

UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN



**Código Educativo y Evaluación Formativa. Percepciones desde los modelos
tradicional y Waldorf**

Trabajo de investigación para optar al Grado Académico de
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Estudiantes:

Bravo Olguín Ignacio (ignacio.bravolquin11@gmail.com)

López Espinoza Pedro Manuel (pedromanuelopez24@gmail.com)

Vargas Lübbert José Antonio (jose.vargasl@mayor.cl)

Profesora guía:

Mg. Mónica Flores Bastías

Santiago de Chile, 2020

Código Educativo y Evaluación Formativa. Percepciones desde los modelos tradicional y Waldorf / Educational Code and Formative Assessment: Perceptions from the traditional and Waldorf educational model

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre los componentes del Código Educativo según Bernstein, a saber; Currículum, Práctica Pedagógica y Evaluación, y las percepciones asociadas a ellos por parte de profesoras y profesores de los modelos educativos tradicionales y Waldorf. Correspondió a una investigación de tipo cualitativa, específicamente a un estudio de casos. La información se obtuvo a través del análisis de documentos institucionales y de entrevistas a seis docentes; tres pertenecientes a un Colegio Particular Subvencionado y tres a un Colegio Waldorf, ambos de la Región Metropolitana, Chile. Los resultados permitieron señalar que un determinado Código Educativo podría influenciar de manera positiva o negativa el nivel de consistencia entre las percepciones del profesorado acerca del Código y lo realizado en el aula. Las principales conclusiones indican que, el Código Educativo del colegio Waldorf corresponde a un sistema de mensajes fluido y consistente en el que las Percepciones se integran de manera orgánica al Código. Por otro lado, el Código Educativo del colegio con modelo tradicional corresponde a un sistema de mensajes interrumpido, inconsistente y con relación jerárquica; en el que las Percepciones, Práctica Pedagógica y Evaluación se encuentran supeditadas al Currículum, pudiendo limitar los procesos formativos.

Palabras clave: Evaluación, Currículum, Práctica Pedagógica, Clasificación, Enmarcación.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the relation between Bernstein's so-called Educational Code, composed of Curriculae, Pedagogical Practice and Assessment; and the perceptions held by teachers of both traditional and Waldorf educational models, regarding each of the aforementioned Code components. The nature of the research was qualitative, based on a case study. The information was obtained by means of the analysis of official documents and interviews from six teachers, three belonging to a traditional, semi-public school and three to a Waldorf school, both institutions based in the *Región Metropolitana*, Chile. The results showed that a particular Educational Code might positively or negatively influence the level of consistency between the teachers' perception of the Code and their day to day work in the classroom. The main findings indicate that the Waldorf School's Educational Code belongs to a fluid and consistent message system, in which the teachers' perceptions integrate organically to the Code. On the other hand, the traditional school Educational Code belongs to an interrupted, inconsistent and hierarchically-ordered message system; in which teacher's Perception,

Pedagogical Practice and Assessment are contingent on Curriculae, thereby limiting formative processes.

Keywords: Assessment, Curriculae, Pedagogic Practice, Classification, Framing

SOLO USO ACADÉMICO

INTRODUCCIÓN

Tanto percepciones como creencias constituyen la base crítica para el desarrollo de la práctica docente, al operar como el fundamento central que informa y orienta la labor del profesorado (Prieto, 2008). De aquí se desprende que aquellas percepciones y sus creencias cobran un rol fundamental al intentar mejorar el sistema educativo. Al dotar de sentido el trabajo en el aula, las creencias y su reflexión crítica actúan como un filtro que puede posibilitar u obstaculizar el desarrollo de mejores prácticas; como lo es una implementación más efectiva de procesos formativos en la evaluación (Prieto, 2008).

Al surgir de la praxis docente, las Percepciones del profesorado se dan en el contexto de la relación interdependiente entre el Currículum, la Evaluación y la Práctica Pedagógica, entendidas como Código Educativo (Bernstein, 1985). En la asignatura de Educación Física, esto se ve frecuentemente reflejado en una Percepción tradicional del Currículum, caracterizada por valorar objetivos específicos y fácilmente observables, privilegiando contenidos simples y analíticos (López, Monjas, Manrique, Barba & Gonzalez, 2008). De esta manera, esta Percepción del Currículum permea las Prácticas Educativas y la Evaluación a realizar, reduciendo esta última a una simple medición y los procesos de aprendizaje a una mera repetición. En este contexto se inserta el amplio uso de tests físicos y baterías de habilidades motrices, evaluados con un carácter predominantemente sumativo (López et al., 2008). En resumen, el que las evaluaciones formativas queden relegadas a un segundo plano refleja la influencia de una determinada percepción del Currículum sobre las Prácticas Pedagógicas y evaluativas. En este sentido, se observa cómo la falta de reflexión del profesorado sobre sus percepciones de la Evaluación y los roles que ella cumple, podrían dificultar la aplicación de la Evaluación Formativa de manera efectiva.

Considerado lo expuesto, y a pesar de que no existe evidencia sustantiva sobre los aportes que podrían entregar los modelos educativos alternativos al modelo tradicional, es válido observar la experiencia y bases de dichos modelos para reflexionar de manera crítica sobre las Percepciones actuales del profesorado.

El modelo educativo Waldorf, creado por Rudolf Steiner a principios del siglo XX, busca humanizar al individuo alcanzando un equilibrio entre sus aspectos intelectuales, físicos, emocionales, sociales, espirituales, estéticos y artísticos. Con este objetivo en mente, el modelo se caracteriza por respetar las etapas de desarrollo del estudiantado. Desde la teoría, estas etapas se dividen en tres ciclos de 7 años de duración, las cuales están orientadas a las necesidades de los niños y niñas a medida que van creciendo. En cada ciclo las Prácticas Pedagógicas buscan trabajar desde la motivación intrínseca del estudiantado, instándolo a aprender haciendo, a partir de sus individualidades e intereses. Así, dentro de la Evaluación se elimina la necesidad de la nota como una recompensa externa y motivadora hacia el aprendizaje, lo que además reduce la competitividad en el alumnado (Waldorf Education: An Introduction, 2020).

En este contexto, resulta relevante establecer relaciones teórico prácticas entre lo propuesto por el modelo Waldorf y los modelos tradicionales respecto al Currículum, Práctica Pedagógica y Evaluación. A partir de tales relaciones, se obtendrán reflexiones que permitirán tomar conciencia y cuestionar las Percepciones y creencias actuales sobre la Evaluación y su interacción con el Currículum y la Práctica Pedagógica. Este proceso crítico contribuirá a facilitar la puesta en marcha de iniciativas que busquen mejorar los procesos evaluativos, beneficiando tanto al estudiantado como al profesorado de Educación Física y Salud, además de los y las docentes del resto de asignaturas.

Objetivos

General: Analizar la relación entre los elementos del Código Educativo en el modelo tradicional y en el modelo Waldorf, y las Percepciones asociadas a ellos por parte de los y las docentes.

Específico 1: Describir y comparar medios, técnicas e instrumentos de Evaluación del modelo educativo tradicional y del modelo Waldorf.

Específico 2: Describir y comparar aspectos fundamentales del Currículum del modelo educativo tradicional y del modelo Waldorf.

Específico 3: Describir y comparar aspectos fundamentales de la Práctica Pedagógica del modelo educativo tradicional y del modelo Waldorf.

Específico 4: Describir la incidencia que tienen las experiencias previas de los y las docentes en el sistema educativo sobre sus Percepciones actuales del Código Educativo.

SUSTENTO TEÓRICO

Para una mejor comprensión del contexto en el cual se abordarán las Percepciones dentro del modelo tradicional y del modelo Waldorf, se presentarán una serie de conceptos que facilitarán más adelante establecer ciertas relaciones entre ellos, para dar así con una posible solución a la problemática presentada en el apartado anterior. A continuación, se expondrán tres ejes temáticos, uno relacionado al Código Educativo de Bernstein, otro relacionado a la Evaluación Formativa y por último uno vinculado a las Percepciones del profesorado sobre la Evaluación.

Código Educativo

El Código Educativo, según Bernstein (1985), se refiere a los principios subyacentes detrás de tres componentes dentro del ámbito educativo: el Currículum, la Práctica Pedagógica y la Evaluación. En primer lugar, el Currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, según la relación entre contenidos a desarrollar y unidades de tiempo destinadas a cada uno de ellos. En segundo lugar, la Práctica Pedagógica define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, en cuanto a las prácticas docentes realizadas. Finalmente, la Evaluación define lo que cuenta como realización, es decir, la manifestación válida del conocimiento por parte de los y las estudiantes.

A través de estas conceptualizaciones, Bernstein (1985) señala que el Código Educativo, en su conjunto, se debe comprender como un sistema de mensajes, con un emisor y un receptor, cuyos roles se intercambian en el aula, entre docentes y estudiantes. A su vez, cada uno de los tres componentes del Código Educativo constituye un sistema de mensajes al estar en constante interacción con los otros dos. Esta interacción configura la actividad y efectos del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que

resultará de particular interés al llevar a cabo el análisis del modelo educativo tradicional y Waldorf.

Para caracterizar los modelos, tradicional y Waldorf, en función del Código Educativo, se tendrá en consideración lo que menciona Bernstein (1985), al determinar el tipo de relación que tienen estos sistemas de mensajes entre ellos. Para esto, es necesario comprender dos conceptos claves que permitirán llevar a cabo el análisis de la estructura subyacente dentro de cualquier escuela, sea tradicional o Waldorf. Estos conceptos corresponden a la Clasificación y la Enmarcación, presentados a continuación.

El concepto de Clasificación describe el grado de aislamiento o diferenciación que tienen los contenidos entre sí. De acuerdo con esto, una Clasificación Fuerte establece límites claros entre un contenido y otro, al interpretar el Currículum; mientras que en una Clasificación Débil los contenidos se encuentran más integrados, haciendo los límites entre ellos más difusos. En este contexto, la Clasificación aporta la estructura básica del sistema de mensajes denominado Currículum (Bernstein, 1985). A partir del nivel de Clasificación de los contenidos, es posible establecer un paralelo con el nivel de Clasificación de las asignaturas. Este paralelo facilitará más adelante establecer relaciones teórico-prácticas entre las Percepciones del profesorado respecto a la Evaluación y el uso de estos instrumentos.

