contenidos y no sé si esta verificado si esos alumnos aprendan

E3: Yo creo que no hay una más importante que otra, ya que todas desarrollan áreas distintas, sin embargo, se puede entender así por la cantidad de horas que se les otorgan a las asignaturas y por la medición que les da el ministerio a ciertas asignaturas por ejemplo lenguaje y comunicación, matemática y ciencias sociales que son medidas por el Simce

No existe un criterio definido acerca de la cantidad de calificaciones que se asigna durante un semestre a cada asignatura: Se establece por costumbre, que entre más horas tiene una asignatura, más calificaciones son necesarias.

Al parecer, un criterio que podríamos establecer es que el SIMCE mide determinadas asignaturas y ellas adquieren importancia puesto que es a través de ellas que se clasifica a la escuela.

A partir de allí, a estas asignaturas se les otorga más atención, más horas, más calificaciones que a las otras.

Conocimiento del Reglamento de evaluación del establecimiento



En lo que respecta al conocimiento del reglamento de evaluación del establecimiento, el 75% declara conocerlo, mientras que el 25% dice no conocer su contenido.

¿Cómo explica usted que los profesores conozcan en un 75% el reglamento de evaluación y sin embargo sólo el 6% de entre ellos participó activamente en la elaboración del mismo?

E1: Ese indicador me parece grave, es decir, continúa el paradigma de lo prescrito, siempre lo prescrito. Tal vez es más cómodo, tal vez la responsabilidad es del otro, entonces seguimos siendo jueces, pero no participes. Somos jueces, pero no somos parte.

E2: yo creo que en Educación uno de los grandes... problemas, es la evaluación... finalmente son leyes y políticas de colegio determinar la cantidad de evaluaciones, entonces ellos no se introducen en lo que es la evaluación y lo que significa el termino evaluación, sino ejecutan de acuerdo a lo que las utp van determinando...

Pero no sé si los profesores tienen real conocimiento de lo que significa la evaluación y el proceso...en que ojalá los alumnos logren un nivel y no reflejan que los alumnos aprendan, entonces la evaluación no está funcionando, es mi opinión.

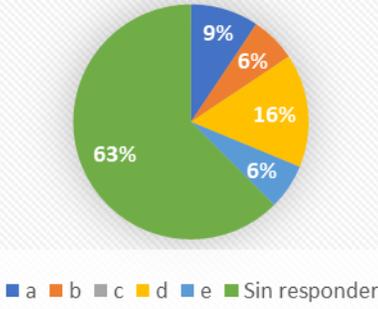
E3: Que terrible, encuentro grave, ya que todos deben trabajar en la elaboración y luego se debe dar a conocer por la jefa de la unidad técnica, además igual es parte del trabajo del docente conocerlo y manejarlo al revés y derecho, quizás se deba a que no trabajaron en la elaboración, por lo tanto, no lo tienen arraigado... este porcentaje me provoca dudas ya que si bien lo conoce un porcentaje no es lo mismo que lo lleven a la práctica.

Se entienden dos situaciones principalmente, por una parte, el Reglamento de Evaluación es conocido, pero no en lo que respecta a su contenido específico, los profesores no realizan un análisis de los elementos que constituyen el reglamento de evaluación y mantienen realizando actividades por costumbre.

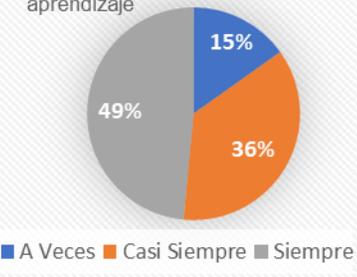
<p>Participación en la elaboración del Reglamento de evaluación de su establecimiento</p>	<p>S2.2 ¿Ha participado en la elaboración del Reglamento de evaluación de su establecimiento?</p>  <p>La mayoría de los profesores no son parte de la elaboración de o actualización del reglamento de evaluación.</p>	<p>¿Qué explicación le da usted al resultado de que un 94% de los profesores no ha participado en la elaboración del reglamento de evaluación?</p> <p>E1: Yo creo que todos, toda la comunidad... es que para eso hay que hacer cursos e integrar a los profesores en un proceso, que integre incluso el proceso de las bases... el tema de evaluación... no queda claro y yo diría que el uso de las herramientas de evaluación en los distintos departamentos es diferente, incluso por desconocimiento.</p> <p>E2: Yo pienso que debe haber un plenario general, recoger toda la información ,no solo un plenario, sino que varios, en donde se recoja la información y las bases también las que determina el Ministerio de educación y de ahí hacer una síntesis los jefes de departamento junto a UTP , trabajar definitivamente en un reglamento de evaluación coherente para todas las asignaturas, ahora ojo, Eso se hace, nosotros trabajamos en las reuniones con los jefes de departamento y se habla de la evaluación y de hecho se ha trabajado, pero es muy difícil ponerse de acuerdo, porque también hay muchos prejuicios, por ejemplo con ciertas asignaturas que se considera que no son iguales que otras</p> <p>E3: Como te dije antes es terrible, igual eso es la mala gestión de los directivos, ellos deben hacer que todos participen, de forma grupal y luego hacer un plenario y una vez que esté listo, en un plenario deben dar a conocer los resultados ... muchas veces no lo hacen por tiempo,</p>	<p><i>Se establece un desconocimiento al proceso que debe llevar la elaboración de un reglamento de evaluación, los profesores señalan que están dispuestos a participar y reflexionar en el tema, pero no les dan los espacios para el debate y la actualización conceptual de los procesos evaluativos.</i></p>
---	---	---	---

<p>Determinación en el Reglamento de Evaluación de la Institución del número de calificación de acuerdo a número de horas</p>	<div data-bbox="478 329 972 732" data-label="Figure"> <p>§2.3 ¿Su reglamento de evaluación establece el número de calificaciones de acuerdo con el número de horas de la asignatura que imparte?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SI</td> <td>87%</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>13%</td> </tr> </tbody> </table> </div> <p>La mayoría de las profesoras y profesores establecen el número de calificaciones en relación al número de horas de la asignatura que imparte.</p>	Respuesta	Porcentaje	SI	87%	NO	13%	<p>¿Cuál es, de acuerdo con su criterio, el número ideal de calificaciones que se deban realizar?</p> <p>E2: Que es difícil responder eso también, estoy tan acostumbrada a decir que 4 evaluaciones en asignaturas que tienen 2 horas, y son 6 en asignaturas que tienen mayores horas, así que es difícil hoy día responder, yo creo que habría que hacer un estudio una revisión, que incluso en una asignatura de dos horas pueden que sean menos</p> <p>E2: tendría que hacer un estudio que realmente me arrojara a mí, que el alumno aprendió, puede ser 4, pueden ser 6, pueden ser 2 pero lo que interesa hoy día y lo he entendido claramente es que los alumnos aprendan, y no yo enseñarles</p> <p>E3: Ese criterio se da dependiendo de la cantidad de horas que tenga la asignatura y lo que se quiera evaluar</p>	<p><i>Existe un desconocimiento en relación a la cantidad de calificaciones que deben asignarse, se intenta dar una respuesta concreta a partir de lo que decide el establecimiento, pero no hay certezas de cuantas son y por lo tanto de justificar aquella cantidad.</i></p> <p><i>Se asume por lo general que la cantidad de calificaciones se determina por la cantidad de horas de la asignatura, ante la constante incertidumbre se determina la inexistencia de un trabajo en equipo, es decir, profesores, jefe de departamento y directivos</i></p>
Respuesta	Porcentaje								
SI	87%								
NO	13%								

<p>Tipos de evaluación</p>	<p>S4.3 ¿Cuál de los tipos de evaluación usted utiliza para calificar a sus estudiantes? a. Diagnóstica b. Formativa c. Sumativa</p> <table border="1"> <caption>Datos del gráfico de sectores</caption> <thead> <tr> <th>Tipo de Evaluación</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Diagnóstica</td> <td>27%</td> </tr> <tr> <td>b. Formativa</td> <td>31%</td> </tr> <tr> <td>c. Sumativa</td> <td>42%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Un porcentaje importante de los docentes utiliza para calificar a los estudiantes la evaluación diagnóstica y formativa</p>	Tipo de Evaluación	Porcentaje	a. Diagnóstica	27%	b. Formativa	31%	c. Sumativa	42%	<p>¿Por qué cree usted que, dentro de los tipos de evaluación, aun cuando la evaluación sumativa tiene un 42% de los resultados, existe un 27% de los profesores que asegura que califica a través de la evaluación diagnóstica?</p> <p>E1: esa es una política y hay que aceptarla y hay escuelas que lo hacen. "ya... para que la tomen en serio, le voy a poner nota". La evaluación diagnostica, es como predictiva... Donde yo sé cuáles son las habilidades, los aprendizajes previos, para yo poder insertar el Curriculum correspondiente a un nivel determinado. pero ahí estamos viendo claramente esos resultados, que la calificación es lo más importante... te promueves con una cifra numérica... vas logrando cosas, pero el tema es qué me representa</p> <p>E2: Horror porque en el fondo la evaluación diagnóstica no me queda claro a mí que uno vaya a ir a buscar los aprendizajes de la resultante de la enseñanza del curso anterior, esa evaluación diagnostica me va a abordar que los alumnos desarrollaron las habilidades Habría que revisar esa evaluación diagnóstica, si esa evaluación está evaluando habilidades y competencias del alumno, bienvenida sea. yo no tenga certeza que esa evaluación diagnóstica está evaluando habilidades y competencias no me convence, porque el problema aquí que yo lo veo permanentemente y estoy metida en el área de las artes, la evaluación de proceso esta permanente la evaluación de habilidades esta siempre en juego. En cambio, en asignaturas como lenguaje, matemática no está siempre en juego, porque son muy teóricas, si esa evaluación diagnóstica me demuestra que es una evaluación valida si, por lo tanto, volvemos a la pregunta anterior del conocimiento o no conocimiento del decreto de evaluación y lo que significa la evaluación.</p> <p>E3: califico la evaluación diagnostica para que los estudiantes y los apoderados tomen en serio la evaluación, de lo contrario no estudian y no le dan la importancia necesaria, además muchas veces es un acuerdo de consejo de profesores propuesto por el jefe de la unidad técnica</p>	<p><i>Una doble lectura que se realiza a este tema es que se confunde el concepto de evaluación con el de aplicación de un instrumento de evaluación, que puede ser prueba escrita o no.</i></p> <p><i>Por otro lado, cada vez que se califica el resultado de una evaluación diagnóstica, se evidencia que en sentido es controlar la conducta de los estudiantes ante la falta de motivación declarada por los profesores.</i></p> <p><i>Por último, no existe certeza de la utilidad de las evaluaciones diagnósticas, que debe ser realizada antes de empezar un nuevo proceso de aprendizaje.</i></p>
Tipo de Evaluación	Porcentaje										
a. Diagnóstica	27%										
b. Formativa	31%										
c. Sumativa	42%										

<p>CRITERIOS NORMATIVOS</p> <p>Conocimiento del Decreto de evaluación del primer nivel</p>	<p>Sección 3: Selección Múltiple con Única respuesta</p> <p>a. Decreto supremo N°40, 1996 b. Decreto N° 511, 1997 c. Decreto N° 112, 1999 d. Decreto N°83, 2015 e. Decreto N°107, 2003</p>  <p>La mayor cantidad de profesores no conocen el decreto normativo que regula el proceso de evaluación en el nivel que se desempeñan</p>	<p>¿Usted considera que el conocimiento del decreto de evaluación del nivel al que le hace clase es fundamental para establecer una cantidad de calificaciones en una asignatura determinada?</p> <p>E1: por muchos años, estamos todavía haciendo cierta proporción para sacar número de calificaciones... a veces sin ningún criterio pedagógico... el decreto 511 vigente en este minuto, pero que es normativo, del deber respecto al cumplimiento, pero no respecto a verdaderas orientaciones de como evaluar, como calificar... la calificación es la expresión numérica de la evaluación lo que yo considero primero antes de abordar el tema de los criterios pedagógicos, el 511 debería ser lo suficientemente orientador, como para que la escuela realmente pudiera establecer sus propios criterios. Que no iría en contra de la autonomía de las escuelas, sino que más bien es, dar un paso efectivo para la transformación de este paradigma de calificación la evaluación... entonces la pregunta clave es ya... ¿entonces qué MERECE la pena calificar, que no... los profesores confunden un poco, por desconocimiento a lo mejor, somos malos para conocer la normativa tampoco nos interesa</p> <p>No existe en realidad ninguna orientación desde el 511 con cuantas calificaciones son las ideales. ¿Qué hacen las escuelas en esta bajada? hacen una tabla de proporción.</p> <p>E2: hace tanto tiempo que a mí me dijeron que eran 4 calificaciones por las 2 horas que tengo en mi asignatura, yo no sé si eso es relevante, solo se, que a mí me queda claro que hoy día, más allá de la cantidad de calificaciones tiene que haber un estudio por esa cantidad para ver que me está arrojando, eso es bien interesante. Porque lo mío podrían ser 3 o 5 y no me está determinando los resultados de que los alumnos estén aprendiendo.</p> <p>E3: Sí, por supuesto ya que el decreto de evaluación nos dice la cantidad de calificaciones que debemos tener por asignatura para luego linearlo con el reglamento de evaluación institucional, no recuerdo el número del decreto</p>	<p><i>En general existe un desconocimiento del contenido del decreto 511 de evaluación de enseñanza básica. Ese desconocimiento impacta en los posteriores discursos sobre responsabilidades a la hora de evaluar y por ende de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.</i></p> <p><i>Se confunde la finalidad del decreto de evaluación con la práctica de aula y la función de la gestión curricular en el establecimiento.</i></p>
---	--	--	--

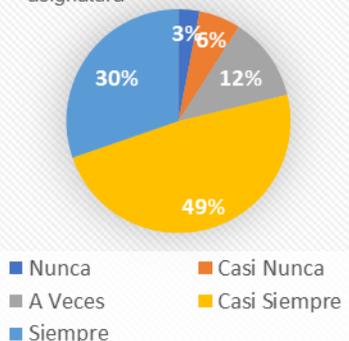
<p>El número de calificaciones por asignatura se establece con :</p>	<p>S4.2 ¿ El número de calificaciones asignadas a su asignatura le permiten establecer?</p> <p>a. Promedio general b. Nivel de logro por asignatura claves c. Programa de estudio del establecimiento(bilingüe) d. Detectar problemas del...</p> <table border="1"> <caption>Data for S4.2 Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Option</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a</td> <td>36%</td> </tr> <tr> <td>b</td> <td>29%</td> </tr> <tr> <td>c</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>d</td> <td>22%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Un porcentaje de 33 por ciento de las profesoras y profesores utiliza a las calificaciones para designar el promedio general de su asignatura.</p>	Option	Percentage	a	36%	b	29%	c	13%	d	22%	<p>En la encuesta el 36% de los profesores sostuvo que la cantidad de calificaciones en una asignatura es fundamental para el promedio general, incluso por sobre el nivel de logro, la detección de problemas de aprendizaje y los programas de estudio.</p> <p>¿Qué opina con estos resultados?</p> <p>E1: Porque estamos centrados todavía en la calificación y no en la evaluación. Y la evaluación implica, extraer información, me permite tomar ciertas decisiones, pero extrae información, ¿de qué? o sea, información para yo presentar este informe. O para ver el estado de avance de mis estudiantes, al final vamos a llegar a lo mismo, estamos centrados en la calificación siempre.</p> <p>E2: esos profesores están probablemente pensando en el antiguo paradigma de enseñar los contenidos que están determinados por el ministerio y no que los estudiantes aprendan... habría que modificar el Simce... la PSU y un montón de cosas alrededor del ministerio de educación, porque hay contradicciones. El decreto de inclusión viene a decir que todos los alumnos tienen que aprender y por algo se introduce el DUA en básica en el primer ciclo, que implica todos los alumnos vienen a aprender y los profesores lograr que esos alumnos aprendan hay tanta cantidad de contenidos que enseñar, que a mí me importa nada que si los alumnos aprenden, yo les enseño esos contenidos y por eso a mí las calificaciones me permiten pasar esos contenidos</p> <p>E3: esos profesores no están contemplando el aprendizaje de sus estudiantes y le dan más énfasis a la calificación por sobre el aprendizaje... lo cual me parece preocupante ya que con esos resultados de la encuesta, me dice que solo hay que pasar contenidos y calificar dejando de lado lo más importante que es corroborar si se comprendió y aprendió el objetivo y de no ser así se deben preparar nuevas estrategias para un aprendizaje significativo de los estudiantes que presentaron dificultades en el objetivo.</p>	<p><i>Al analizar las razones por las que los profesores se preocupan más en asignar calificaciones para obtener un promedio general aceptable que comprobar aprendizaje se observa que los profesores aún no se han apropiado por lo declarado en las Bases Curriculares o la falta de una lectura analítica de la Ley General de Educación. Se detiene los aprendizajes articulados al darle énfasis en al contenido disciplinar o al conocimiento de la asignatura.</i></p>
Option	Percentage												
a	36%												
b	29%												
c	13%												
d	22%												

<p>CRITERIOS DE HERRAMIENTAS CURRICULARES</p> <p>La cantidad de calificaciones en su asignatura, le permite: Establecer criterios de evaluación específicos en relación con el objetivo de aprendizaje.</p>	<p>Sección 6: La cantidad de calificaciones que usted determina en su asignatura, le permite:</p> <p>S6.2 Establecer criterios de evaluación específicos en relación con el objetivo de aprendizaje</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A Veces</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>36%</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>49%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Un porcentaje considerado de las profesoras y profesores utiliza criterios de evaluación específicos relacionados con el objetivo de aprendizaje.</p>	Categoría	Porcentaje	A Veces	15%	Casi Siempre	36%	Siempre	49%	<p>El 49% de los profesores señala que SIEMPRE, para cada objetivo de aprendizaje es necesario generar criterios de evaluación que le permite establecer una cantidad de calificaciones. ¿Cree usted, que se califica por cada objetivo de aprendizaje? ¿Qué sucede en aquellas asignaturas que la cantidad de aprendizaje no se condice con la cantidad de calificaciones obtenidas?</p> <p>E1: la verdad es que el curriculum está estructurado, de tal forma que cada objetivo, tiene indicadores de evaluación. Entonces, me imagino poniendo nota por cada indicador por objetivo, pero aparte de sorprenderme aquello, mi pregunta es la siguiente. ¿Tenemos un curriculum que está establecido por unidades, la estructura curricular y la estructura curricular tiene cierta intención, que quiere decir que para lograr aprendizaje, para lograr un aprendizaje determinado, hablemos de una unidad de historia por ejemplo, el alumno debe lograr ciertos objetivos, por tanto, yo tengo que, para poder evaluar un aprendizaje, tengo que primero tengo que haber logrado esos objetivos y haber evaluado esos objetivos y ahí donde menos sentido tiene esa nota que plantean los colegas, que es estar calificando, cada objetivo, porque no estoy pensando en un aprendizaje global, ni integrar los conocimientos, estoy una vez más dividiendo, fragmentando el aprendizaje y seguimos en eso. Seguimos en aquel modelo, que continua. Entonces, me sorprende mucho más ese porcentaje.</p> <p>E2: Es difícil tener la certeza porque es muy fácil responder que siempre voy a querer calificar de acuerdo a cada objetivo de aprendizaje, pero no tengo la certeza porque los resultados del Simce y otra prueba me están arrojando que esos estudiantes no están aprendiendo, entonces no sé si esta ese objetivo de aprendizaje correcto con esa evaluación que estoy determinando.</p> <p>E3: Considero que es difícil, ya que en algunas ocasiones por tiempo se da mayor importancia a algunos objetivos y a otros menos, pero por lo general</p>	<p><i>Para calificar y teniendo como referencia los Objetivos de Aprendizaje, los profesores declaran que es un ideal calificar midiendo Objetivos, no obstante, no existe claridad entre evaluar cobertura curricular u Objetivo de Aprendizaje, lo que repercute en que las calificaciones no se determinan basados en ese criterio, sino que en una cantidad azarosa o por costumbre.</i></p>
Categoría	Porcentaje										
A Veces	15%										
Casi Siempre	36%										
Siempre	49%										

		<p>se intenta calificar todos los objetivos. No se le da importancia al aprendizaje y al logro de los objetivos si no que, a la calificación, con esto quiero decir que muchas veces no se profundiza en el objetivo para responder al jefe de la unidad técnica con las calificaciones en las fechas estimativas de acuerdo al calendario que se nos entrega.</p>	
--	--	--	--

La cantidad de calificaciones en su asignatura, le permite:
 Evaluar la cobertura establecida en las planificaciones anuales de su asignatura

Sección 6: La cantidad de calificaciones que usted determina en su asignatura, le permite:
S6.7 Evaluar la cobertura establecida en las planificaciones anuales de su asignatura



Un 49 por ciento de las profesoras y profesores “casi siempre” La cantidad de calificaciones sirve para evaluar la cobertura establecida en las planificaciones anuales de la asignaturas.

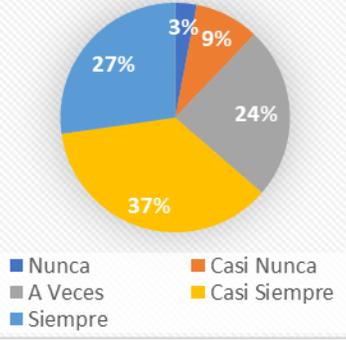
El 49% de los profesores señaló que la cantidad de calificaciones le permite evaluar la cobertura curricular de la asignatura, ¿cree usted que la cantidad de calificaciones refleja la cobertura a partir de los contenidos de la disciplina o de los Objetivos de Aprendizaje?

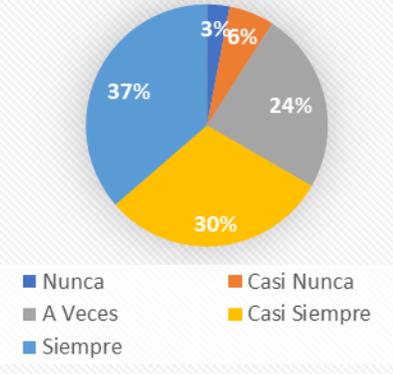
E1: es una tremenda pregunta, pero no puedo caer en contradicción. Porque una respuesta sería debería, pero yo me resigno a nuestro actual modelo, donde al final yo tengo... que estos son mi cantidad de notas y de alguna manera tengo que haber evaluado con estas notas, con lo que me dan tengo que evaluar el Curriculum. Entonces yo ahí tendría que, de alguna manera, diversificar mi evaluación, diversificar las formas de evaluar para que con esa cantidad de notas yo pudiera entregar cierta información, pero una vez más, si yo soy consecuente con esta gran duda que tengo, o sea que hoy en día, la verdad es que no se logra. Ejemplo: ya que estamos frente a resultado que son bastante concretos y de situaciones concretas, se habló al principio de que resultados de inglés, de matemática, lenguaje... lenguaje. Tenemos 8 notas, voy a poner ese ejemplo, máximo 9 notas y donde tú tienes 5 libros, 5 lecturas complementarias, y le pones nota a cada lectura complementaria. Tengo 5 notas y estoy evaluando lo mismo, estoy poniendo como, limitando un poco el ejemplo. Entonces me quedé con 4 alternativas.

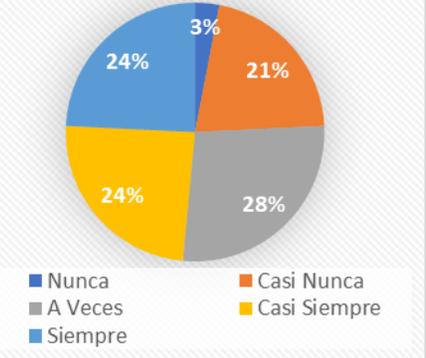
E2: sigo insistiendo que hay asignaturas que están con el antiguo paradigma, no sé si está reflejando el objetivo de aprendizaje me apunta a desarrollar una habilidad a través de un contenido, y en cambio, en muchas veces en estas asignatura, también la mía nos focalizamos más en la cantidad de contenidos que tenemos que pasar y no se topa el objetivo de aprendizaje, porque asignaturas de matemática debe pasar una cantidad de contenidos que tiene en la cabeza, entonces el profesor se olvida de la habilidad de los estudiantes y pasa y pasa y por eso, esos estudiantes van quedando atrás porque no hay una constatación de la habilidad aunque sea ,porque el objetivo de aprendizaje apunta para allá

E3: No, ya que muchas veces se califica de forma apartada al objetivo.

El resultado de la encuesta, además de las entrevistas sostiene un elemento en común, los profesores le dan mayor importancia a la calificación por sobre el aprendizaje, por cumplir con lo estipulado por los jefes de la unidad técnica. Esto significa que no hay claridad sobre la definición de criterio para establecer calificaciones, el consenso es más amplio cuando se establece que las calificaciones se asignan por cobertura curricular, es decir por contenido de la disciplina por sobre Objetivos de Aprendizaje.

