

INFORME DE RESULTADOS CUALITATIVOS

PERCEPCIONES, SIGNIFICADOS Y NECESIDADES SENTIDAS EN RELACIÓN A LA EVALUACIÓN DE AULA EN PROFESORES, DIRECTIVOS Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESCOLAR DE TRES REGIONES DEL PAÍS

INFORME DE RESULTADOS CUALITATIVOS

**PERCEPCIONES, SIGNIFICADOS Y NECESIDADES SENTIDAS EN RELACIÓN A LA
EVALUACIÓN DE AULA EN PROFESORES, DIRECTIVOS Y ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN ESCOLAR DE TRES REGIONES DEL PAÍS**

Preparado para UNESCO-MINEDUC

Mayo, 2016

ÍNDICE

I. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	3
II. OBJETIVOS	3
III. METODOLOGÍA	5
IV. RESULTADOS	9
Capítulo 1. Jefes de UTP	10
Capítulo 2. Docentes	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo 3. Estudiantes	¡Error! Marcador no definido.
V. CONCLUSIONES	41
Anexos.....	43

I. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

El proceso de evaluación es una herramienta fundamental para el proceso formativo, pues permite a los docentes ir evidenciando el avance de los y las estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje así como conocer la diversidad existente en el aula de manera más precisa para luego brindar la evidencia necesaria para tomar decisiones pedagógicas que aborden las diferentes necesidades y oportunidades que van surgiendo en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes.

Más aun, se ha visto que el tipo de evaluación que eligen realizar los y las docentes y las formas en que la llevan a cabo tiene grandes repercusiones en la motivación de los y las estudiantes y en el nivel de complejidad y profundidad de los aprendizajes que desarrollan (Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer, 2014; Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2007; entre otros).

Al respecto, UNESCO-Mineduc, establecen que una de las competencias más débiles en los docentes del sistema escolar chileno, evidenciada año tras año en la evaluación docente nacional, es la de diseñar, interpretar y usar las evaluaciones para ajustar las prácticas pedagógicas de modo de favorecer el desarrollo de los aprendizajes de los y las estudiantes.

El presente estudio emerge como una forma de hacerse cargo de esa debilidad y busca conocer en profundidad la percepción que tienen los estudiantes, apoderados, profesores y directivos respecto a la necesidad de mejoramiento de las prácticas de evaluación de aula que se llevan a cabo en los establecimientos del país y sus expectativas de apoyo. Con los resultados de este estudio se espera contribuir a planificar, coordinar y desarrollar una Política y Plan de Fortalecimiento de la Evaluación de Aprendizajes que permita subsanar las actuales deficiencias en este ámbito.

II. OBJETIVOS

Objetivo general

Describir las necesidades sentidas en relación al mejoramiento de las prácticas de evaluación de aula de parte de los docentes, directivos, estudiantes y apoderados, las condiciones de posibilidad de acuerdo a ellos y sus expectativas de apoyo.

Objetivos específicos

1. Describir la percepción que tienen los profesores, los estudiantes, los apoderados y los directivos en relación a la calidad de la evaluación que implementan los primeros en el aula (validez, riqueza, diversidad, equidad) y al uso que le dan.
2. Describir la percepción que tienen los profesores, los estudiantes, los apoderados, los directivos de los problemas, déficit, limitaciones y necesidades en relación a las prácticas de evaluación de aula y de cómo estas podrían resolverse.
3. Describir la percepción que tienen los profesores, los estudiantes, los apoderados y los directivos de la urgencia de necesidad de mejora de las prácticas de evaluación de aula.
4. Describir las condiciones en que los profesores, estudiantes, apoderados y directivos piensan que las prácticas de evaluación de aula mejorarían y los apoyos, recursos, procesos, etc que serían imprescindibles para impulsarlo.

III. METODOLOGÍA

3.1. Diseño muestral de los establecimientos

Para la realización del terreno cualitativo se trabajó en 10 establecimientos, de tres regiones del país, (IV, V y RM y X), se incluyó además un establecimiento rural. Para la selección de los establecimientos, se trabajó con dos criterios de segmentación fundamentales, además de la ya mencionada zona geográfica: la dependencia y el nivel de desempeño.

Tipo de dependencia. La dependencia, distinguiendo fundamentalmente establecimientos municipales y particular subvencionados, es un criterio que tiene incidencia en la gestión, proyecto educativo y selección de la planta docente y directiva, y puede incidir en las visiones acerca de las prácticas evaluativas. De este modo, se seleccionaron establecimientos municipales y particular subvencionados.

Nivel de desempeño: se incorporó esta variable pues el nivel de desempeño –medido a través de SIMCE- podía tener incidencia en la forma en que se perciben y abordan las prácticas evaluativas. La clasificación del nivel de desempeño se realizó a partir de la clasificación de la Agencia de Calidad distinguiendo entre los siguientes tres niveles:

- Alto o Medio Alto
- Medio
- Bajo o Medio Bajo

Para la clasificación se privilegió utilizar el resultado del SIMCE matemáticas. También se incluyó un establecimiento que atiende población vulnerable y con un nivel de desempeño alto (denominado de modo general “escuela efectiva”).

Zona geográfica. Se seleccionaron establecimientos en la zona norte, sur y central, con el objetivo de aumentar la representación geográfica de la muestra, y rescatar distintas realidades económicas, sociales y culturales, distintivas de cada zona.

Cabe mencionar que en 5 de los establecimientos seleccionados, el levantamiento de información se realizó en el contexto de Enseñanza Media, y en los 5 establecimientos restantes en el contexto de Enseñanza Básica.

Entre los establecimientos de Enseñanza Media, se incluyó un liceo técnico-profesional (TP), teniendo en consideración que debía impartir especialidades industriales o prácticas (distintas de administración y comercio).

Tabla 2. Diseño muestral de los establecimientos

Desempeño	ZONA GEOGRÁFICA						Total
	Zona Norte (Coquimbo)		Zona Centro (Metropolitana y Valparaíso)		Zona Sur (Puerto Montt)		
	Municipal	Particular Subv.	Municipal	Particular Subv.	Municipal	Particular Subv.	
Alto o Medio Alto		1	1 (en GSE bajo)	1			3
Medio		1	1	1	1 (rural)		4
Bajo o Medio Bajo			1	1 (TP)		1	3
Total		2	3	3	1	1	10

*Las celdas en color amarillo marcan establecimientos en los que el estudio se analizó en el ámbito de la Enseñanza Media.

3.2. Diseño muestral al interior de los establecimientos

Al interior de cada uno de los 10 establecimientos, se realizaron las siguientes actividades:

- Entrevistas individual con el Jefe(a) de UTP.
- Entrevista grupal con profesores: En los establecimientos contabilizados como básica, se realizaron entrevistas con profesores de básica, en tanto en establecimientos de Media, se realizaron entrevistas grupales con estos profesores. Se trabajó con un número de 4 participantes por entrevista, que resulta un número idóneo para el trabajo con profesores, considerando la necesidad de que cada uno pueda expresarse libremente frente a cada pregunta.

- Se incluyó profesores de Lenguaje, Matemáticas, Cs Sociales o Cs Naturales, y dos de Música, Arte, Educación Física, Inglés, Filosofía.
- Entrevista grupal con estudiantes: cada entrevista grupal se realizó con un total de 5 a 6 estudiantes con el objeto de permitir una dinámica de conversación adecuada.
 - o Entrevistas de Ed. básica: los entrevistados fueron alumnos de diferentes niveles superiores a 2° básico. Se buscó reunir alumnos de 3° a 5°, o bien de 6° a 8° básico, con objetivos de favorecer la dinámica.
 - o Entrevistas de Ed. media: los entrevistados fueron alumnos de diferentes niveles de Enseñanza Media.
- Entrevista grupal con apoderados: En la propuesta original se sugirió la posibilidad de realizar -en caso de que fuera posible-, entrevistas grupales con apoderados. Sin embargo, éstas fueron imposibles de realizar en la mayor parte de los establecimientos, por la dificultad de convocar a los apoderados en los plazos definidos para el estudio. Sólo en dos establecimientos fue posible relizar la entrevista grupal con apoderados

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente para el análisis. Las transcripciones se presentan como anexo del presente informe.

3.3. Contacto de los establecimientos

Para el contacto con los establecimientos se elaboró, en conjunto con la contraparte, una carta de invitación describiendo los objetivos y actividades del estudio, con el sello del Mineduc y firmada por el encargado institucional del estudio. Dichas cartas fueron enviadas desde una casilla de correo oficial del Mineduc. Posteriormente la encargada de terreno contactó telefónicamente a cada uno de los directores de los establecimientos de la muestra y agendó la entrevista con el jefe de UTP como actividad inicial. El resto de las actividades fue coordinada directamente entre el investigador a cargo del establecimiento y su director.

Ejecución de grupos focales y entrevistas

Las entrevistas y grupos focales fueron conducidos por un moderador con experiencia en la conducción de grupos focales, específicamente aplicados a estudios educacionales. Todas estas actividades se realizaron durante fines del mes de Noviembre de 2015 y Abril de 2016.

La conducción del focus y las entrevistas se realizó en base de la pauta de preguntas confeccionada en conjunto con la UCE. Para favorecer la dinámica, se ofrecieron jugos y galletas a los participantes.

El audio de los focus y las entrevistas fue grabado y transcrito íntegramente para el análisis. Las transcripciones serán entregadas a la contraparte en conjunto con este informe final (en formato digital).

Procedimientos para el análisis

Los análisis fueron realizados sobre la base de las transcripciones textuales, las cuales fueron realizadas por parte de transcripores con experiencia en esta técnica, y familiaridad con el sistema educativo nacional.

De cada entrevista o focus se realizó un “minuta” que sintetizó los principales conceptos y resultados emergidos en cada uno de los temas relevantes de la investigación. En estas minutas se incluyeron también citas textuales ilustrativas de los principales hallazgos.

Posteriormente, a partir de las minutas, se confeccionaron “rejillas” orientadas a integrar y comparar el conjunto de la información emergida. Las rejillas son matrices organizadas según los principales temas de la investigación, que permiten la codificación de toda la información relevante emergida desde cada uno de los actores considerados (es decir, directivos, docentes, estudiantes y apoderados). Así, se confeccionó una rejilla para directivos, una para docentes y una para estudiantes. No se elaboró rejilla para para apoderados pues sólo fue posible realizar dos focus group.

Las rejillas permitieron identificar resultados transversales al conjunto de los entrevistados, y también establecer diferencias en las percepciones respecto de la evaluación, según el NSE del establecimiento, sus resultados SIMCE, u otros criterios relevantes.

IV. RESULTADOS

Presentación general

El presente informe entrega por separado las principales ideas que tienen los jefes de UTP, docentes y estudiantes en torno a la necesidad de mejorar las prácticas de evaluación que se aplican en el aula, así como sus expectativas de apoyo en torno a dichas prácticas.

La información relacionada con cada uno de los actores educativos, se presenta organizada en tres secciones. En primer lugar se entrega una descripción general del tipo de evaluaciones que se aplican en el establecimiento -según reporte de los entrevistados. En segundo lugar se profundiza en los principales problemas y limitaciones que los respectivos actores perciben en relación con las prácticas de evaluación de aula. Por último, en la tercera sección, se revisan las condiciones y requerimientos que cada uno de los actores considera necesarias para mejorar sus prácticas de evaluación de aula.