La Enmarcación, según Bernstein (1985), hace referencia al rango de opciones posibles que tiene el profesorado y el estudiantado en el control de lo que se transmite y recibe, en el contexto de la Práctica Pedagógica. De esta manera, una Enmarcación Fuerte articula opciones reducidas; mientras que una Enmarcación Débil articula un amplio número de opciones. Así, Enmarcación se refiere al grado de control que tanto docentes como estudiantes poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe durante la interacción pedagógica.

De esta manera, tanto Clasificación como Enmarcación se van articulando constantemente según su influencia sobre la Evaluación, que es a su vez el factor mediador entre Currículum y Práctica Pedagógica. Esto se ilustra en el siguiente esquema:

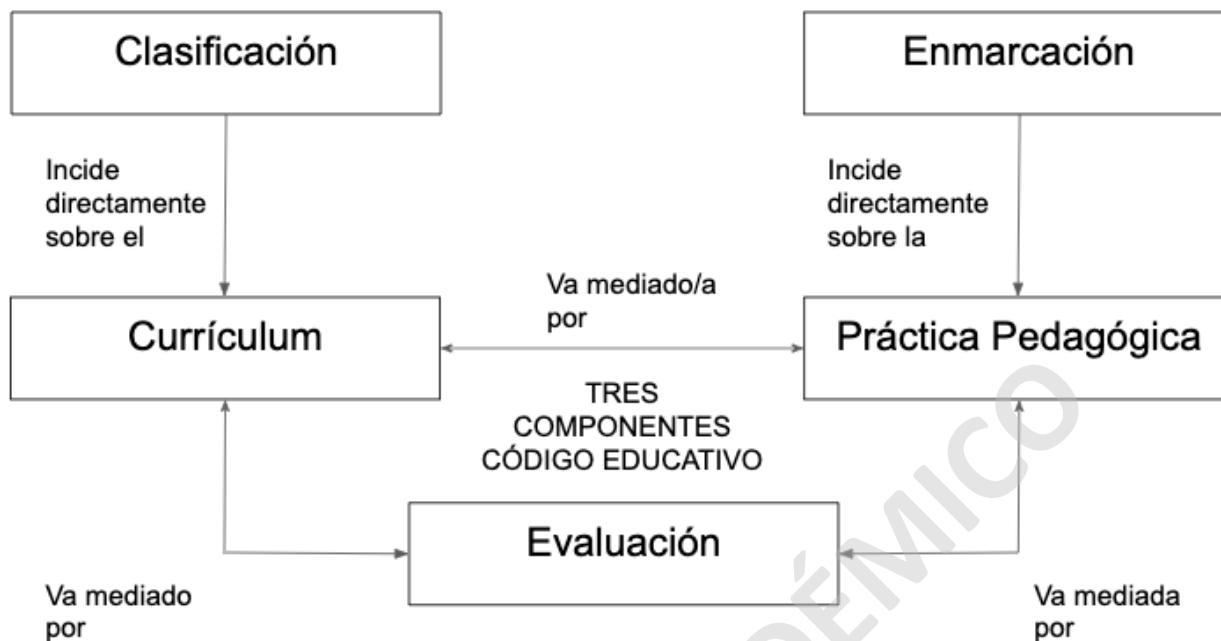


Figura 1: Elaboración propia a partir de Bernstein (1985)

En este contexto, el modelo educativo tradicional podría ser considerado como una escuela en la que existe una Clasificación y Enmarcación Fuerte. Respecto a la Clasificación, esta se ve reflejada en la relación entre el Currículo y la Práctica Pedagógica; siendo fuerte al estar claramente separados cada contenido y asignatura. De esta manera, se observa un claro aislamiento y, por ende, diferenciación entre los contenidos y asignaturas abordados por los especialistas en cada área. En cuanto a la Enmarcación, esta se traduce en la dependencia del modelo educativo tradicional al Currículum, como un marco teórico de referencia; orientando así las Prácticas Pedagógicas hacia la certificación de los aprendizajes por medio de una calificación. Es así cómo el Currículum y sus propuestas de enseñanza operan mayormente dentro de un ambiente técnico y de control, lo que hace fuerte la Enmarcación (Hamodi, López V. y López A., 2014).

Por otra parte, el modelo educativo Waldorf se podría considerar como un modelo en el cual existe una Clasificación y Enmarcación Débil. En cuanto a la Clasificación,

dentro de las escuelas Waldorf quien imparte las asignaturas base durante toda la primaria, de 8 años de duración, es una o un solo docente, cubriendo contenidos como lenguaje, historia, matemáticas y ciencias. De esta manera, el o la docente es capaz de facilitar la interrelación de contenidos vistos en una y otra asignatura, sin basarse necesariamente en una estructura prefijada, lo que hace débil la Clasificación (De Souza, 2012).

Con respecto a la Enmarcación, las escuelas Waldorf le dan libertad a cada profesor o profesora para abordar los contenidos según convenga, en base a la etapa del desarrollo en la cual se encuentre su curso. De esta manera, el sistema Waldorf no impone la calificación como un medio necesario para la certificación. En otras palabras, el proceso de enseñanza-aprendizaje se valida desde el o la docente, a partir del riguroso seguimiento que tienen como profesor o profesora principal de curso. Así, se establece una Enmarcación Débil.

En definitiva, bajo estas conceptualizaciones acerca de la escuela, adoptadas a partir de lo que plantea Bernstein, se hará referencia al modelo educativo tradicional al hablar de una Clasificación y Enmarcación Fuerte; al ser comprendido como un sistema educativo con un Código Educativo Tradicional. Por otra parte, se asociará al modelo Waldorf con una Clasificación y Enmarcación Débil, al ser comprendido como un sistema pedagógico con un Código Educativo Divergente.

Evaluación Formativa

Desde un punto de vista práctico, la aplicación de la Evaluación Formativa va de la mano con el concepto que se tenga de ella. Por sí mismo, decir Evaluación Formativa representa a un término general, el cual abarca múltiples denominaciones. Si bien todas ellas apuntan a valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo menos al mismo nivel del resultado de éste, cada una hace énfasis en diferentes maneras de lograr lo anterior, variando sutilmente el significado entre una denominación y otra (López-Pastor et al., 2013). Llegado a este punto, es preciso encontrar una concepción de la Evaluación que permita relacionar las maneras de evaluar presentes en el modelo tradicional, con las presentes en el modelo Waldorf. Para dar con esa concepción, hay que identificar la visión

de los procesos evaluativos según su comprensión de qué es lo que constituye el aprendizaje y cómo este se puede medir.

El profesor Horst Rumpf señala dos formas de aprender sobre el mundo (2010, como se citó en Rawson, 2016). La primera se centra en el “capturar, diseccionar, analizar, etiquetar, categorizar, para posteriormente dominar y explotar aspectos del mundo”. La segunda, se basa en “la observación respetuosa y minuciosa, a modo de gratitud por el hecho de poder compartir esta experiencia, combinado con el tener claro que siempre hay más de lo que podemos percibir o entender en cualquier momento dado” (Rumpf, 2010, como se citó en Rawson, 2016). Mientras el primer método del aprendizaje presentado por Rumpf se centra en el resultado, medible de manera cuantitativa; el segundo se enfoca en el proceso, a partir de valorar lo cualitativo. Si bien el modelo Waldorf considera ambas aproximaciones al aprendizaje y tipos de Evaluación como necesarios, establece una diferencia clara al priorizar y ponderar el segundo por sobre el primero (Rawson, 2016).

Asimismo, las evaluaciones en el modelo Waldorf consideran clave el establecer una coherencia entre los contextos en los cuales se dan los aprendizajes y en los que estos se evalúan. De acuerdo con esto, dicho modelo sugiere que las evaluaciones incluyan tareas reales, ubicadas en un contexto significativo, que lleven al alumnado a lograr algo que ellos consideren relevante (Rawson, 2016).

En este contexto, un tipo de Evaluación presente en el modelo pedagógico tradicional, que guarda relación con la concepción Waldorf de la Evaluación, expuesta hasta ahora, corresponde a la Evaluación Auténtica. Este concepto es usado principalmente en oposición a situaciones de Evaluación artificiales, al permitir la Evaluación de diferentes habilidades y competencias en contextos más afines al día a día de los y las estudiantes (López-Pastor et al., 2013).

Por otra parte, otro tipo de Evaluación presente en el modelo Waldorf, similar al modelo tradicional, corresponde a la Evaluación Ipsativa y a la Evaluación para el Aprendizaje, afines a la Evaluación Formativa. Por un lado, la Ipsativa valora el proceso de cada estudiante respecto a lo logrado anteriormente; mientras que la Evaluación para

el Aprendizaje se centra en interpretar los hechos hacia el futuro, determinando hacia dónde tienen que ir los y las estudiantes para aprender y cómo pueden llegar ahí de la mejor manera (Rawson, 2016).

De esta forma, las relaciones a establecer entre las evaluaciones en los modelos tradicionales y en el modelo Waldorf, deben centrarse en los aspectos formativos y auténticos que estas puedan presentar. Desde un punto de vista teórico, estas dos características son transversales dentro de los procesos evaluativos del modelo Waldorf o, en otras palabras, respecto al cómo se evalúa.

