



PEC



PROGRAMA DE EDUCACIÓN CONTINUA PARA EL MAGISTERIO
Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad de Chile

INFORME FINAL

LEVANTAMIENTO DE OPINIONES Y SUGERENCIAS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DE LA NORMATIVA DE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE EDUCACIÓN CONTINUA PARA EL MAGISTERIO**

Marzo de 2017

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVOS DEL ESTUDIO	4
METODOLOGÍA	5
Figura 1: Grupos focales realizados	5
Figura 2: Criterios de inclusión muestral para docentes.....	6
PARTE I: RESUMEN TEMÁTICO	14
a) Calificaciones	14
b) Reflexión y toma de decisiones a partir de la evaluación	15
c) Sistemas de apoyo - Repitencia	16
d) Evaluación diversificada	17
e) Retroalimentación a los estudiantes	17
JEFES DE UNIDAD TÉCNICO-PEDAGÓGICA	18
a) Calificaciones	18
b) Reflexión y toma de decisiones a partir de la evaluación	19
c) Sistemas de apoyo – Repitencia	19
d) Evaluación diversificada	20
e) Retroalimentación a los estudiantes	20
PARTE II: ANÁLISIS DE VALORACIONES Y PRÁCTICAS	22
a) Calificaciones	22
b) Reflexión y toma de decisiones a partir de la evaluación	28
c) Sistemas de apoyo - Repitencia	33
d) Evaluación diversificada	38
e) Retroalimentación a los estudiantes	41
a) Calificaciones	42
b) Reflexión y toma de decisiones a partir de la evaluación	46

c) Sistemas de apoyo - Repitencia	50
d) Evaluación diversificada	54
e) Retroalimentación a los estudiantes	56
PARTE III: COMPARACIONES ENTRE DOCENTES Y JEFES UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA	58
a) Calificaciones	58
b) Reflexión y toma de decisiones a partir de la evaluación	59
c) Sistemas de apoyo - Repitencia	61
d) Evaluación diversificada	62
e) Retroalimentación a los estudiantes	62
RECOMENDACIONES.....	66
BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA	68

INTRODUCCIÓN

El presente documento representa el informe de resultados finales del servicio de “Levantamiento de opiniones y sugerencias para la elaboración de una propuesta de actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción” solicitado por la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC en conjunto con la UNESCO.

El objetivo general del estudio fue describir y comparar las opiniones, sugerencias y recomendaciones de distintos actores de la comunidad educativa acerca de la normativa vigente sobre evaluación y promoción escolar.

Los datos fueron levantados utilizando la técnica del Grupo Focal. Se aplicaron 7 grupos focales en total, 3 en Santiago, 2 en Copiapó y 2 en Puerto Montt. En cada ciudad se realizó al menos un grupo focal compuesto por jefes de Unidad Técnico Pedagógica (de ahora en adelante jefes de UTP) y por docentes de enseñanza básica y media.

Al inicio del presente documento se resumen los detalles metodológicos del estudio, mostrando las técnicas de levantamiento de análisis, de composición de los grupos focales y de análisis de los datos. A continuación, se presenta el análisis de los datos. Este análisis está dividido en tres partes. La parte I presenta un resumen descriptivo de las temáticas tratadas por los grupos en cada una de las dimensiones del estudio y por cada actor (docentes y jefes de UTP), y sirve como contexto para el resto del trabajo analítico. La parte II profundiza en el análisis de las valoraciones y prácticas de los actores, los docentes y jefes de UTP, a fin de cumplir con los objetivos del estudio. Este análisis se centra en qué hacen los actores y qué opinan sobre diversas temáticas relacionadas con la política evaluativa actual. La parte III, por último, está centrada en la comparación entre los discursos de los docentes y los jefes de UTP. Este análisis pone el foco en los puntos de consenso y disenso entre los grupos, dónde se repiten temáticas y cómo éstas son tratadas, agregando – cuando es necesario – las posturas alternativas dentro de los mismos grupos.

El documento se cierra con el conjunto de recomendaciones extraídas del discurso de los actores, en línea con el objetivo general del estudio.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general del presente estudio es describir y comparar las opiniones, sugerencias y recomendaciones de distintos actores de la comunidad educativa acerca de la normativa vigente sobre evaluación y promoción escolar.

En este contexto, los objetivos específicos son:

1. Levantar las opiniones de distintos actores de la comunidad escolar acerca de las principales dificultades, fortalezas y debilidades de la actual normativa sobre evaluación y promoción escolar.
2. Levantar sugerencias y recomendaciones de distintos actores de la comunidad escolar acerca de qué aspectos deben ajustarse, incorporarse, mantenerse y eliminarse en la actual normativa sobre evaluación y promoción escolar.

Comparar las diversas opiniones, sugerencias y recomendaciones, considerando aquellos tópicos que generan mayor consenso y los que generan más disenso o ambigüedad.

METODOLOGÍA

Metodología de levantamiento de datos

La primera fase de implementación consistió en la construcción, en conjunto con la contraparte, de la pauta de levantamiento de datos. En línea con los objetivos, la pauta sirvió de guía de aplicación y de principio ordenador del análisis que se expone en el presente documento- A partir de esta pauta se definen las dimensiones de análisis y los tópicos relevantes.

Junto con la definición de la pauta (ver informe intermedio), fueron seleccionados un total de 7 grupos focales de docentes y jefes UTP, en tres regiones del país (ver figura 1). Para las zonas norte y sur se seleccionaron las capitales regionales, Copiapó y Puerto Montt respectivamente.

Figura 1: Grupos focales realizados

Denominación	Actor	Fecha	Nomenclatura
RM1	UTP	22-11-2016	(FG, UTP, RM1)
RM2	UTP	23-11 y 14-12-2016	(FG, UTP, RM2)
RM3	DOCENTES (DO)	14-12-2016	(FG, DO, RM3)
Zona Norte (ZN)	DOCENTES (DO)	21-11-2016	(FG, DO, ZN)
Zona Norte (ZN)	UTP	21-11-2016	(FG, UTP, ZN)
Zona Sur (ZS)	DOCENTES (DO)	18-11-2016	(FG, DO, ZS)
Zona Sur (ZS)	UTP	18-11-2016	(FG, UTP, ZS)

La Figura 1 indica, además, el sistema de nomenclatura utilizado para identificar cada cita textual del corpus de datos dentro del análisis, permitiendo rastrearla en su respectivo grupo focal.

Participantes

Siguiendo los parámetros establecidos por el paradigma cualitativo (Coyne, 1997; Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2010; Erazo, 2011; Martínez-Salgado, 2012) el muestreo fue realizado a partir de la selección de participantes voluntarios y de manera no aleatoria (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2010), priorizando la obtención de máxima heterogeneidad.