CAPITULO 1. Jefes de UTP

El presente capítulo resume las ideas principales que tienen los Jefes de UTP en torno a la necesidad de mejorar las prácticas de evaluación de aula en los establecimientos, así como sus expectativas de apoyo en torno a dichas prácticas.

Este capítulo se organiza en tres secciones. En la primera, se describe los tipos de evaluaciones que los docentes implementan en aula y sus principales formatos y características, desde la perspectiva de los jefes de UTP.

En la segunda sección se profundiza en los principales problemas y limitaciones que enfrentan los docentes en relación a las prácticas de evaluación de aula, desde la perspectiva de los jefes de UTP. Finalmente, en la tercera sección, se revisarán las condiciones que los jefes de UTP consideran que deben existir para la efectiva mejora de las prácticas de evaluación dentro del aula.

1.1. Descripción de la forma en que se implementan las evaluaciones en los establecimientos

En lo que refiere a la forma de evaluación preferente, los jefes de UTP señalan que la más utilizada es la prueba escrita; en muchos casos se reporta la utilización en particular de pruebas de modelo SIMCE.

La estructura general de las pruebas escritas, según mencionan los jefes de UTP, incluye tres tipos de preguntas: verdadero y falso, selección múltiple y desarrollo.

Los jefes de UTP reportan por lo general importantes esfuerzos para diseñar pruebas escritas que sean capaces no sólo de medir contenidos sino también habilidades de distinto tipo.

Del mismo modo, algunos establecimientos reportan un intento de incorporar, en las evaluaciones escritas de todas las asignaturas, evaluar al menos un apartado de comprensión lectora como una habilidad transversal que deben desarrollar los estudiantes.

Sólo en el caso del colegio Montessori se reporta una forma de evaluación diferente en el nivel básico. Se trata de "proyectos de aula", que se conciben como trabajos colaborativos en que los niños son evaluados en base a rúbricas, portafolios, o generación de ensayos o informes. Asimismo, las evaluaciones son individuales, y progresivas, de acuerdo al nivel de aprendizaje de cada niño.

Pese a que en la mayoría de los establecimientos la prueba escrita es la más utilizada, los jefes de UTP señalan también los esfuerzos de los docentes por incorporar un abanico amplio de formas de evaluación, con el objetivo de dar oportunidad de reconocer distintas capacidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Estas modalidades varían según la asignatura. En las más humanistas se incluyen evaluaciones como trabajos grupales, representaciones teatrales, debates y presentaciones orales, creación de textos, monografías, crítica literaria, entre otros. En el área de ciencias se relevan trabajos prácticos de laboratorio y paneles científicos, así como informes de investigación. En la mayoría de los establecimientos se desarrollan además, de modo transversal, pruebas orales y disertaciones.

De manera puntual, algunos jefes de UTP reportan evaluaciones “supra” asignaturas, es decir, proyectos colaborativos de aula abarcan más de una asignatura y cuya evaluación también puede ser válida para varias asignaturas.

1.1.1. Planificación de las evaluaciones

Todos los jefes de UTP mencionan utilizar un criterio establecido por el MINEDUC, para definir la cantidad de notas por asignatura. Este criterio establecería que el número de notas tiene que equivaler a la cantidad de horas de la asignatura + 1. En este esquema, lenguaje y matemáticas las asignaturas que más notas requieren (7 horas de clases, lo que equivaldría a 8 notas). Todos los jefes de UTP reportan funcionar en este esquema.

En algunos establecimientos trabajan con coeficiente dos al final de cada semestre, otros trabajan con pruebas de síntesis que incorporan toda la materia revisada en el semestre y otros incorporan notas acumulativas que al sumarse dan una nota final que va al libro de notas. Esta última iniciativa es bien valorada por los jefes de UTP, que la consideran útil para que los profesores puedan ir evaluando el nivel de avance del estudiante clase a clase, y mantener coherencia con la idea que el aprendizaje es un proceso.

Todos los jefes de UTP establecen que los docentes tienen la autonomía para definir qué tipo de evaluaciones (pruebas escritas, trabajos de investigación, disertaciones etc) utilizarán para cumplir con el número de notas exigidas para su asignatura.

En lo que respecta al diseño de las pruebas escritas, todos los establecimientos trabajan con pruebas diseñadas por los propios docentes, a excepción de la escuela rural y un liceo Industrial que también utilizan las evaluaciones de los textos escolares que entrega el MINEDUC. En particular en la escuela rural, se utilizan las evaluaciones que vienen en los

textos específicos para escuelas de multigrado. Ellos son los únicos que hacen mención a estas evaluaciones y las consideran un recurso valioso que debe ser utilizado.

Según reportan los jefes de UTP, las pruebas son revisadas por ellas, y en lo posible tratan de ayudar a los docentes a mejorar su forma de evaluar.

1.1.2. Apoyo de los jefes de UTP a las evaluaciones

Los jefes de UTP reportan una participación permanente en la revisión, apoyo y diseño de las evaluaciones, aun cuando el nivel de sistematicidad con que se realiza este trabajo varía mucho de un colegio a otro, y en buena parte de ellos, parece ser bastante asistemático.

Por otro lado, en relación con actividades de apoyo para vincular el análisis de los resultados de las evaluaciones, con modificaciones en la práctica pedagógica de los docentes, el estudio permite concluir que los jefes de UTP no cuentan con estrategias sistemáticas de apoyo e intervención. **La vinculación entre evaluación y enseñanza, por tanto, parece más bien establecida solamente en el discurso, sin estar acompañadas por procesos concretos y regulares de trabajo.** A lo más, los jefes de UTP reportan algún tipo de apoyo reactivo, ante las necesidades concretas de un docente.

De esta forma, el valor de las evaluaciones para orientar las prácticas pedagógicas de los docentes, aparece más bien desaprovechado en los establecimientos, según se puede inferir del discurso de los jefes de UTP.

1.2. Problemas y limitaciones percibidos en relación con las evaluaciones de aula

Todos los jefes de UTP convergen en torno a la gran relevancia de la evaluación para el trabajo en los establecimientos. Su rol se orienta a medir el nivel de aprendizaje que están logrando los estudiantes, a la vez que entregar información relevante para que los docentes ajusten sus prácticas pedagógicas. De esta forma, se establece de partida (al menos a nivel de discurso), un vínculo entre evaluaciones y prácticas pedagógicas.

No obstante, expresan una visión crítica respecto de la utilidad real que prestan las evaluaciones, en la forma concreta que se implementan en la actualidad. Desde su punto de vista, tal como están concebidas ahora, las evaluaciones ven limitado su impacto en el proceso educativo y llegan incluso a tener efectos nocivos entre los estudiantes y en la cultura de trabajo del establecimiento.

Es posible identificar tres críticas principales de los jefes de UTP respecto de la forma en que se implementan y utilizan las evaluaciones en la actualidad. En primer lugar, se critica el énfasis en el enfoque calificativo, en desmedro del enfoque de evaluación formativa, lo que ha conducido -desde su punto de vista- a la exacerbación de lo que se denomina una "cultura de la nota". En segundo lugar, se critica la dificultad de las evaluaciones actuales para ajustarse a los distintos tipos de habilidades y estilos de aprendizaje. Por último, se menciona la falta de tiempo de los profesores como una limitación importante para mejorar los procesos evaluativos. Por un último, se incluye un cuarto elemento mencionado de manera más marginal por los jefes de UTP, pero que resulta relevante para los objetivos de este estudio y, de acuerdo a los requerimientos de la contraparte, se desarrolla en algo más de profundidad. Este se relaciona con la dificultad para utilizar la retroalimentación de manera efectiva.

Cada una de estas críticas o dificultades se desarrolla con mayor detalle a continuación.

1.2.1. Énfasis calificativo y no formativo – cultura de la nota

No obstante la importancia asignada a las evaluaciones, los jefes de UTP manifiestan un juicio crítico respecto de la utilidad efectiva que prestan éstas, considerando la forma en la que se aplican en la actualidad. Desde su punto de vista, las evaluaciones debieran **dejar de ser calificativas y pasar a ser formativas**, es decir, centrar el foco en el proceso de aprendizaje y no en el resultado en sí mismo.

Emerge una crítica en este sentido a las evaluaciones calificativas, que contribuirían a reforzar la idea de que lo central en el proceso educativo es la nota y no el proceso de aprendizaje que hay detrás. Al mismo tiempo, desde su punto de vista, el enfoque "calificativo" de las evaluaciones, contribuye a reforzar la cultura de la nota en los establecimientos, lo que condiciona el comportamiento de los estudiantes hacia la obtención de resultados y no de conocimientos. La consecuencia más visible de esto es que aquella parte del proceso de aprendizaje que no recibe calificación, así como las evaluaciones sin nota, no son valoradas por los estudiantes.

"Cuando tú haces evaluaciones sin nota, los alumnos contestan al lote"

(Establecimiento Municipal, GSE Medio Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Medio)

Existe acuerdo entre los jefes de UTP respecto de que este escenario no hace más que desvirtuar el real objetivo de las evaluaciones convirtiéndola en un fin en sí mismo y no un medio para mejorar las prácticas evaluativo-pedagógicas.

"Yo siento que se ha separado un poco o sea que la evaluación se ve más que nada ahora como un trámite, como algo que hay que cumplir o sea cumplir las evaluaciones que me está pidiendo el colegio, tengo que tener la nota en tal fecha o no puedo tener tanto rojo, entonces se hace más que nada la evaluación tanto profesores como algo por cumplir o por la nota y no para ver bien el proceso así se logró o no eso te lo das lo que digo por ejemplo las evaluaciones formativas generalmente usan acumulativas o a veces igual si pierdo un poco el sentido de ir evaluando el proceso a ver si tengo que hacer algún cambio"

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto,
Nivel Desempeño SIMCE Medio)

Los jefes de UTP manifiestan que desde el Ministerio hay un discurso orientado hacia la formación y evaluación de habilidades y capacidades, sin embargo, las formas de evaluación que propone se refieren, desde su punto de vista, casi exclusivamente a los contenidos. Se critican también los tests estandarizados, que los jefes de UTP asocian principalmente con la evaluación de contenidos, y con un carácter uniformizador que impide considerar las habilidades particulares de cada estudiante.

Al mismo tiempo, consideran que la organización general del sistema educativo fomenta la preocupación por las notas al considerarlo parte fundamental del ingreso a la educación superior.

Desde su punto de vista, todo esto ha desvirtuado el sentido de las evaluaciones, generando estudiantes excesivamente dependientes de la nota, y poco motivados por aspectos del proceso educativo que no conduzcan a calificaciones, o evaluaciones no asociadas directamente a una nota.

"No me imagino evaluar sin nota, habría que cambiar, digamos, la mentalidad...es incierto lo que yo pueda decir frente a una evaluación sin nota... Hay una cultura de la nota... años atrás se implementó un sistema tan tonto como colocar puntos verdes y puntos rojos en una evaluación, yo todavía me acuerdo de eso... pero es cómo tú informas una nota en un proceso en donde la PSU te está pidiendo un puntaje por ranking de nota..."

(Establecimiento Municipal, GSE Medio, Nivel Desempeño
SIMCE Medio)

1.2.2. Dificultad para registrar distintos estilo de aprendizaje, habilidades y otros

Un segundo cuestionamiento transversal a los jefes de UTP se realiza en relación con la capacidad de las evaluaciones de ajustarse a los distintos tipos de habilidades, estilos de aprendizaje, o algún tipo de NEE, lo que reduciría en general su capacidad de evaluar el aprendizaje. En esta línea, se critica en particular el hecho de que las calificaciones no son capaces de registrar adecuadamente el esfuerzo de los alumnos, ni sus avances con respecto a sí mismos.