Percepciones de los y las docentes sobre las Evaluaciones Formativa y Sumativa

Las Percepciones se definen como el resultado del procesamiento mental de información del sujeto; resultado mediado, al menos parcialmente, por estímulos nacidos a partir de sus propias experiencias (Carterette & Friedman, 1982). A partir de las Percepciones, surgen las creencias de los y las docentes. Marcia Prieto (2008) presenta que estas últimas corresponden a supuestos o ideas entendidas como verdaderas; que orientan el actuar y la toma de decisiones de las personas. En el caso del profesorado, sus Percepciones sobre la Evaluación se construyen a través del cúmulo de experiencias vividas dentro del sistema educacional, considerando su formación primaria, secundaria y docente. Además, las Percepciones incluyen aspectos propios de la Práctica Pedagógica, tales como el tiempo y los recursos disponibles. Estos factores, tanto del pasado como del presente, tendrán un alto grado de incidencia, incluso de manera inconsciente, sobre las Percepciones; y por ende, sobre la Práctica Pedagógica (Pajares, 1992, como se citó en Prieto, 2008). En este contexto, un estudio realizado por Sonlleve (2018), indica que los y las docentes al momento de ejercer, reproducen el tipo de Evaluación que vivenciaron durante su formación, lo que podría afectar en la comprensión y aplicación de los instrumentos formativos en el contexto escolar.

Según las percepciones que tienen sobre la Evaluación, corresponde separar entre profesoras y profesores con creencias tradicionales y con creencias alternativas. Las y los primeros asocian la Evaluación a un instrumento de control y un medio que

proporciona información objetiva (Stiggins, 2006, como se citó en Prieto, 2008). Además, consideran importante identificar la exactitud de las respuestas o el progreso alcanzado acorde con los objetivos prescritos y evalúan sólo ese tipo de conocimientos (Pryor, 1998, como se citó en Prieto, 2008). Así, la Evaluación es percibida con un fin calificador y una función social. Por otra parte, las y los docentes con creencias alternativas perciben la Evaluación como un medio de recolección de información necesaria para la reflexión sobre la Práctica Pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, primando la función pedagógica de la Evaluación. De esta manera, valoran la comprensión antes que la reproducción, la subjetividad y el uso de procedimientos, tanto formales como informales (Durán, 2001, como se citó en Prieto, 2008). Sumado a esto se valoran los procesos evaluativos formativos e integradores, en los cuales el diálogo juega un papel fundamental.

Llegado a este punto, es importante mencionar Percepciones que podrían explicar la causa de la postergación de la Evaluación Formativa. Estas corresponden, además de la percepción de la Evaluación como medio de control, al miedo y la ansiedad generada por la poca experiencia al aplicar evaluaciones de tipo formativa (Sonlleve, M. 2018), sumado a la imagen de la Evaluación como una carga adicional al trabajo (Ndalichako, 2015). Estas Percepciones condicionan a los y las docentes a diseñar y aplicar instrumentos de Evaluación más simples y/o técnico-instrumentales; relegando así los formativos y participativos a un segundo plano, u omitiéndolos por completo.

Asociando al modelo pedagógico de las escuelas Waldorf a un Código Educativo Divergente, es posible identificar en profesores y profesoras una percepción de la Evaluación asociada a creencias alternativas, al evaluar para el aprendizaje e ipsativamente. Rawson (2016) señala que los y las docentes pertenecientes a la pedagogía Waldorf sostienen que una Evaluación centrada en la función pedagógica puede transformar tanto la enseñanza como los aprendizajes.

Al incidir directamente sobre la interpretación del Currículum, y consecuentemente, sobre las Prácticas Pedagógicas, el ilustrar la gran variedad de creencias que tienen los y las profesores respecto a la Evaluación, resulta fundamental para el análisis de esta investigación.

METODOLOGÍA

Diseño

La investigación fue de tipo cualitativa, de alcance explicativo y consistió en un estudio de casos. Respecto al enfoque, se escogió el cualitativo debido a que el objetivo de la investigación correspondió a la descripción y comprensión en profundidad de un fenómeno educativo en particular (Bisquerra, 2014). Este fenómeno consistió en las Percepciones del profesorado a partir de la interrelación de los componentes del Código Educativo.

Asimismo, la investigación fue de alcance explicativo debido a que facilita la interpretación de los procesos del fenómeno educativo estudiado (Bisquerra, 2014). En otras palabras, a partir de las Percepciones que tiene el profesorado sobre la interrelación de los componentes del Código Educativo, en ambos modelos educativos; se explicó la incidencia que estas variables tienen sobre la falta de reflexión crítica, y por ende, sobre la Evaluación Formativa.

Por último, se optó por un estudio de casos. Los casos investigados correspondieron al estudio del fenómeno educativo en dos establecimientos, uno ligado al modelo tradicional y de dependencia particular subvencionada; y otro afín al modelo Waldorf, de dependencia particular pagada. En este contexto, ciertas características del estudio de caso resultaron convenientes para el desarrollo de la investigación y la aplicación de los instrumentos. En primer lugar, se observó su adecuación a investigaciones que cuenten con un marco limitado de tiempo, espacio y recursos; lo cual cobra relevancia considerando las condicionantes que supuso realizar la investigación durante la pandemia. En segundo lugar, se observó que el estudio de caso brindó la oportunidad de contrastar la información obtenida parcialmente de ambos establecimientos, relacionando las unidades de análisis. En tercer lugar, este medio suele resultar de gran utilidad para el profesorado, al propiciar la reflexión sobre la práctica y la comprensión de los casos (Bisquerra, 2014). Este último aspecto es relevante en cuanto

supone un aporte a la reflexión crítica del profesorado, que en un futuro podría reforzar la aplicación de la Evaluación Formativa.

Población y Muestra

La población correspondió a los profesores de Educación Física que trabajan en establecimientos municipales, particulares subvencionados y Waldorf, en la Región Metropolitana.

La muestra seleccionada, fue conformada por seis docentes de Educación Física, tres que forman parte del establecimiento tradicional y tres del establecimiento Waldorf. Se decidió que fuesen de Educación Física debido a la cercanía de la disciplina por parte de los tres investigadores. Sumado a lo anterior, la bibliografía presentada en la introducción mostró una predominancia de la Percepción tradicional del Código Educativo por parte de los docentes de esta asignatura, aspecto sobre el cual se quiso indagar.

El tipo de muestreo empleado fue no aleatorio intencional, ya que se tenía claridad absoluta con quienes se trabajaría.

Entorno

Se intentó una aproximación lo más fidedigna posible a un trabajo en terreno al momento de aplicar los instrumentos, tomando en cuenta las condicionantes sanitarias a causa de la pandemia COVID-19. Así, por parte de los investigadores, todo el trabajo fue coordinado y realizado a distancia, en modalidad virtual. Las entrevistas fueron en modalidad semipresencial, algunas en persona y otras de manera virtual, respetando las medidas sanitarias y de distanciamiento físico.

Instrumentos y/o Intervenciones

Las estrategias de recolección de información utilizadas fueron el análisis de documentos y la entrevista. Respecto a la pertinencia de cada instrumento, se solicitaron

tres documentos a cada establecimiento, a saber: Reglamento de Evaluación, Plan de Estudios y Proyecto Educativo Institucional. Se recibieron los tres documentos por parte del establecimiento tradicional, mientras que por parte del establecimiento Waldorf se recibió solo el Plan de Estudios¹ y el PEI. Estas fuentes tuvieron por objetivo ayudar a complementar, contrastar y validar lo presentado por las fuentes bibliográficas consultadas anteriormente; en relación con las Percepciones de los y las docentes sobre el Código Educativo y sus reflexiones al respecto. Por otra parte, la finalidad de la entrevista fue obtener información personalizada sobre experiencias y aspectos subjetivos como creencias, actitudes y opiniones de profesores y profesoras de ambos contextos previamente mencionados, con respecto al fenómeno investigado (Bisquerra, 2014).

En lo referente al protocolo de la entrevista, y previo a su aplicación, se definió su carácter semiestructurado y se redactaron las preguntas. Posteriormente, el instrumento fue validado por un experto. Para aplicar la entrevista, se requirió que los y las docentes firmaran un documento de consentimiento informado. Luego, se estableció una fecha y hora para realizar la entrevista con cada uno de los y las docentes en cuestión. La mitad de las entrevistas fueron llevadas a cabo de manera virtual, mediante videollamada; mientras que la otra mitad fueron presenciales. Estas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos. El instrumento fue grabado y posteriormente transcrito para facilitar el uso de la información.

Aspectos Éticos

En la ejecución de ambos instrumentos, se utilizaron permisos institucionales facilitados por la Coordinación de Tesina de la Universidad Mayor. Adicionalmente, en el caso de la entrevista se utilizaron consentimientos informados.

¹ Respecto al Plan de Estudios Waldorf, este expone los lineamientos pedagógicos del modelo educativo considerando el Código Educativo en su conjunto, a saber; Currículum, Evaluación y Práctica Pedagógica. En este contexto, no corresponde a lo que se entiende por Plan de Estudios en el modelo educativo chileno, el cual sólo se limita a establecer el número de horas asignadas para cada asignatura.

Plan de Análisis

Primeramente, el análisis de este estudio de caso se estructuró según tres ejes; cada uno de los cuales fue aplicado en ambos casos, correspondientes al establecimiento tradicional y al Waldorf. El primer eje correspondió a cada uno de los cuatro objetivos específicos, mencionados en la introducción. El segundo eje tuvo como foco el análisis de cuatro fuentes de información, cada una de las cuales fue asociada a un objetivo específico. Por último, el tercer eje contempló el asociar cada uno de los objetivos específicos y su respectiva fuente de información a una determinada categoría afín al Código Educativo. En la siguiente figura, se muestra y detalla cada uno de los tres ejes:

EJE 1: Objetivos Específicos	EJE 2: Fuentes de Información	EJE 3: Categorías
Describir y comparar medios, técnicas e instrumentos de Evaluación.	Documento: Reglamento de Evaluación Colegio Tradicional, Plan de Estudios Waldorf; Entrevista a docentes de Educación Física: sección Percepciones sobre la Evaluación.	Medios, técnicas e instrumentos de Evaluación
Describir y comparar aspectos fundamentales del Currículum.	Documento: Plan de Estudios Colegio Tradicional, Plan de Estudios Colegio Waldorf; Entrevista a docentes de Educación Física: sección	Concepción del Currículum y la Práctica Pedagógica

	Percepciones sobre el Currículum.	
Describir y comparar aspectos fundamentales de la Práctica Pedagógica.	Documento: Proyecto Educativo Institucional de ambos colegios; Entrevista a docentes de Educación Física: sección Percepciones sobre la Práctica Pedagógica.	Práctica Pedagógica
Describir la incidencia que tienen las experiencias previas de los y las docentes en el sistema educativo sobre sus Percepciones actuales del Código Educativo.	Entrevista a docentes de Educación Física: sección sobre experiencias previas.	Experiencias pasadas de los y las docentes en el sistema educativo relacionadas al Código Educativo

Figura 2: Elaboración Propia.