<p>La cantidad de calificaciones en su asignatura, le permite: Identificar las habilidades, conocimientos y actitudes definidas en los programas de estudio</p>		<p>Cuando se preguntó sobre los criterios para evaluar a los estudiantes según el MBE, el 49% de los profesores sostuvo que era más importante el Dominio de los contenidos de la disciplina que imparte, sin embargo, en otra pregunta, el 37% de los profesores indicó que Casi Siempre la cantidad de calificaciones asignadas, le permiten identificar habilidades, conocimientos y actitudes</p>	<p><i>Estos resultados confirman aún más que los profesores coinciden en priorizar los contenidos disciplinares por sobre cualquier otro criterio, sin embargo, esta decisión curricular no lo relacionan con la cantidad de calificaciones por la asignatura.</i></p>										
	<p>Sección 6: La cantidad de calificaciones que usted determina en su asignatura, le permite: S6.6 Identificar las habilidades, conocimientos y actitudes definidas en los programas de estudio</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>9%</td> </tr> <tr> <td>A Veces</td> <td>24%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>37%</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>27%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta		Porcentaje	Nunca	3%	Casi Nunca	9%	A Veces	24%	Casi Siempre	37%	Siempre
Respuesta	Porcentaje												
Nunca	3%												
Casi Nunca	9%												
A Veces	24%												
Casi Siempre	37%												
Siempre	27%												
<p>Las profesoras y los profesores con las calificaciones “Casi siempre” utilizan la cantidad para identificar las habilidades, conocimientos y actitudes de los programas de estudio</p>													

<p>La cantidad de calificaciones en su asignatura, le permite: Adoptar estrategias de evaluación para abordar a estudiantes con necesidades educativas especiales</p>	<p>Sección 6: La cantidad de calificaciones que usted determina en su asignatura, le permite: S6.8 Adoptar estrategias de evaluación para abordar a estudiantes con necesidades educativas especiales</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>6%</td> </tr> <tr> <td>A Veces</td> <td>24%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>37%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Nunca	3%	Casi Nunca	6%	A Veces	24%	Casi Siempre	30%	Siempre	37%	<p>¿Cree usted que más calificaciones o menos, es decir, que la cantidad de calificaciones, les permite a usted adoptar diversas estrategias para abordar a los estudiantes con NEE?</p> <p>E1: si detrás de esa calificación realmente yo obtuve información de logro de aprendizaje me puede ayudar. La calificación por sí misma, si ese número a mí no me está reflejando lo anterior que es todo este camino...no me va a mostrar nada. Aunque sea 10, 5 o 3. [calificaciones]</p> <p>E2: la cantidad de calificaciones que voy a tener si me va a influir [abordar a los niños con NEE] porque en esas calificaciones, yo tengo evaluaciones de procesos, evaluaciones sumativa y la evaluación de procesos es la que más me tira resultados porque veo si el alumno participa o no ,si el alumno está integrado, la capacidad de concentración del alumno ... ese alumno que no es considerado o es considerado mal alumno porque su nota final es un 2 o un 3 pero nadie considero qué pasó en el proceso, porque ese alumno llegó a un 2</p> <p>E3: la calificación siempre pero siempre nos entrega información de lo que no se logró para poder abordarlo de nuevo</p>	<p><i>Los profesores señalan que la cantidad de calificaciones influye en la forma que se aborda el trabajo de estudiantes con necesidades educativas especiales, siempre que se diversifiquen las estrategias y se mida el nivel de logro de aprendizaje, no obstante, se produce una contradicción porque se establece que se califica mayoritariamente por cobertura curricular y no por objetivos de aprendizaje.</i></p>
	Categoría	Porcentaje													
Nunca	3%														
Casi Nunca	6%														
A Veces	24%														
Casi Siempre	30%														
Siempre	37%														
<p>Se utiliza la cantidad de calificaciones en un porcentaje alto para adoptar estrategias a estudiantes con NEE.</p>															

<p>El número de calificaciones a usted, le permite: Considerar que las actividades comunes y corrientes que ocurren en la sala de clases son descritas como evaluación</p>	<p>Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite:</p> <p>S6.13 Considera que las actividades comunes y corrientes que ocurren en la sala de clases son descritas como evaluación</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>24%</td> </tr> <tr> <td>A Veces</td> <td>28%</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>24%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>21%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	Nunca	24%	A Veces	28%	Siempre	24%	Casi Nunca	21%	<p>¿Cree usted que una calificación obtenida de un trabajo en clase tiene el mismo valor en el proceso de aprendizaje que aquella planificada a través de una prueba escrita, investigación u otra estrategia utilizada?</p> <p>E1: ¿Por qué no?, si en el fondo lo que tengo que tener claro, es lo que estoy evaluando en esa clase, que no me confunda, porque hay profesores que trabajan en clase evaluado, pero lo confunden, así como confundieron el diagnóstico con sumativa, que muchos profesores dicen que es formativa, pero yo puedo colocar notas en clase, pero depende que evalúe él y que observé que lograron. Si yo en una clase tenía claro el objetivo y quiero que lo logren, y lo planifiqué para que lo logran en esa clase yo puedo evaluarlo, si el tema es que esa nota me diga algo</p> <p>E2: yo creo que no tiene el mismo valor [de la evaluación de proceso con la calificación de actividad de clase] pero si un porcentaje importante de la nota, la evaluación de clase a clase, integra todos estos factores, integra asistencia, que el alumno este atrasado, integra participación, integra concentración, varios elementos, varios ámbitos. En estos ámbitos que yo evaluó, evaluación de procesos es imposible que no esté considerada, porque eso implica mucho ,mucho trabajo, porque que yo haga una evaluación de proceso seria, responsable, implica tabular esa información e implica obtener resultados, si bien el profesor tiene poco tiempo y eso todos los sabemos pero es fundamental</p> <p>E3: pero va a depender de que ese trabajo esté bien planificado y que los estudiantes tengan claro lo que se quiere lograr donde intercambian opiniones, experiencias, conocimientos e ideas entre ellos,</p>	<p><i>Existe una indefinición manifiesta en las actividades que pueden o no calificarse, los resultados de la entrevista, así como de la encuesta, evidencian una condicionante a calificar una actividad de clase. El problema se da en las definiciones que los profesores entregan. Si entienden que solo las actividades que estén en función de un objetivo de aprendizaje pueden ser calificado, entonces se deduce que no todas las actividades se planifican en función de estos Objetivos de Aprendizaje, lo que evidencia una contradicción entre las acciones de aula con el proceso de aprendizaje y de evaluación; esto solo tiene sentido pedagógico cuando se determina que alguna actividad es formativa y se pondera de alguna forma una calificación.</i></p>
Respuesta	Porcentaje												
Nunca	24%												
A Veces	28%												
Siempre	24%												
Casi Nunca	21%												
<p>Se observa porcentajes similares para la consideración de las actividades comunes y corrientes desarrolladas en la sala de clase en relación al número de calificaciones.</p>													

<p>El número de calificaciones a usted, le permite: Analizar el resultado de las calificaciones obtenidas por sus alumnos y alumnas de manera sistemática</p>	<p>Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite</p> <p>S6.24 Analizar el resultado de las calificaciones obtenidas por sus alumnos y alumnas de manera sistemática</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>A Veces</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>43%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>6%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Un 43 por ciento “Casi siempre” analiza el resultado sistemático de sus alumnos y alumnas con el número de calificaciones.</p>	Categoría	Porcentaje	Nunca	3%	A Veces	15%	Siempre	33%	Casi Siempre	43%	Casi Nunca	6%	<p>¿Las calificaciones de sus estudiantes, le permiten analizar sus resultados sistemáticamente y definir la cantidad que asigna durante un semestre?</p> <p>E1: cuando yo reviso leccionario, reviso, evaluaciones, reviso planificaciones, trato de plantear esa coherencia, de ser ese hilo conductor, yo diría que estamos hablando de un porcentaje mayor del 50% que no está logrando, que no lo están logrando y eso lo tengo en los hombros, y lo tenemos... pero es algo que viene más arriba de mí, algo que viene prescrito, entonces, volvemos al principio, no están las orientaciones claras, no se sabe cómo realmente se podría implementar.</p> <p>E2: Podría ayudar, pero por tiempo la evaluación de procesos sirvió, pero la pusimos como una nota más, porque teníamos que cumplir con ciertas metas y resultados con fecha determinada y por tiempo no me esforcé mucho más.</p> <p>es un trabajo que quedo pendiente en mi equipo de esa evaluación de procesos de cómo lo vamos a utilizar, si lo vamos a utilizar como parte de una nota, o una nota finalmente, o que vamos a hacer con ese proceso.</p> <p>E3: me otorga los niveles de logro de los estudiantes, en relación al curriculum nacional</p>	<p><i>Se afirma que existe un análisis de los resultados de las calificaciones, es posible definir cantidad de calificaciones, pero siempre condicionándolo al resultado numérico, es decir en función del promedio que obtuvieron los estudiantes. Esta situación pone de manifiesto que no hay claridad en la definición a priori de cantidad de calificaciones con algún criterio específico.</i></p>
Categoría	Porcentaje														
Nunca	3%														
A Veces	15%														
Siempre	33%														
Casi Siempre	43%														
Casi Nunca	6%														

Fuente: Elaboración propia

4.2 Presentación de los resultados y hallazgos

A continuación, presentamos los resultados del estudio. También, agregamos en este apartado algunos hallazgos que nos parecieron relevantes.

Estos resultados están divididos según las categorías en que se establecieron los criterios de análisis. Cada una de estas categorías responde al origen de conocimiento y comprensión de los procesos evaluativos del establecimiento, y por lo tanto, susceptibles de ser considerados como referentes para determinar cuáles son los criterios técnicos pedagógicos que establecen los profesores para asignar una cantidad de calificaciones específica en la o las asignaturas que imparten.

4.2.1 Criterios institucionales

Los criterios institucionales consideran la práctica pedagógica directa y aspectos administrativos regulados por el establecimiento, es decir, distribución del plan de estudio en los niveles respectivos; cantidad de calificaciones asignadas durante un semestre por los profesores en las diferentes asignaturas; conocimiento y aplicación del reglamento de evaluación en las prácticas de aula y tipos de evaluación realizadas para asignar calificaciones.

Cantidad de calificaciones que se asigna durante un semestre en las diferentes asignaturas

Existe una tendencia a considerar determinadas asignaturas como prioritarias lo que conlleva a pensar que una mayor cantidad de calificaciones elevaría el nivel de importancia que se le da a la asignatura. Esta importancia es transversal para los profesores. Sin embargo, no se establece claramente, algún criterio técnico pedagógico para asignar una determinada cantidad de calificaciones, es decir, se produce una justificación basada en una percepción, no en una consideración formal.

Al no existir un criterio definido acerca de la cantidad de calificaciones que se asigna durante un semestre a alguna asignatura, se observa una costumbre institucional, o una

práctica reiterativa que se transmite como parte de la identidad del establecimiento. Esta práctica basada en la costumbre sostiene que entre más horas tiene una asignatura, más calificaciones son necesarias. Comprender en qué consiste esa necesidad es otro inconveniente, puesto que las respuestas son variadas.

Por una parte, se intenta asegurar que esta necesidad radica en la relación hora/calificación. Así, las jefaturas imponen el criterio: una nota más por cierta cantidad de horas de la asignatura. Por ejemplo, si la asignatura de lenguaje tiene 8 horas semanales se exige un mínimo de 9 calificaciones semestrales.

Por otra parte, la dirección del establecimiento justifica que esa cantidad de calificaciones permite la medición del nivel de logro del aprendizaje de los estudiantes. La justificación anterior no establece con claridad si asignar tal número de calificaciones trae aquella comprobación, o dicho de otra manera, si es que el número de calificaciones impuesto evalúa efectivamente los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Otro razonamiento que podríamos desprender con respecto a este tema es que el SIMCE mide determinadas asignaturas y ellas adquieren 'importancia' con respecto a otras, puesto que es a través de ellas que se clasifica a la escuela. Por esta razón, las y los profesores y jefaturas técnicas asumen que entre más calificaciones se asignen a las asignaturas ejes de las pruebas de medición externa, habrá mayores logros de aprendizaje en los estudiantes y por lo tanto los estudiantes obtendrán buenos resultados. La consecución de buenos resultados de los estudiantes en los niveles y asignaturas que son sujetos a esa evaluación mejorará la clasificación del establecimiento educacional.

No obstante, lo anterior es posible develar una contradicción entre los criterios usados por el equipo de gestión del establecimiento y las orientaciones que entrega el Ministerio de Educación, por cuanto establece que "No existe prueba alguna que un

aumento en la cantidad de pruebas que tomen los alumnos y alumnas mejore el aprendizaje. (MINEDUC, 2006, p.23).

Por otra parte, las ciencias de la Educación señalan que no existe una asignatura más importante que otra, todas tienen el mismo “valor” puesto que así fue diseñado el currículum. Todas las asignaturas contribuyen a la formación integral de los estudiantes. De modo que discriminar una asignatura sobre otra, está en contradicción con los fundamentos de la función educativa.

La obtención de buenos resultados en las asignaturas ejes de las pruebas de medición externa como el SIMCE sólo tiene como propósito establecer un ranking de escuelas.

Las escuelas se han transformando en unas 'simceficadoras' en que se dedican a evaluar y preparar a los niños en esta prueba. El SIMCE es una herramienta clave que se fue generando en el actual sistema de mercado, que crea diferencias. Se compete por tener más alumnos, por tener resultados más altos, es un sistema de competencias, además hay un pago de por medio. El SIMCE genera diferencias entre las escuelas y la presión para las escuelas para aumentar en el SIMCE es enorme y esa es una presión que le llega a las escuelas, a las familias, a los niños preparándose y desvirtúa el sentido de la educación.

El presente estudio muestra que el SIMCE no es una verdad, por el contrario, los antecedentes analizados señalan que debemos repensar cómo evaluar la educación en Chile. El debate es pensar en un nuevo sistema evaluativo.

En el caso del establecimiento en que se realizó la investigación, las tres asignaturas con mayor número de horas pedagógicas responden a la relevancia que se les da en el Currículum nacional y social cultural en la que está inserta, en este caso corresponde a un colegio bilingüe. Por lo que el propósito institucional responde a esta misión. Esto los lleva a tener claridad en lo que se quiere transmitir como preparación, pero no

necesariamente recaen en formas declaradas específicamente para dicho establecimiento.

A partir de esta consideración se observa que a estas asignaturas se les otorga más atención, más horas, más calificaciones que a las otras, lo que conlleva a una confusión que produce un descredito al proceso de evaluación al confundirse permanentemente con el concepto y finalidad de la calificación.

Por otro lado se observa que las asignaturas con menos horas pedagógicas y que no están sometidas a las consideraciones propias de las evaluaciones externas, al tener un menor número de calificaciones durante el semestre y aun sin un criterio pedagógico explícito de asignación de dichas calificaciones, puedan lograr desarrollar un mejor proceso de aprendizaje que diversifica las estrategias implementadas por los profesores y por tanto cumple de mejor forma las orientaciones emanadas desde las herramientas curriculares.

La relación que se produce con las asignaturas con menor cantidad de horas pedagógicas, y su asociación con las calificaciones, obedece a que no son medidas por evaluaciones externas del establecimiento, pero sí indispensables en las Bases curriculares.

Aunque también puede suceder el efecto contrario, en el que menor cantidad de horas pedagógicas de la asignatura influya en que los profesores solo dediquen su limitado tiempo en el aula para calificar lo que decidieron fuera más relevante al existir menor acompañamiento desde la Unidad Técnica Pedagógica.

Participación en la elaboración del Reglamento de evaluación de su establecimiento

Se entienden dos situaciones principalmente, por una parte, es de conocimiento del cuerpo de profesores la existencia del Reglamento de Evaluación, pero no en lo que respecta a su contenido específico, los profesores no realizan un análisis de los elementos que constituyen el reglamento de evaluación y mantienen realizando sus actividades pedagógicas por costumbre institucional o a partir de su experiencia profesional.

Además, se evidencia un desconocimiento en el proceso de elaboración o reestructuración de un reglamento de evaluación, en algunos casos incluso profesores no consideran que sea importante su contenido, hay otros profesores que señalan estar dispuestos a participar y reflexionar en el tema, pero las jefaturas no les dan los espacios para el debate y para la actualización conceptual de los procesos evaluativos.

Por lo que adolecer de la comprensión del contenido específico del reglamento de evaluación en los profesores nos llevó a reflexionar en cómo se aborda el desarrollo e interés de las sus prácticas pedagógicas y cómo éstas repercuten en la cantidad de calificaciones para cada asignatura.

El desconocimiento del Reglamento de evaluación hace que las decisiones pedagógicas que los profesores asumen se realizan sin el cabal conocimiento sobre el sentido pedagógico de la institución. De cuál es el propósito declarado y cuál es el fundamento para desarrollar prácticas específicas. Lo anterior, refleja por parte de las profesoras y los profesores una ausencia de espíritu crítico y sus corolarios, la desmotivación y no participación.

Por lo general los profesores confunden los campos de acción que su reglamento de evaluación le permite con aquellos elementos normativos que no dependen del establecimiento.

Parte del desconocimiento del Reglamento de Evaluación se refleja también en las respuestas que la encuesta entregó sobre el contenido de este. Al pesquisar sobre los contenidos del reglamento, observamos que las profesoras y los profesores aseguraron que en dicho documento están declaradas el número de calificaciones que se debe asignar por asignatura.

Como sabemos, ni en las orientaciones ministeriales, ni tampoco el propio reglamento establece un determinado número de calificaciones. Por lo que, el desconocimiento de lo anteriormente señalado se puede interpretar de acuerdo a ciertas circunstancias. Una primera razón es que no hay una lectura reflexiva del reglamento que regula lo que los profesores deben realizar en la sala de clase, es decir asistimos a una incapacidad de informarse de aspectos más allá de lo propiamente pedagógico, las profesoras y los profesores aíslan las funciones técnicas pedagógicas, encargadas por las jefaturas Técnica Pedagógica, con aquellas funciones de aula ejercidas por los profesores. En consecuencia, muchas veces no se presta atención a lo que se debe hacer, establecido efectivamente en varios documentos educacionales, sino que se actúa de acuerdo con lo que me exigen que haga las jefaturas.

Otra razón, que explica esta situación corresponde a las consecuencias de la cultura organizacional en los establecimientos. Se toma el hábito de comunicar en forma oral sin recibir retroalimentación. De esta manera, la instalación de una cultura organizacional mediocre produce dinámicas de vacíos de información que son claves para el buen desempeño profesional. “La urgencia de la acción, la dinámica organizativa, la rigidez de la institución, la presión social sobre la escuela, las abundantes prescripciones que la constriñen, etc. hacen que se practique la clausura institucional. Etkin (1993), citado por (Santos Guerra, 2001, p.10).

Lo anterior significa que el cambio, la modificación de las prácticas no se transforman en fundamento o interés para los docentes, finalmente son los padres quienes exigen

ciertas condiciones que debe cumplir el establecimiento, aun cuando no tengan el conocimiento en la formación para realizar ciertas exigencias.

Sin embargo, el tipo de prácticas observada muestra que el objetivo social no se relaciona con los aspectos que requiere en el proceso educativo. La mayor parte de las veces se obliga a los docentes a pensar en el producto y cómo alcanzarlo, es decir, fundamentalmente llevar a las niñas y los niños a competir para ingresar a la educación superior aplicando un sistema de evaluación selectivo y no a formarlos como personas integrales por medio de un proceso educativo. “Las prácticas evaluativas en nuestras aulas, independiente del nivel educacional que sea, nos llevan a concluir que el proceso evaluativo sigue siendo entendido como un suceso y no como un proceso” (Constanla, 2007, p.14).

Se entiende por este motivo que no todas las asignaturas tienen el mismo proceso de evaluación y calificación, y no se evidencia la importancia del trabajo en equipo para llegar a consensos. Queda de manifiesto, por lo tanto, la inexistencia de un trabajo mancomunado y colaborativo, de interconexión, que vuelve complejo que la información que proviene de los organismos encargados de velar por el funcionamiento de los establecimientos educacionales llegue a la comunidad educativa.

Tipo de evaluación utilizada para asignar cantidad de calificaciones durante un semestre

Existe una confusión entre el concepto de evaluación con el de aplicación de un instrumento de evaluación, que puede ser prueba escrita u otro instrumento cuya finalidad es asignar calificación. Según esto se manifiesta explícitamente que los problemas en determinar cantidad de calificaciones provienen de la desestructuración de la práctica pedagógica anexada a los sentidos profundos del proceso de evaluación y por lo tanto de aprendizaje.

Lo anterior, refuerza la idea de que en algunas profesoras y profesores no existe certeza de la utilidad o función que tienen las evaluaciones diagnósticas. En efecto, dicho instrumento debe ser aplicado antes de empezar un nuevo proceso de aprendizaje, y su finalidad es determinar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante que se presenta a la misma, qué puede o no puede hacer con el lenguaje, y hasta qué punto se desenvuelve en las distintas habilidades.

De esta forma se obtiene información crucial para abordar el programa que la profesora y el profesor debe tratar durante el presente periodo escolar. Dicha información es individual, por lo que la información que obtiene son una serie de “diagnósticos”. El fin de esta información es que las profesoras y los profesores establezcan los procesos de mejora hacia aquellos estudiantes que presentan determinadas carencias o insuficiencias. Las medidas tomadas en este sentido apuntan a colocar al conjunto de la clase en una posición de igualdad y de conocimientos mínimos requeridos para pasar a los nuevos significados y contenidos que les depara el nuevo periodo lectivo.

En nuestro estudio, comprobamos que hay un 27 por ciento de profesoras y profesores que declaran calificar como evaluación sumativa más, la evaluación diagnóstica.

Observamos que cuando se califica el resultado de una evaluación diagnóstica, se evidencia que su propósito es controlar la conducta de los estudiantes ante la falta de motivación de estos, esta acción, si bien es considerado contraria a la función de la

evaluación como tal, es declarada por los profesores como una práctica recurrente. Las razones esgrimidas para decidir que la evaluación diagnóstica debe ser calificada es principalmente por ser orientaciones –y en algunos casos mandatos- del equipo técnico pedagógico para asignar calificaciones, pero también para que los estudiantes consideren como válida y seria la aplicación del instrumento correspondiente.

Esto significa que la calificación se ubica al frente del proceso evaluativo como un fenómeno terminal, y no como parte del proceso de evaluación. “Cuando el énfasis se acaba situando en la consecución de buenas calificaciones es porque el interés que tiene el conocimiento es, cuando menos, secundario.” (Santos Guerra, 2003, p. 72). Es necesario agregar también que, aun cuando la profesora y el profesor pueden libremente modificar sus criterios evaluativos y calificativos, existe una institución a la que pertenecen que dicta parámetros que en algunos casos puede resultar absoluto. “Es cierto que cada profesional realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero nadie le libra de seguir las pautas reguladoras. Puede tener un criterio contrario a la norma, pero se ve obligado a cumplirla” (Santos Guerra, 2003, p. 70).

Además, las profesoras y los profesores afirman calificar regularmente la evaluación formativa, que le permite analizar a la profesora y al profesor el proceso de aquello que se planificó que el estudiante aprendiera, por lo que no tiene mayor sentido pedagógico asignar una calificación a la actividad formativa si lo que se quiere es que se desarrolle el proceso de aprendizaje, no obstante, tiene validez si la profesora y el profesor le asignan un valor de uso, tal como se manifestó anteriormente, o lo que es lo mismo, que sea para controlar la conducta, como medida disciplinaria exclusivamente. “Cuando la nota, sólo es un atributo del profesor, le permite ejercer sobre sus alumnos un rol de control y mantenerlos disciplinados, concentrados en la tarea, con miras al principal objetivo: tener éxito en el año escolar” (Condemarín, 2000, p.18).

Si se comprende que los estudiantes tienen distintos tiempos para desarrollar el aprendizaje en su conjunto, es decir, adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y

poner en práctica las actitudes, debe entonces darse importancia sustantiva y considerar la evaluación formativa como parte del proceso y no responder sólo a las calificaciones.

Esto sustenta la afirmación del desconocimiento en el rol que la evaluación formativa tiene, al proporcionar información en el proceso educativo, para así retroalimentar el proceso y tomar decisiones pertinentes. Por último, la evaluación sumativa, siendo aquella que posee como finalidad establecer el nivel de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en su etapa final, es la que permite entregar datos cuantitativos y cualitativos para analizar aspectos fundamentales en las decisiones que se fueron tomando durante el proceso completo. Y es justamente en este punto donde las decisiones de cantidad de calificaciones óptimas y oportunas para el grupo o nivel específico son relevantes.

Entonces, desde el punto de vista técnico pedagógico asignar calificaciones por evaluación diagnóstica y por evaluación formativa va en contra del ideal del proceso de evaluación de los aprendizajes puesto que la evaluación se entiende como un proceso formativo en el cual se va midiendo los logros de aprendizaje de los estudiantes para facilitar la toma de decisiones. “el rol de la evaluación (...) es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje” (Mineduc, 2006, p.10)

Ahora bien, no puede responsabilizarse de forma exclusiva a las profesoras y los profesores de llevar prácticas alejadas de la función pedagógica, toda vez que los referentes técnicos pedagógicos de los establecimientos incentivan una práctica que se aleja del propósito. Las profesoras y los profesores tienen que asumir como válidas las indicaciones, sin mayor cuestionamiento, porque los Equipos de Gestión se definen como profesionales con experiencia y capacitación idónea en las áreas relacionadas con la Evaluación y el Currículum.

De las consideraciones anteriores podemos deducir que los referentes teóricos que lideran la gestión pedagógica pasan a llevar conscientemente la finalidad educativa, inspirados por otras consideraciones ideológicas tales como el éxito, la competencia, para mejorar la posición del establecimiento en el mercado de la educación.

4.2.2 Criterios Normativos

Los criterios normativos se refieren a todas las disposiciones legales que tienen validez en todos los establecimientos del país, independiente de la dependencia a la que pertenezcan. Para el caso de esta investigación, los criterios normativos corresponden al Decreto de Evaluación 511/97 y sus componentes para determinar su importancia en la asignación de cantidad de calificaciones por asignatura.

Conocimiento del Decreto Normativo de evaluación de Enseñanza Básica

Al aplicar las encuestas a los profesores, solo el seis por ciento de los encuestados identificó que el Decreto de Evaluación 511 correspondía a aquel que daba directrices u orientaciones en el nivel de enseñanza en que se desempeñan. Pero más significativo es que el 63 por ciento de los profesores no sabe de la existencia del Decreto, el resto de encuestados lo confunde.

Cuando estas cifras se van relacionando con la información que entregaron las profesoras y los profesores con respecto a los criterios anteriormente mencionados, queda de manifiesto que no existe interés por conocer la normativa, o bien también es posible de sostener que se establezca una costumbre personal o institucional que separa el conocimiento de aquellos que pertenecen al Equipo de Gestión, con los profesores de aula. La incertidumbre se produce porque aquellas profesoras y aquellos profesores que han tenido alguna responsabilidad de Gestión en algún momento conocen de la existencia del Decreto 511, aunque esto no necesariamente significa conocer su contenido.

Este desconocimiento y desinterés por el decreto 511 lleva a poner en cuestión la pertinencia de las prácticas evaluativas en la sala de clases y su relación con el proceso de aprendizaje, puesto que la cantidad de calificaciones no está explícita.

Así, el número de calificaciones va finalmente a determinar el sistema de monitoreo que se implementará, que como hemos apreciado carece de fundamento pedagógico, y someterá a los estudiantes a un sistema de control que obedece más bien a razones instrumentales en lugar de evaluar el logro de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y determinar el desarrollo de sus potencialidades con las que deberá enfrentar su vida.

Nos parece incluso más cercana la apropiación de la existencia del Decreto 83/2015 que otro documento normativo para la práctica docente, aunque en todo caso, ningún decreto establece una cantidad de calificaciones ideal, pertinente o regulada que contribuya a determinar los niveles de logro alcanzado por los estudiantes.

Sin embargo, el decreto 83 es clave para analizar el comportamiento situacional que la normativa tiene en los profesores. La aseveración anterior radica en que se ha puesto énfasis en la adaptación que los establecimientos deben hacer para generar una educación inclusiva en la diversidad de aprendizaje y de las dificultades que los estudiantes pueden tener. Las profesoras y los profesores se mantienen informados de aquello que va incorporándose al proceso evaluativo, pero esto decanta inevitablemente en un descredito de aquello que existe, en una confusión o incluso desconocimiento de la existencia de parámetros normativos que otorguen lineamientos en las prácticas pedagógicas. Este fenómeno ayuda a explicar, en parte, la inconsistencia de las respuestas de las profesoras y los profesores.