En este sentido, un desafío identificado por los jefes de UTP es capacidad de las evaluaciones de abarcar la **heterogeneidad de los estudiantes**. Desde ahí, se plantea la necesidad de evaluar a cada alumno según sus propias capacidades y estilos de aprendizaje. Para los jefes de UTP, la falta de evaluaciones ajustadas a las distintas capacidades de cada estudiante, beneficia a niños con ciertas capacidades de aprendizaje (por ejemplo memorización o comprensión lectora), y perjudica a otros con habilidades diferentes. En esta línea, se propone desarrollar sistemas de evaluación flexibles que se adapten a las características de cada estudiante y que consideren la retroalimentación como elemento fundamental del proceso formativo.

"Ya... una evaluación más personalizada... hay niños que aprenden o que a ellos les acomoda más una prueba... hay otros niños, que también lo he visto en el transcurso de mí carrera, que les acomoda más una evaluación oral, es decir, a través de la conversación... les acomoda mucho más... más personalizada de acuerdo a las capacidades y habilidades del niño... de las competencias del niño..."

(Establecimiento Municipal, GSE Medio Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Medio)

En este contexto crítico, los jefes de UTP de sólo dos establecimientos reportan mecanismos de evaluación alternativos, que se ajusten mejor a sus necesidades y visiones. Los establecimientos en cuestión son, por un lado, una "escuela efectiva" (colegio municipal, que obtiene altos resultados con estudiantes de nivel socioeconómico bajo), y un colegio de orientación Montessori.

El establecimiento municipal, desarrolla un trabajo de seguimiento del proceso de aprendizaje niño a niño, para poder hacer un mejor acompañamiento y favorecer prácticas pedagógicas diferentes para los diversos estilos de aprendizaje de cada estudiante. Por su parte, el colegio Montessori incorpora tanto en educación básica como en la educación media la autoevaluación, la co-evaluación y la evaluación entre pares. Estas modalidades

se conciben como un medio para desarrollar la autonomía del estudiante y aumentar así su capacidad para monitorear su propio proceso de aprendizaje.

"Semanalmente están evaluando a los niños en las diversas áreas, en las diversas habilidades, en los contenidos, pero día a día, niño por niño. Entonces llevan los catastros de niño por niño y ven todos sus avances"

(Establecimiento Municipal, GSE Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

1.2.3. Falta de tiempo

En un plano más concreto, los jefes de UTP señalan que uno de los principales problemas para mejorar las evaluaciones es **la falta de tiempo** con el cuentan los profesores. El tiempo no lectivo de los docentes se ocupa principalmente para planificar clase, y les queda poco espacio para las evaluaciones, así como para planificar una retroalimentación adecuada a los estudiantes. Desde este punto de vista, los jefes de UTP consideran que el aumento de horas no lectivas será un aporte a la mejora de las evaluaciones.

"Claro que sí, si no tienen tiempo los profesores...yo creo que, este año, con la idea de cambiar las horas, de cambiar el porcentaje de las horas no lectivas, te da la posibilidad de que el profesor pueda trabajar aquí en el colegio, porque los profesores no pueden trabajar...y en las horas libres que tienen están revisando pruebas, planificando, las notas...miles de cosas...y no los dejan que sean creativos, el mismo sistema prohíbe la creatividad..."

(Establecimiento Municipal, GSE Medio, Nivel Desempeño SIMCE Medio)

1.2.4. Escaso aprovechamiento de la retroalimentación

Finalmente, en lo que respecta a la retroalimentación hay acuerdo en que se trata de una herramienta fundamental del proceso de evaluación que debe ser incorporada como una práctica permanente. Sin embargo, los jefes de UTP reconocen que no existen todas las condiciones para facilitar este proceso pues los profesores tienen poco tiempo y muchas exigencias que cumplir (de contenidos curriculares, número de notas etc) lo que tiende a desincentivar este tipo de prácticas.

Adicionalmente, al ser preguntados por cómo entienden la retroalimentación y cómo se realiza en la práctica se observa que los jefes de UTP conciben la retroalimentación

exclusivamente como una práctica concreta de otorgar feedback a los estudiantes en función de los resultados de algunas pruebas, sobre todo aquellas en las que no se obtuvo el rendimiento esperado por el profesor. En este sentido, es posible hablar, en términos interpretativos, de una **"retroalimentación para la calificación", más que para el aprendizaje**. Se trata este de un concepto tentativo, que los jefes de UTP no mencionan en su discurso, pero que se propone, fruto del análisis, para representar la visión que exponen sobre este concepto.

En este sentido, la retroalimentación no se entiende como un proceso permanente de carácter formativo, sino que se reduce a instancias puntuales de revisión de las evaluaciones.

Al respecto es posible observar algunas diferencias sutiles, pero importantes, entre establecimientos.

Mientras en algunos establecimientos educacionales, la retroalimentación es una práctica estatuida y se realiza inmediatamente después de algún ejercicio práctico en clases o luego de dar a conocer los resultados de las evaluaciones calendarizadas, en otros establecimientos la retroalimentación surge sólo cuando no se dan los resultados esperados y se revisa la prueba en conjunto con los estudiantes para ver en qué se equivocaron. Por último, hay varios establecimientos en que la retroalimentación queda a criterio de cada profesor y su disposición a utilizar su tiempo de clases en dicha práctica.

"lo primero... que evaluar es una cuestión constante, que existen distintas formas de evaluar... que la retroalimentación es súper importante en términos del proceso... de que no solamente se evalúa el trabajo que se hace en aula, sino que también el trabajo que hace el docente, se evalúa también las actitudes y las habilidades del docente con la comunidad educativa... todo se evalúa, todo está en continúa evaluación... porque en el fondo, esa misma evaluación, es la que nos va a generar una comunidad de aprendizaje constante"

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto, Nivel Desempeño SIMCE Bajo o Medio Bajo)

"Vas en el momento y lo retroalimentas al niño. Tiene que ser al tiro porque si no, de otra forma no funciona"

(Establecimiento Municipal, GSE Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

1.3. Necesidades y condiciones para la mejora de las prácticas de evaluación en el aula

Respecto a las necesidades de mejora, los jefes de UTP convergen en torno a dos elementos transversales. En primer lugar, se refieren al rol del Ministerio como ente orientador en torno al tema, y surge la demanda por un nuevo enfoque. En segundo lugar se menciona la necesidad de mejorar los procesos y capacidades al interior de los establecimientos, relacionados con la evaluación. Por último, se recogen algunas opiniones en torno a lo que se denomina una "cultura de la evaluación" que resultaría nociva.

1.3.1. Críticas a la política del MINEDUC

Los jefes de UTP consideran que, para poder realizar mejores evaluaciones, capaces de medir de forma efectiva el aprendizaje de los estudiantes, es necesario que el MINEDUC enfatice de mejor manera las evaluaciones orientadas a mejorar los aprendizajes, y no sólo a la calificación de logros académicos.

Para esto se plantean sugerencias de tres tipos:

- *Eliminar pruebas estandarizadas como el Simce.* Para algunos jefes de UTP no es posible evaluar a todos los niños por igual o esperar que las escuelas, liceos o colegios hagan evaluaciones más integrales y variadas, si las únicas evaluaciones que se consideran válidas para tomar decisiones son justamente dichas evaluaciones estandarizadas. En este sentido, se acusa una incongruencia discursiva en el Mineduc, que enarbola un discurso de calidad más amplio e integral pero que, desde su perspectiva, sigue evaluando a los colegios fundamentalmente sobre la base de resultados estandarizados asociadas exclusivamente con contenidos académicos.

"Al evaluar habilidades y esas cosas para hacer un cambio, porque sería un cambio curricular. Lo único que te frena de repente son, no quedar mal ante evaluaciones externas, eso es lo que pesa, ese es el gran peso"

(Establecimiento Municipal, GSE Bajo, Nivel Desempeño
SIMCE Alto o Medio Alto)

- *Promoción de evaluaciones de proceso.* los jefes de UTP proponen ajustar los lineamientos del Mineduc, de tal forma de incentivar las evaluaciones de proceso y no solo de resultados. Esto sin embargo, debe ir de la mano -desde su punto de

vista- con una reducción de los contenidos curriculares pues son muchos y poco pertinentes, reduciendo a labor del docente a “pasar materia”.

- *Desarrollar un plan o estrategia integral de evaluación.* Esto implica contar, por parte del Ministerio, con un plan que establezca procedimientos y mecanismos concretos para desarrollar un plan de evaluación interno que maximice la relación evaluación/aprendizaje.

1.3.2. Mejorar procesos y capacidades al interior de los establecimientos

Los jefes de UTP concuerdan en que para mejorar las prácticas de evaluación es necesario también instalar mejores capacidades y procesos al interior de los establecimientos. En este sentido se mencionan tres elementos relevantes.

- *Capacitar a los docentes en evaluación de habilidades.* Según los jefes de UTP a algunos profesores les cuesta materializar en una evaluación las ideas que tienen sobre como evaluar habilidades o capacidades en sus estudiantes. Se demandan en este sentido una formación específica en este tema, que debería incluir -desde su perspectiva- la construcción de instrumentos. Los jefes de UTP visualizan esta formación en forma de postítulos presenciales
- *Potenciar instancias de intercambio e integración.* Hay acuerdo respecto de la importancia de generar instancias compartidas, donde los docentes pueden discutir y reflexionar sobre las diversas modalidades de evaluación, acordar pautas y criterios de evaluación, compartir buenas prácticas, y otros.
- *Desarrollar un banco de con distintos tipos y formatos de evaluaciones.* Los jefes de UTP señalan problemas de tiempo para construir un material de apoyo de este tipo, pero manifiestan que sería muy útil para mejorar el trabajo docente al respecto. Se enfatiza la importancia de asociar los distintos tipos de evaluaciones a los objetivos del currículum y propiciar su adaptabilidad a los distintos tipos de estudiantes y contextos educativos del país.

1.3.3. Cultura de la evaluación

Por último, hay acuerdo entre los jefes de UTP en que para mejorar la evaluación hay que **cambiar una cultura evaluativa basada en la calificación**. Se critica en este sentido la dificultad para contrarrestar esta cultura, e integrar de mejor manera la evaluación con el aprendizaje. En la misma línea, se menciona un problema “cultural” chileno, que

dificulta la adopción de prácticas evaluativas que estimulan el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes (como la auto evaluación y la co-evaluación).

"Eliminaría, no es fácil, pero eliminaría todas aquellas pruebas que son pruebas en base a la desconfianza, en donde el estudiante se sienta en el pupitre, responde una prueba y el profesor se transforma en un símbolo de poder en el cual controla que nadie copie, que nadie mire la prueba del compañero (...) Creo que puede ser fácilmente cambiado por una prueba de resolución de problemas donde el alumno pueda disponer de todos los materiales posibles y va a lograr los mismos aprendizajes que tú estás generando de otra manera"

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto,
Nivel Desempeño SIMCE Bajo o Medio Bajo)

CAPITULO 2. Docentes

Introducción

El presente capítulo resume las ideas principales que tienen los docentes en torno a la necesidad de mejorar sus prácticas de evaluación de aula así como sus expectativas de apoyo en torno a dichas prácticas.