La información descrita anteriormente en la figura 2 fue expuesta en la sección resultados. Además, dentro de esta sección se interpretaron dichos hallazgos considerando las herramientas presentadas en el sustento teórico, a saber: Clasificación, asociada a Currículum, Enmarcación, asociada a Práctica Pedagógica, Evaluación Formativa y Auténtica, asociadas a Evaluación y Percepciones asociadas a las experiencias previas de los y las docentes en el sistema educativo.

Finalmente, en la sección discusión se vinculó lo argumentado en la sección resultados con el objetivo general: Analizar la relación entre los elementos del Código Educativo en el modelo tradicional y en el modelo Waldorf, y las Percepciones asociadas a ellos por parte de las y los docentes. Este análisis se hizo mediante una triangulación

de los resultados obtenidos; al contrastar la teoría investigada, la perspectiva de los investigadores, y la información obtenida de los documentos y entrevistas. Además, se describió el nivel de logro de cada uno de los objetivos. Para cerrar la investigación, se establecieron conclusiones, limitaciones y proyecciones del estudio.

RESULTADOS

Categoría 1: Medios, técnicas e instrumentos de Evaluación

Se comprende como medios, técnicas e instrumentos de Evaluación todo lo referente al proceso de obtener información acerca de lo realizado por los y las estudiantes; además del uso que se le da a dicha información.

El Reglamento de evaluación del Colegio “T”² comienza definiendo y diferenciando los conceptos de Evaluación y calificación, otorgándole al proceso evaluativo un fin formativo. En este contexto, el Reglamento señala que la información obtenida a partir del proceso evaluativo tendrá como objetivo “adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (Reglamento de Evaluación Colegio “T”, 2020). Por otra parte, al referirse a calificación, el Reglamento introduce las notas; estandarizando la representación del nivel de logro, al “transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje mediante un número, símbolo o concepto” (Reglamento de Evaluación Colegio “T”, 2020).

Respecto a esta diferenciación entre Evaluación y calificación, se cita la respuesta de uno de los profesores del Colegio “T”: “Dos realidades (*acerca de los roles de la Evaluación*), una es la realidad conceptual, (...) que te permite hacer un proceso de retroalimentación; y el otro, como necesidad en un sistema educativo, en que tenís que calificar” (Comunicación Personal, 2020).

Por otra parte, en el Plan de Estudios del colegio “W” se observa que, si bien existe la Evaluación Sumativa, el foco está puesto principalmente en la Evaluación Formativa.

² A partir de ahora, el colegio tradicional será mencionado como colegio “T”, y el Waldorf, Colegio “W”.

Esta última sirve como un medio para adquirir “conocimiento del niño, percepción íntima y comprensión de su ser”; al mismo tiempo que el maestro o maestra, de manera reflexiva, “evalúa su propia enseñanza y su resultado con niños individuales, y además lo comparte con sus colegas de manera regular” (Plan de Estudios Colegio “W”, 2020). Como resultado de esta confluencia de información, el Plan de estudios del colegio “W” señala una transformación de los aprendizajes que contribuye a un desarrollo positivo del niño o niña de manera continua; tomando en cuenta y al mismo tiempo impactando en su propia biografía. Así, el documento afirma que el proceso permanente y formativo de observar constituye el objetivo central de la Evaluación en la pedagogía Waldorf (2020).

En este contexto, un profesor del colegio “W” afirmó que la Evaluación “vive” dentro de los y las estudiantes, al estar anclada a una experiencia trascendente para cada uno de ellos y ellas. En contraste a esta idea, el profesor se refirió a una Evaluación “inerte”, la cual aísla los contenidos tanto de la experiencia de los y las estudiantes; como de los y las docentes de acuerdo al por qué evalúan:

“(…) hay un marco general que es nuestra concepción del Ser Humano y su devenir, pero todo eso cruzado con tu propia biografía y el acompañamiento hacia con quienes estás como profesor o compañero de trabajo (…) Porque si aislamos cualquiera de las partes en algún momento va a surgir esa desarmonía hecha física porque ya anímicamente se percibe (…) no tengo que esperar un período para poder a través de un sistema evaluativo concreto, rígido, inerte, darme cuenta si hay armonía o no” (Comunicación Personal, 2020).

Refrendando lo anterior, los instrumentos de Evaluación del Colegio “W” incluyen principalmente registros y anotaciones con observaciones cualitativas e integrales, respecto a lo realizado por los y las estudiantes durante las clases, como comentó una profesora “W”:

“En esto de la Evaluación, encuentro que es muy amplio el abanico de posibilidades, me cuesta llevarlo a parámetros, indicadores... Toda Evaluación

finalmente me va mostrando hacia dónde dirigirme o si lo que se está haciendo está generando algo positivo o algo negativo” (Comunicación Personal, 2020).

En lo referente a los instrumentos de Evaluación en el colegio “T”, destaca el uso de rúbricas que combinan aspectos cualitativos con cuantitativos, según detalló una profesora del establecimiento: “me gusta lo que son las rúbricas (...) si el niño falla en algún aspecto, tiene la posibilidad de cumplir con otro aspecto de mejor manera, y no los matai con la nota” (Comunicación Personal, 2020). Sumado a lo anterior, la profesora reconoció el uso de estrategias formativas al evaluar:

“Las niñas que participaban, que cumplían (...) les ponía el 7 derechamente en la nota de participación en clase. Entonces, en la evaluación en sí tuvieron un 6 con ese 7 del 30% les subía a un 6 y algo, entonces las niñas decían “¡oh, profe, pero yo pensé que iba a tener como un 4!” (...) Entonces como al ver que intentaron, perseveraron y que la nota les subió, se sorprenden y quedan como “oh, muchas gracias” (Comunicación Personal, 2020).

Categoría 2: Concepción del Currículum y la Práctica Pedagógica

Se entiende esta sección de los resultados como los efectos que tiene la concepción del Currículum sobre la Práctica Pedagógica, en cuanto a los contenidos y el número de horas definidas para cada asignatura.

Sobre el Plan de Estudios del colegio “T”, cabe señalar que el documento entregado por la institución correspondió a una serie de cuadros en donde se detalla por niveles cuántas horas posee cada asignatura según nivel en el que se encuentran los y las estudiantes, teniendo un total de jornada completa de 38 horas semanales en 1°, 2° y 3° básico, mientras que a partir de 4°, 42 horas semanales. En cuanto a este Plan de Estudios, que se construye en base al Currículum Nacional, se destaca lo expuesto por uno de los maestros del Colegio “T”:

“(…) Es un marco referencial que tiene fuerza de ley, porque es un decreto de ley, por lo tanto, el Currículum, (*para*) los docentes de los colegios municipalizados y particulares subvencionados es un mapa de acción, no pueden dejar de lado ninguno de los elementos que están considerados en él(…)” (Comunicación Personal, 2020)

En contraste, el colegio “W” no cuenta con un documento que relacione contenidos con horas. Sin embargo, si conserva un escrito denominado Plan de Estudios, donde se muestran las relaciones particulares entre contenidos, tal como lo describió un profesor “W”:

“(…) Si bien responde protocolarmente a los contenidos que tal vez un ministerio de educación esté proponiendo o condicionando para poder autenticar esa formación pedagógica; detrás del nombre de cada contenido la experiencia es lo que determina la diferencia.” (Comunicación Personal, 2020)

Por lo demás, en la misma línea se destaca la respuesta de un profesor del Colegio “T” al preguntarle sobre la función que tiene el Currículum Nacional. “(…) Siempre ha sido el pilar fundamental y la base de todo. (...) Nunca me he separado mucho (*del Currículum*). (...) te diría que es una guía que se sigue, de repente, al pie de la letra. Y que, a mi parecer, no debería ser” (Comunicación Personal, 2020). Por otro lado, cabe destacar lo señalado por una profesora “T” al preguntarle sobre los contenidos de Educación Física, mencionando que;

“(…) Afortunadamente Educación Física tiene hartos trabajos de valores, entonces siento que se pueden trabajar muchos aspectos valóricos, quizá no tanto contenido, pero sí los objetivos más trascendentales, (...) Siento que va bastante de la mano el currículum con el proyecto educativo del colegio, en ese sentido” (Comunicación Personal, 2020).

Desde otra mirada, el colegio “W” en su Plan de Estudios (2020) considera que la Práctica Pedagógica está sujeta a la individualidad de cada maestro teniendo en

consideración los fundamentos que destacan la individualidad de los y las estudiantes, indicando que las formas de enseñar no siguen estructuras establecidas; pudiéndose observar, un trabajo igualmente efectivo entre profesores y profesoras que enseñan de forma muy diferente. Cuestión que mencionó uno de los profesores del colegio “W”:

“(…) Es un currículum que no tiene la estructura clásica, sino que una suerte de orientación general, de hecho, el primer currículum Waldorf eran cuatro páginas, ni siquiera hojas (...) en donde se establecían ciertas ideas globales(...) y sobre esa presentación bajaban el contenido hacia la experiencia de los niños y los jóvenes según cada perfil, generación y circunstancia de situación global (...)” (Comunicación Personal, 2020).