Priorización de cantidad de calificaciones para el Promedio General

Las respuestas que las profesoras y los profesores esgrimieron en la encuesta inicial generan una incertidumbre relacionada con la finalidad o propósito que los mismos docentes otorgan al proceso de aprendizaje-enseñanza con relación a la evaluación durante un año en la asignatura que imparten. Esta incertidumbre radica en que ellos sostienen mayoritariamente que la cantidad de calificaciones les permite contribuir a analizar el promedio general del estudiante, o lo que es igual, observar el producto. Esta concepción terminal de la evaluación contradice las orientaciones ministeriales basadas en el proceso de evaluación, además contradice los fundamentos declarados en la Ley General de Educación y en las recomendaciones que la UNESCO (1996) realiza sobre la dirección que los procesos educativos deben tener.

No obstante, hay múltiples factores que pueden condicionar esta interacción de las profesoras y los profesores con las calificaciones y el promedio general. Una de ellas se analizó anteriormente y tiene relación con la indiferencia en mantener una actualización personal de las normativas emanadas desde las instituciones del Estado y responsabilizar al establecimiento de dicha acción. Aunque es un reduccionismo contribuye a la comprensión del fenómeno que estamos analizando.

Otro factor es aquel advertido durante las entrevistas, en que las profesoras y los profesores determinan que la aplicación de un determinado número de calificaciones es un asunto de paradigmas, es decir, la acción que realizan corresponde a una antigua concepción de proceso de enseñanza aprendizaje que se observa en algunos casos, con determinadas profesoras y profesores y por consiguiente sería extrapolable a las instituciones, en definitiva, la forma de evaluar no se habría actualizado y no se aplican lo que denominan los nuevos paradigmas educativos en el aula.

En la práctica también se pudo reparar que las profesoras y los profesores tienen automatizada su acción y el juicio de manera general se basa en la costumbre, por lo que se repite incesantemente un sistema que otorga importancia exclusivamente a la

calificación. De esta manera, se reduce todo el proceso evaluativo a dar oportunidades traducida en cantidad de calificaciones y con un fin específico que es institucional, consistente en que “al final del trimestre, del semestre o del año, se hace una síntesis de las notas bajo la forma de un promedio, el cual contribuye a las decisiones finales relacionadas con promoción, repitencia o recomendación de cambio de establecimiento” (Condemarín, 2000, p.15).

Es de sumo interés también observar el comportamiento de los porcentajes declarados en la encuesta. La mayoría de las profesoras y de los profesores encuestados responden a la relevancia de las calificaciones para determinar el promedio general, solo el 29 por ciento afirma que su importancia radica en conocer los niveles de logro de sus estudiantes y un 22 por ciento dice que es para detectar problemas de aprendizaje. Acá hay que hacer un cuestionamiento no sólo de la importancia que la profesora y el profesor le otorga al procedimiento calificativo, sino que a la concepción que ellos tienen del proceso de aprendizaje. Aparece entonces, como evidencia que, en el proceso evaluativo, el calificar es más importante y la evaluación pasa a un segundo e incluso a un tercer lugar.

Si la utilidad de calificar está mayormente puesta en permitir que el estudiante sea o no promovido de nivel, entonces se produce un deterioro en la finalidad de la educación, afectando directamente la calidad de esta y la formación que el estudiante recibe en el establecimiento educativo durante su tiempo de permanencia en el.

4.2.3 Criterios de Herramientas Curriculares y Profesionales

Las herramientas curriculares corresponden a todos los documentos de orientación que las profesoras y los profesores reciben para realizar el trabajo pedagógico en aula. Entre estos se encuentran las Bases Curriculares y los Programas de Estudio de las respectivas asignaturas ejercidas en el nivel.

En cuanto a las herramientas profesionales se definen como aquellas que entregan lineamientos en las cuatro dimensiones del quehacer pedagógico estipuladas en el Marco para la Buena Enseñanza del año 2008

Cantidad de calificaciones en relación con las herramientas curriculares: Objetivos de Aprendizaje, Habilidades, Conocimientos, Actitudes y Cobertura Curricular.

Teniendo como referencia los Objetivos de Aprendizaje estipuladas en los Programas de Estudio, las profesoras y los profesores declaran que es un ideal calificar midiendo cada objetivo como referente de un proceso particular de aprendizaje dentro del contexto temporal en el que se circunscribe, es decir, en el semestre o en el año.

No obstante, se manifiesta otro inconveniente que los actores evidencian. Entre las jefaturas técnicas existe una demanda relacionada con evaluar cobertura curricular, y manifiestan además que se entiende como cobertura curricular el contenido de la disciplina que imparten, lo que repercute en que las calificaciones no se determinan basados en ese criterio, sino que en una cantidad azarosa o por costumbre que se declaró anteriormente y que suele ser de una calificación adicional con relación a las horas del plan de estudio determinado por la institución.

Se presenta por lo tanto una inexactitud de comprensión de los propósitos declarados en las Bases Curriculares y en las especificaciones de los Programas de Estudio de cada asignatura, puesto que ellas contienen orientaciones claras respecto del proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes en función del cumplimiento y medición del nivel de logro alcanzado por los estudiantes en función de dichos Objetivos de Aprendizaje.

La justificación y también la certeza con que las profesoras y los profesores declaran relacionar la imposibilidad de calificar cada Objetivo de Aprendizaje porque tiene muchos indicadores de evaluación, y, por lo tanto, no es posible calificar cada uno o porque la dinámica de evaluación y preparación del SIMCE no se los permite. En cualquiera de los dos casos se evidencian errores fundamentales.

En el primer caso, el que establece gran cantidad de indicadores de evaluación por cada Objetivo de Aprendizaje, se desprende una desarticulación de las prácticas con los propósitos pedagógicos. Los programas recomiendan indicadores para determinar el nivel de avance que el estudiante va teniendo en este proceso reducido del total, es decir por Objetivo de Aprendizaje. En ninguna parte se presenta una norma, regla u obligación para calificar cada indicador de evaluación, sino que, por el contrario, se aclara que los indicadores permiten determinar si el proceso libremente planificado por las y los docentes va contribuyendo al logro del Objetivo de Aprendizaje. Lo anterior es más claro aún, si al leer cada uno de dichos indicadores se entiende que estos buscan determinar los conocimientos, habilidades y actitudes de forma articulada, por lo que dos o más indicadores podrían, eventualmente ser requeridos para la presentación de una actividad de aprendizaje.

En definitiva, los indicadores de logro son herramientas valiosas para construir los instrumentos de evaluación con que se van a medir los logros de los estudiantes.

Por otro lado, la declaración en que se sostiene que es imposible calificar cada Objetivo de Aprendizaje porque es necesario preparar para el SIMCE, representa una doble contradicción puesto que tiene fundamentos claros y precisos en este apartado. Por una parte, no todos los niveles de enseñanza son evaluados por el SIMCE y por el otro lado no todas las asignaturas se insertan en esta medición nacional.

Se une también a esta inconsistencia argumentativa la presentada en párrafos precedentes, puesto que los Objetivos de Aprendizaje tienen por función ir profundizando el nivel de comprensión de los procesos cognitivos de los estudiantes

entre conocimientos, habilidades y actitudes, y avanzar en la lógica de la denominada cobertura curricular (contenidos disciplinares) sin lograr un aprendizaje incorporado de los estudiantes podría redundar eventualmente en que los resultados SIMCE no sean los esperados en su globalidad al no desarrollar los aprendizajes que el estudiante requiere efectivamente en el nivel que se encuentra.

“esta propuesta de calificar cada OA implica necesariamente construir evaluaciones centradas en cada una por separado. Esto no significa necesariamente que las pruebas deban ser aplicadas en momentos distintos, pero sí requeriría que, frente a cada instancia evaluativa, el profesor distinguiera las preguntas (o elementos a evaluar, en el caso de pruebas no escritas) que conforman cada OA, y que, de cada subconjunto de preguntas o elementos, se obtuviera una nota distinta. Así, podría ocurrir, por ejemplo, que un estudiante rindiera una prueba que evalúa dos OA y de esa evaluación obtuviera dos notas, que se registran de manera separada en el libro de clases” (Amengual, 2016).

La cita anterior revela una solución al problema que plantean las profesoras y los profesores, que existiría al aplicar una calificación por Objetivo de Aprendizaje. Acá se infiere la necesidad de un análisis del propósito que tienen los Objetivos en cada una de las asignaturas del programa de estudio, de manera que en forma deliberativa las y los profesores determinen de qué manera se va a evaluar cada OA y determinar los criterios e instrumentos de evaluación pertinentes en función de lo que se quiere medir.

En definitiva, las explicaciones que las profesoras y los profesores declaran no tienen que ver necesariamente con las dificultades presentadas a nivel institucional o en la práctica docente en el aula, sino que en la inconsistencia diferenciadora entre los componentes del proceso pedagógico de aprendizaje, las declaraciones y los resultados cuantificables dan cuenta de esta confusión en la planificación de las clases que redundan en la indefinición de criterios para calificar los aprendizajes de los estudiantes.

Cantidad de Calificaciones en relación con las Herramientas Profesionales: Sugerencias didácticas del Marco para la Buena Enseñanza

Las profesoras y los profesores del establecimiento en primer lugar conocen la existencia del Marco para la Buena Enseñanza, pero siendo un colegio de dependencia particular pagada, tienen poco conocimiento de su contenido y uso en la práctica pedagógica, principalmente porque aseguran corresponde a orientaciones definidas para la evaluación docente, y ellos no son sujetos afectados de manera directa a esta evaluación, por lo tanto la profundidad de las respuestas consideradas se relacionan mayormente con el ejercicio cotidiano que con sus orientaciones.

Sin perjuicio de lo anterior las profesoras y los profesores declaran que en las prácticas de aula existe una diversificación de estrategias de aprendizaje que le permite abordar a estudiantes con condiciones y ritmos distintos de aprender, especialmente a aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esto se contradice con las declaraciones que manifestaron en cuanto a la frecuencia y cantidad de calificaciones, porque al considerar un nivel específico, es particularmente interesante que todos los estudiantes tengan la misma cantidad de calificaciones durante un periodo determinado, lo que va en contra de aquellas menciones establecidas que sostienen que la cantidad calificaciones van a ser distintas con relación a los estudiantes que demostraron dificultad en el proceso de aprendizaje.

Con esto se finaliza el análisis de la información recabada en los instrumentos utilizados, tanto en la encuesta aplicada como en las entrevistas realizadas, que dará paso a concluir los resultados de esta investigación.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones desde los Objetivos específicos

En el presente capítulo se presentarán las conclusiones obtenidas a partir de la investigación realizada cuyo problema central fue Conocer los criterios técnico-pedagógicos que las profesoras y los profesores utilizan en el primer ciclo básico para asignar una cantidad de calificaciones por asignatura de aprendizaje.

Con respecto al Objetivo Específico número uno que consiste en identificar la presencia de la legislación educativa y la reglamentación interna del establecimiento en las prácticas evaluativas de los docentes, responden exclusivamente a formalidades de índole administrativa, puesto que en los documentos analizados, no se señalan indicaciones generales de cómo deben realizarse el proceso evaluativo. La legislación educativa indica que cada establecimiento redacta según la normativa vigente sus reglamentos de evaluación.

En el reglamento de evaluación del establecimiento se determina las estrategias que las profesoras y los profesores deben utilizar para el cumplimiento de los propósitos del proceso de aprendizaje. Estos consisten en diversificar la enseñanza, velar por que cada uno de los estudiantes aprenda, considerar a estudiantes con problemas de aprendizaje y diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales, facilitar una retroalimentación efectiva en el proceso y variar las estrategias para evaluar el aprendizaje.

Estas indicaciones señaladas en el reglamento de evaluación respetan y están construidas en concordancia con las orientaciones que los documentos ministeriales señalan. Sin embargo, se evidencia, por parte del cuerpo docente, un alto desconocimiento del reglamento de evaluación, de su contenido y de su interpretación.

La práctica pedagógica evaluativa se circunscribe a la formación inicial o de pregrado, a la experiencia pedagógica, a la costumbre institucional y a las indicaciones que el equipo de gestión va entregando durante el año lectivo.

Por lo tanto, no existe coherencia entre las prácticas pedagógicas que implican determinar los criterios para establecer el número de calificaciones que debe tener cada asignatura, con la legislación educativa y con el reglamento de evaluación.

Las decisiones que cada uno de las profesoras y los profesores toman se van estableciendo de acuerdo a criterios personales y según los niveles a los que las profesoras y los profesores hacen clases, pero no varían significativamente entre cursos y niveles.

Con respecto al Objetivo Específico número dos que consiste en identificar los criterios técnicos-pedagógicos sugeridos en las orientaciones de la evaluación para el aprendizaje que utilizan los docentes para determinar la cantidad de calificaciones por asignatura, podemos determinar que entre la teoría y la práctica se presentan las mayores inconsistencias, lo que repercute inevitablemente en una desarticulación con los fines pedagógicos nacionales.

Por una parte, las orientaciones emanadas del decreto relativo a la evaluación para el aprendizaje, en el documento ministerial se establecen indicaciones de cómo evaluar. Comprobamos una inexactitud con relación a la práctica. La anterior afirmación se comprueba debido a que la Evaluación para el Aprendizaje pone de manifiesto y enfatiza el aprendizaje de los estudiantes como un proceso que debe tener características particulares, siendo las más significativas aquellas indicadas como parte de la retroalimentación constante de los resultados que las evaluaciones formativas van entregando como información a las profesoras y los profesores. Además, dichas orientaciones señalan que los estudiantes deben ir conociendo el progreso de su aprendizaje, identificando fortalezas y debilidades para ir superándolas paulatinamente

en un esfuerzo personal de ir haciéndose consciente de aquellos elementos que deben ser mejorados.

No obstante, estas indicaciones, se puede establecer que las profesoras y los profesores no realizan un trabajo sistemático de análisis de sus estudiantes y sus progresos, esto sin perjuicio de que declaran realizarlo, la evidencia radica en que las prácticas para establecer cantidad de calificaciones en las asignaturas que imparten se acercan más a la costumbre personal e institucional, siendo la calificación un proceso terminal para ellas y ellos. En efecto, el número de calificaciones asignadas a su asignatura tiene como único criterio real y reconocido la cantidad de horas pedagógicas de cada asignatura, pero en ningún caso un análisis técnico-pedagógico de los motivos para la asignación de ese número de calificaciones. Por consiguiente, asignar calificaciones por cantidad de horas pedagógicas es un criterio administrativo que no guarda relación con los criterios técnico-pedagógicos del proceso de aprendizaje.

Con respecto al Objetivo Específico número tres consistente en identificar en la legislación educativa los elementos que rigen las políticas públicas de evaluación de aprendizajes, las herramientas curriculares y las orientaciones técnico-pedagógico del Marco para la Buena Enseñanza, podemos señalar que no existe ningún documento legal u orientaciones emanadas por los organismos directores de la Educación en Chile.

Lo anterior, se refiere tanto en las herramientas curriculares, como en las herramientas profesionales, una indicación clara, certera y específica que apunte a la cantidad de calificaciones que cada asignatura debe tener para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Los documentos indican orientaciones relacionadas con el proceso de aprendizaje y de evaluación. Al someter a análisis la normativa directamente relacionada con los decretos de evaluación, específicamente el D.E. 511/97 que lleva por título: “Aprueba el reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de educación básica” se prueba que este documento entrega indicaciones de carácter nacional tendientes a

establecer la independencia de cada establecimiento educacional para elaborar sus reglamentos de evaluación respectivos, velar por el cumplimiento de los planes y programas o elaborar los propios según sea el caso.

En lo relativo con el proceso de evaluación, el D.E. 511/97 determina las disposiciones que debe tener un establecimiento para evaluar y calificar a sus estudiantes, así como establece los lineamientos requeridos para la promoción final de los estudiantes.

En cuanto a las herramientas curriculares, se trabajó con las Bases Curriculares y los Programas de Estudio correspondientes a los niveles sujetos a esta investigación. Se desprende de las mismas, que existe una declaración de fines educativos particulares y también transversales que deben ser evidenciados y llevados a cabo en la práctica pedagógica de aula. En estos documentos aparece indicaciones de cómo evaluar a los estudiantes, aparece los propósitos de cada asignatura y también los Objetivos de Aprendizaje esperados. En cada objetivo se establece los Indicadores de Evaluación en función de las metas de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar al terminar el año lectivo.

Sin duda, que las herramientas curriculares establecen un parámetro de orientación pedagógica, indican los criterios que debe fijar cada profesor, pero no señala el número de calificaciones pertinentes o ideales para cada asignatura.

Las herramientas profesionales, tales como las Orientaciones de Evaluación para el Aprendizaje del Ministerio de Educación y el Marco para la Buena Enseñanza, la situación es similar con respecto a las herramientas curriculares. En las Orientaciones de Evaluación para el Aprendizaje del Ministerio de Educación y el Marco para la Buena Enseñanza se establece lineamientos ideales para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y por lo tanto el proceso evaluativo, pero siempre en función de las decisiones que las profesoras y los profesores deben seguir para lograr el cumplimiento de objetivos de aprendizaje y, por ende, que los estudiantes aprendan. Tampoco se

señala criterios específicos para asignar calificaciones. El número de calificaciones se entiende y se deduce, corresponde a decisiones que las profesoras y los profesores toman automáticamente con el objeto de cumplir sus propósitos pedagógicos.

En definitiva, después de analizar los documentos relativos a la normativa legal vigente que regula el proceso educativo nacional, se comprobó que no existen criterios específicos para asignar un número determinado de calificaciones al proceso de aprendizaje.

La normativa legal vigente en materia de evaluación académica presenta orientaciones para desarrollar una práctica pedagógica que tenga como principal función permitir que los estudiantes aprendan aquellos objetivos declarados según el nivel al que corresponda.

Así, se concluye que las prácticas docentes de las profesoras y los profesores no otorgan la relevancia a la calificación en su relación con el proceso de evaluación como tal. Renunciando –por razones ajenas a su misión de pedagogos– a su quehacer profesional.

Por otro lado, las calificaciones para las profesoras y los profesores son fundamentales para identificar a los estudiantes que deben ser promovidos al nivel siguiente, pero dicha promoción puede realizarse en función de un real proceso de aprendizaje que los estudiantes deben vivir a lo largo de un año académico.

La responsabilidad de realizar un análisis del proceso de evaluación y calificación de los estudiantes no puede recaer exclusivamente en las jefaturas técnicas. Las profesoras y los profesores se ven presionados por obtener un buen resultado en las pruebas de medición externas (SIMCE).

Lo anterior, lleva a medir el avance de los estudiantes siempre en función de la calificación. Aunque con todas las contradicciones encontradas entre la teoría, el discurso y la práctica a lo largo de este estudio, tenemos dudas reservadas que la construcción de los instrumentos de evaluación elaborados para tales efectos y en tales condiciones sean efectivamente certeros para estructurar el resultado obtenido en la aplicación de los instrumentos con la calificación obtenida.

No podemos soslayar la responsabilidad que recae en la presión socio cultural del éxito que deben alcanzar las instituciones que son sometidas a la evaluación nacional del SIMCE, puesto que la obtención de un puntaje alto otorga reconocimiento y prestigio a la institución. Una buena clasificación en el ranking de escuelas suele ser condicionada desde los sostenedores en lo alto de la pirámide organizacional y recae en las profesoras y los profesores, traspasando esta presión hacia el resultado de los estudiantes.

Por consiguiente, y de acuerdo con las conclusiones establecidas hasta aquí, se cumple con el objetivo general que es conocer los criterios técnicos-pedagógicos que utilizan los docentes de primer ciclo básico en el colegio, para establecer la cantidad de calificaciones por asignatura.

En efecto, no existe ningún criterio técnico-pedagógico que establezca de forma específica la cantidad de calificaciones. Se encontró que los criterios utilizados, que escapan de lo técnico pedagógico, se reducen principalmente a uno: que consiste en asumir que la cantidad de calificaciones dependerá de la cantidad de horas pedagógicas que tiene la asignatura.

5.2 Recomendaciones y/o Sugerencias

Al finalizar esta investigación se pueden considerar varias situaciones.

En primer lugar, se vuelve fundamental que las profesoras y los profesores vuelquen su atención en informarse sobre los distintos componentes del proceso educativo nacional, es decir, leer y analizar la Ley General de Educación, los decretos de evaluación y promoción escolar en sus distintos niveles, las bases curriculares y los programas de estudio tanto de las asignaturas que imparten como de aquellas que no, pero que son esenciales para desarrollar los aprendizajes transversales de los estudiantes.

Por otro lado, es de sustancial importancia que los equipos de gestión tengan la capacidad de velar que la información normativa sea conocida por todos los involucrados en el proceso educativo, así como también facilitar que las profesoras y los profesores sean parte de la revisión de los lineamientos institucionales, como en este caso, de la revisión y elaboración del reglamento de evaluación bajo un sustento pedagógico que esté en sintonía con los propósitos declarados a nivel nacional y que además respete la identidad institucional.

Considerar la revisión bibliográfica sobre el proceso de evaluación, siguiendo las orientaciones que entrega el Ministerio de Educación de la Evaluación para el Aprendizaje, que desde el año 2006 está disponible para ser analizada por todos los establecimientos del país. A partir de estas orientaciones los establecimientos pueden tener conversaciones pedagógicas que fortalezcan la gestión curricular en aula para profundizar en el aprendizaje, retroalimentación y consciencia sobre aquello que los estudiantes están aprendiendo.

Los sostenedores de los establecimientos pueden sugerir lineamientos pedagógicos para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes de forma progresiva sin someter a los equipos de gestión y a las profesoras y los profesores a los resultados arrojados por las pruebas de medición externa como el SIMCE. Esto porque la presión desvirtúa el

normal funcionamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes que debe ser paulatino y significativo.

La teoría curricular establece el mismo nivel de importancia a todas las asignaturas, de manera que denominar troncales a algunas asignaturas contradice el sentido del proceso de aprendizaje, puesto que cada asignatura está estructurada en función de aprendizajes fundamentales para el desarrollo de los estudiantes.

Al priorizar aquellas que son medidas en el SIMCE se genera un sesgo que relativiza aquello que debe ser aprendido con lo que podría considerarse desechable. A su vez, esta práctica debilita las relaciones entre las profesoras y los profesores al considerar que unos tienen mayor importancia que otros y por lo tanto necesitan ocupar mayormente el tiempo con los estudiantes, en detrimento de los otros profesores que los transforman en apoyos secundarios del proceso de aprendizaje.

Las universidades que proponen programas de formación inicial docente pueden evaluar sus mallas curriculares y establecer una formación profesional docente para todos los niveles, sectores y modalidades del sistema educacional chileno. Proponer una formación pedagógica que esté enfocada en desarrollar una docencia pertinente, inclusiva, innovadora y actualizada, que se nutra con la investigación científica que le es propia, desde la constante y dinámica interacción con el medio social, cultural y natural de nuestro país.

Una formación como la planteada evitaría que las prácticas pedagógicas, como la recién investigada, la de determinar los criterios técnico-pedagógicos que utilizan los docentes para asignar una cantidad de calificaciones, sean practicada con el fundamento de la costumbre y el desconocimiento, y pueda transformarse en una parte fundamental de la certeza en la práctica que cada profesor debe realizar.

5.3 Limitaciones

Para efectos de esta investigación, las limitaciones presentes fueron las siguientes:

En primer lugar, el tiempo efectivo dedicado a la investigación en el establecimiento. Si bien la investigación se realizó con autorización de la dirección del establecimiento, los tiempos otorgados para aplicación de la encuesta en primer lugar fueron breves y enmarcados en la posibilidad que cada profesor tuviera para acceder a dicha aplicación de encuesta. Si bien se aplicaron en el tiempo otorgado, que fue un día, la limitación estuvo puesta en la imposibilidad de controlar la asistencia de todos los participantes a quienes estuvo dirigida el instrumento.

En segundo lugar, se encontró la limitación propia de los individuos a quienes se aplicó el instrumento, en algunos casos hubo resistencia a responder la encuesta, lo que generó una incertidumbre en la fiabilidad de los datos, sin embargo, la aplicación de los instrumentos a una gran cantidad de profesores y profesoras que sí estuvieron con la disposición permitió salvaguardar aquella situación inicial.

En tercer lugar, existió la necesidad de generar entrevistas a las y los profesores los que en su mayoría argumentaron falta de tiempo para poder acceder lo que fue posibilitado con la voluntad de tres profesoras que decidieron apoyar la investigación y ser entrevistadas para fortalecer la investigación.

5.4 Proyecciones a futuras investigaciones

Cualquier estudio que tenga como objetivo analizar las prácticas pedagógicas; las relaciones existentes entre los resultados de los promedios de los estudiantes con el nivel de logro alcanzado por éstos; puede derivar de la realización de este estudio. Conocer la práctica de los profesores en los distintos establecimientos del país, independiente de su dependencia, permitiría generar una discusión real sobre la

trascendencia que tiene calificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y darle un cauce efectivo.

Para medir la efectividad, la evaluación se basa en métodos científicos, por lo tanto, debe realizarse con rigurosidad, tal es el desafío que estos investigadores comprometieron en sus prácticas personales como profesores, y la proyectan como una invitación a que todas las profesoras y los profesores puedan realizar.

El desafío es enorme, hacemos un llamado urgente a los equipos de gestión, a las universidades y por cierto las instituciones del Estado encargadas de estas materias a formular e implementar un profundo cambio en este campo.

Si nuestras conclusiones y sugerencias son tomadas en cuenta, millones de niños y niñas que están sufriendo las consecuencias de un sistema imaginado para competir y no para aprender, verían desarrollar sus verdaderas potencialidades y capacidades.

Por nuestra parte, en ello hemos estado, en ello continuaremos.

REFERENCIAS

- Amengual, A. (2016). *Las calificaciones en el sistema escolar: problemas y desafíos*. Chile: Educarchile. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=229017>
- Ausubel, Novak y Hanesian. (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2da ed. México: Trillas.
- Castillo Arredondo, Santiago; Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, España: Pearson.
- Castro, F; Godoy, N y González, S. (2013). *Evaluación para el Aprendizaje. Procedimientos, Instrumentos y Actividades de Evaluación*. Santiago: Chile: Fondo Editorial UMCE.
- Condemarín, M.y Medina, A. (2000). *Evaluación de los Aprendizajes*. Santiago, Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Constenla, J. (agosto de 2007). Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicaciones en la práctica en el aula. En *Evaluar para aprender*. Seminario-taller regional por la calidad de la educación llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. Recuperado a partir de [http://www.divesup.cl/usuarios/octava/File/Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula.pdf](http://www.divesup.cl/usuarios/octava/File/Los%20enfoques%20actuales%20de%20la%20evaluacion%20y%20sus%20implicancias%20en%20la%20practica%20en%20el%20aula.pdf)
- De la orden, A. (1981). *Evaluación del Aprendizaje y calidad de la educación*. Madrid: CSIC.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, 1–9.
- Gagné, R. (1965). *The Condition of Learning*. 1st. Ed. New York.
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. La enseñanza: su teoría y práctica, 148-165. En Gimeno Sacristán. Madrid: Akal.
- Gronlund, N. (1973). *Médción y evaluación de la enseñanza*. México: Pax México.
- Heredia, A. (2009). *Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: Evaluación*

normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Revista Bordón*, 61(4), 39-48.