Este capítulo se organiza en tres secciones. En la primera se aborda la percepción que tienen los docentes sobre los tipos de evaluaciones que implementan en el aula y sus principales formatos y características; en esta sección se aborda en particular el tipo de apoyo que reciben los docentes del jefe de UTP, para la elaboración de evaluaciones. En la segunda sección se profundiza en los principales problemas y limitaciones que enfrentan los docentes en relación a sus prácticas de evaluación de aula. Finalmente, en la tercera sección, se profundizará en las condiciones que los docentes consideran que deben existir para la efectiva mejora de sus prácticas de evaluación dentro del aula.

2.1. Descripción de la forma en que se implementan las evaluaciones en los establecimientos

Según reporte de los docentes, las formas de evaluación que implementan con más frecuencia son las pruebas escritas, con una estructura clásica, divididas en ítems. Éstas, incorporan preguntas de distinta naturaleza, como selección múltiple y de desarrollo principalmente; en menor medida, reportan preguntas de términos pareados y verdaderos o falsos. En algunos establecimientos el uso de pruebas escritas que incorporan diferentes ítems y tipos de preguntas está establecido por reglamento, como una forma de integrar las diferentes habilidades de los alumnos en la evaluación.

Respecto a otras modalidades de evaluación implementadas por los docentes en el aula, destacan la realización de trabajos prácticos, tales como disertaciones, trabajos de investigación, obras de teatro, debates y ensayos. Estas son menos frecuentes que las pruebas escritas, pero también son utilizadas para evaluar a los estudiantes durante el año escolar.

Sólo de manera puntual, algunos docentes de establecimientos particular subvencionados, señalaron ajustar el tipo de evaluación a aplicar, al tipo de habilidad o contenido que se pretende medir.

"Es que depende de la asignatura y depende de lo que se esté evaluando [...] También depende de los ejes. Lenguaje, yo la escritura, no puedo evaluarla a través de alternativas, obviamente no, entonces los niños tienen que producir textos y se evalúa el proceso de planificación, revisar, editar su texto"

(Establecimiento P.Subvencionado, GSE Medio, Nivel Desempeño SIMCE Medio)

En algunos casos, los docentes reportaron la incorporación de rúbricas y pautas de cotejo. Sin embargo, manifiestan en general no sentirse plenamente capacitados para la construcción de estos instrumentos, ya que carecen de experiencia y conocimientos.

"Yo trabajo mucho con las listas de cotejo, con algunas rúbricas que me han regalado practicantes que han venido"

(Establecimiento P. Subvencionado, GSE Medio, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

2.1.1. Planificación de las evaluaciones

Respecto a la planificación de las evaluaciones, los docentes concuerdan con lo ya planteado por los jefes de UTP respecto de que al momento de planificar las evaluaciones, en sus establecimientos se guían por los lineamientos del MINEDUC, donde la cantidad de notas se establece a partir de la carga horaria de cada asignatura. Esto se da tanto en establecimientos Municipales como P. Subvencionados.

"Hay un tema como de proporción porque por ejemplo si son 6 horas, siempre uno le suma dos más, ocho" "Eso es lo que tenemos establecido"

(Establecimiento Municipal, GSE Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

"Por ejemplo tercero y cuarto tienen tres horas, estoy obligada a colocar mínimo cinco. [...]Y es con tres horas, en primero y segundo son cuatro horas a la semana, por lo tanto deben ser mínimo seis"

(Establecimiento P. Subvencionado, GSE Medio, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

Adicionalmente, los docentes mencionan que las pruebas de finalización de cada semestre, son comunes, reportándose prácticamente en todos los establecimientos estudiados.

En lo que respecta al diseño y formatos de las evaluaciones, los docentes plantean contar con bastante independencia, lo que es coherente con lo planteado por los jefes de UTP sobre dicho tema. En algunos casos, los docentes manifiestan utilizar instrumentos ya existentes (creados anteriormente por ellos u otros docentes) que modifican según los contenidos abordados.

Respecto a la planificación de evaluaciones en coordinación con el jefe de UTP, los docentes consultados concuerdan de nuevo con la visión planteada por los jefes de UTP. Los docentes son quienes diseñan y elaboran las evaluaciones de forma individual y luego éstas son revisadas en conjunto con el jefe de UTP.

Se percibe que en todos los establecimientos, más allá de su dependencia o NSE, se establece una dinámica de trabajo horizontal con el jefe de UTP, donde los docentes se relacionan de forma fluida y cotidiana de acuerdo a sus necesidades. Los docentes sienten que tienen un apoyo efectivo por parte de los Jefes de UTP, al cual pueden pedirle ayuda o asesoramiento respecto a la construcción, revisión y ejecución de las evaluaciones. No obstante, según reporte de los profesores, se aprecia que este trabajo es más bien individual entre cada profesor y el Jefe de UTP y surge de la iniciativa personal del profesor, más que inscribirse en una estrategia sistemática de intercambio y retroalimentación.

2.1.2. Apoyo a las evaluaciones

Los docentes manifiestan que reciben apoyo en la elaboración de sus evaluaciones o revisión de éstas por parte de los jefes de UTP de sus respectivos establecimientos. Sin embargo, expresan que estas instancias se generan sólo en base a la iniciativa del profesor, cuando éste siente que tiene una dificultad en particular. Además, consideran que este tipo de apoyo depende de la buena disposición del jefe de UTP, pues no institucionalizado como un procedimiento formal de los establecimientos.

Los docentes reconocen además que hay instancias en las que quisieran acercarse al jefe de UTP, para pedir ayuda, pero regularmente cuentan con poco tiempo de modo que prefieren realizar las evaluaciones con las que ya están más familiarizados (pruebas escritas).

2.2. Problemas y limitaciones percibidos en relación con las evaluaciones de aula

Al igual que los jefes de UTP, los profesores consideran que la evaluación es en sí misma una instancia de aprendizaje, pues les permite tanto a los estudiantes como a ellos mismos observar los avances que han desarrollado a lo largo del proceso general de enseñanza en el aula.

Sin embargo, reportan una serie de problemas y dificultades que les impiden desarrollar este enfoque en las evaluaciones. En primer lugar se mencionan problemas con el tipo de evaluaciones que se aplican, que serían muy limitadas a un formato en particular. En segundo lugar aparece una crítica generalizada a lo que se denomina una "cultura de la nota". En tercer lugar se mencionan problemas de carácter más sistémico, relacionado con la forma en que se organiza el trabajo en los establecimientos. Por último, se mencionan algunos problemas específicos que señalan los profesores en relación con los procesos de retroalimentación asociados a las evaluaciones.

2.2.1. Problemas relacionados con el tipo de evaluaciones que se implementan

Los profesores mencionan tres problemas básicos en relación con el tipo de evaluaciones que implementan. En primer lugar, consideran que las evaluaciones están demasiado centradas en contenidos y no habilidades. Los docentes enfatizan la importancia de evaluar las habilidades, pues las consideran más útiles que los contenidos para el desarrollo futuro de los estudiantes, y transversales a distintas asignaturas.

En segundo lugar se hace mención a la necesidad de priorizar más las evaluaciones prácticas, por sobre aquellas orientadas a la memorización. Se destacan en este sentido evaluaciones asociadas a la realización de trabajos, desarrollo de proyectos, o desempeño de actividades y resolución de problemas en el "mundo real", fuera de la sala de clases. Los profesores consideran además que este tipo de evaluaciones son más útiles para la evaluación de habilidades, pues permiten a los estudiantes aplicar conocimientos. En la misma línea, según reportan los docentes, las evaluaciones prácticas generan mayor motivación y compromiso por parte de los estudiantes.

"Sentí que los chiquillos se comprometieron, que participaron y que hubo un compromiso real con, no sé si con las asignaturas, pero por lo menos con la actividad que se hizo y que era una cuestión más práctica. Entonces sacarlos del encasillamiento de la sala y de que pudieran ellos expresar y mostrar lo que ellos también entendían y cómo se comprometían con los niños, yo encuentro que eso

fue lo que mejor resultó, por lo tanto creo que las actividades prácticas van a ser más normal o más comunes para el próximo año”

(Establecimiento P. Subvencionado, GSE Medio, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

Por último, los docentes critican la incapacidad de contar con evaluaciones que se ajusten a las distintas habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En esta línea, los docentes en particular de establecimientos municipales señalan que no cuentan con evaluaciones adecuadas para evaluar a niños con NEE, y que tampoco poseen las competencias para elaborarlas, ni el tiempo para dedicarse a investigar en el tema. En este sentido, consideran que como establecimientos se ven desfavorecidos al contar con programas de integración y no tener pruebas apropiadas

"Siento que hay escuelas que son subvencionadas y que tienen niños casi sin problemas porque los con problemas de aprendizaje o que aprenden de otra manera digámoslo así mejor, les dicen: 'búsquense una escuela que tenga integración' y nosotros nos estamos llenando de esos niños

(Establecimiento Municipal, GSE Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

De manera puntual, algunos docentes relevan el caso de las evaluaciones que integran más de una asignatura y trabajos prácticos donde se vinculan dos o más áreas de aprendizaje. Para los docentes, este tipo de evaluaciones promueve el desarrollo de habilidades con un mayor impacto en los estudiantes.

2.2.2. Énfasis calificativo y no formativo – cultura de la nota

Los docentes coinciden en torno a una crítica a una “cultura” de evaluación, excesivamente centrada en las notas o calificaciones, sin otorgar suficiente importancia a la vinculación entre evaluación y aprendizaje. Según los profesores, es muy difícil motivar al estudiante si no se asocia una evaluación a una. Culpan de esto, en parte, al sistema educativo en su conjunto el cual estaría, desde su perspectiva, demasiado centrado en la nota. *"El sistema te obliga a poner nota"*, según señala un profesor de una escuela municipal. La cultura de la nota también genera, según los docentes, estrés y competitividad desmedida entre los estudiantes.

En un sentido amplio, las evaluaciones centradas en la nota fallan, según los docentes, a la hora de ajustarse a las distintas capacidades y estilos de los alumnos. Terminan por beneficiar -desde su perspectiva- a alumnos con capacidades de redacción escrita, y habilidad para adaptarse a tests de esta naturaleza, pero perjudican a alumnos con otras capacidades o estilos de aprendizaje; se mencionan como ejemplo los alumnos con habilidades sociales, artísticas u orales (más que escritas).

En un sentido más específico, la "cultura de la nota", o la mera calificación, tiende a estresar a los estudiantes, lo que afectaría su desempeño y en muchos casos perjudicaría a ciertos alumnos más propensos al estrés. Según algunos docentes, las evaluaciones tienden a medir la capacidad de los estudiantes de manejar este tipo de estrés, más que reflejar necesariamente los conocimientos adquiridos. Por otro lado, las evaluaciones tan centradas en la nota tienden a verse muy influidas por problemas contingentes de los alumnos, como dificultades familiares, u otros.

De esta forma, los docentes por lo general desconfían de la capacidad de las evaluaciones de determinar el real logro de aprendizaje de los alumnos, y más aún de su utilidad para apoyar efectivamente los procesos formativos. Desde su punto de vista, tener el foco en la calificación muchas veces impide sacar provecho de las instancias evaluativas como parte del proceso formativo.

"Yo estoy en contra de poner notas porque yo digo para qué voy a evaluar este cabro, que en el fondo cuando él, como decía la Andrea delante, depende del estado de ánimo, pero yo sé cuánto avanzó, para qué poner nota"

(Establecimiento Municipal, GSE Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

2.2.3. Problemas sistémicos de la forma de trabajo del establecimiento

En relación con la forma de trabajo del establecimiento, los docentes mencionan dos problemas que dificultan un mejor enfrentamiento del tema de las evaluaciones. En primer lugar, señalan que **cuentan con poco tiempo** para desarrollar y elaborar mecanismos de evaluación diferentes a los ya utilizados. Esta falta de tiempo los lleva a seguir prefiriendo la prueba escrita pues es más fácil y rápida de elaborar pues ya se cuentan con modelos y formatos preestablecidos.