Respecto a aquella influencia curricular sobre la misma Práctica Pedagógica, una profesora del colegio “T” señaló que:

“(…) (En media) Jugamos, una vez dije “ya, les voy a cobrar todo, en básquetbol”. Cada 5 segundos cobraba. “Pero profe, ¿porque no jugamos?”, “por qué no estás siguiendo las reglas, llevai la pelota, la tomái, caminai 10 pasos, volví a botear, (...)” Entonces, claro, fui pesada un día, cortaba el juego a cada rato, pero después ya fueron interiorizando “ah, no puedo parar, y caminar y luego volver a botear”(…) Pero cuando eres grande estás tan mentalizado, tan estructurado, que es difícil romper un poquito ese esquema. (Comunicación Personal, 2020)”

Por el contrario, el colegio “W”, desde su Plan de Estudios (2020), hace hincapié en que mientras el o la docente sienta armonía con los principios y métodos empleados, hay que darle la libertad que sea necesaria, ya que lo que haga o deje de hacer constituirá los fundamentos de su curso en cuanto vayan creciendo. De acuerdo con esta idea, un profesor respondió: “(...) en definitiva lo que te muestra (*el Currículum*) es lo que vive en esa etapa del niño y entonces qué es lo que necesita para que eso se pueda desarrollar de una forma sana.” Reforzando dicha idea, otro profesor señaló:

“(…) A mi lo que me provoca problema es que el currículum nacional se queda pegado en eso, (…) desarrolla técnica, desarrolla capacidades en los jóvenes pero en definitiva esas capacidades que puede lograr o puede desarrollar no están siendo armonizadas con lo que el niño necesita en su integralidad (…) Entonces, no es que la Educación Física sea útil para que alguien corra más sino que para que sepa y pueda saber que puede correr o saltar (…) Eso lo va a llevar por consiguiente a un buen desarrollo físico.” (Comunicación Personal, 2020)

Categoría 3: “Práctica Pedagógica”

En esta sección se comprende como Práctica Pedagógica a la labor docente determinada por las orientaciones pedagógicas de un establecimiento en particular, a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Además, se entienden como ejemplos de la Práctica Pedagógica, entre otros aspectos, la retroalimentación, el rol que el docente toma en el aula, la priorización de objetivos transversales y la capacidad de generar iniciativa hacia el aprendizaje.

Respecto a la retroalimentación en ambos colegios; el PEI del Colegio “T” establece un principio de orientación pedagógica llamado singularidad. Este indica que él o la docente debe “facilitar (*al estudiante*) que reconozca y asuma sus debilidades, entregándole estrategias que le permitan mejorar sus falencias” (PEI Colegio “T”, 2020). En este contexto, una docente “T” respondió: “(…) Intento hacer la evaluación e ir dándoles el feedback de inmediato. Me demoro mucho rato, eso sí, (…) entonces intento hacerlo lo más rapidito (...). Intento dar un feedback a modo general en base a lo que yo ví que estaba más débil en el curso” (Comunicación Personal, 2020).

Por otro lado, el PEI del Colegio “W” dispone que, para lograr el desarrollo integral de las facultades anímicas y los aprendizajes, se debe respetar en todo momento las secuencias en que estas se dan y las características individuales de cada ser humano (PEI Colegio “W”, 2020). Por esta razón, la totalidad del proceso del estudiante cobra relevancia, tal como mencionó un profesor:

“Saber, conocer acabadamente aquel escenario (*contexto y etapa de desarrollo del niño y niña*) para poder, a través de ese referente, ir dando cuenta acerca de esta desarmonía o armonía con la que me encuentro cada día. No es a fin de año, no es el día de la prueba, es cada día (Comunicación Personal, 2020)”.

Sobre el rol que toma el o la docente en el aula; el principio libertad y autonomía del PEI del Colegio “T”, indica que él o la docente debe brindar espacios que privilegien la libertad, el autocontrol y autoaprendizaje del estudiantado (PEI Colegio “T”, 2020). En este contexto, los docentes “T” respondieron que en la práctica: “(...) nosotros buscamos una manifestación viva de algo que hemos buscado desarrollar en los alumnos, ya sea una habilidad, una destreza, incluso un conocimiento (...)”. Asimismo, esto se observa en la unidad de acondicionamiento físico: “(...) Hay cosas que el alumno hace, o no puede hacer. Entonces ahí, de repente, sí se necesita una evaluación sumativa o algo un poco más objetivo (...)” (Comunicación Personal, 2020).

Por su parte, el PEI del colegio “W” establece que el profesorado debe organizar los contenidos para que el niño o niña se vincule anímicamente con ellos y vaya descubriendo lo esencial por sí solo, poniendo énfasis en el aspecto anímico de cada septenio: voluntad, sentimiento y pensamiento, respectivamente (PEI Colegio “W”, 2020). En la misma línea, un profesor “W” respondió: “Que ese niño pueda llegar a tener sus propias capacidades (...) y no calificarlo como malo para la educación física porque sencillamente no logra una técnica o porque no ha tenido la oportunidad de desarrollarse en cuanto al movimiento (...)”. Y “(...) lo que hace el niño es descubrir, no es que uno le enseñe, el niño descubre entonces tú lo acompañas en ese descubrir” (Comunicación Personal, 2020).

En lo que respecta a priorización de objetivos transversales; según el PEI del Colegio “T”, la trascendencia en la Práctica Pedagógica se expresa en “formar al alumno con conocimientos y valores que le permitan integrarse a la sociedad con satisfacción personal (...)” (PEI Colegio “T”, 2020). En adición, el perfil humano del documento institucional dispone, entre otras aspectos, que el o la docente debe estar “Dispuesto a enseñar a aprender, a partir de la realidad en que viven sus alumnos (...)” (2020). En este

contexto, se citan respuestas de los y las docentes “T”: “(...) el profe no está buscando deportistas, siento que a muchos se les olvida eso. Entonces, yo me enfoco más en lo actitudinal, en superación, intentarlo, perseverar (...).” Como también; “Si no sale yo siempre le digo a las niñas: no todos tenemos las mismas habilidades (...)” (Comunicación Personal, 2020).

Con respecto al Colegio “W”, su documento institucional indica que el entusiasmo por el aprendizaje nunca surgirá en el niño o niña por la competencia, sino del real amor por las asignaturas, amor que es cultivado por el o la maestra (PEI Colegio “W”, 2020). En este contexto se presenta la respuesta de un profesor “W”, durante un juego de relevos, en el cual en lugar de entregar un testimonio debían comunicar un mensaje: “Lo importante no es quién llegó primero, sino que quién dijo el mensaje correctamente. Entonces tú unes algo anímico a lo que significa la actividad física, es desde lo anímico que tengo que mover el cuerpo, no desde el cuerpo mismo (...)” (Comunicación Personal, 2020).

Por último, en cuanto a la capacidad de generar iniciativa hacia el aprendizaje; el principio de participación del PEI del Colegio “T” indica que él o la docente reconoce la participación como un medio necesario para lograr una educación eficaz y el crecimiento personal (PEI Colegio “T”, 2020). Además, según el perfil humano del documento, el o la docente debe ser capaz de crear espacios de diálogo y participación. En este contexto, se cita la respuesta de una docente “T” sobre la enseñanza de la subida de trepa:

“Yo no la evaluó. Las llevo, les enseño, intentémoslo. Y altiro, “¿profe vamos a evaluar esto?”, “No, tranquilas, venimos a jugar un ratito, juguemos, subamos a ver quién llega más alto”, y se relajan (...) entonces lo veo en ese sentido, a mí no me gusta (*tal contenido del Currículum*) pero si lo voy a enseñar, lo voy a enseñar de la mejor manera, porque soy profe. O sea, es darle las mejores posibilidades a los niños” (Comunicación Personal, 2020)

Por otra parte, el PEI del colegio “W” indica que, para lograr el interés por las materias, y por consiguiente la participación, el o la docente se debe dirigir hacia el

sentimiento del estudiante, principalmente a través de lo artístico y de la imaginación (PEI Colegio “W”, 2020). Frente a lo que una profesora “W” respondió: “(en el contexto de los recreos) Ahí fluye realmente lo que está viviendo en ellos; las cosas se autorregulan, sucede que se armonizan y a veces no intervienes nada y aparecen cosas, nacen juegos bonitos (...)” (Comunicación Personal, 2020)

Categoría 4: Experiencias pasadas de los y las docentes en el sistema educacional relacionadas al Código Educativo

Esta categoría comprende relatos acerca de experiencias vividas durante la educación básica, media y formación profesional de las y los docentes respecto a Evaluación, Currículum y Práctica Pedagógica.

Respecto a las experiencias en el período escolar, un profesor del colegio “T” afirmó:

(...) al final uno toma la forma de enseñar como le enseñaron a uno. (...) en mi colegio ponte tú (...) se usaba mucho el juego, se usaba mucho también el proceso de retroalimentación de evaluaciones, entonces al final claro yo tomé un poco de eso, inconscientemente (...) (Comunicación Personal, 2020)

Por otra parte, otra profesora del colegio “T”, reconoció experiencias negativas durante la etapa escolar como un estímulo para desempeñar su profesión de una mejor manera:

“(...) Es que no sé si (*influyó en*) como evaluó, pero tuve profesores de educación física que eran un desastre. Así como, nos mandaba a trotar, la profe se iba a duchar, nos dejaba solos, entonces, cuando decidí entrar a esto yo dije “así no voy a ser”. Ese fue mi pensamiento, “así yo no voy a ser” (Comunicación Personal, 2020)

Sumado a lo anterior, un profesor del colegio “W” comentó una serie de experiencias vividas a partir de una temprana edad, que para él resultaron trascendentales en torno al movimiento:

“Te das cuenta que en mi formación yo como niño viví desde otro lugar, pero muchas experiencias que yo quiero que los chicos tengan acá (...) para mi es super importante que los niños se suban arriba de los árboles, que salten una cuerda libremente, que puedan correr en el campo, que puedan caminar por un arroyo metiéndose al agua pisando las piedras, eso es educación física, pero no esta estructura que te permite a ti pasar voleibol y después ponerles notas a los chicos porque lo lograron o no, eso no tiene nada que ver con la educación física (Comunicación Personal, 2020).