A fin de lograr grupos compuestos de forma heterogénea, los participantes son convocados siguiendo un conjunto de criterios de inclusión. La estructura del sistema educacional chileno plantea la existencia de variados criterios de inclusión posibles: condición de ruralidad, nivel socioeconómico del estudiantado, tamaño de matrícula del establecimiento, nivel educativo impartido por la institución, zona geográfica, entre otros. No obstante, considerando las características metodológicas de la técnica de levantamiento de datos escogida y las limitaciones logísticas, se realizó una selección de criterios significativos a fin de comprender la diversidad de posiciones discursivas posibles.

El grupo focal es una técnica de levantamiento de datos cualitativos centrada en el contenido discursivo grupal. De esta forma, como plantea Russell (2006), un grupo focal no debe ser usado para conocer atributos individuales ni proporciones de dichos atributos dentro de una población. El grupo focal es una técnica desprovista de estadísticas, ideal para comprender los significados que los sujetos asocian a diferentes temáticas, sin embargo, no tiene utilidad para conocer posturas personales, ni cómo dichas posturas se vinculan a atributos de la biografía de los participantes del grupo. De esta forma, el grupo focal no reemplaza a una encuesta o a una entrevista en profundidad, todas técnicas para recabar datos diferentes. En términos más simples, se puede decir que un grupo focal hace hablar a un grupo social (en este caso, docentes y jefes UTP). En este sentido, el análisis comparativo realizado parte desde la distinción entre grupos de actores (a saber, jefes de UTP y docentes) y las interacciones temáticas de estos grupos entre sí, recogiendo posturas internas de cada grupo, solo cuando sirven para enriquecer esta comparación.

Teniendo esto en cuenta, las figuras 2 y 3 detallan estos criterios de inclusión en la muestra.

Figura 2: Criterios de inclusión muestral para docentes

Criterio	Características	Variaciones posibles
Dependencia	Procesos internos de gobernanza y gestión entre los distintos tipos de establecimiento determinan el grado de autonomía que presentan los actores en procesos de toma de	Municipal - Subvencionado – Particular

	decisión vinculados a las evaluaciones.	
Nivel Educativo	Se establecen diferencias significativas en el tipo de relación que se constituyen con los estudiantes; así como también en el sentido de la evaluación por nivel educativo y también por actor: para los estudiantes, para los docentes, y para las instituciones.	Básica – Media (TP y CH)*
Cantidad de horas de la asignatura en el plan de estudios	Este criterio permite seleccionar docentes de distintos tipos de asignaturas. Las asignaturas con mayor cantidad de horas en el plan de estudio pueden presentar niveles de jerarquía distintos a los que presentan las asignaturas con menos horas; así como también, presentar distintas concepciones en el imaginario de los actores de la comunidad educativa.	Menos de 4 horas (Filosofía, Música, Artes Visuales, Educación Tecnológica, Física, Química, Biología, etc.) Más de 4 horas (Lenguaje, Historia y Matemática)

*TP= Técnico Profesional/CH=Científico Humanista. Criterios que solo se aplican a la Enseñanza Media

Figura 3: Criterios de inclusión muestral para jefes de UTP

Criterio	Características	Variaciones posibles
Dependencia	Procesos internos de gobernanza y gestión entre los distintos tipos de establecimiento, determinan el grado de autonomía que presentan los actores en procesos de toma de decisión vinculados a las evaluaciones.	Municipal - Subvencionado – Particular
Nivel educativo	Se establecen diferencias significativas en el tipo de relación	Básica – Media

	que se constituye con los estudiantes; así como también en el sentido de la evaluación por nivel educativo y también por actor: para los estudiantes, para los docentes, y para las instituciones.	
Tamaño de matrícula	Se seleccionarán establecimientos que cuentan con distintos tamaños en términos de cursos y de número de estudiantes. Este criterio impacta en la cantidad de cursos por nivel y en la conformación del cuerpo docente, lo que influye directamente en las formas organizacionales y los procesos de toma de decisión.	Menos de 400 estudiantes - Más de 400 estudiantes

*TP= Técnico Profesional/ CH=Científico Humanista

Teniendo en cuenta estos criterios, la composición final de los grupos focales es la que se presenta a continuación:

Figura 4: Composición grupos focales docentes Zona Norte, Zona Sur y RM

N°	CIUDAD	COMUNA	DEPENDENCIA	MODALIDAD	NIVELES	ASIGNATURA
1	Puerto Montt	Puerto Montt	P. Subvencionado	TP	Media	Matemáticas
2	Puerto Montt	Puerto Montt	P. Subvencionado	CH	Básica/Media	Artes Visuales / Educación Tecnológica
3	Puerto Montt	Puerto Montt	P. Subvencionado	CH	Básica	Lenguaje
4	Puerto Montt	Puerto Montt	Municipal	CH	Básica	*
5	Puerto Montt	Puerto Montt	Municipal	CH	Básica	Religión
6	Puerto Montt	Puerto Montt	P. Subvencionado	CH	Básica	Lenguaje

7	Puerto Montt	Puerto Montt	Municipal	TP	Media	Administración
CIUDAD	COMUNA	DEPENDENCIA	MODALIDAD	NIVELES	ASIGNATURA	
1	Copiapó	Copiapó	P. Subvencionado	TP	Básica/Media	Inglés
2	Copiapó	Copiapó	P. Subvencionado	CH	Básica/Media	Lenguaje
3	Copiapó	Copiapó	P. Subvencionado	TP	Básica/Media	Castellano y Filosofía
4	Copiapó	Copiapó	Particular	CH	Básica/Media	Química
5	Copiapó	Copiapó	Particular	CH	Básica/Media	Básica con mención en C. Naturales
6	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	Básica
7	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	Básica
8	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	Básica
9	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Media	Historia y Geografía
10	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Media	Educación Física
11	Copiapó	Copiapó	P. Subvencionado	TP	Básica/Media	Historia
12	Copiapó	Copiapó	P. Subvencionado	CH	Básica/Media	Básica
13	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	Biología
14	Copiapó	Copiapó	P. Subvencionado	CH	Básica/Media	Matemática
15	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	Inglés
16	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	Matemática
17	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	Historia
18	Copiapó	Copiapó	P. Subvencionado	CH	Básica/Media	Básica

19	Copiapó	Copiapó	P. Subvencionado	CH	Básica/Media	Matemáticas
20	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	Historia
21	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica/Media	Básica
22	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	Básica
N°	CIUDAD	COMUNA	DEPENDENCIA	MODALIDAD	NIVELES	ASIGNATURA
1	Santiago	Quilicura	Municipal	CH	Básica/Media	Lenguaje
2	Santiago	Colina	Particular	CH	Básica/Media	Profesor General Básica
3	Santiago	Estación Central	Municipal	CH	Básica	Lenguaje
4	Santiago	La Pintana	P. Subvencionado	TP	Básica/Media	Química y C. Naturales