Hernández, S ; Fernández ,C y Baptista ,L. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª ed. México.

Ministerio de Educación. (08 de mayo de 1997) *Aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niñas y niños de enseñanza básica*. [Decreto 511 de 1997] DO: 24.05.1997.

Ministerio de Educación. (2006). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago, Chile. Unidad de Curriculum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2013). *Bases curriculares para la Educación Básica*. Santiago, Chile. Unidad de Curriculum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (17 de agosto de 2009). Artículo 2 [Título Preliminar]. *Establece la Ley General de Educación*. [Ley 20370 de 2009]. DO: 12.09.2009.

OCDE. (2011). *La medición de los aprendizajes de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es>

Piaget, J. (1975). *La Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Rodríguez, G. Gil, J y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Ruíz Olabuénaga, J. (1989). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Santos Guerra, M.A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario, Argentina: Ed. Homo Sapiens.

Santos Guerra, M.A. (2003). *Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres*. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.

Stufflebeam, A y Shinkfield, J. (1995). *Evaluación Sistémica: Guía Teórica y Práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

Woolfolk, A. (2010). *PSICOLOGÍA EDUCATIVA*. 11va ed. México: Pearson.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. 7ª ed. Barcelona, España: Ed. Graó

ANEXOS

ANEXO 1.

REGLAMENTO INTERNO DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR DEL COLEGIO PARTICULAR PAGADO

(De acuerdo a los decretos N° 511/97, N° 112/99 modificados por el Decreto N° 158/99; y el N° 83/2001 y el N°107/2003).

A. DE LA EVALUACIÓN:

ARTÍCULO 1º: Durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, los estudiantes serán sometidos a diferentes tipos de evaluaciones, tales como: evaluación diagnóstica, evaluaciones formativas y evaluaciones sumativas, así como también a procesos de autoevaluación y coevaluación

a) Evaluaciones Diagnósticas: Se aplicarán cuando el profesor(a) lo estime necesario (p.e. al inicio de una unidad o del año escolar), considerando el tipo de instrumento más adecuado a cada situación.

b) Evaluaciones Formativas: Se refieren a controles, interrogaciones, observaciones a través de listas de cotejo u otras instancias que entreguen a profesores(as) y estudiantes información acerca del nivel de logro de los objetivos fundamentales verticales (OFV) y de los objetivos fundamentales transversales (O.F.T) trazados.

c) Evaluaciones Sumativas: Los estudiantes deberán ser evaluados(as) en todos los subsectores de aprendizaje del plan de estudio en períodos semestrales. Estas evaluaciones serán de diferentes tipos e incluirán los objetivos de aprendizajes (OA/ OFV) indicados para cada programa de estudio.

ARTÍCULO 2º: En el caso en que el resultado de una evaluación presente un porcentaje superior al 20% de calificaciones insuficientes, el profesor(a) deberá informarlo a U.T.P. para buscar en conjunto las soluciones que sean pertinentes.

ARTÍCULO 3º: Los estudiantes tienen derecho a conocer, antes de su aplicación, los temas, criterios y/o pautas que justificarán los resultados de las evaluaciones. Además, a recibir el resultado de las evaluaciones, y la correspondiente retroalimentación de los aprendizajes- entendidos estos como saberes, habilidades y actitudes- logrados y por lograr, en un plazo que no exceda los 15 días.

ARTÍCULO 4º: Una vez corregidas y revisadas, las pruebas parciales, controles, trabajos de investigación u otros deberán quedar en poder de los estudiantes. La única excepción la constituirán las pruebas semestrales que, por razones técnicas, permanecerán en poder de los Departamentos de Asignatura y cuyo procedimiento de aplicación está debidamente protocolarizado.

ARTÍCULO 5°: Condicionalidad por rendimiento:

(1) En caso de que el estudiante obtenga un promedio anual deficiente en una misma asignatura por dos años consecutivos, o en una asignatura diferente cada año, quedará Condicional a rendimiento para el siguiente año escolar.

(2) El estudiante que, aprobando el año escolar, obtenga promedio deficiente en dos asignaturas, quedará condicional a rendimiento al siguiente año escolar.

(3) En caso de repetir algún curso, el estudiante- de 1° Básico a IV Medio- quedará en calidad de Condicional. La Condicionalidad por repitencia será a rendimiento y su permanencia en el Colegio estará sujeta a la obtención de promedios anuales de a lo menos 4,5 en todas las asignaturas del Plan de Estudio.

En los tres casos señalados anteriormente, el estudiante condicional a rendimiento podrá renovar su matrícula si ha obtenido un promedio anual de a lo menos 4,5 en todas las asignaturas del Plan de Estudio del año en curso. Su período de matrícula para el siguiente año escolar será diciembre del año escolar en curso.

ARTÍCULO 6°: A partir de 1° Básico, ningún estudiante podrá repetir curso por segunda vez durante su estadía en el Colegio.

ARTÍCULO 7°: La **evaluación diferenciada** se llevará a cabo de acuerdo con lo señalado en el decreto n° 170. Las asignaturas en las que se realiza este tipo de evaluación y el tipo de instrumentos que se utilizarán se detallan en el protocolo de evaluación diferenciada.

ARTÍCULO 8°: Todas las situaciones de evaluación de los estudiantes deberán quedar resueltas dentro del período escolar correspondiente.

ARTÍCULO 9°: El Director (a) del establecimiento podrá autorizar la eximición de hasta una asignatura a los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje o problemas de salud. Para esto, el estudiante deberá respaldar su solicitud mediante el certificado médico de un especialista del área vinculada a la dificultad o problema de salud que presenta el (la) estudiante. Además, el mencionado documento deberá señalar un diagnóstico específico, el tratamiento y su duración, y la periodicidad de los controles. Esta eximición será semestral. Sin embargo, y considerando el carácter bilingüe del colegio, no se podrá optar a la eximición de la asignatura de inglés.

ARTÍCULO 10° Los estudiantes de Primero a Octavo Básico optarán entre las asignaturas de Religión o Formación para la vida; desde Primero a Cuarto Medio, podrán eximirse de la asignatura de Religión.

B. DE LAS CALIFICACIONES:

ARTÍCULO 11º: Los resultados de las evaluaciones -expresados como calificaciones- de los estudiantes de 1º Básico a 4º Medio en cada uno de las asignaturas, se anotarán en una escala numérica de 1 a 7 hasta con un decimal. Estas calificaciones deberán referirse solamente al rendimiento escolar.

La calificación mínima de aprobación es 4.0.

Los alumnos de los cursos Pre-Kinder y Kinder serán evaluados en las áreas de las Habilidades Motrices, Lenguaje, Inglés y Matemática. Los resultados de dichas evaluaciones serán expresados en porcentaje y con los conceptos: Excelente/ Muy bueno/ Bueno/ Satisfactorio/ Necesita más tiempo. Estas calificaciones deberán referirse solamente al rendimiento escolar y se registrarán al final de cada semestre y del año escolar.

ARTÍCULO 12º: Al término de cada semestre, los estudiantes desde 5º año de Educación Básica hasta 4º año de Educación Media rendirán una prueba semestral que incluirá todos los objetivos de aprendizaje del período evaluado, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Idioma Extranjero: Inglés, Educación Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Biología, Física, Química y Filosofía, según corresponda al nivel. La nota semestral se calculará de la siguiente manera:

$$\begin{array}{r} \text{- PROMEDIO PARCIAL:} \quad 75\% \\ \text{- PRUEBA SEMESTRAL:} \quad 25\% \\ \hline \text{PROMEDIO SEMESTRAL:} \quad 100\% \end{array}$$

En las asignaturas de Educación Artística, Educación Tecnológica y Educación Física, así como los cursos de Formación Diferenciada no se aplicará la mencionada prueba semestral, la que será reemplazada por una nota parcial más.

ARTÍCULO 13º En casos de enfermedad justificada, se autorizará el cierre de promedio de la asignatura con menos notas, siempre y cuando no sean inferiores al 50% del total.

ARTÍCULO 14º Aquellos estudiantes que luego de rendido el segundo semestre mantengan un 3.9 final y éste incida en repitencia y/o en cancelación de matrícula, tendrán derecho a dar una prueba especial, escrita, que reemplazará las notas anteriores y será de aprobación o reprobación; considerando como aprobatorio un 60% de logro de los objetivos de aprendizaje.

ARTÍCULO 15º: La calificación anual de cada asignatura, será el promedio de los dos semestres y se calculará con aproximación al primer decimal
(Ej.: 3,45 = 3,5).

ARTÍCULO 16º Al final del primer semestre y al término del año escolar, los apoderados recibirán un informe escrito con las calificaciones de su(s) hijo(s). Además, durante el

año escolar, los apoderados de 1° Básico a 4° Medio, podrán acceder a esta información a través del sitio web del Colegio

C. DE LA PROMOCIÓN:

ARTÍCULO 17º: Para la promoción de los estudiantes de 1° de Enseñanza General Básica hasta 4° Año de Enseñanza Media se considerará conjuntamente el logro de los objetivos de aprendizaje de las asignaturas del plan de estudio del establecimiento educacional y la asistencia a clases.

Respecto del logro de los objetivos:

- (1) Serán promovidos los estudiantes de 1° Básico a 4° Medio que hubieren aprobado todas las asignaturas o actividades de aprendizaje de sus respectivos programas de estudio.
- (2) Todos los alumnos de Pre- Kinder y Kinder serán promovidos al curso siguiente. Sin embargo, los alumnos que presenten un retraso significativo en relación a los aprendizajes esperados en alguna de las áreas evaluadas podrán no ser promovidos. Esta decisión será adoptada en conjunto con los padres.
- (3) Serán promovidos los estudiantes de 2° básico, 4° hasta 8° de Enseñanza General Básica y 1° a 4° Año Medio que no hubieren aprobado una asignatura, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 4,5 o superior, incluida la no aprobada.
- (4) La promoción de los estudiantes de 1° a 2° básico y 3° a 4° básico, será automática, siempre que se cumpla con el criterio de asistencia plantado en este reglamento. No obstante, el Director del establecimiento podrá decidir, previo informe fundado en variadas evidencias del profesor o profesora jefe del curso de los alumnos o alumnas afectadas, no promover a 2° año básico o a 4° año básico a aquellos alumnos que presenten un retraso significativo en lectura, escritura y/o matemática en relación a los aprendizajes esperados.
- (5) Igualmente, serán promovidos los estudiantes de 2° Básico y de 4° hasta 8° Básico y 1° y 2° Año Medio que no hubieren aprobado dos subsectores de aprendizaje o asignaturas siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 5,0 o superior.
- (6) Serán promovidos los estudiantes de 3° y 4° Año Medio que no hubieren aprobado dos subsectores de aprendizaje, asignaturas o módulos, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 5,0 o superior. Para efecto del cálculo de este promedio se considerará la calificación de los dos subsectores de aprendizaje, asignaturas o módulos no aprobados.

(7) No obstante, lo establecido en el párrafo anterior, si entre las asignaturas no aprobadas se encuentra la de Lengua Castellana y Comunicación y/o Matemática, los estudiantes de 3º y 4º año medio sólo serán promovidos siempre que su nivel de logro corresponda a un promedio 5,5 o superior. Para efecto del cálculo de este promedio se considerarán las 2 asignaturas no aprobadas.

(8) La evaluación en las asignaturas de Consejo de Curso y Orientación, Religión, Computación y Talleres, no incidirá en la promoción de los estudiantes.

Serán promovidos todos los estudiantes que hayan asistido, a lo menos, al 85% de las clases. No obstante, el director del establecimiento podrá autorizar la promoción de alumnos con porcentajes menores de asistencia, fundados en razones de salud u otras causas debidamente justificadas.

Respecto de la Asistencia

(1) Para ser promovidos los estudiantes deberán asistir, a lo menos, al 85% de las clases establecidas en el calendario escolar anual. No obstante, por razones de salud u otras causas debidamente justificadas, el Director del establecimiento, podrá autorizar la promoción de los alumnos con porcentajes menores de asistencia.

La situación final de promoción de los estudiantes deberá quedar resuelta al término de cada año escolar.

D. CONSIDERACIONES FINALES

ARTÍCULO 18º: El Director del establecimiento educacional y el Consejo de Profesores, resolverán los casos de estudiantes especiales que por motivos justificados requieran ingresar tardíamente a clases, ausentarse por un período determinado, finalizar el año escolar anticipadamente u otros semejantes.

ARTÍCULO 19º: Una vez finalizado el primer semestre y el año escolar, el establecimiento educacional entregará a todos los alumnos un Informe Final que indique las asignaturas o actividades de aprendizaje con las calificaciones obtenidas, y la situación final correspondiente. Además, el establecimiento entregará un Informe de Desarrollo Personal y Social (DPS), una autoevaluación del estudiante y un comentario del profesor jefe.

ARTÍCULO 20º: Las actas de Registro de Calificaciones y Promoción Escolar consignarán, en cada curso, las calificaciones finales en cada asignatura o actividad de aprendizaje, la situación final de los alumnos y cédula nacional de identificación de cada uno de ellos.

ARTÍCULO 21º: Las situaciones de evaluación y promoción escolar no previstas en el presente reglamento, serán resueltas por la Dirección del Colegio o por la

Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, dentro de la esfera de sus competencias

ANEXO 2 Tablas de los Instrumentos

2.1 Tabla de Conceptos de la Encuesta

Tabla 5 *Conceptos para la realización de Encuesta*

Dimensión del Concepto	Variable	Indicador	Preguntas	Tipo de Instrumento
Criterios técnicos pedagógicos NORMATIVOS	Decretos de evaluación 511/97	Conocimiento de Normativa emanada desde el MINEDUC para la evaluación de los aprendizajes	1. ¿Cuál es el decreto de evaluación que se aplica en el nivel en que usted imparte clases? a) Decreto supremo N° 40, 1996 b) Decreto N° 511, 1997 c) Decreto N° 112, 1999 d) Decreto N° 83, 2015 e) Decreto N° 107, 2003	SELECCIÓN ÚNICA
			2. ¿Cuál (es) de la(s) siguiente (s) herramientas utiliza el equipo directivo y los docentes del establecimiento para tomar decisiones en evaluación de los aprendizajes? a) Decretos de evaluación b) Bases curriculares y Programas de estudio c) Reglamento de evaluación d) Planes de estudio e) Estándares de aprendizaje	SELECCIÓN MÚLTIPLE
			3. ¿Qué consideraciones se tiene con los estudiantes para la promoción? a) Porcentaje de asistencia b) Promedio general c) Nivel de logro por asignaturas claves d) Programa de estudio del establecimiento(bilingüe) e) Problemas de aprendizaje	SELECCIÓN MÚLTIPLE

Criterios técnicos pedagógicos INSTITUCIONALES	Reglamento de evaluación	Nivel de participación en las decisiones referidas a reglamento de evaluación	4 ¿Conoce el reglamento de evaluación de su establecimiento?	DICOTÓMICA
			5 ¿Ha participado en la elaboración del Reglamento de evaluación?	DICOTÓMICA
			6. ¿Su reglamento de evaluación establece el número de calificaciones de acuerdo con el número de horas de la asignatura que imparte?	DICOTÓMICA
			7. ¿La cantidad de calificaciones que usted aplica es decidida por el departamento de la asignatura?	DICOTÓMICA
			8. ¿La cantidad de calificaciones que usted aplica es decidida según el nivel donde usted imparte la asignatura?	DICOTÓMICA
			9. ¿Con cuál de los tipos de evaluación que utiliza, califica a sus estudiantes? a) Diagnóstica b) Formativa c) Sumativa	SELECCIÓN MÚLTIPLE
Criterios técnicos pedagógicos de HERRAMIENTAS CURRICULARES	Programas de estudio de 1º a 4º Básico	Nivel de conocimiento de las asignaturas	10. ¿La cantidad de calificaciones que usted aplica se basa en el número de objetivos a trabajar durante el semestre?	DICOTÓMICA
			11. La cantidad de calificaciones que usted determina en su asignatura, le permite: 11.1 Aplicar distintos instrumentos para medir el logro de los objetivos	LIKERT
			11.2 Establecer criterios de evaluación específicos en relación con el objetivo de aprendizaje	LIKERT

			11.3 Involucrar a los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación y coevaluación	LIKERT
			11.4 Tomar decisión respecto a la promoción de sus estudiantes	LIKERT
	Estándar indicativo de desempeño	Nivel de conocimiento del estándar de enseñanza en el aula	12. La cantidad de calificaciones que usted determina en su asignatura, le permite: 12.1 Identificar las habilidades, conocimientos y actitudes definidas en los programas de estudio.	LIKERT
			12.2 Evaluar la cobertura establecida en las planificaciones anuales de su asignatura	LIKERT
			12.3 Adoptar estrategias de evaluación para abordar a estudiantes con necesidades educativas especiales	LIKERT
Criterios técnicos pedagógicos HERRAMIENTAS PROFESIONALES	Marco Buena Enseñanza	Nivel de conocimiento del Marco para la Buena Enseñanza y su aplicación en la práctica pedagógica	13. Teniendo como referencia el Marco para la Buena Enseñanza ordene los siguientes criterios que usted utiliza para asignar el número de calificaciones en la o las asignaturas que imparte. Para esto, ordene jerárquicamente, de 1 a 5, según su prioridad, sus prácticas pedagógicas. Siendo 1 el de menor expresión y 5 el de mayor expresión. a. Dominio de los contenidos de la o las disciplinas que enseña b. Conocimiento de las características, experiencias y saberes previos de los estudiantes c. Dominio de las didácticas de las disciplinas que enseña d. Organización de los objetivos y contenidos de manera coherente con el Marco Curricular e. Utilización de estrategias de evaluación coherente con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que imparte y el marco curricular nacional	ESCALA NUMÉRICA

Evaluación Para el Aprendizaje	Nivel de preparación del proceso de evaluación para el aprendizaje	14. Para determinar el número de calificaciones usted: 14.1 Elabora una planificación que proporciona oportunidades tanto al estudiante como a sí mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas de aprendizaje	LIKERT
		14.2 Elabora una planificación que considera cómo los alumnos y alumnas participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes	LIKERT
		14.3 Elabora una planificación que considera cómo les ayudará a sus alumnos y alumnas a progresar aún más	LIKERT
		14.4 Planifica la evaluación y los estudiantes la interpretan como muestra del aprendizaje, todos tienen en mente el aprendizaje como proceso	LIKERT
		14.5 Considera que las actividades comunes y corrientes que ocurren en la sala de clases son descritas como evaluación	LIKERT
		14.6 Considera que las actividades y las preguntas que se realizan impulsan a los alumnos y alumnas a demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades; lo que dicen y hacen los estudiantes es observado e interpretado	LIKERT
		14.7 Considera que los procesos de evaluación son una parte esencial de la práctica diaria de la sala de clases, e involucran a usted y a sus estudiantes en la reflexión, el diálogo y las decisiones que conlleva la evaluación.	LIKERT
		14.8 Planifica la evaluación, observa el aprendizaje, analiza e interpreta la evidencia del aprendizaje, retroalimenta a los alumnos y alumnas, y los apoya en la autoevaluación.	LIKERT
		14.9 Enfatiza en la evaluación que realiza, el progreso y los logros (más que las faltas, fallas o fracasos), promoviendo la motivación	LIKERT
		14.10 Permite a los estudiantes elegir entre distintas formas de demostrar lo que saben	LIKERT
		14.11 Permite a sus alumnos y alumnas que participen en la determinación de las metas y en la definición de los criterios que serán utilizados para evaluar su progreso hacia ella, generando comprensión y compromiso hacia su propio	LIKERT

			aprendizaje.	
			14.12 Comunica claramente los criterios de evaluación formulándolos en términos que los alumnos y alumnas puedan entender, facilita ejemplos que los ilustran, y realiza actividades de coevaluación y autoevaluación a fin de que los mismos estudiantes se apropien de ellos.	LIKERT
			14.13 Provee oportunidades para que los alumnos y alumnas mejoren su trabajo.	LIKERT
			14.14 Aplica una evaluación que potencia los mayores logros de todos los alumnos y alumnas al desarrollar al máximo sus capacidades independientemente del punto de partida del proceso	LIKERT
			14.15 Diseña las actividades de aprendizaje de forma progresiva durante el semestre, aumentando su nivel de complejidad	LIKERT
			14.16 Analiza el resultado de las calificaciones obtenidas por sus alumnos y alumnas de manera sistemática	LIKERT
			14.17 Establece el diseño de acuerdo con las metas de aprendizaje de la asignatura.	LIKERT
			14.18 Establece el diseño de acuerdo con los objetivos curriculares de la asignatura	LIKERT

Fuente: Elaboración propia

2.2 Tabla de Categorías de la Entrevista

Tabla 7 Preparación de la Entrevista con sus respectivas categorías

Calificaciones		Asignaturas r % de calificaciones	Horas a la semana		Preguntas posibles
Cantidad de calificaciones		Inglés 8%	8		- ¿Por qué las asignaturas que representan las más altas tasas de desaprobación y horas pedagógicas tienen tan altos porcentajes de evaluaciones? - ¿Cuál es el criterio para establecer mayores calificaciones a unas asignaturas y a otras no? - ¿El currículum está concebido con asignaturas más importantes que otras?
		Lenguaje 9,8%	9		
		Matemáticas 7,7%	9		
Reglamento de Evaluación	Institucional	Respuestas	N° personas	Porcentaje	
Conoce el reglamento de evaluación de su establecimiento		Sí	24	75%	- ¿Por qué piensa usted que el 75% de los profesores entrevistados conocen el Reglamento de Evaluación? - ¿Qué explicación le sugiere a usted el hecho de que un 25% de los profesores entrevistados declaren no conocer el reglamento de Evaluación?
		No	8	25%	
Ha participado usted en la elaboración del reglamento de evaluación de su establecimiento		Sí	2	6%	-A la luz del resultado anterior, ¿Cómo explica usted que los profesores conozcan en un 75% el reglamento de evaluación y sin embargo sólo el 6% de entre ellos participó activamente en la elaboración del mismo? - ¿Qué explicación le da usted al resultado de que un 94% de los profesores no ha participado en la elaboración del reglamento de evaluación?
		No	30	94%	
El número de calificaciones es decidido por el departamento de la asignatura		SI	28	87%	- ¿Cuál es, de acuerdo a su criterio, el número ideal de calificaciones que se deban realizar? - ¿Quiénes deben pensar, planificar, implementar y evaluar que el sistema de evaluación sea implementado adecuadamente, sea pertinente, y cumpla con su propósito?
		NO	4	13%	
El número de calificaciones es decidido según el nivel que imparte la asignatura		SI	25	78%	CON LA PREGUNTA ANTERIOR SE RESPONDE EL CRITERIO.
		NO	7	22%	
Tipos de evaluación		Sumativa Formativa Diagnóstica	42% 31% 27%		¿Por qué cree usted que, dentro de los tipos de evaluación, aun cuando la evaluación sumativa tiene un 42% de los resultados, existe un 27% de los profesores que asegura que califica a través de la evaluación diagnóstica?

Decreto de evaluación	Normativo	No lo conoce o no responde	20	63%	¿Usted considera que el conocimiento del decreto de evaluación del nivel al que le hace clase es fundamental para establecer una cantidad de calificaciones en una asignatura determinada?
		Dicen conocerlo	13	37%	
Herramientas de Decisión		-Bases Curriculares y Programas de Estudio	32%		Los datos de la encuesta entre las diversas herramientas de decisión para asignar la cantidad de calificaciones, arrojó que el 32% considera más importante Las Bases Curriculares y Programas de estudio o los planes de estudio, que el reglamento de evaluación o los decretos, ¿a qué cree que se deba esto?
		-Reglamento de evaluación	23%		
		-Planes de estudio	21%		
		-Estándares de aprendizaje	13%		
		-Decretos de Evaluación	11%		
El número de calificaciones por asignatura se establece con:		-Promedio general	36%		En la encuesta el 36% de los profesores sostuvo que la cantidad de calificaciones en una asignatura es fundamental para el promedio general, incluso por sobre el nivel de logro, la detección de problemas de aprendizaje y los programas de estudio. ¿Qué opina con estos resultados? <u>RELACIONAR CON LA PREGUNTA 5]</u>
		-Nivel de logro	29%		
		-Detección de problemas de aprendizaje	22%		
		-Programa de estudios	13%		

Marco Buena Enseñanza	Herramientas Profesionales	Criterios		Porcentaje	Posibles preguntas
De acuerdo al Marco de Buena Enseñanza, los criterios más importantes para evaluar		-Dominio de los contenidos de la o las disciplinas que enseña		49%	→ [MÁS ADELANTE SE RELACIONA CON LA PREGUNTA 6]
		-Organización de los objetivos y contenidos con respecto del marco curricular		33%	
		-Dominio de las didácticas en la disciplina que enseña		31%	
		-Utilización de estrategias de evaluación coherente con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que imparte y el marco curricular nacional		27%	
		-Conocimientos de las características, experiencias y saberes previos de los estudiantes		31%	
Programas de Estudio 1° a 4° Básico	Herramientas Curriculares				
La cantidad de calificaciones en su asignatura, le permite		Porcentaje	Pregunta	Respuestas	Preguntas Posibles
Aplicar distintos instrumentos para medir el logro de los objetivos		37%	1	Casi siempre	Dependiendo de la cantidad de calificaciones que asigna durante cada semestre, ¿es posible utilizar distintos instrumentos para medir el logro de los objetivos de los estudiantes? [RELACIONAR CON LA PREGUNTA 34]
Establecer criterios de evaluación específicos en relación con el objetivo de aprendizaje		49%	2	Siempre	El 49% de los profesores señala que SIEMPRE, para cada objetivo de aprendizaje es necesario generar criterios de evaluación que le permite establecer una cantidad de calificaciones. ¿Cree usted que se califica por cada objetivo de aprendizaje? Entonces, ¿qué sucede en aquellas asignaturas donde la cantidad de aprendizaje no se condice con la cantidad de calificaciones obtenidas?
Involucrar a los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación y coevaluación		34%	3	A veces	

A sus estudiantes autorregular su proceso de aprendizaje		52%	4	Casi Siempre	¿Por qué cree usted que el 52% de los profesores cree que casi siempre la cantidad de calificaciones les permite a los estudiantes autorregular su aprendizaje? ¿Cómo se puede evidenciar esto?
Tomar decisiones respecto a la promoción de sus estudiantes		25%	5	Siempre	<u>[RELACIONAR CON LA PREGUNTA SOBRE NÚMERO DE CALIFICACIONES POR ASIGNATURA DEL APARTADO ANTERIOR]</u>
Estándar indicativo de desempeño	Herramientas Curriculares	Porcentaje	Pregunta	Respuestas	Preguntas Posibles
La cantidad de calificaciones en su asignatura, le permite					
Identificar las habilidades, conocimientos y actitudes definidas en los programas de estudio		37%	6	Casi Siempre	Cuando se preguntó sobre los criterios para evaluar a los estudiantes según el MBE, el 49% de los profesores sostuvo que era más importante el Dominio de los contenidos de la disciplina que imparte, sin embargo, en otra pregunta, el 37% de los profesores indicó que Casi Siempre la cantidad de calificaciones asignadas, le permiten identificar habilidades, conocimientos y actitudes? ¿Cree usted que se califica las distintas dimensiones del programa de la misma forma que los contenidos?
Evaluar la cobertura establecida en las planificaciones anuales de su asignatura		49%	7	Casi Siempre	El 49% de los profesores señaló que la cantidad de calificaciones le permite evaluar la cobertura curricular de la asignatura, ¿cree usted que la cantidad de calificaciones refleja la cobertura a partir de los contenidos de la disciplina o de los Objetivos de Aprendizaje? <u>[RELACIONAR CON LA PREGUNTA 2, 6 Y 14]</u>
Adoptar estrategias de evaluación para abordar a estudiantes con necesidades educativas especiales		37%	8	Siempre	¿Cree usted que más calificaciones o menos, es decir, que la cantidad de calificaciones, le permite a usted adoptar diversas estrategias para abordar a los estudiantes con NEE?