Al mismo tiempo, la corrección y revisión de las pruebas escritas son más rápidas que la corrección de cualquier otro mecanismo o instrumento de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, que tienden a implicar procesos más complejos y más lentos para llegar a la nota final.

"Yo una vez en un curso, en los tres niveles se me ocurrió hacer un ensayo. Finalizando el segundo medio, pero después que tuve que corregirlo decidí no hacerlo nunca más [...] 110 alumnos los tres niveles, cada uno escribía tres páginas, comprenderás que eran tres mil páginas..."

(Establecimiento P. Subvencionado, GSE Medio, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

Asociado a la falta de tiempo, se menciona **el número de alumnos por clase**, que, según los docentes, también dificulta la implementación de métodos evaluativos más personalizados.

En segundo lugar, los docentes señalan la falta de instancias establecidas y sistemáticas de reflexión e intercambio de buenas prácticas en torno a las evaluaciones, o bien para analizar los resultados de las evaluaciones y utilizarlos para modificar los procesos de aprendizaje. De esta forma, los establecimientos no ofrecerían los espacios básicos para sacar provecho de las evaluaciones, incentivando de esta forma simplemente la evaluación como calificación y la "cultura de la nota".

Con la Nicole tenemos las 44 horas en el colegio, no tenemos ningún tiempo en que coincida nuestro horario, horas libres que con suerte es una hora. Y eso es lo que conversamos. - Y tenemos más encima un nivel en común, que es primero medio. - Entonces, también es complicado, los tiempos. Por eso uno de pasillo va tratando de organizarse.

(Establecimiento municipal, GSE medio, Nivel de desempeño medio)

En esta línea, también se echa de menos la organización de instancias de intercambio y reflexión inter escuelas, que permitan compartir experiencias exitosas con un criterio de pertinencia contextual.

"Esa instancia en donde nos juntamos todos los profes de las escuelas más pequeñas de cada sector y ahí trabajar. Pero que sean prácticas que realmente den resultados y que no, y que no son sacadas de libros, sino que digan que, que lleguen, como te decía recién, un profe del colegio de Pudahuel, y diga "mira, nosotros en esta escuela, eh, hacemos esta evaluación y así lo hacemos, en base a esto, en base a objetivos, en base a habilidades, el desarrollo de habilidades". Pero, "¿cómo lo hacen?" "De esta manera". O, "¿cómo lo hicieron?""

Establecimiento municipal rural, GSE bajo, Simce Medio)

2.2.4. Escaso aprovechamiento de la retroalimentación

Entre los docentes existe una valoración positiva de la retroalimentación como una instancia que favorece el aprendizaje, la cual, si es aplicada de manera oportuna, permite reforzar el proceso de enseñanza de los alumnos.

Sin embargo, sólo en pocos establecimientos se reportan instancias permanentes y sistemáticas de retroalimentación; tampoco se cuenta con capacidad de ofrecer una retroalimentación más individualizada, ajustada a las necesidades de cada estudiante.

En la mayoría de ellos la retroalimentación parece realizarse solo ocasionalmente, en particular cuando los resultados del curso en general han sido bajos y se hace necesario revisar la prueba en conjunto. En estos establecimientos, se pierde la posibilidad de realizar una retroalimentación formativa de manera constante, independiente de los resultados.

no sé cómo le fue a él, pero él sabe. No sé cómo le fue a ella, pero ella "sabe cómo le fue" y hacemos los comentarios y sacamos los errores y sacamos todos. Entonces eh, se hacen en el momento y eso inconscientemente le está llegando con la retroalimentación al niño que no tuvo su, su respuesta buena, que ya aprendió con la retroalimentación.

(Establecimiento municipal, GSE Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

"No se produce el ciclo de cierre de una evaluación que tiene que ver con una retroalimentación, o sea los chicos supieron la nota y listo, pasé"

(Establecimiento P. Subvencionado, GSE Medio, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

2.3. Necesidades y condiciones para la mejora de las prácticas de evaluación en el aula

Los docentes, al igual que los jefes de UTP, concuerdan en que para mejorar las prácticas de evaluación dentro del aula es fundamental que los establecimientos logren desarrollar

instancias de capacitación y de trabajo conjunto entre profesores, así como invertir en material especializado. A continuación revisaremos cada uno de estos puntos en detalle.

2.3.1. Contar con espacios de capacitación

En general, los docentes manifiestan que **no se sienten capacitados para innovar en nuevas metodologías de evaluación** pues no han recibido formación específica para ello. Adicionalmente consideran que cambiar las prácticas evaluativas requiere de una formación y acompañamiento continuo, en el establecimiento y con apoyo de éste, y no sólo algunas instancias aisladas de capacitación.

Uno de los focos de la capacitación demandada se relaciona con la necesidad de contar con capacitaciones para el desarrollo de estrategias innovadoras de evaluación que permitan medir no sólo contenidos sino también habilidades y capacidades. Al respecto manifiestan que su formación profesional e incluso la misma forma en la que ellos fueron evaluados durante el proceso formativo, se ha centrado en la evaluación de contenido, y no de otras dimensiones de aprendizaje que, desde su punto de vista, se vuelven cada vez más relevantes. A este respecto, un ejemplo que se menciona con frecuencia se relaciona con el uso de rúbricas.

"Capacitación en evaluación. Que nos vayan actualizando, porque nosotros salimos hace tiempo ya de la universidad y van cambiando. Es que capacitaciones hay, "lo que pasa que aquí no nos llega la información de capacitaciones".

(Establecimiento Particular-Subvencionado, GSE Medio, SIMCE Bajo o Medio Bajo)

Otra falencia, o demanda de capacitación, que aparece con frecuencia, se relaciona con el desarrollo de metodologías de evaluación para alumnos con NEE.

2.3.2. Generar espacios de intercambio de experiencias

Los docentes consideran como una oportunidad de mejora la creación de **instancias de trabajo en conjunto entre los profesores del establecimiento**. En general, los docentes critican la falta de espacios para compartir sus experiencias, por departamento o asignatura; se demanda una mayor proactividad de los establecimientos en generar este tipo de espacios.

En ese contexto, los contactos y el trabajo entre pares se realiza por iniciativa personal de algunos docentes, sin contar con un soporte institucional establecido.

"No tenemos tiempo destinado a 'este departamento se va juntar, este departamento se va juntar acá', no. Lo que más resulta es el día a día de conversar con tu colega 'oye me sucedió esto' que se realiza regularmente"

(Establecimiento P. Subvencionado, GSE Medio Alto, Nivel Desempeño SIMCE Medio)

"Experiencias también de otros, porque también nosotros en una sala de profes comadreamos harto de qué cosa resultó y eso también te ayuda y te ayuda bastante"

(Establecimiento Municipal, GSE Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

Cabe destacar, que para algunos profesores, el tiempo destinado a revisar otro tipo de evaluaciones –como por ejemplo el SIMCE- es desproporcionado en comparación al tiempo destinado al resto de las metodologías de evaluativas internas del establecimiento.

"Independiente que es súper bueno enseñar a los niños las estrategias de cómo contestar ciertas pruebas porque les sirve y todo. Muchas veces tú te ves ocupando a lo mejor un tiempo que podrías haber hecho un trabajo práctico"

(Establecimiento Municipal, GSE Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

2.3.3. Invertir en recursos materiales innovadores

Por último, los docentes mencionan la importancia de contar con más recursos materiales para innovar en nuevas estrategias de evaluación. Esta carencia de recursos limita a los profesores a las pruebas escritas que solo necesitan hoja y lápiz, en comparación a trabajos prácticos que pudieran requerir más materiales por cada alumno. Esta crítica es más fuerte entre profesores de establecimientos municipales.

"No salimos del lápiz grafito o el papel kraft, la cartulina común y corriente. Es re poco lo que puedes hacer y hay una cantidad pero gigantesca de materiales y que a los chiquillos también les va a ayudar a desarrollar todas sus áreas"

(Establecimiento Municipal, GSE Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

2.4. Condiciones y obstáculos para la mejora

En relaciones con mejores condiciones para abordar las estrategias evaluativas, la primera demanda que surge -como es frecuente en este tipo de estudios- se relaciona con la falta de tiempo. Los profesores critican el poco tiempo con que cuentan **dentro de su jornada de trabajo para fortalecer los procesos de elaboración, aplicación y revisión de las prácticas evaluativas**. Desde su perspectiva, un elemento que contribuye a esta situación es **extensión del currículum** lo que dificulta la posibilidad de abarcar todos sus contenidos con la profundidad que se requiere. Así, desde su punto de vista, un currículum de estas características tiende a restringir las posibilidades de diversidad de técnicas de evaluación pues deben optar por la forma más rápida de evaluar para poder contar con más tiempo para entregar contenidos. En este sentido, la prueba escrita se erige, nuevamente, como alternativa fácil de diseñar y rápida de corregir, en desmedro de trabajos prácticos que requerirían más tiempo y aportaría diversidad evaluativa.

"Finalmente uno hace las pruebas no en la óptica del nivel, o sea, de lo que quiero que ellos aprendan sino que en función de la rapidez del tiempo"

(Establecimiento P. Subvencionado, GSE Medio, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

Los docentes, al igual que los jefes de UTP, plantean que existe **ambigüedad en los lineamientos del MINEDUC**, que por un lado dan importancia a promover el diseño de evaluaciones que midan el desarrollo de habilidades y capacidades de los estudiantes, pero por otro lado, insisten en un currículum extenso en contenidos y en evaluaciones estandarizadas, que ellos perciben como excesivamente centradas en contenidos.

Del mismo modo, y nuevamente, en concordancia con los jefes de UTP, insisten en que el propio sistema educativo fomenta una **cultura de la nota**, donde se pone el foco y la prioridad en las calificaciones en desmedro de los aprendizajes desarrollados. Esto se refleja en todos los actores de la comunidad educativa: alumnos, apoderados, directivos y docentes; e incluso el mismo MINEDUC.

Al preguntársele a los docentes por la posibilidad de realizar más evaluaciones sin nota, éstos se manifiestan en general escépticos. Desde su punto de vista, la mayor parte de los estudiantes o se motivarían a participar, ya que la nota sería el único motivo por el cual se esfuerzan; sólo unos pocos consideran que puede haber un grupo de estudiantes que frente a una evaluación sin nota se sienten más relajados y trabajan con una actitud más positiva y confiada, lo que promueve un clima de participación favorable en la sala de clases.

"Pero que el alumno funciona con nota eso ha sido siempre así, ¿por qué? Eeh no tengo idea, será...yo pensaba que era por una forma de cómo nos enseñaban (...) yo me acuerdo en el liceo, puro conductismo ahí, entonces 'prueba de diagnóstico' yo supiera o no supiera no contestaba nada' ¿por qué? Porque prueba de diagnóstico no llevaba nota"

(Establecimiento P. Subvencionado, GSE Medio Alto, Nivel Desempeño SIMCE Medio)

"Cuando ven que no es una nota al libro, como que son más activos [...] No tienen ese estrés, en cambio el hecho de decirles que voy a poner nota: se ponen, no logran ser 100 %"

(Establecimiento P. Subvencionado, GSE Medio, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

Aun cuando existen opiniones encontradas frente a la reacción de los estudiantes, la mayoría de los docentes considera que las evaluaciones sin nota pueden constituir un aporte al momento de evaluar, ya que otorgan diversidad y riqueza en el proceso de aprendizaje de los alumnos, al tiempo que evita que la prioridad de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje esté puesta en la nota.