*Dato no disponible

Figura 5: Composición grupos focales jefes de UTP Zona Norte, Zona Sur y RM

N°	CIUDAD	COMUNA	DEPENDENCIA	MODALIDAD	NIVELES	MATRICULA
1	Puerto Montt	Puerto Montt	Municipal	CH	Básica	731
2	Puerto Montt	Puerto Montt	P. Subvencionado	Polivalente	Básica/Media	2787
3	Puerto Montt	Puerto Montt	P. Subvencionado	CH	Básica/Media	1005
4	Puerto Montt	Los Muermos	Municipal	TP	Media	254
5	Puerto Montt	Puerto Montt	Municipal	CH	Media	695
6	Puerto Montt	Puerto Montt	P. Subvencionado	CH	Básica	214
7	Puerto Montt	Puerto Montt	P. Subvencionado	CH	Básica/Media	354
8	Puerto Montt	Puerto Montt	P. Subvencionado	CH	Básica	404
9	Puerto Montt	Puerto Montt	*	*	*	*
N°	CIUDAD	COMUNA	DEPENDENCIA	MODALIDAD	NIVELES	MATRICULA
1	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	1167

2	Copiapó	Copiapó	P. Pagado	CH	Básica/Media	763
3	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	740
4	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	999
5	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	765
6	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	719
7	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	639
8	Copiapó	Copiapó	Municipal	TP	Media	227
9	Copiapó	Copiapó	Municipal	TP	Media	914
10	Copiapó	Copiapó	P. Pagado	CH	Básica/Media	763
11	Copiapó	Copiapó	P. Subvencionado	CH	Básica/Media	929
12	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	396
13	Copiapó	Copiapó	Municipal	CH	Básica	891
N	CIUDAD	COMUNA	DEPENDENCIA	MODALIDAD	NIVELES	MATRICULA
1	Santiago	Providencia	Municipal	CH	Básica/Media	1715
2	Santiago	Lo Barnechea	Municipal	CH	Básica/Media	768
3	Santiago	La Florida	Particular	CH	Básica/Media	488
4	Santiago	Peñalolén	Municipal	TP	Básica/Media	1091
5	Santiago	Ñuñoa	Municipal	TP	Media	777
	CIUDAD	COMUNA	DEPENDENCIA	MODALIDAD	NIVELES	MATRICULA
1	Santiago	Santiago Centro	Municipal	CH	Básica	622
2	Santiago	Santiago Centro	Municipal	CH	Básica	622
3	Santiago	Santiago Centro	Municipal	CH	Básica	219
4	Santiago	Santiago Centro	Municipal	CH	Educación Especial	250
5	Santiago	Colina	P. Pagado	CH	Básica/Media	1.800
6	Santiago	La Granja	P. Subvencionado	CH	Básica/Media	1.008

7	Santiago	La Pintana	P. Subvencionado	TP	Básica/Media	2092
---	----------	------------	------------------	----	--------------	------

*Dato no disponible

Siguiendo los plazos establecidos por la contraparte, la convocatoria se realizó con una semana de antelación a la realización de los grupos focales. El método usado fue una convocatoria personal, utilizando productores de terreno que se contactasen personalmente con establecimientos y docentes potencialmente interesados en participar. A cada productor de terreno (uno por cada ciudad) se le hizo llegar una carta de invitación que detallaba los objetivos de la convocatoria, además de un instructivo que detallaba los criterios de inclusión. La indicación a los productores de terreno fue la de lograr grupos compuestos por sujetos lo más heterogéneos posibles, a fin de respetar lo establecido por los criterios de selección de los participantes.

Siendo una convocatoria cerrada a una instancia de discusión grupal, no existen mecanismos que garanticen la participación de todos los convocados, ni que permitan negarles la participación a personas que se presenten el día de realización de la actividad. Esto explica los números desiguales de participantes en cada grupo.

Sumado a la naturaleza inherente del método de levantamiento de datos solicitado, existieron dificultades dadas por el contexto temporal del período de terreno. Durante la convocatoria, en el mes de noviembre de 2016, el país se encontraba en un proceso de movilización nacional de funcionarios del sector público, lo que incluyó a profesionales del sector educativo. Adicionalmente, se debe considerar la complejidad asociada al momento del año escolar en que se realiza el levantamiento de información, puesto que este se realizó en el periodo de cierre del año escolar.

Desde un punto de vista territorial, los grupos focales de Santiago fueron los más afectados por la baja convocatoria. La situación de movilización, sumada a las dificultades logísticas de contar con profesores dispuestos a participar con posterioridad a su jornada laboral, produjo una bajísima convocatoria en algunos grupos focales. A fin de lidiar con esta problemática, la contraparte indicó la repetición de dos grupos focales, de docentes y jefes de UTP, respectivamente, en una fecha posterior a las movilizaciones. Se utilizó como criterio consensuado conservar aquellos grupos focales que, pese a presentar un nivel de participación bajo los rangos óptimos, presentaban participantes con características relevantes para el estudio.

Un caso excepcional en cuanto a esta problemática fueron los grupos focales aplicados en Copiapó en donde el intensivo trabajo de redes de contactos y producción en terreno dio lugar a grupos con gran número de participantes. En tanto no existe forma de controlar cuantas personas acudirán, se suele convocar a más personas de las deseadas considerando posibles ausencias. En Copiapó, la asistencia fue inusitadamente completa, lo que explica el gran volumen de participantes.

Metodología de análisis

Una vez realizados los grupos focales, se organiza la información con objeto de iniciar su análisis. La metodología utilizada fue la del análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Para su realización se utilizó un sistema de codificación abierta que permitió reconocer los temas transversales y más relevantes según los objetivos de la investigación. Un código representa una síntesis descriptiva del contenido de cada fragmento del texto. Cada intervención en la discusión se lee y analiza intentando reconocer su idea central. Dicha idea central luego es plasmada en un código. El código puede ser una sola palabra o una breve frase explicativa, al tiempo que debe remitir (utilizando un sistema de nomenclatura interna) a la cita en cuestión. El conjunto de códigos y citas componen una *matriz de vaciado*.

El siguiente paso fue clasificar los datos de las distintas matrices de vaciado en *valoraciones y prácticas*. Las valoraciones corresponden a la toma de postura de los actores en tanto “valoran” (positiva o negativamente) un hecho, un objeto, una experiencia o una práctica. Las valoraciones son la fuente primaria de los consensos, disensos y emergentes que se tratarán en detalle en la parte III del presente informe. A partir de este ejercicio también es posible identificar posturas a favor, disensos y proposiciones frente a los contenidos tratados en los grupos focales. Por su parte, las prácticas son aquellas acciones que se ejecutan sin asignación de valor. Es importante recalcar que esta distinción es analítica, en tanto una misma práctica puede ser valorada y no valorada en un mismo discurso. Las prácticas se refieren a las acciones concretas que suceden en el espacio cotidiano de la escuela. Los datos de prácticas y valoraciones fueron ordenados por las dimensiones establecidas en la pauta de levantamiento de datos.

Por último, resta mencionar que para el análisis se establecieron criterios de rigurosidad analítica por saturación (Strauss y Corbin, 2002) y por el contraste de análisis realizados por diferentes investigadores, tal y como lo plantea el trabajo de Erazo (2011). La saturación se busca en las temáticas que son transversales a diferentes grupos focales, considerando que existen temáticas emergentes relevantes. En concreto, la saturación se analiza utilizando los códigos. La comparación en el análisis entre investigadores se realiza en la *fase de síntesis*, en donde se utilizan todas las matrices de vaciado en conjunto, permitiendo a un analista observar y comparar el trabajo de otro analista a la luz de sus propios resultados.