Evaluación para el aprendizaje	Herramientas Profesionales				
El número de calificaciones (que ya puso) le permite		Porcentaje	N° de la Pregunta	Respuesta	Preguntas Posibles
Elaborar una planificación que proporciona oportunidades tanto al estudiante como a sí mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas de aprendizaje		40%	9	Casi Siempre	¿Cree usted que entre más calificaciones pone en su asignatura, le permite a usted obtener información sobre el progreso hacia las metas de aprendizaje? ¿Cómo se llega a esa conclusión? [Siempre que la respuesta sea positiva]
Elaborar una planificación que considera cómo los alumnos y alumnas participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes		46%	10	Casi Siempre	¿De qué forma piensa usted que la cantidad de calificaciones que tiene un alumno le permite tomar conciencia sobre su aprendizaje y autoevaluarse? [RELACIONAR CON LA PREGUNTA 16]
Elaborar una planificación que considera cómo les ayudará a sus alumnos y alumnas a progresar aún más.		46%	11	Casi Siempre	[RELACIONAR CON LA PREGUNTA 9] Los datos indican homogeneidad en las respuestas.
Planificar la evaluación y los estudiantes la interpretan como muestra del aprendizaje, todos tienen en mente el aprendizaje como proceso.		37%	12	Casi Siempre	[RELACIONAR CON LA PREGUNTA 9 Y 11]
Considerar que las actividades comunes y corrientes que ocurren en la sala de clases son descritas como evaluación		28%	13	A veces	¿Cree usted que una calificación obtenida de un trabajo en clase tiene el mismo valor en el proceso de aprendizaje que aquella planificada a través de una prueba escrita, investigación u otra estrategia utilizada? [RELACIONAR CON LA PREGUNTA 1 Y CON LA 15]
Considerar que las actividades y las preguntas que se realizan impulsan a los alumnos y alumnas a demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades; lo que dicen y hacen los estudiantes es observado e interpretado		46%	14	Casi Siempre	¿Cómo se puede entender que el 46% de los profesores indica que las actividades de aprendizaje impulsan a los alumnos a demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades y que el profesor trabaja sobre esta afirmación, si los datos arrojaron que el 49% de los profesores cree que el conocimiento de la disciplina es fundamental para evaluar? [RELACIONAR CON EL MBE Y CON LA PREGUNTA 7]
Considerar que los procesos de evaluación son una parte esencial de la práctica diaria de la sala de clases, e involucran a usted y a sus estudiantes en la reflexión, el diálogo y las decisiones que conlleva la evaluación.		46%	15	Siempre	[RELACIONAR CON LA 9, 11 Y 12]
Planificar la evaluación, observar el aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje,		46%	16	Siempre	El 46% de los profesores señala que SIEMPRE la cantidad de calificaciones permite apoyar a los estudiantes en la retroalimentación y en la autoevaluación, ¿Qué significa esto en

retroalimentar a los alumnos y alumnas, y apoyarlos en la autoevaluación.				la práctica, la cantidad de calificaciones, le permite retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes? [RELACIONAR CON LA PREGUNTA 10]
Enfatizar en la evaluación que realiza, el progreso y los logros (más que las faltas, fallas o fracasos), promoviendo la motivación.	43%	17	Siempre	¿Comparte usted con el 43% de los profesores que señala que la cantidad de calificaciones le permite enfatizar en la evaluación que realiza a partir de los logros de aprendizaje de sus estudiantes?
Permitir a los estudiantes elegir entre distintas formas de demostrar lo que saben	34%	18	Casi Siempre	[RELACIONAR CON LA PREGUNTA 1]
Permitir a sus alumnos y alumnas que participen en la determinación de las metas y en la definición de los criterios que serán utilizados para evaluar su progreso hacia ella, generando comprensión y compromiso hacia su propio aprendizaje.	37%	19	Casi Siempre	Considerando que la encuesta se aplicó a profesores que realizan clases en el primer ciclo básico ¿de qué manera se puede hacer participar a los estudiantes para que determinen en conjunto con el profesor los criterios que serán evaluados?
Comunicar claramente los criterios de evaluación formulándolos en términos que los alumnos y alumnas puedan entender, facilitar ejemplos que los ilustran, y realizar actividades de coevaluación y autoevaluación a fin de que los mismos estudiantes se apropien de ellos.	43%	20	Siempre	
Proveer oportunidades para que los alumnos y alumnas mejoren su trabajo.	52%	21	Siempre	¿De qué manera es posible dar oportunidades de mejora en los trabajos a los alumnos cuando sus resultados no son los esperados?
Aplicar una evaluación que potencia los mayores logros de todos los alumnos y alumnas al desarrollar al máximo sus capacidades independientemente del punto de partida del proceso.	52%	22	Casi Siempre	[RELACIONAR CON LA 23]
Diseñar las actividades de aprendizaje de forma progresiva durante cada semestre, aumentando su nivel de complejidad	49%	23	Siempre	¿La cantidad de calificaciones que asigna a sus estudiantes, le permite ir complejizando los procesos de evaluación? ¿Cómo se realiza este proceso? [RELACIONAR CON LA 2, 7 Y 22]
Analizar el resultado de las calificaciones obtenidas por sus alumnos y alumnas de manera sistemática	43%	24	Casi Siempre	¿Las calificaciones de sus estudiantes, le permiten analizar sus resultados sistemáticamente y definir la cantidad que asigna durante un semestre?

Establecer el diseño de acuerdo con las metas de aprendizaje de la asignatura	46%	25	Casi Siempre	[RELACIONAR CON LA 26]
Establecer el diseño de acuerdo con los objetivos curriculares de la asignatura	52%	26	Siempre	¿Por qué cree usted que el 52% de los profesores sostiene que la cantidad de calificaciones le permite establecer el diseño del semestre de acuerdo con los objetivos de la asignatura SIEMPRE, y un 46% dice que CASI SIEMPRE pero en relación a las metas de aprendizaje? ¿Qué información le otorga a usted las calificaciones de sus estudiantes?

Fuente: Elaboración prop

2.3 Encuesta

Universidad Mayor
Facultad de Humanidades
Magister en Ciencias de la Educación con mención en Currículum y Evaluación

ENCUESTA

Colegio Particular

FECHA DE APLICACIÓN:

.....

PRESENTACIÓN

En el marco de un estudio universitario, hemos construido esta encuesta con la finalidad de conocer la opinión de los profesores y profesoras que realizan clases desde Primero a Cuarto año básico durante el año académico 2017 en las diferentes asignaturas de aprendizaje del establecimiento que usted se desempeña, sobre los criterios técnicos pedagógicos que utilizan como profesores al momento de asignar calificaciones en las asignaturas que imparten.

Esta encuesta es anónima y por lo tanto la información obtenida es confidencial. En cuanto a las respuestas, no hay correctas o incorrectas, solo se trata de obtener su opinión sincera y responsable.

La encuesta tiene seis secciones. Por favor lea las instrucciones al inicio de cada sección y conteste las preguntas o alternativas, que más se acercan a lo que usted piensa.

Le agradecemos su participación.

PREGUNTAS GENERALES:

Marca con una X tu sexo:

Masculino	<input type="checkbox"/>
Femenino	<input type="checkbox"/>

Sección 1: “Identificación Profesional”

Señale con una X en el recuadro

1. ¿Cuál o cuáles asignaturas imparte en el establecimiento?

Lenguaje y comunicación	Idioma Extranjero Inglés	Matemática	Ciencias Naturales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Tecnología	Artes Visuales	Música	Educación Física y Salud

2. ¿Cuál es la cantidad de horas pedagógicas de la asignatura que usted imparte?

Si imparte más de una asignatura, indique en cada cuadro la cantidad por asignatura.

Lenguaje y comunicación	Idioma Extranjero Inglés	Matemática	Ciencias Naturales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Tecnología	Artes Visuales	Música	Educación Física y Salud

3. ¿Cuál es la cantidad de calificaciones que usted asigna durante un semestre en la asignatura que imparte?

Si imparte más de una asignatura, indique en cada cuadro la cantidad por asignatura.

Lenguaje y comunicación	Idioma Extranjero Inglés	Matemática	Ciencias Naturales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Tecnología	Artes Visuales	Música	Educación Física y Salud

Sección 2: “Preguntas dicotómicas”

Marque con una X si el resultado de la pregunta es Sí o No, según corresponda.

Preguntas	SI	NO
1. ¿Conoce el reglamento de evaluación de su establecimiento?		
2. ¿Ha participado en la elaboración del Reglamento de evaluación de su establecimiento?		
3. ¿Su reglamento de evaluación establece el número de calificaciones de acuerdo con el número de horas de la asignatura que imparte?		
4. ¿La cantidad de calificaciones que usted consigna es decidida por el departamento de la asignatura?		
5. ¿La cantidad de calificaciones que usted consigna es decidida según el nivel donde usted imparte la asignatura?		

Sección 3: “Selección Múltiple con Única Respuesta”

Marque con una X la alternativa que considere correcta en las preguntas que se presentan.

Preguntas	Respuestas
2. ¿Cuál es el decreto de evaluación que se aplica en el nivel en que usted imparte clases?	
a. Decreto supremo N° 40, 1996	
b. Decreto N° 511, 1997	
c. Decreto N° 112, 1999	
d. Decreto N° 83, 2015	
e. Decreto N° 107, 2003	

Sección 4: “Selección Múltiple con Diversas Respuestas”

Marque con una X la o las alternativas que considere correcta en las preguntas.
Puede marcar una o varias alternativas por pregunta.

1. ¿Cuál (es) de la(s) siguiente(s) herramientas utiliza el equipo directivo y los docentes del establecimiento para tomar decisiones en evaluación de los aprendizajes?	Respuestas
a. Decretos de evaluación	
b. Bases curriculares y Programas de estudio	
c. Reglamento de evaluación	
d. Planes de estudio	
e. Estándares de aprendizaje	
2. ¿El número de calificaciones asignadas a su asignatura le permiten establecer?	Respuestas
a. Promedio general	
b. Nivel de logro por asignaturas claves	
c. Programa de estudio del establecimiento (bilingüe)	
d. Detectar problemas de aprendizaje	
3. ¿Cuál de los tipos de evaluación usted utiliza para calificar a sus estudiantes?	Respuestas
a. Diagnóstica	
b. Formativa	
c. Sumativa	

Sección 5: “Escala Numérica”

Teniendo como referencia el Marco para la Buena Enseñanza ordene los siguientes criterios que usted utiliza para consignar el número de calificaciones en la o las asignaturas que imparte.

Para esto, ordene jerárquicamente, de 1 a 5, según su prioridad en sus prácticas pedagógicas.

Siendo 1 el de menor expresión y 5 el de mayor expresión.

Criterios	1	2	3	4	5
a. Dominio de los contenidos de la o las disciplinas que enseña					
b. Conocimiento de las características, experiencias y saberes previos de los estudiantes					
c. Dominio de las didácticas de las disciplinas que enseña					
d. Organización de los objetivos y contenidos de manera coherente con el Marco Curricular					
e. Utilización de estrategias de evaluación coherente con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que imparte y el marco curricular nacional.					

Sección 6: “Escala Likert”

El formato de la encuesta consiste en presentar una serie de afirmaciones, frente a las cuales se debe **marcar con una X**, la opción que más refleja su opinión según la siguiente escala de respuesta:

PREGUNTAS		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
La cantidad de calificaciones que usted determina en su asignatura, le permite:						
1	Aplicar distintos instrumentos para medir el logro de los objetivos					
2	Establecer criterios de evaluación específicos en relación con el objetivo de aprendizaje					
3	Involucrar a los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación y coevaluación					
4	A sus estudiantes autorregular su proceso de aprendizaje					
5	Tomar decisiones respecto a la promoción de sus estudiantes					
6	Identificar las habilidades, conocimientos y actitudes definidas en los programas de estudio					
7	Evaluar la cobertura establecida en las planificaciones anuales de su asignatura					
8	Adoptar estrategias de evaluación para abordar a estudiantes con necesidades educativas especiales					

El número de calificaciones a usted le permite:						
9	Elaborar una planificación que proporciona oportunidades tanto al estudiante como a sí mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas de aprendizaje					
10	Elaborar una planificación que considera cómo los alumnos y alumnas participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes					
11	Elaborar una planificación que considera cómo les ayudará a sus alumnos y alumnas a progresar aún más					
12	Planificar la evaluación y los estudiantes la interpretan como muestra del aprendizaje, todos tienen en mente el aprendizaje como proceso					
13	Considerar que las actividades comunes y corrientes que ocurren en la sala de clases son descritas como evaluación					
14	Considerar que las actividades y las preguntas que se realizan impulsan a los alumnos y alumnas a demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades; lo que dicen y hacen los estudiantes es observado e interpretado					
15	Considerar que los procesos de evaluación son una parte esencial de la práctica diaria de la sala de clases, e involucran a usted y a sus estudiantes en la reflexión, el diálogo y las decisiones que conlleva la evaluación					

16	Planificar la evaluación, observar el aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje, retroalimentar a los alumnos y alumnas, y apoyarlos en la autoevaluación.					
17	Enfatizar en la evaluación que realiza, el progreso y los logros (más que las faltas, fallas o fracasos), promoviendo la motivación					
18	Permitir a los estudiantes elegir entre distintas formas de demostrar lo que saben					
19	Permitir a sus alumnos y alumnas que participen en la determinación de las metas y en la definición de los criterios que serán utilizados para evaluar su progreso hacia ella, generando comprensión y compromiso hacia su propio aprendizaje					
20	Comunicar claramente los criterios de evaluación formulándolos en términos que los alumnos y alumnas puedan entender, facilitar ejemplos que los ilustran, y realizar actividades de coevaluación y autoevaluación a fin de que los mismos estudiantes se apropien de ellos					
21	Proveer oportunidades para que los alumnos y alumnas mejoren su trabajo					
22	Aplicar una evaluación que potencia los mayores logros de todos los alumnos y alumnas al desarrollar al máximo sus capacidades independientemente del punto de partida del proceso.					
23	Diseñar las actividades de aprendizaje de forma progresiva durante cada semestre, aumentando su nivel de complejidad					

24	Analizar el resultado de las calificaciones obtenidas por sus alumnos y alumnas de manera sistemática					
25	Establecer el diseño de acuerdo con las metas de aprendizaje de la asignatura					
26	Establecer el diseño de acuerdo con los objetivos curriculares de la asignatura					

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

2.4 Pauta de la Entrevista

Entrevista (Pauta)

La siguiente entrevista se basa en los resultados que arrojó una encuesta aplicada a 33 profesores de primer ciclo de un colegio de la comuna de Providencia, a continuación, le haremos una entrevista con datos reales, la cual le solicitamos responder con mucha transparencia para nuestro trabajo de tesis y así obtener el grado de Magister en curriculum y evaluación.

Preguntas:

Nosotros nos dimos cuenta que según la encuesta realizada las asignaturas de Lenguaje, matemática, inglés que representan las más altas tasas de reprobación.

1. ¿Por qué cree usted, que tienen tan altos porcentajes de evaluaciones?

2. ¿Cuál es el criterio para establecer mayores calificaciones a unas asignaturas y a otras no?, ¿Usted cree que el currículum está concebido con asignaturas más importantes que otras?

3. A la luz del resultado anterior, ¿Cómo explica usted que los profesores conozcan en un 75% el reglamento de evaluación y sin embargo sólo el 6% de entre ellos participó activamente en la elaboración de este?

4. ¿Qué explicación le da usted al resultado de que un 94% de los profesores no ha participado en la elaboración del reglamento de evaluación?

5. ¿Cuál es, de acuerdo con su criterio, el número ideal de calificaciones que se deban realizar?

6. Entonces ¿Quiénes deben pensar, planificar, implementar y evaluar que el sistema de evaluación sea implementado adecuadamente, sea pertinente, y cumpla con su propósito?

7.- ¿Usted considera que el conocimiento del decreto de evaluación del nivel al que le hace clase es fundamental para establecer una cantidad de calificaciones en una asignatura determinada?

8. Los datos de la encuesta entre las diversas herramientas de decisión para asignar la cantidad de calificaciones, arrojó que el 32% considera más importante Las Bases Curriculares y Programas de estudio o los planes de estudio, que el reglamento de evaluación o los decretos, ¿a qué cree usted que se deba esto?

9. En la encuesta el 36% de los profesores sostuvo que la cantidad de calificaciones en una asignatura es fundamental para el promedio general, incluso por sobre el nivel de logro, la detección de problemas de aprendizaje y los programas de estudio.
¿Qué opina con estos resultados?

10. ¿Por qué cree usted que, dentro de los tipos de evaluación, aun cuando la evaluación sumativa tiene un 42% de los resultados, existe un 27% de los profesores que asegura que califica a través de la evaluación diagnóstica?

11. Dependiendo de la cantidad de calificaciones que asigna durante cada semestre, ¿Es posible utilizar distintos instrumentos para medir el logro de los objetivos de los estudiantes?

12- El 49% de los profesores señala que SIEMPRE, para cada objetivo de aprendizaje es necesario generar criterios de evaluación que le permite establecer una cantidad de calificaciones.

a. ¿Cree usted, que se califica por cada objetivo de aprendizaje?

b. Entonces, ¿qué sucede en aquellas asignaturas donde la cantidad de aprendizaje no se condicen con la cantidad de calificaciones obtenida?

c. ¿Cree usted que la cantidad de calificaciones refleja la cobertura a partir de los contenidos de la disciplina o de los Objetivos de Aprendizaje?

13. El 49% de los profesores señaló que la cantidad de calificaciones le permite evaluar la cobertura curricular de la asignatura.

¿Cree usted que la cantidad de calificaciones refleja la cobertura a partir de los contenidos de la disciplina o de los Objetivos de Aprendizaje?

14. Cuando se preguntó sobre los criterios para evaluar a los estudiantes según el MBE (Marco Buena Enseñanza), el 49% de los profesores sostuvo que era más importante el Dominio de los contenidos de la disciplina que imparte, sin embargo, en otra pregunta, el 37% de los profesores indicó que Casi Siempre la cantidad de calificaciones asignadas, le permiten identificar habilidades, conocimientos y actitudes.

Entonces ¿Cree usted que se califica las distintas dimensiones del programa de la misma forma que los contenidos?

15. a ¿Cree usted que entre más calificaciones pone en su asignatura, le permite a usted obtener información sobre el progreso hacia las metas de aprendizaje? ¿Cómo se llega a esa conclusión? (si respuesta es positiva)

b. ¿Cree usted que más calificaciones o menos, es decir, que la cantidad de calificaciones, le permite a usted adoptar diversas estrategias para abordar a los estudiantes con NEE?

16. ¿Cree usted que una calificación obtenida de un trabajo en clase tiene el mismo valor en el proceso de aprendizaje que aquella planificada a través de una prueba escrita, investigación u otra estrategia utilizada?

17.- ¿Comparte usted con el 43% de los profesores que señala que la cantidad de calificaciones le permite enfatizar en la evaluación que realiza a partir de los logros de aprendizaje de sus estudiantes?

18. ¿Las calificaciones de sus estudiantes, le permiten analizar sus resultados sistemáticamente y definir la cantidad que asigna durante un semestre?

19. a. ¿Por qué cree usted, que el 52% de los profesores sostiene que la cantidad de calificaciones le permite establecer el diseño del semestre de acuerdo con los objetivos de la asignatura SIEMPRE, y un 46% dice que CASI SIEMPRE, pero en relación a las metas de aprendizaje?

b. ¿Qué información le otorga a usted las calificaciones de sus estudiantes?

ANEXO 3:

Gráficos de la Tabulación de la Encuesta

FIGURA 1

SECCIÓN 1: "IDENTIFICACIÓN PERSONAL"

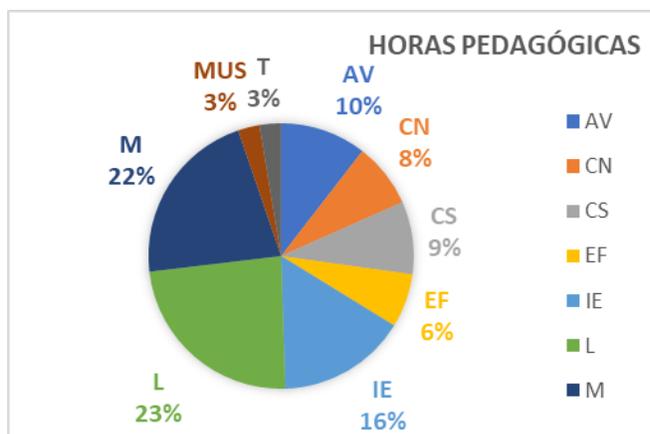


FIGURA 2

SECCIÓN 2: “PREGUNTAS DICOTÓMICAS”

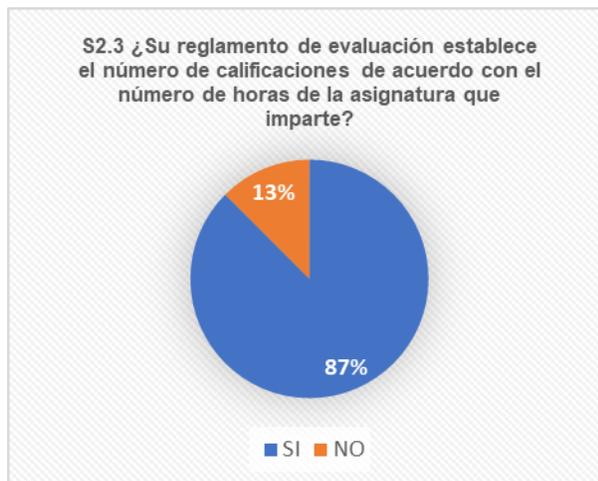
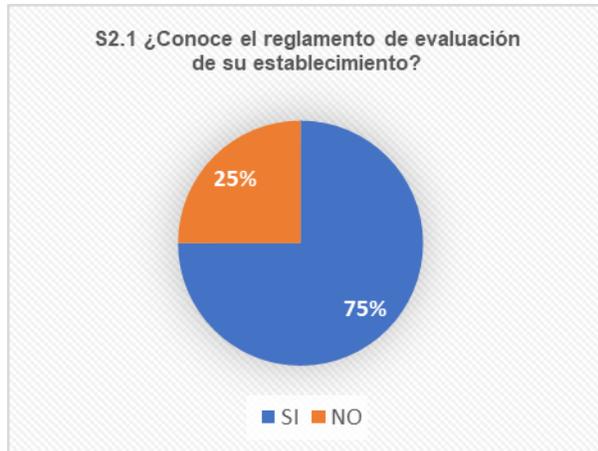


FIGURA 3

Sección 3: "SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA"

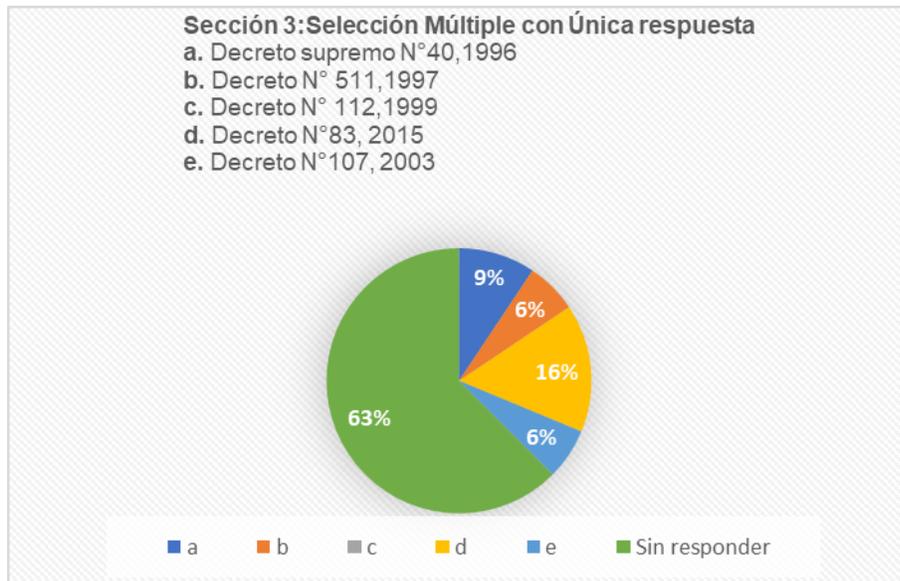


FIGURA 4

SECCIÓN 4: “SELECCIÓN MÚLTIPLE CON DIVERSAS RESPUESTAS”