En relación a lo vivido durante la formación docente, una profesora del colegio “T” reconoció diferencias con la manera de evaluar de una profesora que tuvo en el ramo de Gimnasia Artística. Acerca de aquella experiencia, la profesora criticó aspectos metodológicos:

(...) al momento de evaluarnos era muy entrenadora y no profesora (...) ¿por qué no me dijo?, si tenía que subir más esto, sí tenía que subir más lo otro, porque al final la idea es corregir, ayudar. Entonces al final yo con los niños intento hacer eso. Si yo veo que un niño está haciendo mal algo y yo puedo corregirlo para ayudarlo durante la prueba, yo lo hago” (Comunicación Personal, 2020)

Por su parte, un profesor del colegio “W”, comentó el impacto que le produjo la contradicción entre los valores que profesaba la pedagogía en el papel, y las metodologías transmitidas por sus docentes universitarios:

“(...) Cuando yo entré a educación física y todos sus principios eran el desarrollo integral del hombre, pero sucede que califican el rendimiento y el

rendimiento no dice nada del Ser Humano integral, el rendimiento dice de una cuantificación” (Comunicación Personal, 2020).

El mismo profesor, mencionó dilemas acerca de la inclusión en la clase de Educación Física:

“y ese niño que tiene problemas para saltar la valla, para subirse a un árbol ¿Acaso tú tienes que dejarlo de lado? O ¿Sencillamente ponerle un dos porque no lo puede hacer? Esa es la pregunta que yo siempre tuve y una de las cosas que yo he podido ir desarrollando es el poder ayudar al niño (...) yo veía que la universidad en general pasaba que solo podían jugar juntos los que eran más capaces. ¿Y los que no éramos tan capaces? Quedábamos afuera y esa pregunta ningún profesor me la pudo contestar” (Comunicación Personal, 2020).

Interpretación de los resultados

Al comparar el colegio “T” con el colegio “W”, se observó una mayor consistencia en el colegio “W” entre lo planteado por los documentos solicitados, las Percepciones de los y las docentes respecto a su Práctica Pedagógica y de qué manera el profesorado materializa dichas Percepciones en el aula de clase, especialmente respecto a la Evaluación. Para validar la consistencia previamente mencionada, observada en el colegio “W”; resultó conveniente analizar cada uno de los elementos del Código Educativo en ambos establecimientos, integrando las herramientas expuestas en el sustento teórico e interpretando los resultados; con el propósito de cubrir el objetivo general de esta investigación.

En cuanto al Currículo presentado por los colegios “T” y “W”, se volvieron a revisar los dos tipos de Clasificación. Una Clasificación Fuerte establece límites claros entre un contenido y otro, al interpretar el Currículo, mientras que en una Clasificación Débil los contenidos se encuentran más integrados, haciendo los límites entre ellos más difusos (Bernstein, 1985). En este contexto fue posible señalar que el documento de cada establecimiento tiene influencias sobre las Percepciones docentes, el desarrollo de la

Práctica Pedagógica y la Evaluación, en cuanto al tipo de Clasificación que caracteriza a cada escuela.

En el caso del Colegio “W”, en vista de su Código Educativo Divergente y su Clasificación Débil (Bernstein, 1985), se pudo afirmar que su Currículum es amplio, presentando una clara interconexión entre cada uno de los contenidos y asignaturas enseñadas por el profesorado en su totalidad. Esto, debido a que el documento “Es un currículum que no tiene la estructura clásica”, y además “baja el contenido hacia la experiencia de los niños y los jóvenes, según cada perfil” (Comunicación Personal, 2020). Así, los lineamientos generales del Currículo “W” influyen y le dan un carácter consistente y flexible al desarrollo de la Práctica Pedagógica y la Evaluación.

Por otro lado, en el caso del colegio “T”, en atención a su Código Educativo Tradicional y a su Clasificación Fuerte (Bernstein, 1985), se pudo destacar que el Currículum nacional, bajo el cual se articula, posee una estructura rígida en lo referente a los contenidos y asignaturas. De esta manera, se dificulta no sólo la relación de las asignaturas y contenidos con los de otras clases, sino también el llevar a cabo la Práctica Pedagógica dentro de una misma asignatura. Esto, ya que el Currículum nacional en el colegio “T” se considera cómo “una guía que se sigue, de repente, al pie de la letra. Y que, a mi parecer, no debería ser” (Comunicación Personal, 2020). Así, la orientación del Currículo, y lo que percibe el profesorado sobre este, influyen y le dan un carácter inconsistente al desarrollo de la Práctica Pedagógica y la Evaluación.

Respecto a la Práctica Pedagógica, para analizar la consistencia presentada por los y las docentes “W” es fundamental recordar el concepto de Enmarcación (Bernstein, 1985). Como se ha visto, la Enmarcación Débil del colegio “W” se traduce en un alto rango de posibilidades, tanto para estudiantes como para docentes, al abordar los contenidos. Por otra parte, la Enmarcación Fuerte del colegio “T” se traduce en la disminución de posibilidades para los estudiantes, debido a que la pedagogía se orienta principalmente por las exigencias curriculares que determinan los documentos institucionales.

En este contexto, el PEI del Colegio “W” prioriza la orientación de la Práctica Pedagógica hacia la existencia de una relación armónica entre los sentimientos del

estudiante y el contenido académico, por sobre la calificación de competencias motrices. Así, fue posible inferir una interacción coherente entre lo establecido por el Currículum “W” y el PEI, con las Prácticas Pedagógicas de los y las docentes. De esta forma, la consistencia ocurre debido a que la Práctica Pedagógica se ve respaldada y potenciada por los documentos, sin una predominancia de unos sobre otros. Por consiguiente, cuando un docente “W” dice: “Lo que hace el niño es descubrir, no es que uno le enseñe, el niño descubre entonces tú lo acompañas en ese descubrir” (Comunicación Personal, 2020); se produce una armonía entre lo que el docente cree, su discurso y lo que plantean los documentos institucionales.

Por otro lado, la inconsistencia en el colegio “T” se puede producir en la medida que las Percepciones sobre la Práctica Pedagógica de los y las docentes se contrapongan a las exigencias curriculares. Por mucho que estas últimas puedan incentivar al docente a generar un proceso más formativo, que no esté orientado en su totalidad al ámbito técnico y de control de habilidades motoras (Hamodi y López, 2014), de igual forma este culminará con una calificación. Así, la Práctica Pedagógica, al presentar una Enmarcación Fuerte, se ve reflejada en la frase “(...) Hay cosas que el alumno hace, o no puede hacer” (Comunicación Personal, 2020).

Con respecto a la Evaluación, la consistencia entre las Percepciones de los y las docentes, lo estipulado en los documentos y el cómo se evalúa, dependerá del foco que se le dé a los procesos formativos y sumativos a nivel institucional. En este contexto, si bien ambos establecimientos reconocen la importancia y hacen uso de la Evaluación Formativa; se observó que en la práctica en el colegio “T” lo formativo se encuentra subordinado a lo sumativo, mientras que en el “W” son los procesos formativos, a través de la observación, los que constituyen el objetivo central de la Evaluación.

En el colegio “T”, esto se traduce en que procesos formativos, como la retroalimentación durante las actividades y la valoración de elementos actitudinales, terminan siendo utilizados como medios para mejorar una calificación. Esto se refleja particularmente en el uso de rúbricas y en ponderar componentes formativos como parte de la calificación al momento de evaluar, como señaló una profesora en su entrevista. De esta manera, el uso de elementos formativos se encuentra anclado a un momento fijo en

el tiempo; durante una Evaluación que tiene como resultado una calificación. Así, la información obtenida a partir de la Evaluación contribuye sólo de manera parcial al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, al hacerlo principalmente desde la calificación y no desde la toma de decisiones del docente. Por contraparte, en el colegio “W” la observación permite llevar un proceso de Evaluación Formativa permanente, que trasciende a lo sumativo. Dicha naturaleza del proceso, sumada al afán de plantearle tareas al alumno o alumna que se vinculen con su contexto de manera significativa, sienta las bases de una Evaluación “Viva”, Formativa y Auténtica al mismo tiempo (Comunicación Personal, 2020).

Paralelamente, los contenidos del Currículum obstaculizan o favorecen la posibilidad de llevar procesos de Evaluación Auténtica, al establecer contextos de Evaluación artificiales u orgánicos a la realidad en la que se desenvuelven las y los estudiantes (López-Pastor et al., 2013). En este sentido, un profesor “W” mencionó lo lejano que puede resultar el evaluar un deporte al contexto cotidiano que tienen los y las estudiantes, dejando de lado, por ejemplo, valiosas experiencias motrices y de actividad física en contacto con la naturaleza (Comunicación Personal, 2020).

Considerando lo expuesto en los resultados y su interpretación, a continuación se relaciona la hipótesis surgida a partir de ellos, con el objetivo general de la investigación, a saber, la relación entre los componentes del Código Educativo y las Percepciones de los y las docentes en ambos establecimientos. Así, se observa cómo la interacción entre los componentes del Código Educativo y su relación con las Percepciones que traen los y las docentes, incide en la consistencia respecto a lo que ellos y ellas consideran correcto y lo que finalmente constituye su Práctica Pedagógica en la sala de clase, especialmente al momento de evaluar.

Esto se puede justificar en la expresión “Código Educativo Divergente” que caracteriza al colegio “W”, y en cómo una Clasificación y Enmarcación Débil influye sobre la labor docente; al reforzar, en el caso de los y las docentes “W”, las percepciones y experiencias que traen estos últimos sobre su paso por el sistema educativo. Dichas Percepciones cobran relevancia al “constituir la base crítica para el desarrollo de la práctica docente” (Prieto, 2008), permitiéndole al profesorado “W” una reflexión continua

acerca del Currículum, Práctica Pedagógica y Evaluación, aspecto central para transformar y mejorar los aprendizajes, según afirma el Plan de Estudios Waldorf (2020).