PARTE I: RESUMEN TEMÁTICO

A continuación, se presenta una síntesis temática de lo discutido por cada actor en los grupos focales. Esta síntesis no representa un análisis de datos y su objetivo es producir un contexto temático que servirá de marco para interpretar el análisis. El método de elaboración fue la producción de síntesis locales, por foco y por dimensión, basándose en la codificación abierta del corpus de datos.

DOCENTES

a) Calificaciones

Cómo se entiende y cómo se hace

A partir del conjunto de los participantes es posible recoger la noción de las calificaciones como un instrumento que permite el cálculo de las notas finales. Según los datos recolectados no se posee un procedimiento homogéneo para este cálculo. En algunos casos se establece un cálculo de medias simple, es decir, se suman las calificaciones y se dividen por el número total de notas. En este caso, lo que influye sobre la calificación es el hecho de que diferentes ramos tienen diferentes cantidades de notas. En otros casos, se establecen mecanismos que incluyen una prueba final o examen, el cual establece un sistema de ponderación entre las notas del semestre, otorgándole mayor peso a las evaluaciones finales. Se establecen, entonces, jerarquías en el tipo de evaluaciones con incidencia en la carga académica de estudiantes y docentes en el final de cada semestre.

Otro tema importante que surge en la discusión es qué cantidad de notas se requieren para cada asignatura. Es posible generalizar en este punto, puesto que se observa un acuerdo entre los grupos consultados: la definición de la cantidad de notas en función del plan de estudios vigente, asumiendo los grupos que dicha indicación hace parte de la normativa en evaluación.

A partir de esta comprensión se generan distintas posiciones que vinculan las calificaciones con el aprendizaje. Se señala que una alta cantidad de calificaciones estimula el estudio parcelado y entorpece los procesos de aprendizaje significativo. Desde otras posiciones, se plantea que este efecto sería responsabilidad de la forma en que estos instrumentos están siendo implementados y no de la cantidad. En una postura distinta, se sostiene que tener muchas evaluaciones durante el año es beneficioso para los estudiantes, sobre todo para aquellos que requieren subir sus promedios ya que se les entregan más oportunidades para lograrlo.

Efectos/incidencias

Según los participantes, a partir de estas prácticas, en torno a un procedimiento no homogéneo para definir el cálculo de las notas finales, se produce una jerarquía entre las asignaturas en tanto las que tienen más notas, son aquellas que tienen más poder y peso dentro del quehacer escolar. En otro sentido, se recoge la opinión sobre la incidencia que tienen los instrumentos de gestión de

la escuela (Plan de Mejoramiento Escolar) que comprometen recursos en base a resultados académicos (calificaciones). A la vez, se plantea que esta forma de proceder frente a las calificaciones orienta a los docentes hacia un tipo de trabajo individual, dejando pocos espacios para el trabajo colaborativo, e impone un ritmo que no siempre les permite profundizar en los aprendizajes de los estudiantes.

También, en opinión de los docentes, no es posible asegurar que las calificaciones estén reflejando correctamente los aprendizajes significativos. En este mismo sentido, se plantea que el SIMCE y otras evaluaciones externas, se instalan como un instrumento disruptivo dentro del establecimiento.

Propuestas

Como propuestas se postula que la evaluación debe estar concentrada en observar los procesos pedagógicos de los estudiantes, evitando que sea convertida en un proceso de castigo. Asimismo, se plantea la relevancia de las evaluaciones de proceso como mecanismos de observación del aprendizaje. En sus propios términos, algunos grupos plantean la idea de “flexibilidad de las calificaciones”, que se incluyan los trabajos adicionales, el diálogo con el/la profesor/a y la argumentación.

b) Reflexión y toma de decisiones a partir de la evaluación

Cómo se entiende y cómo se hace

Se observa como una práctica común realizar una evaluación diagnóstica principalmente a inicios del año. A partir de los resultados de esta evaluación se realizan modificaciones a la planificación. La evaluación diagnóstica se entiende como una herramienta que permite a los docentes contextualizar su planificación. En los distintos grupos de discusión, se describen procedimientos para realizar este tipo de evaluación.

Asimismo, aparecen descritas distintas formas de planificación para abordar las diversas formas de organizar administrativamente el año escolar (planificación por trimestres, semestres o bimestres). La evaluación diagnóstica incide en la modificación o adecuación de estas planificaciones.

Efectos/incidencias

Se observa que la planificación mayormente se encuentra centrada en los contenidos. Dada esta constatación, se expresa la dificultad para incluir grandes modificaciones a la planificación producto del gran énfasis que existe en la cobertura de contenidos, sumado a la escasez de tiempo para abordar la extensión del currículum.

Propuestas

Se valora la incorporación de equipos profesionales con enfoque de integración (equipos PIE), que apoyan la evaluación diagnóstica que se realiza en los establecimientos. Se valora positivamente la acción de planificar dentro de la labor educativa, asociada a resultado de la evaluación diagnóstica. Puntualmente, se propone realizar una planificación simple antes de comenzar el año, lo que permite ajustarla en función de los resultados arrojados por la evaluación diagnóstica.

c) Sistemas de apoyo - Repitencia

Cómo se entiende y cómo se hace

En general existe un acuerdo en la diversidad y flexibilidad de criterios de repitencia. Se observa la necesidad de incluir criterios no pedagógicos como la disciplina o la inasistencia. Asimismo, se describen formas para ofrecer oportunidades para subir o cambiar la nota final para aquellos estudiantes con dificultades. En cuanto a la repitencia, es posible rescatar entre los distintos grupos de profesores que los establecimientos van estableciendo procedimientos y criterios discrecionales para aplicar la normativa, como el esfuerzo personal y la conducta.

Otro tema recogido ese refiere a diversos sistemas de apoyo al rezago académico y de detección temprana de situaciones de repitencia. Entre las prácticas más recurrente se encuentra el reforzamiento, el trabajo diferenciado dentro del aula (cuando existen profesionales disponibles) y la conformación de equipos multidisciplinarios fuera del contexto escolar que convocan a la familia para participar en la mejora académica de los estudiantes con problemas de resultados. Se señala como una práctica de gran importancia, la comunicación efectiva con los padres y apoderados, por medio de entrevistas y entrega de informes de notas, o la utilización de plataformas online.

En general, se observa que existe mayor atención a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Valorando positivamente el papel de los asistentes de la educación y otros profesionales como psicólogos y el equipo de integración que apoyan estas tareas.

Efectos/incidencias

Se observa un acuerdo general entre los profesores participantes en cuanto a una valoración negativa de los criterios de repitencia establecidos en la normativa, pues estos se centrarían en un acto administrativo y entregarían la posibilidad al director de decidir arbitrariamente. No se observa acuerdo sobre la propuesta de eliminar la repitencia.