Finalmente, los docentes sienten que **la cantidad de alumnos por curso** es una gran limitación a la hora de realizar innovaciones en sus prácticas evaluativas. Al respecto se manifiestan poco optimistas, dado la forma en que se estructura el sistema educacional del país.

"Podríamos diseñar un montón de otras formas de evaluar, pero si tenemos 40 niños, 38 niños al interior de la sala se nos hace muy difícil y todo radica en tiempo [...] el número de alumnos por sala altera gravitantemente qué evaluación yo voy a hacer"

(Establecimiento P. Subvencionado, GSE Medio, Nivel
Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

CAPITULO 3. Estudiantes

Introducción

El presente capítulo recoge la percepción que tienen los estudiantes, en torno a las prácticas de evaluación de aula que implementan los docentes de sus respectivos establecimientos educacionales, así como sus apreciaciones respecto de la necesidad de mejorar dichas prácticas.

Al igual que los capítulos anteriores, éste se organiza en tres secciones. En la primera sección se aborda la percepción que tienen los estudiantes sobre los tipos de evaluaciones que sus profesores implementan en el aula, así como sus principales formatos y modalidades de las mismas. En la segunda sección se profundizará en los principales problemas y limitaciones que los estudiantes consideran que sus profesores enfrentan en relación a sus prácticas de evaluación de aula. Finalmente, en la tercera sección, se revisan las condiciones que los estudiantes consideran que deben existir para la efectiva mejora de sus prácticas de evaluación dentro del aula.

3.1. Descripción de la forma en que se implementan las evaluaciones en los establecimientos

En lo que respecta a las evaluaciones más utilizadas dentro de la sala de clases, los estudiantes coinciden con lo planteado por profesores y jefes de UTP, en el sentido que se privilegian evaluaciones escritas, que incluyen preguntas de desarrollo y preguntas cerradas (con alternativas de respuestas o selección múltiples, y verdadero o falso). Los estudiantes expresan una actitud de conformidad en torno a este tipo de evaluaciones.

"La primera hoja es de alternativas, después verdadero y falso, después un léxico contextual, que es como si te ponen un párrafo con palabras X, y uno tiene que poner un sinónimo."

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

A lo largo de la descripción de las prácticas evaluativas, los estudiantes manifiestan preferencia por otro tipo de prácticas evaluativas, en particular aquella que incorporan algún tipo de trabajo práctico. Destacan en este sentido evaluaciones que incorporan actividades como obras de teatro, monólogos, disertaciones, productos en arte, muestras en educación física, generación de proyectos, entre otros. Los estudiantes consideran están prácticas más dinámicas y participativas, y además valoran el hecho que, desde su

punto de vista, resultan más motivantes, en la medida en que les permite aprender de una forma entretenida. Por otro lado, los estudiantes tienden a considerar que este tipo de evaluaciones se ajusta mejor a los distintos tipos de habilidades de los estudiantes, y permiten valorar mejor su esfuerzo.

Muchos estudiantes manifiestan que una buena estrategia de evaluación es aquella que logra una mezcla equilibrada entre evaluaciones “tradicionales” (es decir escritas), y evaluaciones participativas y dinámicas como las expuestas anteriormente.

"En lenguaje los profesores realizan evaluaciones para ver si aprendimos bien el diálogo, si comprendimos bien la historia, y en la vestimenta... y la motivación... y eso se ve en las ganas de hacerlo, la forma de dramatizar."

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto,
Nivel Desempeño SIMCE Medio)

3.2. Problemas y limitaciones percibidos en relación con las evaluaciones de aula

La percepción de los estudiantes sobre las distintas problemáticas que enfrentan en las evaluaciones de aula se divide en tres tipos de problemas. En primer lugar, se menciona el exceso de importancia que ha adquirido la nota para las evaluaciones; En segundo lugar se menciona la importancia de contar con espacios de retroalimentación como una instancia formal para resolver dudas o aclarar contenidos. Estos dos elementos son los únicos problemas de carácter más amplio que los estudiantes perciben en torno al tema de las evaluaciones del aula.

En tercer lugar, se menciona una serie de elementos muy concretos y específicos, principalmente relacionados con características que aumentan la dificultad de las evaluaciones. En general, los estudiantes no realizan críticas generales o más de fondo al proceso de evaluación, y se remiten a cuestionar aspectos de forma, que dificulta el proceso y genera frustración.

3.3.1. Énfasis calificativo y no formativo – cultura de la nota

Desde el punto de vista de los estudiantes, la nota es la única forma en que los profesores pueden saber efectivamente si ellos están aprendiendo o no, lo que da cuenta de una naturalización de este proceso y poca conciencia de la existencia de formas de evaluación no calificativas.

"Es que encuentro que el colegio no es solo para poner notas, es más de aprender, pero sin notas no podrían evaluarnos [...] No van a saber si aprendimos o no, como que te quedarías estancado."

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto,
Nivel Desempeño SIMCE Bajo o Medio Bajo)

En el caso de los estudiantes de enseñanza media, las notas empiezan a cobrar aún mayor relevancia pues se contemplan como un factor relevante para el ingreso a la universidad, a través del NEM.

"Yo antes cuando iba en la básica no me importaban tanto las notas, pero después cuando pasé a la media me empezó a importar"

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto,
Nivel Desempeño SIMCE Medio)

"En media uno se da cuenta que en realidad influyen las notas para el NEM, para la universidad que uno quiere postular, influyen mucho."

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto,
Nivel Desempeño SIMCE Medio)

En este contexto de mayor exigencia, los estudiantes son particularmente críticos con evaluaciones que consideran exclusivamente el resultado, sin tomar en cuenta el proceso, lo que conduce a una evaluación tipo "todo o nada". Por ejemplo, critican en particular las evaluaciones de asignaturas como matemática, física y química, que en general contienen ejercicios prácticos, en los cuales solo se valora el resultado final, sin considerar el proceso de resolución del problema que, desde su punto de vista, también pone de manifiesto aprendizajes valiosos.

Sin perjuicio de lo anterior, los estudiantes reconocen prestar **menos interés y compromiso con las evaluaciones que no tienen calificación** lo que es concordante con lo planteado por los jefes de UTP y los docentes.

Como es posible observar existe una incongruencia discursiva, pues por un lado los estudiantes manifiestan una opinión crítica respecto del excesivo foco en la nota, pero por otro lado, cuando se generan instancias de evaluación sin nota, son ellos mismos los que pierden interés en la actividad.

En lo que demuestran mayor consistencia, es en la propuesta de considerar en la evaluación aspectos que tienen que ver con el proceso de trabajo y no sólo con el resultado final de un determinado problema. Este tipo de demandas aboga por procesos evaluativos que tomen más en cuenta el esfuerzo y los distintos componentes del aprendizaje, más que un resultado aislado.

3.3.2. Escaso aprovechamiento de la retroalimentación

Los estudiantes concuerdan en que la retroalimentación es una práctica fundamental en su proceso de aprendizaje pues les permite ir aprendiendo de sus errores a la vez que resolver dudas sobre contenidos que no hayan quedado claros. Sin embargo, el estudio permite establecer que la retroalimentación no es una práctica que se desarrolla de forma transversal ni efectiva, por lo que se desaprovecha gran parte del potencial de la evaluación. Además, en aquellos que sí se implementa, adopta modalidades diversas.

En algunos casos, según mencionan los estudiantes, los profesores sólo entregan la nota obtenida, y ni siquiera la prueba con las correcciones, lo que les impide saber en qué se equivocaron y cómo mejorar.

"Por ejemplo, el profesor de biología tiene la prueba, pero nos pasa una hoja de respuestas, y no podemos, o sea, él nos entrega la hoja de respuestas no más. Entonces dice, no sé por la pregunta 1 decía esto y era la A y no era la B por tal motivo." "Al fin y al cabo uno no sabe en qué se equivocó. Uno no tiene la prueba para estudiarla."

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

En el caso de otros colegios donde la retroalimentación es una práctica frecuente, los estudiantes lo valoran fuertemente como una instancia que les permite aprender de sus errores y aprender estrategias que le permitan enfrentar de mejor manera una nueva evaluación.

"A mí por ejemplo, si me va mal en las de desarrollo, me dicen que no expreso mucho la idea, que escribo tremendo texto, pero que me falta explicar un poco la idea... o sea, me lo dijeron después de la última prueba de historia, y después traté de explicarme más y me fue mejor."

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto, Nivel Desempeño SIMCE Bajo o Medio Bajo)

"Nos sirve para que cuando nosotros nos equivocamos en eso, aprendamos de los errores que nos dijeron y a la siguiente la hacemos mucho mejor."

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto, Nivel Desempeño SIMCE Bajo o Medio Bajo)

3.4. Formatos de evaluación que dificultan el aprendizaje

Por último, los estudiantes realizan críticas a aspectos más específicos de formato, que aumentan en demasía el nivel de exigencia de las evaluaciones. Se critica en este sentido principalmente la excesiva extensión de las pruebas (crítica más frecuentes en estudiantes de NSE bajo).

De manera más específica algunos estudiantes critican el uso de problemas con preguntas "cazabobos", lo que en su percepción aumenta en exceso el nivel de dificultad y genera también frustración.

Por último, los trabajos en grupo, si bien son valorados como un espacio de interacción y cooperación entre los estudiantes, también son criticados por implicar un grado de dificultad mayor. En particular se repara en los problemas que involucra distribuir adecuadamente la carga de trabajo. Este problema es más frecuentemente resultado entre estudiantes de establecimientos municipales.

"Esa es la evaluación, porque de repente es fome, porque uno...algunos hacen la cuestión y algunos están haciendo cualquier cosa... (...)y los profes de repente no se dan ni cuenta y uno tiene que estar diciéndoles "oiga profe, pero bájeme la nota porque él no hizo casi nada..." tiene que estar uno pendiente de eso, porque el profe no..."

-De repente es bueno sí..."

-Pero a veces la persona no ayuda..."

(Establecimiento Municipal, GSE Bajo Nivel Desempeño SIMCE Bajo o Medio Bajo)

3. Necesidades y condiciones para la mejora de las prácticas de evaluación en el aula

A partir del discurso de los estudiantes, no es posible recoger una perspectiva clara sobre qué tipo de condiciones se requieren para mejorar dichas prácticas de evaluación. Pareciera que no existe, por parte de los estudiantes, una visión más macro del tipo de condiciones que afecta el proceso de evaluación, más allá de lo que ocurre en la sala de clases.

En este contexto, se levantan más bien algunas demandas concretas respecto de la forma en que se aplican las evaluaciones en el aula, demandas que según los estudiantes contribuirían a un mejor proceso evaluativo.

En primer lugar, se menciona aquí la necesidad de contar con espacios de reforzamiento previo a las evaluaciones que, desde su perspectiva, no sólo permitirían mejorar resultados sino que funcionen como un indicador de compromiso por parte de los estudiantes con su proceso formativo. Se enfatiza así el interés ya manifestado de que se valore el esfuerzo personal en las evaluaciones, aun cuando reconocen que puede ser difícil medirlos cuantitativamente.

"De repente me pasa que estudio mucho para la prueba y me va mal, y queda ahí la nota, entonces igual es fome."