Por otra parte, el “Código Educativo Tradicional”, que caracteriza al colegio “T”, al presentar una Clasificación y Enmarcación Fuerte, supone una barrera para que los y las docentes puedan materializar sus Percepciones en su Práctica Pedagógica, limitándoles, por ejemplo, las posibilidades de evaluar formativamente. En este contexto, se observó cómo docentes con creencias alternativas, que valoran la función pedagógica de la Evaluación en cuanto herramienta transformadora de aprendizajes (Rawson, 2016); terminan subordinando dicha función a la función social, limitando la consistencia entre sus Percepciones respecto al cómo evaluar formativamente, y al cómo pueden hacerlo en su Práctica Pedagógica.

La interacción entre la Práctica Pedagógica, Evaluación y Currículum y su relación con las Percepciones que traen los y las docentes, características del “Código Educativo Divergente”, se expresan en la figura 3; se hace lo propio con el “Código Educativo Tradicional” en la figura 4. Ambas figuras se presentan en la siguiente página.

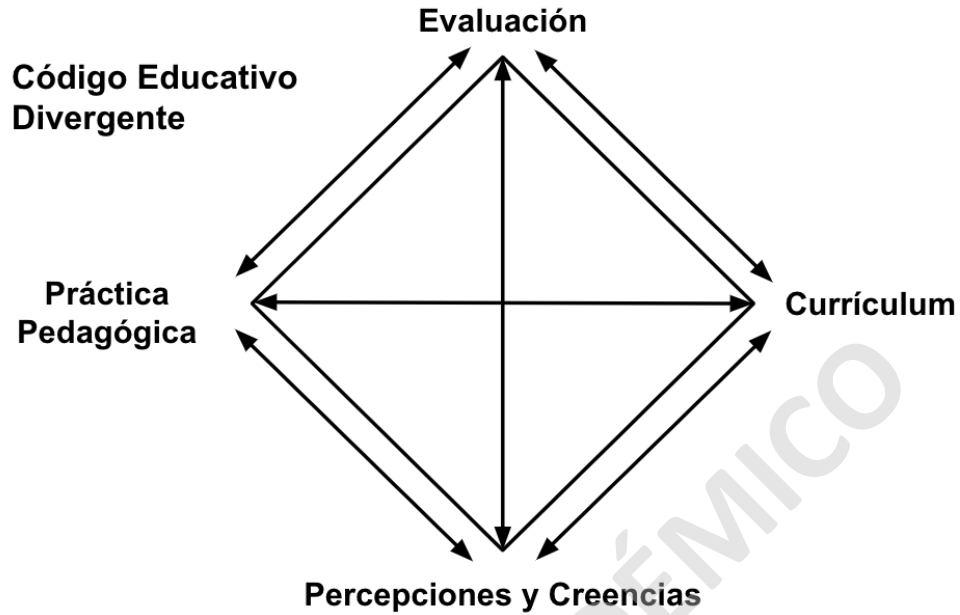


Figura 3: Relación entre componentes del Código Educativo y Percepciones del profesorado en el Código Educativo Divergente. Elaboración propia.

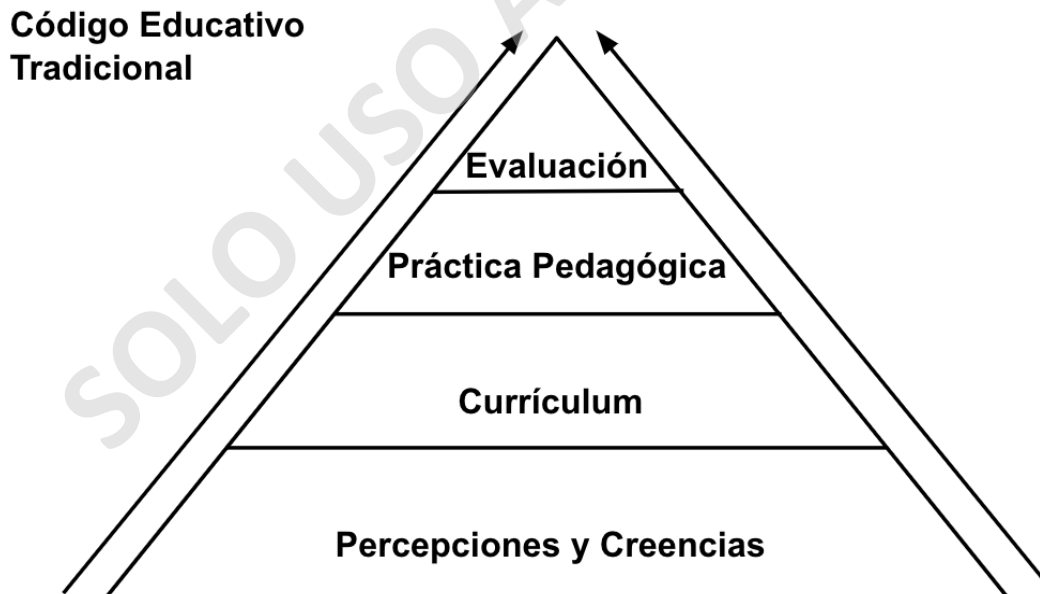


Figura 4: Relación entre componentes del Código Educativo y Percepciones del profesorado en el Código Educativo Tradicional. Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Tomando en cuenta las figuras descritas en la página anterior, y respecto al objetivo general de la investigación, en el colegio “W” se logró establecer que los tres componentes del Código Educativo constituyen un sistema de mensajes fluido, donde cada componente interactúa con los demás de manera horizontal, en ambos sentidos y en múltiples direcciones. De esta manera, tanto Práctica Pedagógica, Evaluación como Currículum son igualmente importantes y están en constante diálogo, siendo ajustables en todo momento de acuerdo al criterio del o de la docente, adecuándose al contexto escolar en servicio del proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, las Percepciones del profesorado se integran de manera orgánica al sistema de mensajes, como un elemento más. Así, dichas Percepciones interpretan cada elemento del Código Educativo de manera directa, al mismo tiempo que se nutren de ellos.

Por otra parte, en el colegio “T” se observa un sistema de mensajes interrumpido, el cual nace a partir de una relación jerárquica entre los tres componentes del Código Educativo, la cual sigue sólo un sentido y una dirección. Esto se explica por la influencia del Currículum, que al entregar un marco estructural rígido, limita las Prácticas Pedagógicas en función de una Evaluación centrada en la calificación. Así, el Currículum se instala como el elemento base del Código Educativo Tradicional, antecediendo en importancia a la Práctica Pedagógica y la Evaluación. En este contexto, las Percepciones de los y las docentes quedan supeditadas a este sistema de mensajes interrumpido, debiendo ajustarse de manera sucesiva al Currículum del establecimiento, y a las Prácticas Pedagógicas y maneras de evaluar afines a tal Currículum. Dicho en otras palabras, las Percepciones interpretan las Prácticas Pedagógicas y la Evaluación de manera indirecta, al estar mediadas en todo momento por el Currículum.

Respecto a los objetivos específicos, se logró establecer que, en lo referente al Currículum, en el colegio “W” este presenta un carácter amplio y orientador, conectando los contenidos entre sí y bajándolos hacia las experiencias de los y las estudiantes según su etapa de desarrollo. Por otra parte, en el colegio “T” el Currículum posee una estructura rígida que determina y dirige los contenidos y la relación entre estos según el curso de

los y las estudiantes. En cuanto a la Práctica Pedagógica, en el colegio “W” se observó un alto rango de posibilidades y flexibilidad para abordar los contenidos por parte del profesorado, mientras que en el colegio “T” se ven disminuidas las posibilidades, al estar subordinadas estas últimas a las exigencias curriculares. En lo referente a Evaluación, en el colegio “W” se utiliza la observación como su foco central, dándole un carácter “vivo”; formativo y auténtico, lo que se refleja en el uso de instrumentos tales como registros y anotaciones con observaciones cualitativas e integrales. En contraposición, en el colegio “T” lo formativo se encuentra supeditado a lo sumativo, lo que se puede observar en el uso de rúbricas en las cuales se les asigna un puntaje a componentes actitudinales y transversales, limitando su valor formativo. Por último, en lo referente a la incidencia de las experiencias previas en el sistema educativo de los y las docentes sobre sus Percepciones actuales del Código Educativo, en ambos establecimientos los y las docentes buscan marcar una diferencia con respecto a lo que fue su formación escolar y universitaria, intentando mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, en el colegio “W” esto se da a partir de una mirada crítica que nace desde lo teórico, en cuanto a qué es lo que se entiende por educación física y qué es lo que se quiere lograr a través de ella; mientras que en el colegio “T” la mirada se centra más en lo práctico, trabajando sobre la base de aspectos metodológicos.

En cuanto al contraste de resultados con otras investigaciones, cabe recordar que no hay estudios, ni evidencia que analice y relacione los componentes del Código Educativo entre establecimientos con educación tradicional y alternativa. Sin embargo, al considerar la información revisada en el sustento teórico, hay consensos y diferencias. Respecto al relego de la evaluación formativa y a sus causas, se concuerda que la Evaluación, al asociarse a un fin calificador, efectivamente se podría percibir como un medio de control, lo que predominaría sobre su función pedagógica (Stiggins, 2006, como se citó en Prieto, 2008). No obstante, esto no ocurriría únicamente en docentes con creencias tradicionales, como plantea el autor, sino también en docentes con creencias alternativas que se desempeñen en colegios tradicionales. Por otra parte, se coincide en que los y las docentes reproducen el tipo de Evaluación que vivenciaron, es decir, sus experiencias (Sonllewa, 2018). Sin embargo, algunos diferencian claramente entre

experiencias positivas y negativas respecto a la Evaluación, que podrían fomentar u obstaculizar, los procesos formativos. Por último, no se logra encontrar concordancia entre la percepción de la Evaluación Formativa como una carga adicional para el profesorado y el relego de los procesos formativos, como mencionaba Ndalichako (2015).