En otro sentido, se recogen opiniones de distintos grupos que advierten que los docentes se encuentran muy sobrepasados tanto en su capacidad de recibir alumnos, como de realizar estrategias para los estudiantes más rezagados (reforzamiento). Se identifican dificultades de capacidad para realizar acciones específicas con estudiantes con dificultades de aprendizaje, sobre todo con aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

Propuestas

Se propone incluir medidas anticipatorias para evitar repitencia con la idea de generar estrategias de mejora. Asimismo, se propone incluir criterios adicionales a los establecidos en la normativa, como son la madurez de los estudiantes o los informes de los profesionales de los equipos de los proyectos de integración. Un acuerdo común entre los grupos es dejar la decisión de repitencia en manos de los docentes y no solo del director del establecimiento.

d) Evaluación diversificada

Cómo se entiende y cómo se hace

Existe una valoración positiva de la evaluación diversificada, sin embargo, en cuanto a prácticas concretas se mencionan las dificultades para su aplicación en el aula. Dentro de la práctica más común se incluyen modificaciones acotadas en los contenidos evaluados y el currículum, esto principalmente en casos de alumnos con necesidades educativas especiales. En este sentido, se hace especial mención al trabajo que realizan los Programas de Integración (PIE), respecto a orientar un tipo de evaluación diferenciada.

Efectos/incidencias

Se plantea que existe una centralidad en la evaluación tradicional basada en pruebas escritas. Se señala que esta se debería a la falta de capacidades docentes para instalar procesos de evaluación diversificada. Se plantea que los docentes no poseen conocimientos específicos sobre la materia y que, por ello, los equipos PIE se han convertido en su principal apoyo.

Propuestas

Los docentes mencionan que es importante lograr instalar procesos evaluativos que consideren los diferentes contextos de los estudiantes, además de instalar como práctica el uso de diferentes instrumentos y modalidades de evaluación. Se propone incluir en la evaluación diversificada a aquellos estudiantes que no son identificados como con “necesidades especiales”, sino que pueden ser entendidos como estudiantes con problemas de rezago menor o que se encuentran fuera del actual sistema de categorización de necesidades especiales.

Se propone aumentar las capacidades docentes para implementar diversas formas de evaluar (necesidad de capacitación en evaluación).

e) Retroalimentación a los estudiantes

Cómo se entiende y cómo se hace

Al igual que en el punto anterior, se observa una valoración positiva de la necesidad de generar estrategias de retroalimentación. Al respecto, las prácticas de retroalimentación tienen que ver con la presentación de una o más preguntas en la pizarra y su corrección de forma colectiva en el curso.

Efectos/incidencias

Como en otros temas se menciona la falta de tiempo en el aula dada la gran cobertura de contenidos que los docentes deben cumplir. Por lo tanto, se señala que esta situación suele perjudicar los espacios para aplicar estrategias de retroalimentación.

Propuestas

No se observan propuestas concretas al respecto.

JEFES DE UNIDAD TÉCNICO-PEDAGÓGICA

a) Calificaciones

Cómo se entiende y cómo se hace

Se observa un entendimiento general de los profesionales participantes en cuanto a que la definición de la cantidad de notas por asignatura se realiza en función de la cantidad de horas que se establece en el plan de estudio para cada una de ellas. Al respecto se mencionan diversas formas para el cálculo del promedio final que, en general, se entiende como el promedio de todas las asignaturas correspondiente al nivel de enseñanza del estudiante. Se menciona la utilización de pruebas de síntesis o globales para monitorear los aprendizajes.

Adicionalmente al tema de las calificaciones, se señalan experiencias positivas de establecimientos que usan plataformas online para facilitar el proceso de comunicación de resultados intraescuela, como asimismo para comunicar resultados a los apoderados.

De manera específica, los jefes de UTP de establecimientos Técnico Profesionales destacan el modelo de educación basado en la formación de competencias.

Efectos/incidencias

Se reconoce que la alta cantidad de notas es un problema. Para algunos, muchas notas no tienen sentido y agobian al estudiante, convirtiendo todo el proceso en obtención de notas y no de aprendizajes. Para otros, sin embargo, muchas notas representan más alternativas para que un estudiante mejore su promedio final.

Propuestas

Se manifiestan posiciones favorables a una evaluación de proceso que articule notas intermedias y terminales, a la vez que se relacione con los objetivos de aprendizaje. Se valora la evaluación de proceso articulada con notas sumativas que integren distintas valoraciones, como el desarrollo del pensamiento y las habilidades sociales. Se proponen ponderaciones por objetivos curriculares que potencien distintas asignaturas (no solo lenguaje y matemáticas).

Se sugiere contribuir a formar a los docentes en las materias vinculadas a evaluación y atender a las particularidades de las regiones, así como de los colegios de distintas modalidades.

b) Reflexión y toma de decisiones a partir de la evaluación

Cómo se entiende y cómo se hace

Se señala que las evaluaciones de diagnóstico se realizan en base a pruebas propias o elaboradas externamente. Esta evaluación diagnóstica está enfocada principalmente a establecer una suerte de línea de base para ajustar las planificaciones de principio de año y, de esta manera, generar procesos de nivelación.

Se menciona que las evaluaciones también se planifican y que se realizan otros ajustes a las planificaciones en distintos momentos del año basados en resultados de las pruebas de fin de semestre o de fin de año. A partir del análisis de resultados, los docentes realizan ajustes en la planificación, en sus propios instrumentos y, en algunos casos, por medio de una plataforma general. En cuanto a prácticas asociadas al ajuste de las planificaciones en relación a las evaluaciones existe un acuerdo en que se debe modificar las planificaciones por medio de la información que se recibe de las evaluaciones.

Efectos/incidencias

Siempre en cuanto a las evaluaciones de diagnóstico, se plantea que con este material se puede imponer metas a los profesores y que dichas metas sirven para mejorar el rendimiento, siempre y cuando sean metas realistas y razonables. Una acción compartida es la realización de evaluaciones diagnósticas, principalmente a inicio de año y enfocadas en la primera unidad; de ellas se desprenden acciones de nivelación de estudiantes.

Asimismo, se valora la información de pruebas vinculadas a instrumentos de gestión como el Plan de Mejoramiento Escolar (PME) ya que proveen información precisa en distintos momentos del año.

Propuestas

Se plantea que las evaluaciones de diagnóstico al ingreso en el establecimiento son las únicas que realmente cuentan. La evaluación diagnóstica, en general, es percibida como una práctica necesaria para obtener buenos resultados educativos, pero sobre todo cuando esta se instala como una práctica permanente. Se propone un sistema de evaluaciones que entregue información oportuna y precisa para tomar decisiones en distintos sentidos.

c) Sistemas de apoyo – Repitencia

Cómo se entiende y cómo se hace

En primer lugar, los jefes de UTP exponen los mecanismos de detección temprana que poseen en los establecimientos. Se mencionan distintas prácticas para la detección temprana y remediales.