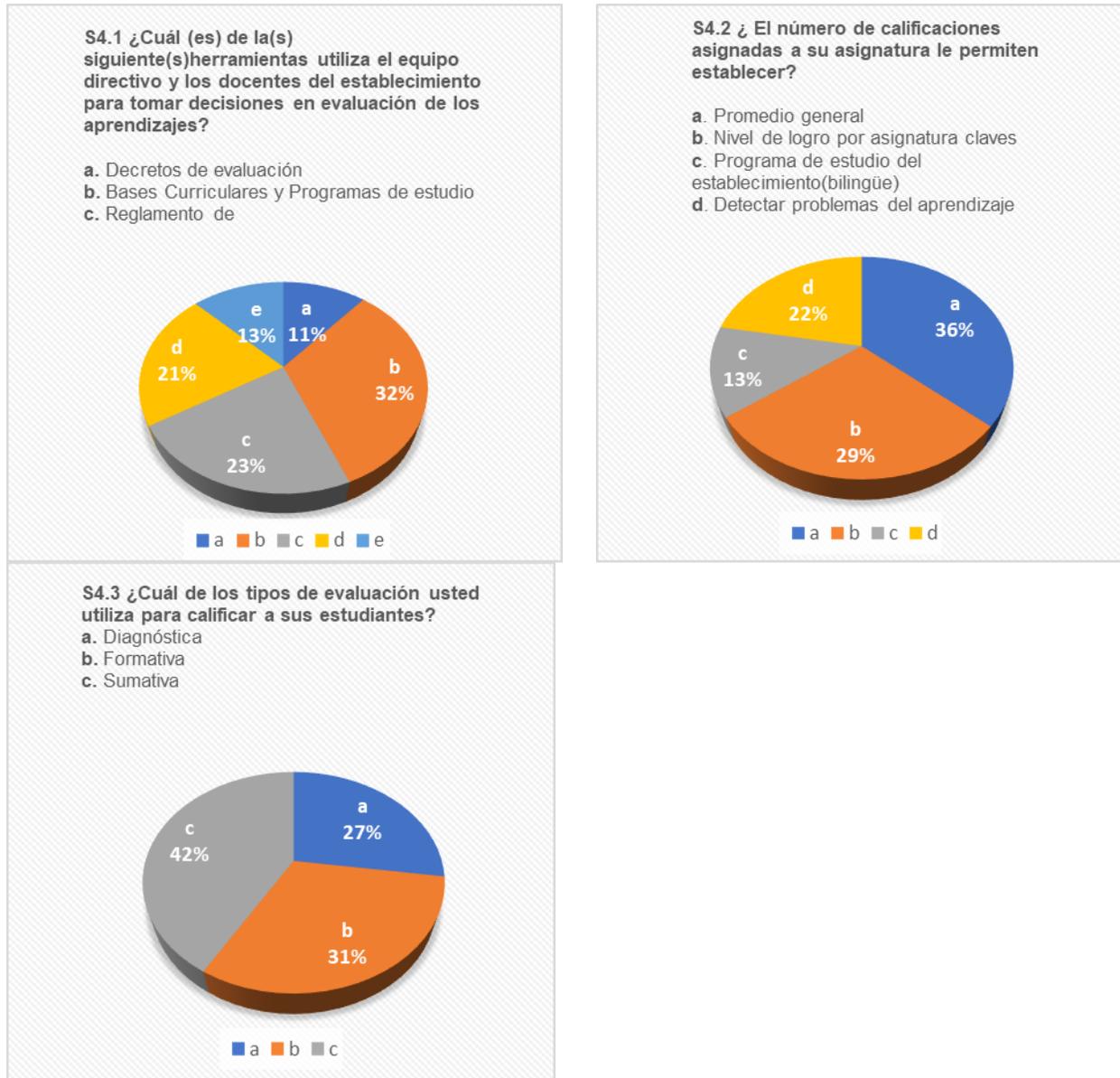


FIGURA 5

SECCIÓN 5: “ESCALA NUMÉRICA”

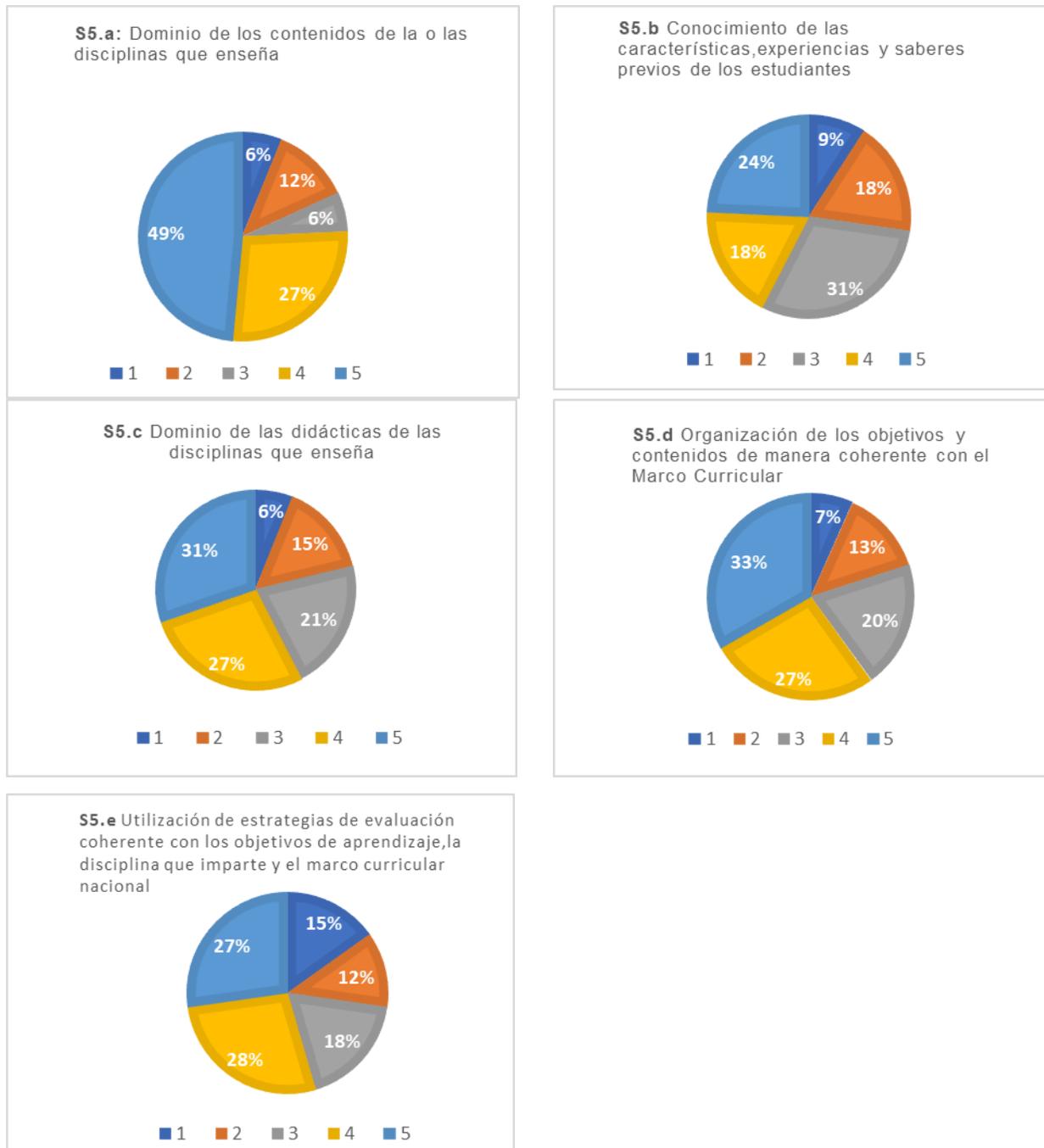
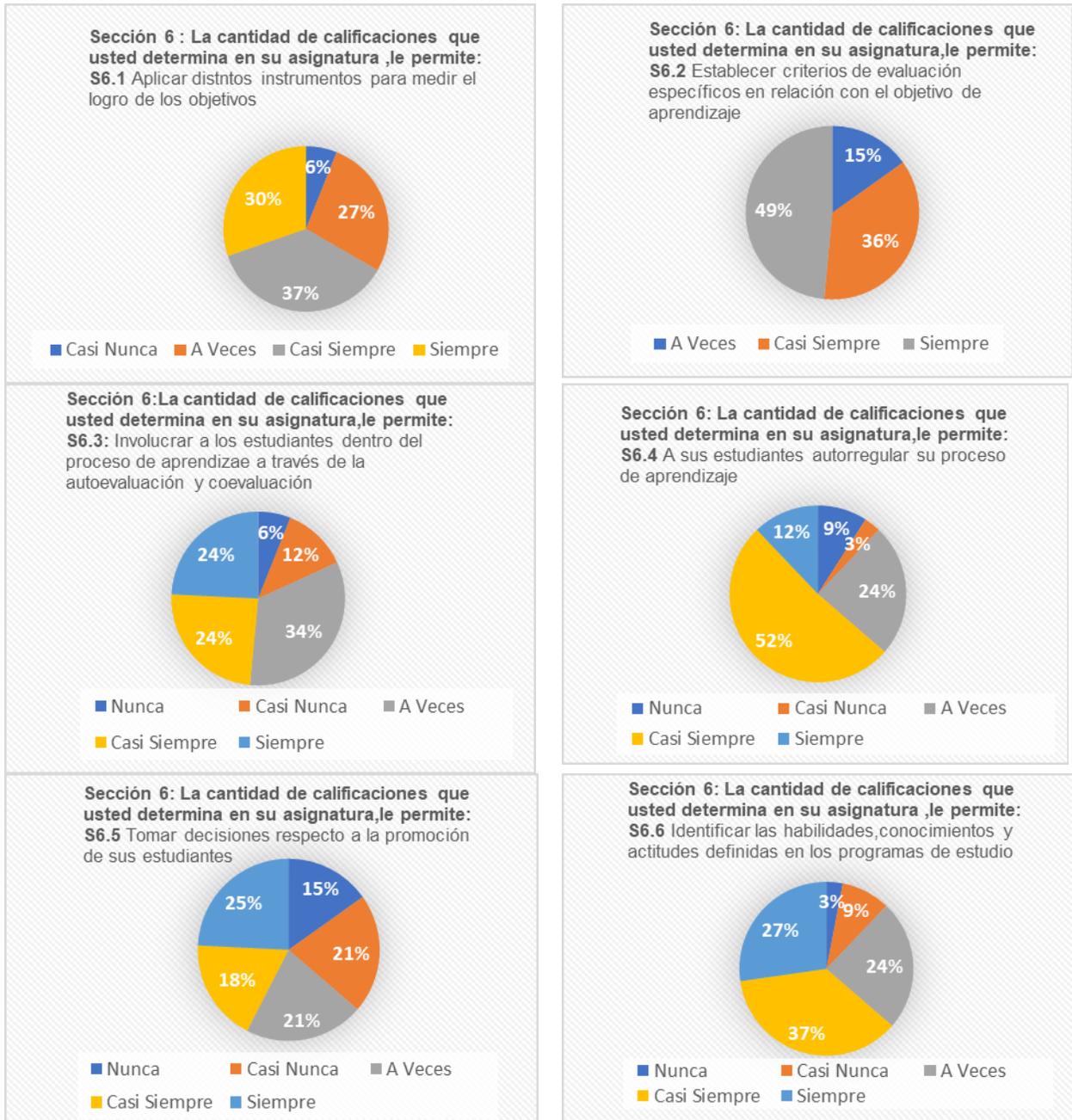
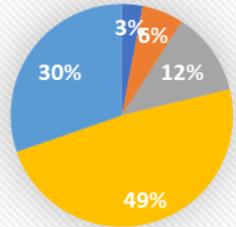


FIGURA 6

SECCIÓN 6: “ESCALA LIKERT

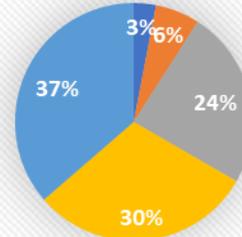


Sección 6: La cantidad de calificaciones que usted determina en su asignatura, le permite:
S6.7 Evaluar la cobertura establecida en las planificaciones anuales de su asignatura



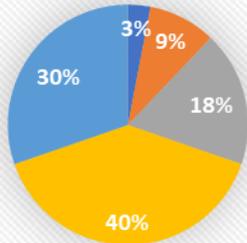
■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
 ■ Casi Siempre ■ Siempre

Sección 6: La cantidad de calificaciones que usted determina en su asignatura, le permite:
S6.8 Adoptar estrategias de evaluación para abordar a estudiantes con necesidades educativas especiales



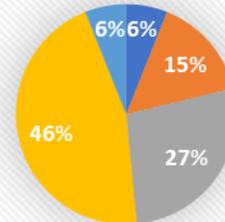
■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
 ■ Casi Siempre ■ Siempre

Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite:
S6.9 Elaborar una planificación que proporciona oportunidades tanto al estudiante como a sí mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas de aprendizaje



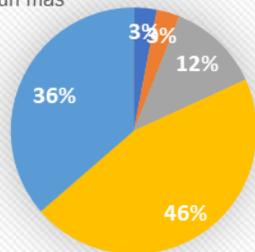
■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
 ■ Casi Siempre ■ Siempre

Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite:
S6.10 Elaborar una planificación que considera cómo los alumnos y alumnas participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes



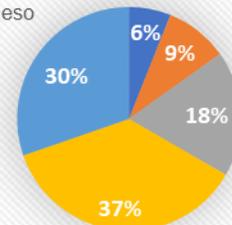
■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
 ■ Casi Siempre ■ Siempre

Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite:
S6.11 Elaborar una planificación que considera cómo les ayudará a sus alumnos y alumnas a progresar aún más



■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
 ■ Casi Siempre ■ Siempre

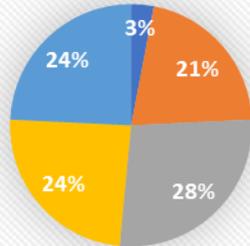
Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite:
S6.12 Planificar la evaluación y los estudiantes la interpretan como muestra del aprendizaje, todos tiene en mente el aprendizaje como proceso



■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
 ■ Casi Siempre ■ Siempre

Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite:

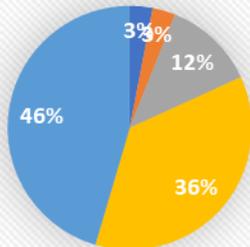
S6.13 Considera que las actividades comunes y corrientes que ocurren en la sala de clases son descritas como evaluación



■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
■ Casi Siempre ■ Siempre

Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite:

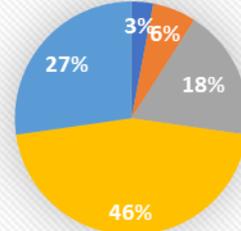
S6.15 Considerar que los procesos evaluación son una parte esencial de la práctica diaria de la sala de clase, e involucran a usted y a sus estudiantes en la reflexión, el diálogo y las decisiones que



■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
■ Casi Siempre ■ Siempre

Sección 6 El número de calificaciones a usted le permite:

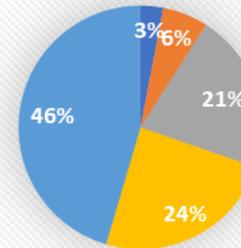
S6.14 Considerar que las actividades y las preguntas que se realizan impulsan a los alumnos y alumnas a demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades: lo que dicen y hacen los estudiantes es ob



■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
■ Casi Siempre ■ Siempre

Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite:

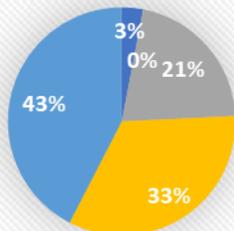
S6.16 Planificar la evaluación, observar el aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje, retroalimentar a los alumnos y alumnas, y apoyarlos en la autoevaluación



■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
■ Casi Siempre ■ Siempre

Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite:

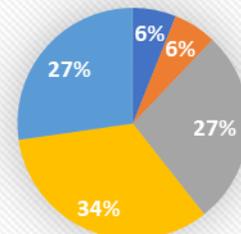
S6.17 Enfatizar en la evaluación que realiza, el progreso y los logros (más que las faltas, fallas o fracasos), promoviendo la motivación



■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
■ Casi Siempre ■ Siempre

Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite:

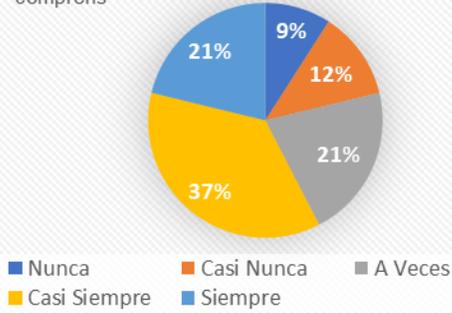
S6.18 Permitir a los estudiantes elegir entre distintas formas de demostrar lo que saben



■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
■ Casi Siempre ■ Siempre

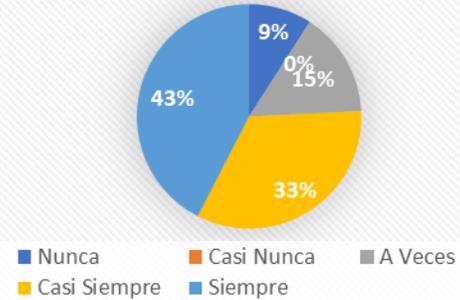
Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite

S6.19 Permitir a sus alumnos y alumnas que participen en la determinación de las metas y en la definición de los criterios que serán utilizados para evaluar su progreso hacia ella, generando comprens



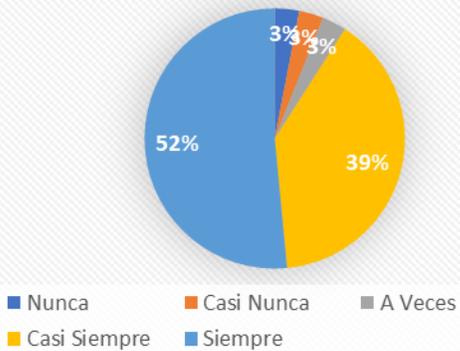
Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite :

S6.20 Comunicar claramente los criterios de evaluación formulándolos en términos que los alumnos y alumnas puedan entender, facilitar ejemplos que los ilustran, y realizar actividades de coevaluación



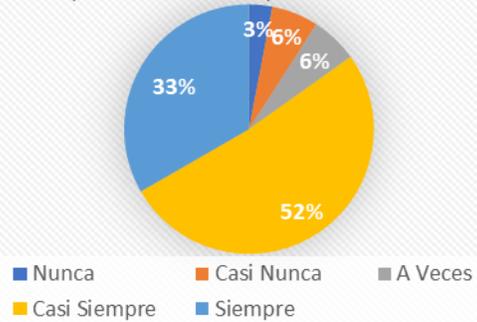
Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite

S6.21 Proveer oportunidades para que los alumnos y alumnas mejoren su trabajo



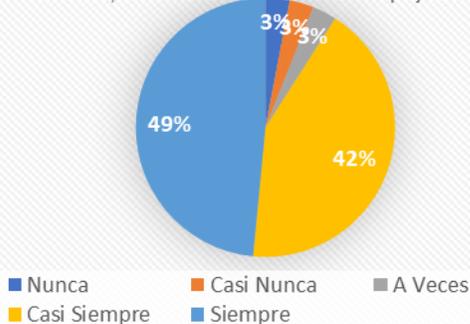
Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite

S6.22 Aplicar una evaluación que potencia los mayores logros de todos los alumnos y alumnas al desarrollar al máximo sus capacidades independientemente del proceso



Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite

S6.23 Diseñar las actividades de aprendizaje de forma progresiva durante cada semestre, aumentando su nivel de complejidad



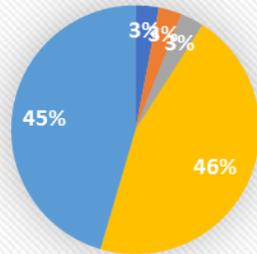
Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite

S6.24 Analizar el resultado de las calificaciones obtenidas por sus alumnos y alumnas de manera sistemática



Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite

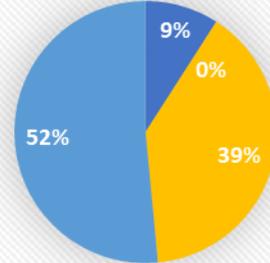
S6.25 Establecer el diseño de acuerdo con las metas de aprendizaje de la asignatura



■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
■ Casi Siempre ■ Siempre

Sección 6: El número de calificaciones a usted le permite:

S6.26 Establecer el diseño de acuerdo con los objetivos curriculares de la asignatura



■ Nunca ■ Casi Nunca ■ A Veces
■ Casi Siempre ■ Siempre

ANEXO 4

Entrevistas

4.1 Entrevistado 1 (E1)

Jueves 25 de enero de 2018, siendo las 16 con 40 minutos, damos comienzo a la entrevista con la profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con el objetivo de conocer su opinión respecto del resultado de la encuesta aplicada a 33 profesores de primer ciclo con respecto a los criterios técnicos pedagógicos, que emplean los docentes para establecer un determinado número de calificaciones.

Nosotros nos dimos cuenta que la asignatura de lenguaje, matemática e inglés, que representan los más altos porcentajes de evaluación. ¿Qué opinión le merece eso?

E1: Bueno, cuando uno escucha estos resultados, entonces claro, por muchos años, estamos todavía haciendo cierta proporción para sacar número de calificaciones... a veces sin ningún criterio pedagógico. Nosotros como escuela y todas las escuelas del país se guían a través de un decreto, que son decretos universales, se puede decir, por ejemplo, el 511 que es el decreto vigente en este minuto, pero que es... Son normativo, del deber respecto al cumplimiento, pero no respecto a verdaderas orientaciones de como evaluar, como calificar. Me parece un tema que es bueno que se aborde, porque es un tema práctico, porque en el fondo la calificación es la expresión numérica de la evaluación y eso es así, y va a ser lo mismo por mucho tiempo y, no solamente hablamos del sistema educacional a nivel de pre básica y escolar básico, sino a nivel superior, o sea ese paradigma es para todos igual.

Entrevistador: ¿Cuáles serían entonces los criterios técnicos, que tendría que hacer para poner una nota?

E1: sí, pero sabes, todo esto debería partir. Podríamos dividir esto en dos partes.

Lo primero es lo que dictamina el ministerio, lo escrito (el 511). El 511 en el fondo es el decreto de evaluación y promoción. Esas dos ideas. Y por otra parte está aquellos criterios o aquella bajada a la realidad de cada escuela que se hace del 511. Sin

embargo, lo que yo considero primero antes de abordar el tema de los criterios pedagógicos, es que el 511 debería ser lo suficientemente orientador, como para que la escuela realmente pudiera establecer sus propios criterios. (Correcto). Que no iría en contra de la autonomía

de las escuelas, sino que más bien es, dar un paso efectivo para la transformación de este paradigma de calificación la evaluación. Para calificar es una experiencia... Yo hablo también de la experiencia como profesora y como jefa técnica que tú, buscas la manera de establecer ciertos criterios pedagógicos a partir la calificación. Porque me cuesta hablar de la calificación, yo voy a diversificar las formas de evaluar, pero en la práctica, yo debo eso transformarlo en una expresión numérica, entonces la pregunta clave es ya... ¿entonces qué MERECE "... la pena calificar, que no....Frente a eso yo creo que el ministerio debiera...

Entrevistador: ¿Y de esa forma se determinaría el número de calificaciones?

E1: Claro. Si hablamos del número de calificaciones, pero la pregunta es ¿qué primero debo determinar, bis... ¿El número de calificaciones o la forma de evaluar? ¿Qué es antes el huevo o la gallina?

E: Lo que pasa es que el decreto 511 en particular, no establece en ninguna parte el número de calificaciones

E1: Ninguna, ninguna...-

E: ya, entonces ¿por qué los profesores colocan 8 o 9 notas?

E1: por lo general los profesores confunden un poco, por desconocimiento a lo mejor, porque si hablamos de nuestros profesores, con los profesores, vamos a incluirnos, somos malos para conocer la normativa. No conocemos la normativa, tampoco nos interesa... pensamos que eso es responsabilidad del jefe técnico, de enseñar que el ministerio tiene que capacitarnos, pero, el hecho es que las escuelas se tienen que hacer un poco parte con esto, parte del conocimiento de sus manuales de procedimientos, porque el decreto 511 la bajada es el manual de procedimiento. No existe en realidad ninguna orientación desde el 511 con cuantas calificaciones son las ideales. ¿Qué hacen las escuelas en esta bajada? hacen una tabla de proporción.

E: Acá se provoca eso...

E1: Por ejemplo, en base a qué a las horas pedagógicas,

E: Si tienen 5 horas pedagógicas...

E1: Por ejemplo, hacen una proporción de 1 es a 2, 1 a 1. Y eso lo desglosan. Estoy dando un ejemplo, que no solamente es un ejemplo en mi escuela, usted lo van a encontrar tal vez, si empiezan a buscar manuales de procedimiento o manuales de evaluación que lo que se realiza es una proporción respecto a horas pedagógicas. Y luego baja a otro factor numérico, la cantidad de evaluaciones coef. 1 y coef. 2. Y ahí, como que completan esta famosa proporción.

E: O sea, la escuela suya le llama manual de procedimiento al reglamento de evaluación, es lo mismo... Bueno, resulta que el 75% de los profesores, conocen el reglamento y el 6% solamente participó en la elaboración de este. Entonces ¿qué explicación le da usted al hecho de que el 94% de los profesores, no hayan participado por lo menos en el debate del reglamento de evaluación

E1: Me parece GRAVE, me parece grave. Es decir, estamos hablando de 94% de personas que no han participado en su reglamento de evaluación y que dicen conocer el decreto 511. Tengo que decir me parece grave, pero no es felizmente la experiencia que yo vivo.

E: ¿Quiénes deben participar ahí?

E1: Los profesores primero, los docentes directivos, hay que hacer participar también al consejo escolar, los alumnos tienen algo que decir, el centro de alumnos, deben manifestar también, por lo menos participar en los procesos evaluativos. Ahora, seamos realistas. Todavía en términos de participación de los docentes, estamos al debe, por lo tanto, hay que partir por ahí. Siento que tenemos que extenderlo al resto de la comunidad educativa, pero eso está en pañales, si existen escuelas donde pueden hacer ejercicio completo de participación, yo creo que estamos logrando el ideal, pero

en este minuto por lo menos que los profesores... Ese indicador me parece grave, es decir, continúa el paradigma de lo prescrito, siempre lo prescrito. Tal vez es más cómodo, tal vez la responsabilidad es del otro, entonces seguimos siendo jueces, pero no participes. Somos jueces, pero no somos parte.

E: Somos jueces y no tenemos los lineamientos para enjuiciar.

E1: porque no hemos participado.

E: No hemos participado en la formación de la ley. Yo anote en su declaración en el inicio, que había una especie de contradicción entre la normativa del ministerio y la escuela, ahí comente un poco más, porque dijo algo que me pareció curioso y peligroso o inquietante. ¿Qué problema hay entre escuela y ministerio?