En relación a las limitaciones, debido al contexto de emergencia sanitaria se negó la posibilidad de llevar a cabo trabajo en terreno. Debido a esto, tampoco fue considerado el estudiantado de los respectivos establecimientos, lo cual podría haber contribuido a la profundidad de la investigación. También, por motivos de pandemia, esta investigación se limitó a tomar como muestra docentes pertenecientes a sólo dos escuelas.

A partir de las conclusiones y limitaciones anteriormente expuestas, se sugiere que en próximas investigaciones se profundice sobre la falta de consistencia entre las Percepciones de los y las docentes respecto al Código Educativo y el cómo dichas Percepciones son susceptibles de ser llevadas a la práctica; debido a la influencia del Currículum y a las limitaciones que este impone. Si bien el problema original de la investigación trataba acerca del relego de la Evaluación Formativa, asociándolo a una Percepción tradicional del Currículum y a la falta de reflexión del profesorado; es posible que este relego este más bien relacionado con la falta de consistencia entre lo que el profesorado piensa del Código Educativo y el cómo puede plasmar esto en su quehacer pedagógico. Este nuevo problema surgió tras interpretar los resultados desde la óptica del modelo Waldorf, en el cual sí se da una consistencia mayor, al contar con un Currículum que se adapta a la realidad de cada establecimiento, y no viceversa. Asimismo, resulta interesante el considerar las Percepciones de los y las docentes como un cuarto componente del Código Educativo, en función que dichas Percepciones se integren de manera orgánica a la cultura institucional, siendo respetadas y validadas por sus reglas y marcos de referencia, como se observa en el colegio "W".

Sumado a lo anterior, para nuevas investigaciones se sugiere que se considere una muestra mayor de escuelas de tal manera que dicho estudio pueda ser aún más representativo. Por otra parte, el que nuevos estudios investiguen qué es lo que hace que la educación se conciba de una forma tan distinta en la escuela Waldorf en comparación al modelo Tradicional, podría levantar nuevas problemáticas respecto a este último, que

se sumarían al relego de la Evaluación Formativa. Para cerrar, en vista de que a nivel legislativo ya se están empezando a aplicar modificaciones al sistema tradicional, tales como el Decreto 67, que apuntan a reforzar los procesos de Evaluación Formativa, se considera como sugerencia realizar un estudio que vuelva a comparar los modelos en cuestión. Esta investigación podría tener lugar en el mediano plazo, para analizar los posibles cambios que produzca la reciente puesta en marcha del Decreto sobre las Percepciones docentes, el Currículum, la Práctica Pedagógica y la Evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, B. (1985). Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo. *Universidad Pedagógica Nacional, I Semestre 1985*(15). Retrieved 19 May 2020.

Bisquerra Alzina, R. (2014). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Carterette, E. y Friedman M. (1982). Manual de Percepción. Raíces Históricas y Filosóficas. Mexico D. F.: Editorial Trillas.

De Souza, D. (2012). Learning and Human Development In Waldorf Pedagogy and Curriculum. *ENCOUNTER: Education For Meaning And Social Justice*, 25(4), https://www.researchgate.net/publication/272511092_Learning_and_development_in_Waldorf_pedagogy_and_curriculum.

Hamodi, C., López Pastor, V., & López Pastor, A. (1969). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147). doi: 10.22201/iissue.24486167e.2015.147.47271

López, V., Monjas, R., Manrique, J., Barba, J., & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura Y Educación*, 20(4), 457-477. <https://doi.org/10.1174/113564008786542208>

López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education And Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

Ndalichako, Joyce L. (2015). Secondary School Teachers' Perceptions of Assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 5, No. 5, May 2015

Prieto P., Marcia. (2008) Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales *Revista de Pedagogía*, vol. 29, núm. 84, pp. 123-144. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela

Rawson, M. (2016) La evaluación: una perspectiva Waldorf. *Research Bulletin de Waldorf Institute* Otoño-Invierno 2015, Vol. 20 (2). Available at: https://www.waldorf-resources.org/fileadmin/files/teachingpractice/Assessment/Rawson_Assessment_ES.pdf

Sonlleva M., Martínez B. S., Monjas R. (2018). Los Procesos de Evaluación y sus Consecuencias. Análisis de la Experiencia del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos XLIV*, N° 2: 329-351, 2018

Waldorf Education: An Introduction. Waldorfeducation.org. (2020). Retrieved 19 May 2020, from <https://www.waldorfeducation.org/waldorf-education>

ANEXOS

ENTREVISTA

Esta entrevista tiene como propósito indagar si la falta de reflexión crítica sobre las percepciones del código educativo (Evaluación, Práctica Pedagógica, Currículum) por parte de los docentes, incide en la implementación de la evaluación formativa. En este contexto, la entrevista recogerá información directamente desde los y las docentes; la cual será sujeta a una triangulación junto a fuentes bibliográficas y documentales, además de la interpretación de los investigadores.

La entrevista es de carácter semiestructurado, tendrá una duración de 25 a 35 minutos aproximadamente y será grabada para efectos de transcripción de la información. Las respuestas recogidas serán usadas sólo con fines académicos, teniendo un carácter confidencial y manteniéndose su identidad anónima. Agradecemos su colaboración al responder esta entrevista.

A continuación, se presentan las preguntas. Estas abordan cuatro dimensiones; Currículum, Práctica Pedagógica, Evaluación y Percepción.

Currículum

- 1) ¿De qué manera utiliza el currículum nacional para orientar su asignatura?
- 2) ¿Cómo considera usted que tal Currículum se traspa al proyecto educativo institucional de su establecimiento? ¿Qué le parece tal transferencia?
- 3) Respecto a su asignatura ¿cree que está cubierta en su establecimiento de manera idónea en cuanto a contenidos y horas?

Práctica Pedagógica

- 1) ¿Cómo monitorea usted el aprendizaje de sus estudiantes? ¿En qué momentos lo hace?
- 2) ¿Cómo han influido sus años de experiencia como docente sobre su práctica pedagógica?
- 3) ¿Cómo utiliza usted la información que recoge de las evaluaciones?

Evaluación

- 1) Para usted, ¿cuál son los roles que cumple la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 2) ¿Cuáles son los medios, técnicas y/o instrumentos de evaluación que utiliza usted?

Percepción

- 1) ¿Cómo cree usted que sus experiencias como estudiante respecto a la evaluación (primaria, secundaria y formación docente), influyen en su manera de evaluar?
- 2) A su juicio ¿cuáles son las complicaciones que surgen al momento de evaluar?
- 3) ¿Qué importancia le atribuye usted a la reflexión acerca de temas como evaluación, práctica pedagógica y currículum? ¿Realizan instancias de reflexión en su establecimiento?

SOLO USO ACADÉMICO

Constancia de Validación por Juicio Experto

Yo, *José Madrid Alarcón*, Magister en currículum y evaluación y Académico/a de la Universidad Mayor, dejo constancia de la validación del(los) instrumento(s) adjuntado(s) para la investigación "Código educativo y evaluación formativa. Percepciones desde los modelos tradicional y Waldorf", conducente a lograr el grado de *Licenciatura en Educación* de la carrera de *Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación*.

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

FECHA: 25/06/2020.

José Madrid Alarcón

Firma de validador(a) experto(a)

Coordinación de Tesinas
Universidad Mayor
Manuel Montt Oriente 318, Providencia, Santiago de Chile

Consentimiento informado para participar en un proyecto de investigación *Código educativo y evaluación formativa. Percepciones desde los modelos tradicional y Waldorf*

Estimada(o) participante, nuestros nombres son Ignacio Bravo Olgúin, Pedro López Espinoza y José Vargas Lübbert, somos estudiantes de la carrera PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA DEPORTES Y RECREACIÓN de la Escuela de Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor. Actualmente, nos encontramos llevando a cabo un proyecto de investigación para obtener el grado de Licenciada(o) en Educación. Este proyecto tiene como objetivo analizar la relación entre los elementos del currículum, pedagogía y evaluación (Código Educativo) en el modelo educativo tradicional y en el modelo educativo Waldorf; y cómo las percepciones de los docentes asociadas a dichos elementos, influyen sobre los procesos de evaluación formativa.

Usted ha sido invitada(o) a participar de este proyecto de investigación académica el cual consta de una entrevista donde se recogerá información directamente desde los y las docentes; donde a su vez dicha información será sujeta a una triangulación junto a fuentes bibliográficas y documentales, además de la interpretación de los investigadores.

La entrevista en la que usted participará con uno de los investigadores tendrá una duración aproximada de 30 minutos y será de tipo semiestructurada, en donde se propondrá hablar acerca de tópicos asociados al objetivo de investigación. Asimismo, la entrevista será grabada para efectos de transcripción.

Cabe mencionar que la fecha para la realización de la entrevista ha sido por mutuo acuerdo agendada para el/09/20.

Debido a que el uso de la información es con fines académicos, la participación en este estudio es completamente anónima y los investigadores mantendrán su confidencialidad en todos los documentos, no publicándose ningún nombre y resguardando la identidad de las personas. Asimismo, el nombre de la institución educacional donde trabajan los docentes también será mantenido en reserva, no publicándose en el trabajo final.

Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante puede realizarla directamente a las(os) investigadoras(es), o bien comunicarse con el Coordinador de Tesinas de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor, al correo electrónico: marcos.lopez@umayor.cl, o concurrir personalmente a calle Manuel Montt Oriente 318, Providencia, Santiago de Chile.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Rut:....., **acepto** participar voluntaria y anónimamente en la investigación "**Código educativo y evaluación formativa. Percepciones desde los modelos tradicional y Waldorf**", dirigida por los estudiantes Ignacio Bravo Olgúin, Pedro López Espinoza y José Vargas Lübbert de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se solicita, así como saber que la información entregada será **confidencial y**

anónima. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga sólo se utilizará para los fines de este proyecto de investigación.

Firma

Fecha

SOLO USO ACADÉMICO