Efectos/incidencias

Diversidad de prácticas generan necesidades en las capacidades docentes y en equipos especializados y cuando estos no existen, los jefes de UTP manifiestan que quedan limitados a la voluntad del docente. Se plantea la necesidad de articularse a sistemas de apoyo, propiciados por la ley SEP y PIE, no obstante, se señala que los recursos son limitados.

Propuestas

Sobre la repitencia, se manifiestan a favor de un sistema de calificación que represente aprendizajes y que incluya otros criterios como valoraciones sobre madurez, autoestima y aspectos del espacio psicosocial de los estudiantes. Por el contrario, expresan estar en contra de vincular metas de eficiencia en la gestión escolar a la promoción o repitencia de los estudiantes. Se propone un reglamento que entregue claridad para todos, establezca unos mínimos de aprendizajes para promover de curso a los estudiantes y otorgue flexibilidad y autonomía en la decisión de repitencia a los equipos de docentes de las escuelas.

d) Evaluación diversificada

Cómo se entiende y cómo se hace

Se mencionan diferentes prácticas y se comentan prácticas centradas en el apoyo de especialistas, propendiendo a la construcción de evaluaciones que no demanden altos niveles de abstracción.

Efectos/incidencias

En general, se menciona que existe una cultura escolar evaluativa muy fuerte centrada en la calificación y, por ello, no existirían capacidades docentes para realizar evaluaciones diversas. Se reconocen tensiones y oportunidades presentadas entorno al equipo PIE, tensiones que vienen desde decisiones externas que demandan otro tipo de prácticas evaluativas.

Propuestas

Se propone realizar evaluaciones del tipo “prácticas” para ofrecer mayores oportunidades a los estudiantes. Se expresa que se está a favor de los últimos decretos que promueven una educación inclusiva, pero que esto implica mejorar las condiciones laborales para trabajar en equipos multidisciplinarios que puedan atender las necesidades diversas de sus estudiantes.

e) Retroalimentación a los estudiantes

Cómo se entiende y cómo se hace

Esta no es una práctica valorada e instalada en los docentes, aun cuando existen casos en los que los docentes realizan una retroalimentación antes y después de una evaluación. Se mencionan distintos tipos de retroalimentación.

Se entiende la retroalimentación como un proceso de vinculación con los apoderados para potenciar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Efectos/incidencias

Dada la centralidad de una evaluación tradicional, se identifican serias dificultades para la implementación de la retroalimentación a los estudiantes. Se menciona la falta de preparación de los docentes dado que la formación de estos ha estado enfocada en los contenidos. Para el caso de los mismos participantes, se destaca el énfasis en tareas administrativas que les impide hacer una retroalimentación efectiva a sus colegas.

Propuestas

Los participantes se manifiestan a favor de una retroalimentación efectiva y formativa, que se articule o complemente con la calificación y promueva un acompañamiento a los procesos pedagógicos instalados en el aula. En la práctica, entonces, se valora la aplicación de instrumentos evaluativos auténticos, que ayuden al profesor y a sus estudiantes a definir logros de aprendizajes y orienten estrategias de mejoramiento.

PARTE II: ANÁLISIS DE VALORACIONES Y PRÁCTICAS

En el presente capítulo se entrega un análisis descriptivo de las valoraciones y prácticas recogidas en torno a los temas planteados. Los contenidos se organizan en función de cada una de las dimensiones que movilizaron el estudio y diferenciado por actor consultado. De este modo, a continuación, se detallan las principales valoraciones y prácticas de los docentes participantes en el estudio, para luego, en el apartado siguiente, presentar valoraciones y prácticas recogidas desde los Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas.

DOCENTES

a) Calificaciones

La dimensión de calificaciones abre la discusión en cada grupo focal de docentes y suele ser el puntapié inicial para el tratamiento de diversos temas del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Es posible constatar que el uso de las calificaciones es lo que acompaña a los procesos de aprendizaje durante el año y es el instrumento que permite el cálculo de las notas finales. Según las experiencias recopiladas, no existe un procedimiento exclusivo para el cálculo de dicha nota. En algunas escuelas se establecen promedios simples, donde se suman las calificaciones y se dividen por el número total. En otros casos, se exponen mecanismos de calificaciones finales (o exámenes), que establecen un sistema de ponderación entre las notas, las que tienen distintos pesos según el tipo de evaluación. Se establece, así, una jerarquía según el tipo de evaluación. De acuerdo a lo señalado en los grupos, todos estos mecanismos tienen una incidencia significativa en la carga académica de los estudiantes y docentes, sobre todo al final de cada semestre.

Entre las opiniones registradas en los grupos focales de docentes, y en directa relación con el uso de calificaciones, los docentes señalan que calificar con notas un proceso de aprendizaje los limita y que les gustaría poder emplear diversas formas de evaluar. Frente a esto, los docentes argumentan que las notas muchas veces inciden de forma negativa en la percepción que tienen los estudiantes de la evaluación y del logro de aprendizajes. Por ejemplo, un docente percibe que para los alumnos el estudio no es para aprender, sino para obtener una determinada calificación.

Lo que pasa es que todos estábamos equivocados. ¿Por qué razón? Porque... los alumnos estudian por la nota. ¿Esto es con nota o no?, dicen (...). No, ¿por qué tiene que ser con nota? Ah. Entonces para ellos lo válido es el número, los números, ellos juegan con la calculadora: ah, si yo me saco..., paso con un 4. (FG,DO, ZS)

En este otro ejemplo se plantea cómo la nota obliga a la lectura y como la lectura obligada perjudica la comprensión.

A mí, en el área de Lenguaje, en realidad, no me gustaría evaluar la lectura de libros, no me gustaría evaluar eso, sí, hacerlos leer, motivarlos a la lectura, a que realmente se dé el gusto por la lectura. Y... la lectura obligada, lamentablemente mata la comprensión. (...) Yo realmente lo hago porque tengo que cumplir con el reglamento, pero de verdad no me gustaría evaluar eso. Sí, me gustaría evaluar en un debate, por ejemplo, acerca de un libro determinado o qué tú leíste hoy día, qué has leído durante la semana y, a lo mejor, en esa área, sí, poder debatir. (FG, DO, ZS)

Los docentes plantean que existe una alta concentración de pruebas y responsabilidades en los fines de semestre que influye negativamente en la posibilidad de que las pruebas sean abordadas con la atención necesaria por parte de los estudiantes.

Me encuentro que llega un momento del año donde los alumnos suben y bajan sus rendimientos, independiente de cómo yo haga la clase... y me he preguntado ¿qué ocurre? Y ocurre, muchas veces, que a fines del semestre los alumnos están cargadísimos de pega, de pruebas, todas en una semana y los alumnos no le toman toda la atención que debieran tomarle a las pruebas porque hay muchas que se están tomando esa semana, entonces hay que bajar las notas y eso es injusto. (FG, DO, ZN)

A dicha situación, los docentes agregan que las exigencias que se establecen para que el formato de las evaluaciones sea similar al de las pruebas estandarizadas externas atentan contra el sentido último de la evaluación que es el aprendizaje de los estudiantes.