E1: Lo que pasa es que se refería un poco al paradigma de modelo de que la calificación al final es lo que prima, y seguimos trabajando en la calificación y el esfuerzo de los profesores la final es calificar, colocar una cifra, un número, pero nunca nos vamos a centrar en la evaluación, cuando lo más importante es lo que estamos evaluando y eso primero, antes de determinar número de calificaciones, como va a ser esta proporción, si es que vamos a hacer proporción. Pero por qué le hablé del Ministerio de educación... Si la realidad nuestra es que todo es prescrito, si las políticas educativas van a donde corresponde, también el ministerio debiera dar, hacer un gesto respecto a cambiar este paradigma, entonces seguimos muchas veces dependiendo de un puntaje y no de las habilidad y no de las destrezas y no de los aprendizaje, entonces si tenemos un decreto 511 que es insuficiente en términos de orientación, sino que meramente normativo, que tal vez debe ser... y no hay otro documento que ayude a las escuelas a finalmente u otra orientación que nos pase la evaluación, que haga hincapié, que le dé importancia a eso, también las escuelas quedan un poco a la deriva, entonces se produce esta falsa autonomía y esta falsa autonomía es "hagan lo que puedan, háganlo como quieran", respete, porque el 511 es enfático, el 511 dice, esto debe ser, esto, ustedes deben tenerlo si o si, lo demás ustedes lo pueden establecer, entonces en el fondo seguimos a la deriva, porque ciertos aspectos técnicos pedagógicos que las

escuelas requieren aprender, requieren establecer en el fondo. O sea... voy a irme un poco más allá si me lo permiten. Nosotros estamos en este minuto ad portas de una implementación a nivel nacional ya del decreto 83, de la diversificación que comenzó marcha blanca hasta segundo básico, pero que cada vez año a año se va a ir implementando mucho más. Hoy en día los jefes técnicos, la gente del ministerio, los profesores estamos en la etapa de repetir como un loro. Repetimos todo lo que leemos, a todos nos llegó el decreto y estamos repitiendo, pero resulta que en la implementación nadie nos ha orientado. Solo sabemos que debemos cumplir esta cantidad de cosas que dice el decreto 83, pero la implementación nadie sabe cómo hacerlo. Entonces cual es el peligro. Que es lo peligroso. Que nosotros implementemos en este escenario y el día de mañana, porque el 511 tiene fecha de vencimiento, por este decreto 83 se dice que el 511 tendría que cambiar y empaparse del decreto 83 que habla de la diversificación del aprendizaje, el DUA y el tema de la co-docencia y todos aquellos temas. Entonces que pasa, que el temor mío, y eso es un poco lo que decía usted... Esa cosa grave, es que nosotros sigamos implementando y no soluciones lo que es anterior, que si resolvemos el tema de... o sea, la calificación, como nosotros entregamos un informe, cada una de esas calificaciones como a mí me demuestran en el fondo que los niños están aprendiendo...Entonces voy a pasar a otro paradigma, pero no resolví aquello, porque los niños en el decreto 83, hay que seguir poniéndole nota.

E: Ahora, avancemos a otro tema, resulta que tenemos este sistema, tengo calificaciones y le preguntamos a los profesores ¿ustedes qué hacen con estas calificaciones? el 36% dijo que era para el promedio general, el 15% para medir el nivel de logro, la detección de problemas de aprendizaje y los programas de estudio. Los resultados son...Nivel de logro viene mucho después, detección de problemas de aprendizaje, mucho después.

E1: Porque estamos centrados todavía en la calificación y no en la evaluación. Y la evaluación implica, extraer información, me permite tomar ciertas decisiones, pero extrae información, ¿de qué? O sea, información para yo presentar este informe. O para ver el estado de avance de mis estudiantes, al final vamos a llegar a lo mismo,

estamos centrados en la calificación SIEMPRE. Los jefes técnicos, quisiera agregar esta responsabilidad que me endoso. El jefe técnico debe realizar un seguimiento a la cobertura curricular, pero al final ese seguimiento a la cobertura curricular que debería ser completa, que debería, por una parte, controlar que los objetivos se hayan visto, se hayan pasado, como quieras llamarle. Pero por otra parte es verificar, a través de la evaluación y de los resultados, cuántos de esos objetivos que tú pasaste, que viste con tus estudiantes, cuales se lograron efectivamente. Entonces la pregunta que uno se hace, como docente en la reflexión. La calificación como va con el tema de la cobertura curricular. Como yo hago ese enlace, como hago efectivo, entonces que es lo que uno ve siempre. Que seguimos teniendo esas dos cosas totalmente aparte.

E: EL 42% de los profesores dice que en la evaluación sumativa es el resultado y nosotros encontramos un 27% de profesores que califican a través de la evaluación diagnóstica.

E1: 27!! igual es un porcentaje significativo... Y la verdad que esa es una política y hay que aceptarla y hay escuelas que lo hacen. "ya... para que la tomen en serio, le voy a poner nota". Lo digo, responsablemente, Yo no lo he hecho nunca, y yo me niego a eso, porque no es la esencia de la evaluación diagnostica. LA evaluación diagnostica, es como predictiva, media predictiva, donde yo sé cuáles son las habilidades, los aprendizajes previos, para yo poder insertar el curriculum correspondiente a un nivel determinado. Pero ahí estamos viendo claramente esos resultados, que la calificación es lo más importante. Y lo va a seguir siendo, y eso al final, te promueves con una cifra numérica, con una expresión numérica, te vas promoviendo, vas logrando cosas, pero el tema es que me representa, si ese es el problema.

E: Nosotros hicimos preguntas con alternativas. Siempre, a veces, Nunca, eran 5, de una escala Likert. Cerca de 42%, cerca de la mitad de los profesores dijeron siempre que para cada objetivo de aprendizaje es necesario generar 1 criterio de evaluación que permite establecer una calificación. Dice, mire, ustedes tienen objetivo de aprendizaje tienen que tener una pauta, o sea, siempre, la mitad de los profesores piensan así.

E1: La verdad es que me sorprende, pero me sorprende algo más, la verdad es que el curriculum está estructurado, de tal forma que cada objetivo, tiene indicadores de evaluación. Entonces, me imagino poniendo nota por cada indicador por objetivo, pero aparte de sorprenderme aquello, mi pregunta es la siguiente. ¿Tenemos un curriculum que está establecido por unidades, la estructura curricular y la estructura curricular tiene cierta intención, que quiere decir que para lograr aprendizaje, para lograr un aprendizaje determinado, hablemos de una unidad de historia por ejemplo, el alumno debe lograr ciertos objetivos, por tanto, yo tengo que, para poder evaluar un aprendizaje, tengo que primero tengo que haber logrado esos objetivos y haber evaluado esos objetivos y ahí donde menos sentido tiene esa nota que plantean los colegas, que es estar calificando, cada objetivo, porque no estoy pensando en un aprendizaje global, ni integrar los conocimientos, estoy una vez más dividiendo, fragmentando el aprendizaje y seguimos en eso. Seguimos en aquel modelo, que continua. Entonces, me sorprende mucho más ese porcentaje.

E: ¿Cree usted que la cantidad de calificaciones refleja la cobertura a partir de los contenidos de la disciplina o de los objetivos de aprendizaje?

E1: Es una tremenda pregunta, pero no puedo caer en contradicción. No puedo caer en contradicciones. Porque una respuesta sería DEBERIA, pero debería si yo, me resigno a nuestro actual modelo, donde al final yo tengo... Que estos son mi cantidad de notas y de alguna manera tengo que haber evaluado con estas notas, con lo que me dan tengo que evaluar el curriculum. Entonces yo ahí tendría que, de alguna manera, diversificar mi evaluación, diversificar las formas de evaluar para que con esa cantidad de notas yo pudiera entregar cierta información, pero una vez más, si yo soy consecuente con esta gran duda que tengo, o sea que hoy en día, la verdad es que no se logra. Ejemplo: ya que estamos frente a resultado que son bastante concretos y de situaciones concretas, se habló al principio de que resultados de inglés, de matemática, lenguaje... lenguaje. Tenemos 8 notas, voy a poner ese ejemplo, máximo 9 notas y donde tú tienes 5 libros, 5 lecturas complementarias, y le pones nota a cada lectura complementaria. Tengo 5

notas y estoy evaluando lo mismo, estoy poniendo como, limitando un poco el ejemplo. Entonces me quedé con 4 alternativas.

E: ¿Qué va a pasar con esa asignatura? donde la cantidad de aprendizaje no se condice con la cantidad de calificaciones obtenidas.

E1: Ahí es donde inevitablemente yo tengo que irme a la evaluación, tengo que diversificar, los tipos de evaluación, lo segundo. Que es algo que quizás puede resultar ofensivo, pero tenemos que estudiar el curriculum que estamos enseñando y darnos cuenta de que no se trata de evaluar tan solo objetivos, sino que tenemos que evaluar que se logre los aprendizajes y los aprendizajes son más que las sumas de objetivos e indicadores, por eso el curriculum es integral, por eso como una forma de ordenar estas unidades tiene cierta programación. Pero pareciera que no conocemos el curriculum

E: Acá en el marco de la buena enseñanza, nos dice que cuando uno evalúa los profesores tengan dominio de los contenidos de la disciplina que imparte, sin embargo, un 37% CASI SIEMPRE la cantidad de calificaciones me permite identificar, las habilidades, conocimientos y actitudes de los estudiantes. O sea, es la contradicción misma.

E1: Ahí vamos a entrar a un debate de la contradicción de nuestro sistema educativo. Porque el manual para la buena enseñanza profesor y usted me corrige, estamos hablando de principios del 2000... Donde el paradigma de las habilidades 2004, 2006.

E: Es del 2008.

E1: 2008, perfecto y nos da, posterior a eso, el boom del tema de las habilidades, nos encontramos con el dominio A, donde se centra mucho en los contenidos y en los conceptos, cierto... de la disciplina que enseña, entonces lógicamente que todavía tenemos profesores que le dan gran importancia a los contenidos, siendo que hoy en día, incluso hasta los formatos de planificación han obviado el contenido. Y han subordinado el contenido a una habilidad. Primero la habilidad, y el contenido subordinado a esa habilidad, entonces, ahí hay un tema de contradicción a nivel sistémico.

E: Las políticas educativas, MBE, decreto 511, decreto 83, da la impresión que es la respuesta de la respuesta, de la respuesta, y los profesores están ahí balanceados, lanzados unos contra otros, con estas posiciones que no logran asimilar la primera cuando ya deben hacer otra...

E1: Exacto, y no han resuelto la anterior.

E: No se ha evaluado, sistematizado, lo que se estaba haciendo.

E1: Exactamente, y entonces ahí está el tema, ahí parte todo esto, entonces, no hemos avanzado en el tema de la calificación, no le hemos dado la importancia a este tema, cuando comenzamos la entrevista, me pareció, así como ohh... vamos a hablar de la calificación, DIOS MIO, pero exactamente, pero quien se ha detenido a hablar de eso. Porque estamos todos hablando de la evaluación, HABLANDO, porque estamos repitiendo como el loro, como el decreto 83, todos hablan, todos se saben los conceptos claves, pero de la implementación nada, entonces, la pregunta primero, no es que me esté adelantando a la conclusión, sino que me da para reflexionar la entrevista. la primera reflexión, hasta cuándo vamos a seguir basándonos en la calificación y hablando de la evaluación, cuando vamos a implementar, a comenzar realmente a evaluar de manera efectiva y significativa. Eso lo primero, y lo segundo, cuando vamos a tomar en serio, este tema, que es la cantidad de calificaciones y que me entrega, que información me está entregando, que estoy evaluando, que hay detrás de la calificación, porque al final el niño recibe el pasaste con un 5.5, pasaste con un 4.5, que en el fondo logro. Es interesante. Este tema es... y la verdad es que me voy a preguntar, me estoy haciendo un mea culpa...

E: Los profesores nunca tienen tiempo en indagar, en escudriñar en estas cosas. ¿Por qué estoy poniendo 10 notas?, ¿qué información me entrega estas 10 notas, porque en el fondo la calificación debe ser para tomar una decisión, y cuáles son las decisiones que se deben tomar en el transcurso del proceso. Mejorar la calidad de lo que estoy

entregando, que el niño pueda superar esa nota porque aprendió lo que no sabía, buscamos la manera de enseñárselo, y él lo aprendió y lo demostró. Entonces, mira mejoraste tu calificación, y si yo quiero eliminar esa nota mala, porque el niño demostró que aprendió y decirle, mira tú nota va a ser esta, ¿no la otra... por qué no?, y ahí estamos entrampados.

E1: Estamos entrampados, y este es un temazo tabú.

E: ¿Por qué es tabú?

E1: Porque detrás de eso, del tema de la calificación, hay ciertos matices prohibidos que en el fondo es estar aceptando que hay cosas que estamos haciendo pésimo, entonces hay cosas que estamos haciendo pésimo desde hace mucho tiempo.

E: Negar que lo estamos haciendo mal.

E1: Para no ser tan negativa, primero, negar que algo lo estamos haciendo mal y quizás muy mal y negarnos la posibilidad de mejorar, de cambiar.

E: ¿No hay un problema de poder detrás?

E1: Sí, y de micropoder también, poder y micropoder... Alumno-profesor, medio focultiando.

E: O sea, la cantidad de calificaciones que usted coloque en la asignatura, ¿de cierta forma le va a permitir obtener información sobre las metas o el progreso de aprendizaje?

E1: La verdad es que no, no va en eso, va a en algo anterior que es definir, el tipo de evaluación, diversificarlo, definir primero cuales son los aprendizajes que quiero lograr en base a qué objetivos, y luego hago la bajada, por eso existe un sistema o una coherencia, Por eso primero planifico, y en esa planificación, yo selecciono o establezco los indicadores de evaluación y de ahí yo tendría que también establecer con que instrumento, o de qué forma yo voy a evaluar. Y eso, eso debiera a mi darme un número

de evaluaciones, pero no establecerlo tan fríamente o tan matemáticamente, como lo hemos hecho hasta ahora.

E: Ahora, esta cantidad de calificaciones es un número que nos va permitir abordar diversas estrategias para estudiantes con NEE

E1: si detrás de esa calificación realmente yo obtuve información de logro de aprendizaje me puede ayudar, claro, porque en el fondo, como lo hemos planteado todo este rato, la calificación por sí misma, si ese número a mí no me está reflejando lo anterior que es todo este camino, que yo planeé, que se supone que yo lo implementé en aula, claro, no va a tener ningún sentido, no me va a mostrar nada. Aunque sea 10, 5 o 3.

E: ¿Si una calificación es obtenida en un trabajo en la clase, tendrá el mismo valor, en el proceso de aprendizaje, este instrumento, ya sea una prueba escrita, investigación o estrategia utilizado para la calificación?

E1: ¿Por qué no?, si en el fondo lo que tengo que tener claro, es lo que estoy evaluando en esa clase, que no me confunda, porque hay profesores que trabajan en clase evaluado, pero lo confunden, así como confundieron el diagnóstico con sumativa, que muchos profesores dicen que es formativa, pero yo puedo colocar notas en clase, pero depende que evalúe él y que observé que lograron. Si yo en una clase tenía claro el objetivo y quiero que lo logren, y lo planifiqué para que lo logran en esa clase yo puedo evaluarlo, si el tema es que esa nota me diga algo.

¡Llevamos cuantos años hablando de evaluación, cuanto tiempo!!! y no hemos avanzado

E: ¿Las calificaciones de sus estudiantes, le permiten analizar sus resultados sistemáticamente y definir la cantidad que asignan durante un semestre?

E1: Hay una remembranza como profesora, que yo trataba de...y si uno va escarbando en el curriculum que trata de que cada calificación represente algo, un aprendizaje, una habilidad, pero ahora tengo que hablar de mi experiencia utp. Yo trataba, hice una aproximación de que cada calificación me demostrara que tenía un aprendizaje, pero

ahora tengo sobre mis hombros que se llama cobertura curricular, y cuando yo reviso leccionario, reviso, evaluaciones, reviso planificaciones, trato de plantear esa coherencia, de ser ese hilo conductor, yo diría que estamos hablando de un porcentaje mayor del 50% que no está logrando, que no lo están logrando y eso lo tengo en los hombros, y lo tenemos... pero es algo que viene más arriba de mí, algo que viene prescrito, entonces, volvemos al principio, no están las orientaciones claras, no se sabe cómo realmente se podría implementar.

E: Según usted, quienes deberían, planificar e implementar que el sistema de evaluación sea implementado adecuado, sea pertinente y cumpla con su propósito.

E1: Esto tiene que partir desde la cabeza, aquí tenemos dos unidades, los colegios tienen su autonomía, donde deberían trabajar todos los profesores, reflexionar sobre los temas de evaluación, debería estar la comunidad educativa, los estudiantes. Pero tratemos de ir a lo real, en la escuela, deberían estar todos los docentes trabajando respecto a los criterios pedagógicos, a como se debe evaluar, primero tener... reflexionar, si todos sabemos lo que es evaluar y si todos conocemos distintas formas de evaluar. La unidad educativa se tiene que hacer responsable de lo que le compete. Porque tenemos estudiantes que son todos distintos, realidades distintas, contextos distintos, pero en algún minuto, más temprano que tarde, tú vas a chocar con la realidad. La cobertura no vas a tener las herramientas para resolverla, por tanto, también es responsabilidad del Estado, a través de sus organismos competentes, llámese Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad, Consejo de Educación... ya. Sobre todo, lo que es el consejo de educación que ve con el ministerio las políticas educativas, tendrían que ellos también tomar estos temas, que para algunos tiene poca relevancia, sin embargo, sustentan todo, y decir, hay que resolver esto, hay que instalar estas ideas, estas sugerencias, porque son todas sugerencias, para que las escuelas tengan algo de que valerse, en que basarse, porque razón lo digo. Voy a dar un ejemplo muy práctico. Tenemos profesores que están trabajando en la evaluación diferencial, en el paradigma de la diversidad, de la inclusión, y tenemos un decreto 83 que tiene una forma de evaluar un plan que se llama el PACI, el PACI es un plan de

apoyo específico para cada estudiante. Los niños que tienen Necesidad Educativa, tú le haces un PACI y lo vas evaluando a través de ese PACI y el niño va avanzando a través de ese objetivo, por lo tanto, tienes que evaluar y calificar lo que EL puede realizar y en base a eso, tú le tienes que colocar la nota que el niño MERECE; con tu escala numérica, tu porcentaje de exigencia.... y el niño se saca un 70. Y ese 70 va a ir a su informe!!! Como resuelves, como resuelves, porque ahí estás

¿haciendo significativa la nota, estas reflejando que el niño tiene un 70 que es lo que él logró, el logro su PACI, y ese PACI no va en el informe de nota, entonces, en términos prácticos, como estamos con el paradigma de la calificación?! EL niño se cambió de colegio, y se fue de colegio, y ese niño se fue con eso!! Y va y tiene puros 70, 60, 50 y en observaciones no puedes colocar nada porque estás discriminando, y el papá se quedó calladito, porque no le dijo que está leyendo el informe del PIE:

En el fondo la comunidad completa, del país completo, sigue inmerso en el paradigma de la calificación, entonces, Política educativas claras, concretas, respecto a qué hay detrás de la calificación, no basta la autonomía, en algún minuto te vas a pegar contra la muralla, contra el sistema, porque en este minuto no hay respuesta para él.

Es necesario, que emane algo desde el Estado, desde que se clarifique que entiendo yo por evaluación, que es lo más importante, qué importancia le debe dar a la calificación y en esto caso que entiendo yo por inclusión.

Muchas Gracias a usted por las respuestas.

4.2 Entrevistado 2 (E2)

Siendo viernes 26 de enero de 2018 a las 13.40 horas vamos a dar comienzo a la entrevista con la profesora Jefa del departamento de artes.

Nuestro objetivo, es conocer su opinión respecto a los resultados de una encuesta que aplicamos a 33 profesores del primer ciclo, sobre los criterios técnicos pedagógicos empleados por los docentes para establecer un determinado número de calificaciones.

P: Profesora, según la encuesta que realizamos las asignaturas de lenguaje, matemática, e inglés observamos que tienen las tasas más altas de desaprobación, y horas pedagógicas, pero a su vez, también arrojan un alto porcentaje de evaluaciones ¿qué opina usted con respecto a eso? ¿Por qué sucede esto?

E2: Es difícil definir que podría suceder, porque no es sólo una variable que influya en mi opinión, yo creo que hay ciertas asignaturas que tienen una carga de contenidos importantes y que eso hace que tengan poco tiempo para procesar estos contenidos, pasar estos contenidos y luego evaluarlos y definir cuáles son los resultados.

Y en segundo lugar puede ser que en esas asignaturas no se ponga tanto énfasis en que los alumnos aprendan y se ponga mucho más énfasis en lo que el profesor les enseñe.

P: Entonces, esta sería una causa de que alguna asignatura tuviera más calificaciones y otras no, ¿podría variar en otro aspecto?

E2: No necesariamente, sin embargo, lo que puede pasar también es que otras asignaturas que no están dando estos resultados, por ejemplo, Ciencias, puede ser que se adapten las tablas de los resultados, por ejemplo, eso podría pasar, no lo sé, no tengo conocimiento de eso, los profesores pasan menos contenidos o los énfasis de lo que los alumnos deben aprender estén bien focalizados, pueden haber muchas variables. D, depende de la metodología del profesor, en tanto como dirección de UTP esa es mi opinión, no tengo registro de lo que tú me estás diciendo, yo no tengo estadísticas que me estén dando eso, pero pienso que es una posibilidad.

P: Pero usted cree ¿qué el curriculum está concebido con asignaturas más importantes que otras? ¿Qué piensa usted al respecto?

E2: Esa también es una súper pregunta, yo pienso que, de alguna manera, si el curriculum está dirigido más bien determinado por las pruebas SIMCE, donde estamos hablando del nivel del primer ciclo, en donde el SIMCE contradice las bases, que las bases dice que los niños deben

aprender y el Simce de alguna manera pide que los profesores enseñen contenidos para ver resultados, yo creo que ahí hay una confusión. Eso hace que en algunas asignaturas todavía no esté el cambio del paradigma, porque yo pienso que es un cambio del paradigma, que el alumno aprenda y no que el profesor enseñe, y esa diferencia nos puede arrojar estos resultados. Porque uno es lo que las bases curriculares dicen, lo que la ley de inclusión permite que los alumnos todos aprendan de acuerdo a sus capacidades, de acuerdo a su ritmo, pero en realidad, en rigor en la sala de clases el profesor está más preocupado de enseñar todos los contenidos, y pasar todos los contenidos y no sé si está verificado si esos alumnos aprenden, sobre todos en estas asignaturas como lenguaje, matemática, que apuntan al SIMCE, entonces no me queda claro a mí que incluso tengan 10, 5, 7 evaluaciones va a marcar lo mismo.

P: Otra situación que observamos en la encuesta, fue que un 75% de los profesores dice conocer el Reglamento de evaluación, sin embargo, el 6% de ellos ha participado activamente en la elaboración de este Reglamento, ¿qué piensa usted o como explica usted lo que se refleja en estos porcentajes?

E 2: Bueno yo creo que en Educación uno de los grandes y severos problemas es la evaluación, por el desconocimiento y por lo mismo, la utilización de la herramienta de evaluación, esos profesores que dicen conocer no sé qué tanto la puedan conocer, finalmente son leyes y políticas de colegio determinar la cantidad de evaluaciones, entonces ellos no se insertan en lo que es la evaluación y lo que significa el término evaluación, sino que ejecutan de acuerdo a lo que las utp van determinando, porque sé que la UTP tiene un buen trabajo, un buen nivel de trabajo, pero no sé si los profesores tienen real conocimiento de lo que significa la evaluación y el proceso, desde el inicio hasta al final, porque ahí volvemos al mismo tema del inicio de que las pruebas como SIMCE y la PSU determinan resultados y esos resultados se refleja en que ojala los alumnos logren un nivel y no reflejan que los alumnos aprendan, entonces la evaluación no está funcionando, en mi opinión.

P: Aquí estamos viendo que el 94% de los profesores no ha participado en la elaboración del reglamento.

E 2: Tiene lógica

P: Ahora, ¿quiénes según usted deben participar en la elaboración del reglamento del colegio?

E 2: Yo creo que todos, toda la comunidad, que involucra este proceso. El problema es que para eso hay que hacer cursos e integrar a los profesores en un proceso, que integre incluso el proceso de las bases (curriculares), la nueva mirada de colegio, yo no sé si todos los profesores del colegio conocen lo que hablan las bases, porque en una reunión por ejemplo yo tuve, un Jefe de departamento, que no conocía, ni estaba interiorizado del proceso y que él dijo, porque estábamos trabajando sobre lo que eran las bases y sobre las nuevas bases, las que se incorporan este año en 2° medio, ese profesor declaró que no conocía, ni lo que significaba el tema, ni se había metido mucho en la temática, ni menos sabía entonces de evaluación, es el jefe de departamento de educación física, lo nombro específicamente, porque hay que decir, que no todos los jefes de departamento no lo supieran, porque el tema de evaluación es un temazo que no queda claro y yo diría que el uso de las herramientas de evaluación en los distintos departamentos es diferente, incluso por desconocimiento.

P: Entonces, de acuerdo a las palabras que usted me dice ¿quiénes deben pensar, planificar, implementar y evaluar en el sistema de evaluación para que sea adecuado, pertinente y cumpla con el propósito de lo que usted me ha mencionado?

E 2: Yo pienso que debe haber un plenario general, recoger toda la información, no solo un plenario, sino que varios, en donde se recoja la información y las bases también las que determina el Ministerio de educación y de ahí hacer una síntesis con los jefes de departamento junto a UTP, trabajar definitivamente en un reglamento de evaluación coherente para todas las asignaturas, ahora ojo, eso se hace, nosotros trabajamos en las reuniones con los jefes de departamento y se habla de la evaluación y de hecho se ha trabajado, pero es muy difícil ponerse de acuerdo, porque también hay muchos prejuicios, por ejemplo con ciertas asignaturas que se considera que no son iguales que otras, socialmente hablando y desde los jefes de departamento, no es malo que pase eso, es así. No sé si un jefe de departamento de Ciencias o Matemática va a considerar que tiene que evaluar igual que uno de Música o de Arte porque son asignaturas que se consideran todavía que son diferentes.

P: Tomando eso que usted dice que son asignaturas que se considera que son diferentes, de acuerdo a su criterio, el número ideal de calificaciones que se debería realizar ¿va de acuerdo a la asignatura o de acuerdo a un conjunto general de todas las asignaturas?

E 2: Que es difícil responder eso también, estoy tan acostumbrada a decir que 4 evaluaciones en asignaturas que tienen 2 horas, y son 6 en asignaturas que tienen mayor número de horas,

así que es difícil hoy día responder, yo creo que habría que hacer un estudio una revisión, que incluso en una asignatura de dos horas pueden que sean menos

P: Entonces las calificaciones estarían sujetas a algo específicamente.

E 2: Si, yo sujetaría las calificaciones a verificar que los alumnos aprendan por lo tanto no sé si es necesario, no me queda claro porque no he hecho un estudio.

P: Y eso no tiene ¿qué ver con las horas pedagógicas?

E 2: Yo pienso que no, yo creo que para poder responder bien esa pregunta tendría que hacer un estudio que realmente me arrojara a mí, que el alumno aprendió, puede ser 4, pueden ser 6, pueden ser 2 pero lo que interesa hoy día y lo he entendido claramente es que los alumnos aprendan, y no yo enseñarles.

P: Usted considera que el conocimiento del decreto de evaluación del nivel que le hace clase, que es el primer ciclo, ¿es fundamental para establecer una cantidad de calificaciones en una asignatura determinada?

E 2: ¿a qué te refieres con el conocimiento?

P: Si usted maneja ¿cuál es el decreto de evaluación del primer ciclo, eso va a influir en la cantidad de calificaciones que usted coloca en su asignatura? ¿Es relevante, tiene alguna importancia para la cantidad de calificaciones que pone en su asignatura?