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto,
Nivel Desempeño SIMCE Medio)

"Que vean las ganas de estudiar de cada uno."

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto,
Nivel Desempeño SIMCE Medio)

En segundo lugar, se menciona la necesidad de favorecer aquellos tipos de evaluaciones de carácter más práctico, que, como se ha mencionado, consideran más motivantes para ellos. Este tipo de evaluaciones prácticas se relaciona además con la evaluación de habilidades diversas y no sólo con la memorización de contenidos académicos.

"Se aprende más con trabajos prácticos, que sean interactivos, que no sean tanto de materia."

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

"En ciencias naturales ahora nos hicieron hacer un circuito eléctrico. Igual estuvo entretenido, ahí estuvimos todos en forma individual, pero nos poníamos en grupo para ayudar entre esas cosas, entonces fue entretenido."

(Establecimiento Municipal, GSE Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Alto o Medio Alto)

Finalmente, los estudiantes, particularmente de establecimientos educacionales de NSE bajo, expresan la necesidad de que los **profesores ofrezcan un apoyo lo más personalizado posible**, abriendo espacios para aclarar dudas particulares e identificar en qué fallaron.

"Que cuando tengo una nota de cuatro, que me orienten... así como '¿por qué no estudiaste? Ya, para la próxima prueba tienes que estudiar'. Pero la tía nunca hace eso, siempre nos reta o nos castiga."

(Establecimiento Municipal, GSE Medio Bajo, Nivel Desempeño SIMCE Medio)

En esta línea, se insiste también en la necesidad de que se **reconozca el esfuerzo** que realizan día a día para que les vaya bien en el colegio, como un refuerzo positivo que los impulse a seguir esforzándose.

"A mí me gustaría que hubieran notas porque de todo el esfuerzo que hiciste y no te dan nada, es por ejemplo, que uno trabaja y no te den tu propina."

(Establecimiento Part. Subvencionado, GSE medio alto, Nivel Desempeño SIMCE Bajo o Medio Bajo)

V. CONCLUSIONES

A partir del estudio es posible identificar bastantes coincidencias y prioridades en el discurso de los tres actores entrevistados: jefes de UTP, profesores y estudiantes. A partir de esto, las principales conclusiones estratégicas del estudio son las siguientes:

1. La evaluación de aula, desde la perspectiva de los jefes de UTP y profesores, es un elemento clave dentro del proceso formativo y de aprendizaje de sus estudiantes. Los estudiantes también lo valoran como un aspecto relevante para su aprendizaje. En este sentido, desde la concepción de los actores involucrados, se detecta una **alta priorización y centralidad de la evaluación de aula**. No se lo percibe como un proceso secundario o poco relevante, sino por el contrario, de alto interés para su gestión. De esta forma, al menos en el discurso, la evaluación de aula está al centro de las preocupaciones de los actores educativos.
2. Los actores educativos mantienen una percepción crítica de la evaluación de aula que ellos realizan, principalmente por las siguientes razones: las evaluaciones están demasiado centradas en contenidos y poco en habilidades; las evaluaciones son demasiado homogéneas y no rescatan bien la diversidad de estilos de aprendizaje y habilidades; las evaluaciones están demasiado centradas en el resultado y no en el proceso y; las evaluaciones están demasiado centradas en calificar y establecer comparaciones y no en contribuir al proceso de aprendizaje. Hay por tanto, en alguna medida, una **percepción de "evaluaciones de aula en crisis" y una necesidad sentida por mejorar y "modernizar" los procesos evaluativos**, en el sentido de ajustarlos a la necesidades del mundo de hoy (evaluación de habilidades, ajuste a distintos estilos de aprendizaje, etc.).
3. En particular, hay **una percepción crítica entre los actores educativos de lo que se denomina una "cultura de la nota"**, es decir, una excesiva preocupación por la calificación (a veces con fines instrumentales como el ingreso a la universidad), y una escasa preocupación por la adquisición de conocimientos o habilidades, y el sentido de fondo del proceso educativo. Los actores entrevistados en general se sienten "atrapados" en esta cultura de la nota, que desde su perspectiva es estimulada por el sistema educativo en su conjunto, y la importancia que adquiere el SIMCE y otras evaluaciones estandarizadas.
4. Contrasta con la alta priorización otorgada a la evaluación de aula, **la escasez de prácticas o instancias concretas a través de las cuales se refuercen u optimicen los procesos evaluativos**. De esta forma, se puede decir que los actores educativos -en particular los jefes de UTP y los profesores- otorgan una

alta prioridad a la evaluación en el discurso, pero poca en la práctica. A partir del estudio emerge la impresión de que existe un gran interés de mejorar las prácticas evaluativas, pero al mismo tiempo una sensación de pocos recursos o capacidades para abordar estas mejoras por sí solos.

5. En particular, se detecta una **carencia de procesos e instancias de trabajo en los establecimientos, que puedan ser funcionales a una reflexión y mejoramiento de la evaluación de aula.** En concreto, no hay procesos de monitoreo y retroalimentación sistemáticos de los instrumentos de evaluación que desarrollan los profesores; este monitoreo y mejoramiento se produce de manera esporádica y reactiva a las necesidades de los profesores. Tampoco hay reuniones de trabajo apropiadas para que los profesores puedan compartir, reflexionar y mejorar sus prácticas e instrumentos de evaluación, o en las cuales se puedan insertar estrategias más planificadas de mejoramiento.

6. Por último, en concordancia con lo anterior, el estudio detecta una **buena predisposición y alta demanda para mejorar los procesos de evaluación al interior de los establecimientos.** En este sentido, profesores y jefes de UTP demandan principalmente procesos de capacitación, generación de instancias de trabajo en red o intercambio de prácticas efectivas y apoyo a través de instrumentos y metodologías. En términos más contextuales, los actores educativos demandan un menor énfasis en evaluaciones estandarizadas externas, un currículum menos extenso, y mayor cantidad de tiempo para que el docente pueda dedicar al desarrollo de las evaluaciones y la retroalimentación.

ANEXOS

Se incluye una continuación una operacionalización con ítemes y preguntas para desarrollar cuestionarios de seguimiento y evaluación de la forma en que se desarrollan las evaluaciones de aula al interior de los establecimientos.

Operacionalización Cuestionario Profesores

Dimensión	Sub-dimensión	Indicador	Pregunta	Atributos
Creencias sobre la Evaluación	Creencias sobre la evaluación en general	Nivel de acuerdo con "El sistema educativo en Chile promueve una excesiva importancia a la nota"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "El sistema educativo en Chile promueve una excesiva importancia a la nota"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
		Nivel de acuerdo con "Los alumnos no trabajan si la actividad o evaluación no tiene nota"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "Los alumnos no trabajan si la actividad o evaluación no tiene nota"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
		Nivel de acuerdo con "La importancia en la nota genera estrés y competencia entre los alumnos"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "La importancia en la nota genera estrés y competencia"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo

		entre los alumnos"	
	Nivel de acuerdo con "Las evaluaciones deben enfocarse en el proceso de aprendizaje y no en los resultados"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "Las evaluaciones deben enfocarse en el proceso de aprendizaje y no en los resultados"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
	Nivel de acuerdo con "Las notas reflejan el aprendizaje adquirido por los estudiantes"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "Las notas reflejan el aprendizaje adquirido por los estudiantes"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
Creencias sobre la evaluación en el establecimiento	Nivel de acuerdo con "Las evaluaciones que se aplican en el establecimiento se enfocan en las habilidades y capacidades de los alumnos y no sólo en los contenidos"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "Las evaluaciones que se aplican en el establecimiento se enfocan en las habilidades y capacidades de los alumnos y no sólo en los	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo

		contenidos"	
	Nivel de acuerdo con "En el establecimiento se aplican evaluaciones diferenciadas para alumnos con necesidades educativas especiales"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "En el establecimiento se aplican evaluaciones diferenciadas para alumnos con necesidades educativas especiales"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
	Nivel de acuerdo con "El/la Jefe/a de UTP regularmente apoya y orienta a los profesores sobre cómo elaborar, aplicar y corregir una evaluación"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "El/la Jefe/a de UTP regularmente apoya y orienta a los profesores sobre cómo elaborar, aplicar y corregir una evaluación"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
	Nivel de acuerdo con "En el establecimiento periódicamente se realizan instancias en que los profesores	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "En el establecimiento periódicamente	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en

	tienen la posibilidad de discutir sobre estrategias de evaluación"	se realizan instancias en que los profesores tienen la posibilidad de discutir sobre estrategias de evaluación"	desacuerdo
	Nivel de acuerdo con "En el establecimiento los profesores tienen autonomía y libertad para elaborar las evaluaciones"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "En el establecimiento los profesores tienen autonomía y libertad para elaborar las evaluaciones"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
	Nivel de acuerdo con "El/la Jefe/a de UTP siempre tiene buena disposición y tiempo para ayudar a los profesores sobre asuntos de una evaluación"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "El/la Jefe/a de UTP siempre tiene buena disposición y tiempo para ayudar a los profesores sobre asuntos de una evaluación"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo

<p>Prácticas en relación a la Evaluación</p>	<p>Formas de Evaluación</p>	<p>Frecuencia de uso de formas de evaluación</p>	<p>¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes formas de evaluación en su establecimiento?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pruebas escritas con preguntas cerradas (alternativas, V-F, términos pareados) 2. Pruebas escritas con preguntas abiertas (de desarrollo) 3. Trabajos grupales 4. Trabajos o proyectos de investigación 5. Disertaciones o presentaciones orales 6. Interrogaciones orales 7. Proyectos colaborativos de aula (más de una asignatura involucrada) 8. Trabajos en laboratorio, sala de música, etc. 9 Presentaciones teatrales 10. Debates o 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siempre 2. Casi siempre 3. Algunas veces 4. Rara vez 5. Nunca o casi nunca
--	-----------------------------	--	---	---

			foros 11. Visitas guiadas fuera del establecimiento (como apoyo a una evaluación)	
	Estrategias de Evaluación	Utilización de estrategias de evaluación	¿Utiliza las siguientes estrategias de evaluación en su establecimiento? 1. Pruebas coeficiente 2 2. Autoevaluación del alumno 3. Evaluación entre pares 4. Evaluaciones sin nota 5. Evaluaciones de diagnóstico 6. Evaluaciones	1. Sí 2. No

		<p>de proceso o formativas</p> <p>7. Pautas de cotejo</p> <p>8. Pruebas de nivel</p> <p>9. Pruebas de síntesis</p> <p>10. Pruebas recuperativas</p> <p>11. Notas acumulativas</p> <p>12. Exámenes finales</p> <p>13. Pruebas tipo Ensayos SIMCE</p> <p>14. Pruebas tipo Ensayos PSU</p>	
	Retroalimentación	<p>Frecuencia de retroalimentación</p> <p>¿Con qué frecuencia retroalimenta a los alumnos?</p>	<p>1. Siempre</p> <p>2. Casi siempre</p> <p>3. Algunas veces</p> <p>4. Rara vez</p> <p>5. Nunca o casi nunca</p>
		<p>Formas de retroalimentación</p> <p>¿Cómo retroalimenta principalmente a los alumnos luego de una evaluación?</p>	<p>1. Revisa y explica en conjunto con los alumnos la corrección de una evaluación en el pizarrón</p> <p>2. Entrega a los alumnos una pauta de corrección</p> <p>3. Realiza comentarios personalizados a los alumnos</p>

			indicándoles qué deben mejorar
		Momento de la retroalimentación	<p>En general, ¿en qué momento retroalimenta a los alumnos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inmediatamente después de realizar la evaluación 2. Después de corregir las evaluaciones 3. Realiza la retroalimentación cuando tiene tiempo para hacerla
		Tiempo dedicado a la retroalimentación	<p>En general, ¿cuánto tiempo le dedica a retroalimentar a los alumnos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sólo un par de minutos en una clase 2. Menos de la mitad de una clase 3. Por lo menos la mitad de una clase 4. Toda una clase