La discusión que hemos tenido entre distintos profesores es que es cierto, tenemos una gama tremenda de evaluaciones, pero en cuáles vamos a chocar: en básica, el SIMCE, en media, la PSU. ¿Qué te piden en el colegio? "No, hazla tipo SIMCE o tipo PSU". (FG, DO, ZN)

Luego, en relación a las valoraciones que los docentes hacen del uso de calificaciones para la evaluación, se plantea que estas no deberían constituirse como un "castigo" para el estudiante.

En nuestra realidad municipal los alumnos tienen distintas problemáticas sociales, por ende, la evaluación no debe ser que ellos la tomen como, en cierta forma, castigadora. (FG, DO, ZN)

También, los docentes plantean que no se puede asegurar que las calificaciones reflejen aprendizajes significativos de los estudiantes, pues se señala que los estudiantes utilizan lo aprendido como un medio para responder la prueba y, por ende, en la medida en que lo aprendido ya cumplió dicho objetivo, se olvida.

No se puede asegurar, la nota no refleja lo que el niño sabe... que el aprendizaje sea significativo, porque el niño estudia para la prueba, y después se olvida porque ya no se le pregunta más, entonces no logramos saber si el aprendizaje realmente logró su objetivo o que para el niño sea significativo a futuro. (FG, DO, ZN)

Por otra parte, un grupo de docentes de la Región Metropolitana manifiesta su preocupación por el tipo de evaluaciones, poniendo en la palestra el debate sobre la conveniencia de utilizar exámenes finales o pruebas globales, pues consideran que estas no representan aprendizajes reales en los estudiantes. Le otorgan, entonces, mayor relevancia a las evaluaciones de proceso, las cuáles, según su percepción, si permitirían observar de mejor forma el aprendizaje de los estudiantes.

Para mí lo del examen, no le encuentro sentido, porque no es decidir respecto del aprendizaje del estudiante, porque lo que uno hace es que respecto a lo que el profesor considera más importante da el temario ¿Y si justo es lo que el alumno no tenía bien aprendido? ¿Y si se sacó un 7.0 en otra cosa durante el proceso? Entonces, por eso, a mí, el examen no me gusta ni le encuentro sentido. Yo velo por otra forma de evaluar pero que no le va a gustar a ningún jefe de UTP... Tiene que ver con evaluación de proceso y retroalimentación, y yo sé que eso no le va a gustar a ninguno porque siempre van a estar pensando en la nota: "estamos en abril y no tiene nota, es mayo y debería tener tres notas". Pero la única forma de saber si el alumno aprende es cuando él me dice de forma cotidiana y regular que aprendió, porque un 7.0 no representa que necesariamente aprendió y el alumno que tiene el 4.5 quizás si representa lo que aprendió. Entonces, cuantificamos mucho en el colegio y por eso estoy en desacuerdo con los exámenes. Los tengo que hacer igual, tuve que dar el temario y todo, pero esa es una decisión que toma el colegio, pero no tiene sentido para mí. Se pierde el foco del alumno, él estudia para eso, ¿y después que hace? Regurgita todo lo que medianamente aprendió. (FG, DO, RM3)

Existe un caso particular en que un docente que trabaja en un liceo Técnico-Profesional señala que en su establecimiento existe una forma de calificar a los estudiantes, que considera la calificación por parte del docente, pero también considera calificaciones en el proceso de inserción en el mundo profesional, donde el estudiante es evaluado por una contraparte del empleador. En este ejercicio se pone en cuestión la falta de criterios claros para que el estudiante sea calificado por una contraparte.

Yo trabajo en un Liceo Técnico-Profesional, donde hay carreras que tienen modalidad dual de enseñanza... a partir de abril hasta la primera semana de noviembre tenemos un sistema mixto, en el cual el estudiante está en el liceo y, a la semana siguiente, está cumpliendo funciones en una empresa según su especialidad. Esta modalidad dual se basa en la heteroevaluación. No solamente evalúa el profesor, sino que también evalúan los maestros guías, que son como nuestra contraparte, nuestro espejo, pero en la empresa. Y ellos evalúan también semanalmente en escala simple de 1 a 7, que en el fondo igual es un tanto subjetiva porque se va, entre comillas, "objetivizando" en función de cómo se desempeña el alumno en términos actitudinales, y cómo se va conociendo al estudiante durante el año en su desempeño en la empresa, y esa nota la colocan ellos. En el fondo la nota más que una cuestión que debería ser objetiva en términos de cifras, tiene una carga muy fuerte de subjetividad... evalúan lo que es la parte de competencias, conocimientos, competencias profesionales en el área del saber, es decir, lo que ellos van combinando es el aula, con lo

que pueden ir aplicando en la práctica; lo mismo, pero en una empresa, en una situación real. (FG; DO; ZS)

Por otra parte, en relación a la flexibilidad y a las limitaciones que enfrentan los docentes en materias evaluativas, se señala que, si bien cuentan con un grado de flexibilidad, esta estaría circunscrita a acuerdos entre equipo directivo y docentes. Para los docentes, estas limitaciones, existentes en el reglamento de evaluación, no permiten visibilizar los resultados de la evaluación tal cual es, sino que los obliga, en función de los resultados esperados, a adulterarla. En palabras de los docentes, estas determinaciones impuestas también tendrían su origen en directrices superiores, que los cuerpos directivos, por órdenes ministeriales, deben hacer cumplir, lo que necesariamente condiciona la autonomía de los docentes para evaluar.

Nunca vamos a tener la realidad nuestra sobre evaluaciones o calificaciones reales porque al final te dicen: "oye, hay muchos rojos"; porque va a venir la jefa de UTP o la dirección y dicen: "oye, hay muchos repitentes, qué está pasando" y a lo mejor uno hace el estudio del curso y dice, bueno, este curso me tocó, este tipo de chicos me tocó, y ¿qué va a decir el jefe? Que las políticas nacionales están exigiendo otra cosa respecto a las evaluaciones y es cierto que respecto de algunos chicos podemos destacar situaciones positivas, por ejemplo, un chico con 5,5 o 5,8 para arriba es un chico distinto que está aprendiendo, pero decir que esta calificación está reflejando el contenido, no lo creo. (FG, DO, ZN)

Yo quiero decir que existen elementos contradictorios dentro de las políticas de evaluación... esa evaluación no tiene ninguna credibilidad porque probablemente el profesor va a modificar los porcentajes para no tener problemas y no complicarse. Eso puede ocurrir, por lo tanto, ahí hay elementos contradictorios, porque si el Ministerio no nos pusiera como obligación esos porcentajes, de alguna manera se vería más la realidad de una evaluación. (FG, DOC, ZN)

Siguiendo con las valoraciones respecto de las determinaciones relativas a la evaluación, los docentes sostienen que la exigencia de una cantidad determinada de notas para una asignatura en particular, instalada en los colegios, muchas veces afecta la posibilidad de profundizar contenidos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes e instalar una evaluación de proceso.