E 2: No, yo pienso, estoy procesando, hace tanto tiempo que a mí me dijeron que eran 4 calificaciones por las 2 horas que tengo en mi asignatura, yo no sé si eso es relevante, solo sé, que a mí me queda claro que hoy día, más allá de la cantidad de calificaciones tiene que haber un estudio por esa cantidad para ver qué me está arrojando, eso sería bien interesante. Porque lo mío podrían ser 3 o 5 y no me está determinando los resultados de que los alumnos estén aprendiendo.

P: La encuesta también se observó que el 36% de los profesores sostuvo que la cantidad de calificaciones en una asignatura es fundamental para el promedio general, incluso sobre el nivel de logro, la detección de problemas de aprendizaje y los programas de estudio, ¿qué opina usted de estos resultados?

E 2: Eso es básicamente que esos profesores todavía están probablemente pensando en el antiguo paradigma de enseñar los contenidos que están determinados por el ministerio y no que

los estudiantes aprendan. No es fundamental para mí, insisto la cantidad de evaluaciones que están determinadas en este momento, eso cambia todo, cambia todo el proceso, pero no sé si estamos dispuestos a ver eso porque habría que modificar el SIMCE, habría que modificar la PSU y un montón de cosas alrededor del Ministerio de Educación, porque hay contradicciones. El decreto de inclusión viene a decir que todos los alumnos tienen que aprender y por algo se introduce el DUA sobre todo en junior o sea en básica en el primer ciclo, que implica todos los alumnos vienen a aprender y los profesores lograr que esos alumnos aprendan, pero esa mirada que muestra esta encuesta puede estar abordando la antigua mirada, que hay tanta cantidad de contenidos que enseñar, que a mí me importa nada que si los alumnos aprenden, yo les enseñe esos contenidos y por eso a mí las calificaciones me permiten pasar esos contenidos, esos profesores aún no han logrado entender que hay un cambio. Creo que para ellos es un choque, puesto que no logran entender que a lo mejor la cantidad de contenidos que el ministerio dice que hay que pasar es una propuesta, pero que hay una adaptación de esos contenidos para que el alumno desarrolle habilidades, no es necesario que los alumnos memoricen todos esos contenidos, ya no es necesario porque esa información ya está, lo que yo necesito es que con menos contenidos desarrollar las habilidades y no tengo esa presión

P: También la encuesta nos dijo que había un 42% de los resultados de los tipos de evaluación que realizaban evaluaciones sumativas, pero aún existe un 27% de profesores que asegura que califica a través de la evaluación diagnóstica.

E 2: Horror

P: ¿Por qué este comentario?

E 2: Horror porque en el fondo la evaluación diagnóstica no me queda claro a mí que uno vaya a ir a buscar los aprendizajes de la resultante de la enseñanza del curso anterior, esa evaluación diagnóstica me va dar lo que los alumnos desarrollaron en cuanto a las habilidades. Habría que revisar esa evaluación diagnóstica, si esa evaluación está evaluando habilidades y competencias del alumno, bienvenida sea.

P: La encuesta arroja que un 27% de los profesores califica y coloca una nota a esta evaluación diagnóstica.

E 2: En mi opinión, no me acomoda ni la encuentro lógica, porque este cruzado por dos paradigmas, mientras yo no tenga certeza que esa evaluación diagnóstica está evaluando

habilidades y competencias no me convence, porque el problema aquí, y yo lo veo permanentemente, estoy metida en el área de las artes, la evaluación de proceso es permanente, la evaluación de habilidades esta siempre en juego. En cambio, en asignaturas como lenguaje, matemática no está siempre en juego, porque son muy teóricas, si esa evaluación diagnóstica me demuestra que es una evaluación valida sí, por lo tanto volvemos a la pregunta anterior del conocimiento o no conocimiento del decreto de evaluación y lo que significa la evaluación.

P: Observando la encuesta, un 49% de los profesores señala que siempre para cada objetivo de aprendizaje es necesario generar criterios de evaluación, que le permite establecer una cantidad de calificaciones, ¿cree usted que se deba calificar por cada objetivo de aprendizaje? y ahora ¿qué sucede en aquellas asignaturas que la cantidad de aprendizaje no se condice con la cantidad de calificaciones obtenidas? ¿Qué opina usted de esta información?

E 2: Es difícil tener la certeza porque es muy fácil responder que siempre voy a querer calificar de acuerdo a cada objetivo de aprendizaje, pero no tengo la certeza porque los resultados del Simce y otra prueba me están arrojando que esos estudiantes no están aprendiendo, entonces no sé si está ese objetivo de aprendizaje correcto con esa evaluación que estoy determinando.

P: Eso pasa con la evaluación o la calificación, ¿eso pasaría en todas las asignaturas? y en su área específicamente.

E 2: En mi área tenemos más certeza, igual es difícil, hemos trabajado mucho y seguimos trabajando, porque tenemos certeza absoluta de que la evaluación es un temazo en educación y ponernos de acuerdo entre todos los profesores es muy difícil, hablando del grupo de música le cuesta mucho, ejemplo sigue el tema del entrenamiento por el alumno, no tengo la certeza que si está entrenando a un alumno, ese alumno de verdad este aprendiendo, y ponerse de acuerdo en la evaluaciones, creemos herramientas de evaluaciones, vayan a tener una conexión directa con el objetivo de aprendizaje, es muy difícil, pero también puede ser porque igual son muchos los contenidos que hay que trabajar, no sé si el objetivo de aprendizaje tenga relación siempre.

P: Es cuando yo veo que la cantidad de calificaciones refleja la cobertura a partir de los contenidos de la disciplina o de los objetivos de aprendizaje, esa es la contradicción que usted me está manifestando.

E 2: Yo sigo insistiendo que hay asignaturas que están con el antiguo paradigma, no sé si está reflejando el objetivo de aprendizaje me apunta a desarrollar una habilidad a través de un contenido, y en cambio, en muchas veces en estas asignatura, también la mía nos focalizamos más en la cantidad de contenidos que tenemos que pasar y no se topa el objetivo de aprendizaje, porque asignaturas de matemática debe pasar una cantidad de contenidos que tiene en la cabeza, entonces el profesor se olvida de la habilidad de los estudiantes y pasa y pasa y por eso, esos estudiantes van quedando atrás porque no hay una constatación de la habilidad aunque sea, porque el objetivo de aprendizaje apunta para allá. Las certezas en la educación para mí nunca están.

P: Cuando se preguntó sobre los criterios para evaluar a los estudiantes según el Marco de la Buena Enseñanza, la encuesta nos dijo que el 49% de los profesores era para ellos más importante el dominio de los contenidos de la disciplina que imparte, pero sin embargo viendo la encuesta nos dice que en otra pregunta que el 37% de los profesores indicó que Casi Siempre la cantidad de calificaciones asignada le permite identificar habilidades, conocimientos y actitudes, entonces ¿cree usted que se clasifica las dimensiones del programa de la misma forma que los contenidos?

E 2: No, ahí me respondes lo que hemos venido hablando.

El cambio de paradigma en el mismo momento hemos ido cambiando nuestra mirada en educación, nosotros antiguamente cuando partí hace 30 años en el colegio, el objetivo era que los alumnos tenían que aprender y cuando yo aprendí en el colegio el objetivo era memorizar, memorizar, entonces los contenidos tenían que meterse en mi disco duro, y cuando llegue al English, también era lo mismo, memorice. Empezó a haber un cambio de la reforma, de la reforma hasta que llegamos a las bases, este cambio empezó en los años 90 y tanto hasta que llegamos al 2017, en donde en mi opinión ni el ministerio tiene claro el manejo de estos dos paradigmas que luchan entre sí y derivar uno sobre el otro es muy difícil, porque son demasiados contradictorios uno focaliza sólo en el contenido y el otro focaliza el contenido, la habilidad y la actitud.

P: Entonces, el que focaliza en el contenido específicamente ¿ése sería?

E 2: El antiguo paradigma y que sigue chocando, piensa tú que en el colegio hay de distintas áreas de profesores, por lo tanto hay muchos profesores que están en el rango de 58, 60 años

o 55 años, esos están en el antiguo paradigma, pero los nuevos que se insertan fueron formados con el antiguo paradigma y esos que se insertan tienen una suerte de lógica, me hablan de las bases, me hablan que hoy tenemos que desarrollar actitudes, tenemos que enseñar contenidos y desarrollar habilidades, me entregan un libro por ejemplo en lenguaje me enseñan una cantidad de contenidos increíble. Entonces el profesor tiene esta lucha en que cree, te lo digo por experiencia personal, tener dominio del tema, pero al final son tanta la cantidad de contenidos se preguntan ¿qué hago? ahí es donde está esta lucha. En artes, a nosotros nos facilita mucho más porque los contenidos están al servicio de la práctica, y al estar al servicio de la práctica nosotros hemos desarrollado mucha más visión de este nuevo paradigma que nos viene hacer sentido, nos viene a decir lo que hemos estado haciendo esto todos estos años, es la lógica no es el contenido lo fundamental, es la habilidad, la actitud, y el contenido aquello que va a llevar a un niño integral, que va permitir a ese niño desarrollar su ritmo.

No hay claridad, ni tiempo para instruirse, hay mucha gente que no tiene la curiosidad intelectual, no todo el mundo lee, aquellos que no lee llegan y reciben la información, usted tiene que hacer a, b, c, d con los niños, ahora usted tiene que integrar el DUA y va y lo integra. Entonces de la noche a la mañana habían estado trabajando de una manera y lo integran a otra y no tiene idea de lo que está hablando porque no está interiorizado solo lo que le dicen en la reunión A.

P: Con respecto a ese tema, si coloco más calificaciones en mi asignatura necesariamente eso me va a dar información sobre el progreso hacia las metas de aprendizaje.

E 2: No necesariamente, puedo tener una evaluación que tenga varias metas de aprendizaje, o puedo tener 5 y las mismas metas de aprendizaje. Todo va a depender de lo que yo entienda y a dónde quiero llegar, puede ser 1, 5, o 10 pero el tema es cómo yo uso esas 1, , o 10 en ese proceso de inicio, desarrollo y cierre, y no como se consideraba a la antigua y que todavía se sigue considerando, que la evaluación final es la que vale.

Ese es el error más grave, porque hay asignaturas, que creen que no pueden hacer de otra manera y qué pasó entre medio, en el proceso, yo no evalué nada de lo que fue pasando en el proceso, esa es la contradicción de paradigma, que muchos profesores todavía no lo logran interiorizar, porque significa cambiar toda su metodología.

P: Esta cantidad de calificaciones, el número no repercute en lo que yo quiero alcanzar...

E 2: Perdona, pero yo puedo tener una meta de aprendizaje o 10 metas de aprendizaje con una evaluación, pero determinando bien que van a sumar y dar una con los porcentajes que se van a dar para cada una de esas metas.

P: La cantidad de calificaciones que pueden ser más o menos, le permite abordar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, esta cantidad de calificaciones influye en algo para tomar a los niños del primer ciclo o usted tiene otra visión.

E 2: En mi experiencia personal, la cantidad de calificaciones que voy a tener si me va a influir porque en esas calificaciones, yo tengo evaluaciones de procesos, evaluaciones sumativa y la evaluación de procesos es la que más me tira resultados porque veo si el alumno participa o no, si el alumno está integrado, la capacidad de concentración del alumno y sobre todo ese alumno que no es considerado o es considerado mal alumno porque su nota final es un 2 o un 3 pero nadie considera lo qué pasó en el proceso, porque ese alumno llegó a un 2, estoy hablando del antiguo paradigma, es fundamental, este año yo hice evaluación de proceso de forma masiva, era fundamental ciertos elementos que al final me arrojaban la evaluación de procesos. Por ejemplo, la asistencia, el alumno que llegaba tarde o no trabajaba, yo le hacía un seguimiento de observación de lejos o el seguimiento directo con entrevista personales, era impresionante esa evaluación para después determinar el proceso final.

P: De acuerdo a lo que me está comentando referente a esta pregunta, se me sugiere que la calificación obtenida de un trabajo en clases ¿va a tener el mismo valor en el proceso de aprendizaje que aquella planificada a través de una prueba escrita o de una investigación o estrategia utilizada?

E 2: No, yo creo que no tiene el mismo valor pero si un porcentaje importante de la nota, la evaluación de clase a clase, integra todos estos factores, integra asistencia, que el alumno esté o no atrasado, integra participación, integra concentración, varios elementos, varios ámbitos. En estos ámbitos que yo evalúo, evaluación de procesos es imposible que no esté considerada, porque eso implica mucho, mucho trabajo, porque que yo haga una evaluación de proceso sería, responsable, implica tabular esa información e implica obtener resultados, si bien el profesor tiene poco tiempo y eso todos los sabemos pero es fundamental porque a mí me deriva por ejemplo, el caso de Felipe, que me pide “profe, profe no me haga esta evaluación porque usted sabe que tengo problemas de concentración, por fa no me haga esto, yo soy malo para esto”... él venía auto determinado que no iba a trabajar ya estaba determinado por el

sistema como lo venía evaluando, entonces hubo acuerdo con él de trabajar de una manera distinta, pero eso me lo arrojó la pauta de procesos.

P: Si las calificaciones de este estudiante, le permite analizar sus resultados sistemáticamente, ¿le ayuda a definir la cantidad que asigna durante un semestre o esto puede variar?

E 2: Podría ayudar, pero por razones de tiempo la evaluación de procesos sirvió, pero la pusimos como una nota más, porque teníamos que cumplir con ciertas metas y resultados con fecha determinada y por tiempo no me esforcé mucho más. P: ¿va a definir la cantidad de calificaciones que asigna durante un semestre?

E 2: No, porque depende, ese es un trabajo que quedó pendiente en mi equipo de esa evaluación de procesos de cómo lo vamos a utilizar, si lo vamos a utilizar como parte de una nota, o una nota finalmente, o qué vamos a hacer con ese proceso, partí diciendo que la evaluación es un temazo.

P: En cierta forma, las calificaciones que usted puso a sus estudiantes por lo que me está contado todavía está en estudio, pero sí permite analizar algunos resultados...

E 2: Si arroja muchísimos resultados, pero como es un temazo, ahora para la institución es un temazo y para los colegios en Chile nosotros los pusimos como un desafío para música, pero tenemos que profundizar más, porque la evaluación de procesos es un tema, porque no todos tiene la misma conciencia de evaluar de acuerdo a la actitud habilidad y contenido, pero como todos no lo tienen claro. Ya empezaron algunos profesores, pero otros por tiempo no lo hacen,

P: En cierta forma las calificaciones obtenidas por sus estudiantes ¿están reflejando desarrollo de habilidades?

E 2: Se me está arrojando como desarrollo de habilidades, actitudes que son relevante para el proceso, pero también en mi equipo en el cierre final de la reunión, hubo un profesor que no hacía evaluación de procesos, sigue siendo un desafío que ese profesor logre entender este cambio de paradigma.

P: Las calificaciones que pone en su asignatura de sus estudiantes ¿van a reflejar las características que usted está desarrollando?

E 2: Y cada vez queremos ajustar la lupa hacia allá, porque 2 de 4 estamos trabajando de esa manera, con los otros no queda muy claro, pero se van a interiorizar, eso implica

un cambio para ellos fuerte, estudiar y los invitamos a que fueran a ver las clases de nosotros mismos, ver de qué manera se está aplicando la evaluación.

Profesora, le agradecemos esta entrevista, que termina en este momento. Le reiteramos que toda la información recogida será analizada y procesada de manera confidencial y servirá para aportar datos a nuestro trabajo de tesis. Muchas gracias nuevamente

4.3 Entrevistado 3 (E3)

Profesora de Lenguaje de Enseñanza Básica

E: ¿Por qué las asignaturas que representan las más altas tasas de desaprobación y horas pedagógicas tienen tan altos porcentajes de evaluaciones?

E3: Creo que se debe a que estas asignaturas tienen una mayor cantidad de carga horaria, lo cual hace que los profesores pongan énfasis en evaluar y no en los aprendizajes, es decir, muchas veces los docentes no logran profundizar o darle más realce a los objetivos, los pasan rapidito y ponen calificaciones para cumplir...

E: ¿Cuál es el criterio para establecer mayores calificaciones a unas asignaturas y a otras no?, ¿Usted cree que el currículum está concebido con asignaturas más importantes que otras?

E3: El criterio de las calificaciones va a depender de la cantidad de horas por las asignaturas, es decir, si una asignatura tiene ocho horas de clases se van a poner 9 calificaciones y si una asignatura tiene tres horas se van a poner cuatro calificaciones.

Yo creo que no hay una más importante que otra, ya que todas desarrollan áreas distintas, sin embargo, se puede entender así por la cantidad de horas que se le otorgan a las asignaturas y por la medición que les da el ministerio a ciertas asignaturas por ejemplo lenguaje y comunicación, matemática y ciencias sociales que son medidas por el Simce, pero se han ido incorporando nuevas asignaturas a esta medición de forma graduada, lo cual me parece que así se ira eliminando esa creencia de que unas son más importantes que otra.

E: ¿Cómo explica usted que los profesores conozcan en un 75% el reglamento de evaluación y sin embargo sólo el 6% de entre ellos participó activamente en la elaboración de este?

E3: Que terrible, encuentro grave, ya que todos deben trabajar en la elaboración y luego se debe dar a conocer por la jefa de la unidad técnica, además igual es parte del trabajo del docente conocerlo y manejarlo al revés y derecho, quizás se deba a que no trabaron en la elaboración, por lo tanto, no lo tienen arraigado... este porcentaje me provoca dudas ya que si bien lo conoce un porcentaje no es lo mismo que lo lleven a la práctica.

E: ¿Qué explicación le da usted al resultado de que un 94% de los profesores no ha participado en la elaboración del reglamento de evaluación?

E3: Como te dije antes es terrible, igual eso es la mala gestión de los directivos, ellos deben hacer que todos participen, de forma grupal y luego hacer un plenario y una vez que esté listo, en un plenario deben dar a conocer los resultados... muchas veces no lo hacen por tiempo, pero es tan importante que no puede dejarse de la lado el trabajo en equipo

E: ¿Cuál es, de acuerdo a su criterio, el número ideal de calificaciones que se deban realizar?

E3: Ese criterio se da dependiendo de la cantidad de horas que tenga la asignatura y lo que se quiera evaluar, es decir objetivos, habilidades, actitudes y conocimientos, pero también depende del profesor.

E: Entonces ¿Quiénes deben pensar, planificar, implementar y evaluar que el sistema de evaluación sea implementado adecuadamente, sea pertinente, y cumpla con su propósito?

E3: Sin duda alguna, el encargado número uno es el docente de la asignatura para luego ser supervisado, comentado y retroalimentado por el jefe de la unidad técnica.

E: ¿Usted considera que el conocimiento del decreto de evaluación del nivel al que le hace clase es fundamental para establecer una cantidad de calificaciones en una asignatura determinada?

E3: Si, por supuesto ya que el decreto de evaluación nos dice la cantidad de calificaciones que debemos tener por asignatura para luego linearlo con el reglamento de evaluación institucional, no recuerdo el número del decreto.

E: En la encuesta el 36% de los profesores sostuvo que la cantidad de calificaciones en una asignatura es fundamental para el promedio general, incluso por sobre el nivel de logro, la detección de problemas de aprendizaje y los programas de estudio.

¿Qué opina con estos resultados?

E3: Yo creo, que esos profesores no están contemplando el aprendizaje de sus estudiantes y le dan más énfasis a la calificación por sobre el aprendizaje... lo cual me parece preocupante ya que con esos resultados de la encuesta, me dice que solo hay que pasar contenidos y calificar dejando de lado lo más importante que es corroborar si se comprendió y aprendió el objetivo y de no ser así se deben preparar nuevas estrategias para un aprendizaje significativo de los estudiantes que presentaron dificultades en el objetivo.

E: ¿Por qué cree usted que, dentro de los tipos de evaluación, aun cuando la evaluación sumativa tiene un 42% de los resultados, existe un 27% de los profesores que asegura que califica a través de la evaluación diagnóstica?

E3: En mi caso, califico la evaluación diagnóstica para que los estudiantes y los apoderados tomen en serio la evaluación, de lo contrario no estudian y no le dan la importancia necesaria, además muchas veces es un acuerdo de consejo de profesores propuesto por el jefe de la unidad técnica.

E: El 49% de los profesores señala que SIEMPRE, para cada objetivo de aprendizaje es necesario generar criterios de evaluación que le permite establecer una cantidad de calificaciones.

a. ¿Cree usted, que se califica por cada objetivo de aprendizaje?

E3: Considero que es difícil, ya que en algunas ocasiones por tiempo se da mayor importancia a algunos objetivos y a otros menos, pero por lo general se intenta calificar todos los objetivos.

b. Entonces, ¿qué sucede en aquellas asignaturas donde la cantidad de aprendizaje no se condicen con la cantidad de calificaciones obtenida?

E3: Es simple, no se le da importancia al aprendizaje y al logro de los objetivos si no que a la calificación, con esto quiero decir que muchas veces no se profundiza en el

objetivo para responder al jefe de la unidad técnica con las calificaciones en las fechas estimativas de acuerdo al calendario que se nos entrega.

c. ¿Cree usted que la cantidad de calificaciones refleja la cobertura a partir de los contenidos de la disciplina o de los Objetivos de Aprendizaje?

E3: No, ya que muchas veces se califica de forma apartada al objetivo y se pierde el rumbo...

E: ¿Cree usted que entre más calificaciones pone en su asignatura, le permite a usted obtener información sobre el progreso hacia las metas de aprendizaje? ¿Cómo se llega a esa conclusión? (si respuesta es positiva)

E3: Si, por supuesto incluso los estudiantes se ven favorecidos, ya que tienen más oportunidades de aprobar la asignatura.

b. ¿Cree usted que más calificaciones o menos, es decir, que la cantidad de calificaciones, les permite a usted adoptar diversas estrategias para abordar a los estudiantes con NEE?

E3: Por supuesto, la calificación siempre pero siempre nos entrega información de lo que no se logró para poder abordarlo de nuevo desde otro escenario con nuevas estrategias y metodologías, pero siempre es importante tener en cuenta el proceso de cómo se llegó a esa calificación y cuál fue la disposición del estudiante frente a las clases, trabajos, puntualidad, todo es un complemento.

E: ¿Cree usted que una calificación obtenida de un trabajo en clase tiene el mismo valor en el proceso de aprendizaje que aquella planificada a través de una prueba escrita, investigación u otra estrategia utilizada? ¿Por qué?

E3: Claro que sí, pero va a depender de que ese trabajo esté bien planificado y que los estudiantes tengan claro lo que se quiere lograr y que por supuesto se integre el objetivo y que se apoderen de este, muchas veces trabajan y aprenden mejor con trabajos de clases, donde intercambian opiniones, experiencias, conocimientos e ideas entre ellos, por eso digo que debe estar muy bien planificado y guiado por el docente para que esta oportunidad de calificar sea fructífera.

b. ¿Qué información le otorga a usted las calificaciones de sus estudiantes?

Este proceso me otorga los niveles de logro de los estudiantes, en relación al currículum nacional. Por tanto, la calificación vendría siendo la expresión numérica, del resultado del proceso de evaluación y en ese sentido los aprendizajes obtenidos.

Anexo 5

Validación de los Instrumentos

Universidad Mayor

Facultad de Humanidades

Magister en Ciencias de la Educación con mención en Currículum y Evaluación

SOLICITUD OPINIÓN DE EXPERTOS

Síntesis del proyecto de tesis:

Los criterios técnico-pedagógicos utilizados por docentes de primer ciclo para determinar la cantidad de calificaciones: Colegio particular pagado de la comuna de Providencia durante el año 2017

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADEMICO DE MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y EVALUACION

Estudiantes:

Fuentes Torres Paula

González Retamales Guillermo

Suárez Antúnez Claudia

Profesor guía Mg.:

Luz María Maldonado Hevia

Año 2017

1.1 Problema:

¿Cuáles son los criterios técnicos-pedagógicos que utilizan los docentes de 1° a 4° año de enseñanza básica en un colegio particular pagado, para establecer la cantidad de calificaciones por asignatura?

1.2. Objetivo general

Conocer los criterios técnicos-pedagógicos que utilizan los docentes de primer ciclo básico en un colegio particular pagado, para establecer la cantidad de calificaciones por asignatura

1.3 Objetivos específicos

1. Identificar la presencia de la legislación educativa y la reglamentación interna del establecimiento en las prácticas evaluativas de los docentes.
2. Identificar los criterios técnicos-pedagógicos sugeridos en las orientaciones de la Evaluación para el Aprendizaje que utilizan los docentes para determinar la cantidad de calificaciones por asignatura.
3. Identificar en la legislación educativa aquellos elementos que rigen las políticas públicas de evaluación de aprendizajes, las herramientas curriculares y las orientaciones técnico-pedagógicas del Marco para la Buena Enseñanza para determinar el número de calificaciones por asignatura.

1.4 Preguntas de investigación

- ¿Los criterios técnicos-pedagógicos utilizados por los docentes para establecer la cantidad de calificaciones son coherentes con las políticas públicas de evaluación?
- ¿Los docentes utilizan los criterios técnicos-pedagógicos del reglamento de evaluación institucional para determinar la cantidad de calificaciones por asignatura?
- ¿Los docentes consideran las diversas herramientas curriculares para establecer la cantidad de calificaciones por asignatura?

- ¿Los docentes tienen en cuenta las herramientas profesionales como un apoyo para determinar una cantidad de calificaciones por asignatura?

Metodología:

Investigación Cualitativa

a) Cuestionario a las profesoras y profesores de primer ciclo del Colegio Particular

Criterio de validación	Deficiente	Validado con observaciones	Validado
Congruencia del Instrumento con los objetivos propuestos			X
Pertinencia del instrumento para responder las preguntas de investigación			X
Claridad y precisión en las instrucciones			X
Claridad y precisión de las preguntas		X	
Lenguaje adecuado para la población de estudio			X
Ortografía y redacción			X

En el espacio siguiente, señale las debilidades que a su juicio presenta el protocolo y la pauta del cuestionario dirigido a las profesoras y a los profesores del primer ciclo, que sea necesario superar antes de su utilización en el estudio.

Las preguntas son un poco largas y técnicas, sugerencias de redacción en el documento enviado.

b) Pauta de Entrevista a tres profesores del Colegio particular pagado.

Criterio de validación	Deficiente	Validado con observaciones	Validado
Congruencia del Instrumento con los objetivos propuestos			X
Pertinencia del instrumento para responder las preguntas de investigación			X
Claridad y precisión en las instrucciones			X
Claridad y precisión de las preguntas		X	
Lenguaje adecuado para la población de estudio			X
Ortografía y redacción			X

En el espacio siguiente, señale las debilidades que a su juicio presenta el protocolo y la pauta del cuestionario dirigido a las profesoras y a los profesores del primer ciclo, que sea necesario superar antes de su utilización en el estudio.

Redacción relativamente compleja. Se requiere que el entrevistado entienda claramente el protocolo sin tener necesidad de preguntar. Observaciones hechas en el documento enviado

FECHA: 14 de diciembre de 2017

A handwritten signature or scribble, possibly a stylized letter 'L' or a similar mark, located at the bottom center of the page.

Firma