<p>Problemas en relación a la Evaluación</p>		<p>Principal dificultad para evaluar en el establecimiento</p>	<p>¿Cuál de las siguientes alternativas representa la mayor dificultad para evaluar en su establecimiento?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de tiempo para elaborar y corregir evaluaciones 2. Falta de preparación y conocimientos para elaborar y corregir evaluaciones 3. Falta de apoyo y orientación desde la Unidad Técnico Pedagógica 4. Falta de disposición de materiales (libros, radios, proyectores, etc.) o infraestructura (sala de computación, laboratorios, biblioteca, etc.) para evaluar 5. Falta de motivación y compromiso en los estudiantes
--	--	--	--	---

Demandas	Demandas de mejora dentro del establecimiento	Principal forma para mejorar o innovar las prácticas de evaluación en el establecimiento	¿Cuál de las siguientes alternativas representa la principal forma para mejorar o innovar las prácticas de evaluación que utiliza en su establecimiento?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instancias para realizar trabajo colaborativo entre profesores 2. Analizar los resultados de las evaluaciones y utilizarlos para mejorar los procesos de aprendizaje 3. Disponer de materiales o infraestructura adecuados 4. Crear bancos de distintos tipos de evaluaciones 5. Reducir carga laboral 6. Reducir número de alumnos por sala 7. Adecuar las evaluaciones a las distintas habilidades y necesidades de los estudiantes
----------	---	--	--	--

	<p>Demandas de mejora desde las instituciones públicas</p>	<p>Principal forma para mejorar o innovar las prácticas de evaluación desde las instituciones públicas</p>	<p>¿Cuál de las siguientes alternativas sería la principal ayuda necesaria desde las instituciones públicas (Mineduc, Agencia, etc.) para mejorar o innovar las prácticas de evaluación que utiliza en su establecimiento?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación continua en métodos innovadores de evaluación 2. Apoyo pedagógico y orientación técnica experta del Mineduc o a la Agencia 3. Materiales pedagógicos acordes a la realidad o contexto socio-cultural del establecimiento 4. Eliminar pruebas estandarizadas 5. Reducir extensión del currículum 6. Que el currículum fuera más flexible 7. Reducir horas lectivas 8. Promocionar las evaluaciones de proceso 9. Desarrollar un plan o estrategia integral de evaluación
--	--	--	--	---

Características del establecimiento	Dependencia		Tipo de dependencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Municipal 2. Particular Subvencionado 3. Particular Pagado 4. Otro
	Desempeño		Nivel de desempeño	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bajo 2. Medio Bajo 3. Medio 4. Medio Alto 5. Alto
	Nivel socioeconómico		Nivel socioeconómico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bajo 2. Medio Bajo 3. Medio 4. Medio Alto 5. Alto
	Zona geográfica		Zona geográfica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Urbano 2. Rural

Operacionalización Cuestionario Jefes de UTP

Dimensión	Sub-dimensión	Indicador	Pregunta	Atributos
Creencias sobre la Evaluación	Creencias sobre la evaluación en general	Nivel de acuerdo con "El sistema educativo en Chile promueve una excesiva importancia a la nota"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "El sistema educativo en Chile promueve una excesiva importancia a la nota"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
		Nivel de acuerdo con "Los alumnos no trabajan si la actividad o evaluación no tiene nota"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "Los alumnos no trabajan si la actividad o evaluación no tiene nota"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
		Nivel de acuerdo con "La importancia en la nota genera estrés y competencia entre los alumnos"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "La importancia en la nota genera estrés y competencia entre los alumnos"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
		Nivel de acuerdo con "Las evaluaciones deben enfocarse en el proceso de	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "Las	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo

		aprendizaje y no en los resultados"	evaluaciones deben enfocarse en el proceso de aprendizaje y no en los resultados"	4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
		Nivel de acuerdo con "Las notas reflejan el aprendizaje adquirido por los estudiantes"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "Las notas reflejan el aprendizaje adquirido por los estudiantes"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
	Creencias sobre la evaluación en el establecimiento	Nivel de acuerdo con "Las evaluaciones que se aplican en el establecimiento se enfocan en las habilidades y capacidades de los alumnos y no sólo en los contenidos"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "Las evaluaciones que se aplican en el establecimiento se enfocan en las habilidades y capacidades de los alumnos y no sólo en los contenidos"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
		Nivel de acuerdo con "En el establecimiento se aplican evaluaciones diferenciadas para alumnos con necesidades	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "En el establecimiento se aplican evaluaciones	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en

	educativas especiales"	diferenciadas para alumnos con necesidades educativas especiales"	desacuerdo
	Nivel de acuerdo con "Regularmente apoyo y oriento a los profesores sobre cómo elaborar, aplicar y corregir una evaluación"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "Regularmente apoyo y oriento a los profesores sobre cómo elaborar, aplicar y corregir una evaluación"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
	Nivel de acuerdo con "En el establecimiento periódicamente se realizan instancias en que los profesores tienen la posibilidad de discutir sobre estrategias de evaluación"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "En el establecimiento periódicamente se realizan instancias en que los profesores tienen la posibilidad de discutir sobre estrategias de evaluación"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
	Nivel de acuerdo con "En el establecimiento los profesores tienen autonomía y libertad para	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "En el establecimiento	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo

		elaborar las evaluaciones"	los profesores tienen autonomía y libertad para elaborar las evaluaciones"	5. Muy en desacuerdo
		Nivel de acuerdo con "Siempre tengo buena disposición y tiempo para ayudar a los profesores sobre asuntos de una evaluación"	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? "Siempre tengo buena disposición y tiempo para ayudar a los profesores sobre asuntos de una evaluación"	1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
Prácticas en relación a la Evaluación	Formas de Evaluación	Frecuencia de uso de formas de evaluación	¿Con qué frecuencia los profesores utilizan las siguientes formas de evaluación en su establecimiento? 1. Pruebas escritas con preguntas cerradas (alternativas, V-F, términos pareados) 2. Pruebas escritas con preguntas abiertas (de desarrollo)	1. Siempre 2. Casi siempre 3. Algunas veces 4. Rara vez 5. Nunca o casi nunca

			<ol style="list-style-type: none">3. Trabajos grupales4. Trabajos o proyectos de investigación5. Disertaciones o presentaciones orales6. Interrogaciones orales7. Proyectos colaborativos de aula (más de una asignatura involucrada)8. Trabajos en laboratorio, sala de música, etc.9 Presentaciones teatrales10. Debates o foros11. Visitas guiadas fuera del establecimiento (como apoyo a una evaluación)	
--	--	--	---	--

	Estrategias de Evaluación	Utilización de estrategias de evaluación	<p>¿Los profesores utilizan las siguientes estrategias de evaluación en su establecimiento?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pruebas coeficiente 2 2. Autoevaluación del alumno 3. Evaluación entre pares 4. Evaluaciones sin nota 5. Evaluaciones de diagnóstico 6. Evaluaciones de proceso o formativas 7. Pautas de cotejo 8. Pruebas de nivel 9. Pruebas de síntesis 10. Pruebas recuperativas 11. Notas acumulativas 12. Exámenes finales 13. Pruebas tipo Ensayos SIMCE 14. Pruebas tipo Ensayos PSU 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sí 2. No
--	---------------------------	--	---	--

Retroalimentación	Frecuencia de retroalimentación	¿Con qué frecuencia los profesores retroalimentan a los alumnos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siempre 2. Casi siempre 3. Algunas veces 4. Rara vez 5. Nunca o casi nunca
	Formas de retroalimentación	¿Cómo retroalimentan los profesores principalmente a los alumnos luego de una evaluación?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los profesores revisan y explican en conjunto con los alumnos la corrección de una evaluación en el pizarrón 2. Los profesores entregan a los alumnos una pauta de corrección 3. Los profesores realizan comentarios personalizados a los alumnos indicándoles qué deben mejorar
	Momento de la retroalimentación	En general, ¿en qué momento los profesores retroalimentan a los alumnos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inmediatamente después de realizar la evaluación 2. Después de corregir las evaluaciones 3. Realizan la retroalimentación cuando tiene tiempo para hacerla

		Tiempo dedicado a la retroalimentación	En general, ¿cuánto tiempo le dedican los profesores a retroalimentar a los alumnos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sólo un par de minutos en una clase 2. Menos de la mitad de una clase 3. Por lo menos la mitad de una clase 4. Toda una clase
Problemas en relación a la Evaluación		Principal dificultad para evaluar en el establecimiento	¿Cuál de las siguientes alternativas cree Ud. que representa la mayor dificultad para los profesores al momento evaluar en el establecimiento?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de tiempo para elaborar y corregir evaluaciones 2. Falta de preparación y conocimientos para elaborar y corregir evaluaciones 3. Falta de apoyo y orientación desde la Unidad Técnico Pedagógica 4. Falta de disposición de materiales (libros, radios, proyectores, etc.) o infraestructura (sala de computación, laboratorios, biblioteca, etc.) para evaluar 5. Falta de motivación y compromiso en

				los estudiantes
Demandas	Demandas de mejora dentro del establecimiento	Principal forma para mejorar o innovar las prácticas de evaluación en el establecimiento	¿Cuál de las siguientes alternativas cree Ud. que representa la principal forma para mejorar o innovar las prácticas de evaluación de los profesores en el establecimiento?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instancias para realizar trabajo colaborativo entre profesores 2. Analizar los resultados de las evaluaciones y utilizarlos para mejorar los procesos de aprendizaje 3. Disponer de materiales o infraestructura adecuados 4. Crear bancos de distintos tipos de evaluaciones 5. Reducir carga laboral a los profesores 6. Reducir número de alumnos por sala 7. Adecuar las evaluaciones a las

			distintas habilidades y necesidades de los estudiantes
	Demandas de mejora desde las instituciones públicas	Principal forma para mejorar o innovar las prácticas de evaluación desde las instituciones públicas	<p>¿Cuál de las siguientes alternativas sería la principal ayuda necesaria desde las instituciones públicas (Mineduc, Agencia, etc.) para mejorar o innovar las prácticas de evaluación que utiliza en su establecimiento?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación continua en métodos innovadores de evaluación 2. Apoyo pedagógico y orientación técnica experta del Mineduc o a la Agencia 3. Materiales pedagógicos acordes a la realidad o contexto socio-cultural del establecimiento 4. Eliminar pruebas estandarizadas 5. Reducir extensión del curriculum 6. Que el curriculum fuera más flexible 7. Reducir horas lectivas 8. Promocionar las evaluaciones de proceso 9. Desarrollar un plan o estrategia integral de

				evaluación
Características del establecimiento	Dependencia		Tipo de dependencia	1. Municipal 2. Particular Subvencionado 3. Particular Pagado 4. Otro
	Desempeño		Nivel de desempeño	1. Bajo 2. Medio Bajo 3. Medio 4. Medio Alto 5. Alto
	Nivel socioeconómico		Nivel socioeconómico	1. Bajo 2. Medio Bajo 3. Medio 4. Medio Alto 5. Alto
	Zona geográfica		Zona geográfica	1. Urbano 2. Rural