Ahora, otro elemento importante es el volumen de evaluación. Por ejemplo, en un colegio particular en el sur teníamos trimestres, teníamos que tener la misma cantidad de horas en la semana en cantidad de notas +2. Yo tenía 4 horas a la semana, tenía que tener 6 notas por trimestre, y 6 por 3 trimestres, al año tenía 18 notas. 18 notas implican 18 clases que perdiste durante todo un año. (FG, DO, ZN)

No obstante, se registra también un desacuerdo al respecto, en tanto hay docentes que, desde otra mirada, plantean que la alta cantidad de calificaciones requeridas no necesariamente afecta el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que lo que estaría afectando este proceso sería más bien la forma en la que el docente conduce el proceso para levantar dichas calificaciones. En este

sentido, los docentes señalan que es importante, además, observar los procesos pedagógicos de los estudiantes, las problemáticas que lo puedan estar afectando e ir retroalimentando su proceso de aprendizaje.

Quería aportar que si el objetivo del colega es que el niño tenga un aprendizaje real, las evaluaciones que él realiza deberían ser distintas, porque, por ejemplo, si yo quiero lograr que el alumno que pase tenga los contenidos mínimos, yo, durante el año, debería hacer una evaluación que tenga lo que yo quiero que sepa el niño; pero todo el año preguntando lo mismo, para llegar al final y hacer una prueba que le permita pasar de curso sabiendo qué contenidos debe tener. Entonces, creo que el instrumento de evaluación debiera ser de tal forma que le fuera dando peso a las preguntas que realmente tienen importancia y retroalimentando en la evaluación lo que ya sabe, para poder conseguir lo que quiere el colega. (FG, DO, ZN)

Yo también tengo que ver el proceso en el que está el alumno, porque tengo que ver otras problemáticas que pueden estar afectando su proceso pedagógico. Por lo tanto, tenemos que ver que, en esa evaluación, luego de poder llevarla al libro, de cierta forma conversar con el alumno y decirle: “bueno, esta fue tu evaluación, yo entiendo que estés pasando por esto, pero yo te voy a dar otra oportunidad”, cosa de que el niño sienta que la nueva evaluación es una oportunidad para mejorar. (FG, DO, ZN)

Por otra parte, emerge una crítica a los sistemas de evaluaciones estandarizada nacionales, ya que inciden de manera importante en la mayoría de los establecimientos educativos. Al respecto se mencionan básicamente dos aristas: por una parte, el tiempo que deben invertir los docentes en la preparación de esta prueba, orientación que surge desde la dirección de los establecimientos, que inevitablemente altera el desarrollo de sus clases y en particular la forma de evaluar; por otro lado, en su calidad de prueba estandarizada implica un instrumento descontextualizado para los estudiantes, lo cual sin duda tensiona los postulados de la evaluación diversificada y la importancia de reconocer y respetar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Mi crítica igual va un poco a que por estar pesando tanto en esa Prueba Simce, nosotros tenemos que abarcar una gran cantidad de contenidos, ...dice mínimos contenidos, pero en el fondo no son mínimos contenidos, son como no sé cuántas unidades, de geometría, de álgebra, de números, de datos y azar. ...finalmente uno, por ejemplo, mi ideal sería que me detenga, que me detenga a profundizar una unidad o un contenido, pero no lo puedo hacer porque estoy pensando, claro, que me van a pedir al final un resultado. (FG; DO; ZS)

Yo critico las pruebas estandarizadas, por ejemplo, el SIMCE, ya que si un alumno tiene problemas psicopedagógicos no puede ser apoyado por una psicopedagoga, como sí se puede hacer en las pruebas que hacen los niños comúnmente; en cambio, allí, tienen que hacer la prueba como el resto de sus compañeros; ahí, no hay flexibilidad, ahí no está la evaluación apoyando al alumno, la hacen igual que el resto y eso no corresponde... entonces también hay un vacío en lo que es el proceso docente a nivel ministerial. (FG, DO, ZN)

Siempre en el ámbito de las calificaciones, pero ahora respecto a la diversidad de prácticas mencionadas por los docentes para el cálculo de las notas finales, se constata que se utilizan fórmulas de promedio simple, donde todas las calificaciones tienen la misma ponderación. También señalan que en otros casos se exige examen o pruebas finales con mayor ponderación. Del mismo modo, los docentes mencionan el uso de aproximación de notas en los promedios finales, si se hace uso de la nota 3,9 dentro de la escala de calificaciones o si se aproxima a 4,0, entre otros procedimientos. Así también, se evidencia, en varios casos, que el cálculo de notas finales se realiza de forma automática a través del uso de plataformas computacionales con las que cuenta el establecimiento educativo.

En el caso del colegio, el promedio en Básica es el promedio de las notas que tiene, no pesan más ni menos, y tienen una prueba integradora al final de cada trimestre. (FG, DO, ZN).

Nosotros en Media, a los niños se les saca su promedio, primero el promedio trimestral y, luego, el promedio de los tres trimestres sería la nota de presentación para un examen. Y dependiendo de la nota, es la ponderación que se le da al examen, habiendo la posibilidad de que si, por ejemplo, el alumno tiene una nota de presentación superior a seis, y la nota del examen es superior a la nota de presentación, podría quedarse con la mejor nota. (FG, DO, ZN)

Tenemos un modelo en el que las notas equivalen al 60% y el examen vale el 40% y si, por ejemplo, la persona tiene un promedio sobre seis, es mantenido para el examen. (FG, DOC, ZN)

Tenemos un programa, el Napsis. Es una plataforma a la que subimos siempre las notas, las calificaciones. El mismo Napsis da el promedio, no se suben décimas cuando la ponderación es sobre el punto 0.5, por ejemplo. Como en otras... es limitado, es simplemente la nota que se da. Si, por decir algo, da un 6,58, no se sube a 6,6, queda como 6,5. (FG, DO, ZS)

Nosotros, cuando son promedios de unidad, los aproximamos; el promedio final no se aproxima. También..., por ejemplo, un niño que tenga promedio rojo, pasa de curso si tiene promedio arriba de 5, con dos promedios rojos. Si tiene un promedio rojo, tiene que ser arriba de 4 o 5. (FG, DO, ZS)

Nosotros aproximamos las notas, 4.45, es 4,5. Por decirlo así, no tenemos notas como limítrofes, como 3,9; o es 3,8 o es 4,0, pero nunca dejar en la situación... porque eso al final siempre tiene un problema. (FG, DO, ZS)

La nota se calcula de la misma manera; el 60%, igual, tampoco se aproxima. Y, por ejemplo, ahora, a fin de año, las estudiantes que tienen un promedio 3,5 o 3,6, 3,7 y 3,8, se le da la posibilidad de dar examen; hasta tres exámenes. Entonces, ahí ven la posibilidad de que efectivamente pasen de curso o bien quedan repitiendo. (FG, DO, ZS)

Si bien para el cálculo de notas finales, se observan distintas formas de hacer, cabe mencionar que respecto a la determinación de la cantidad de notas que se establece por asignatura para cada semestre, la práctica es asignar la cantidad de notas a través de la carga horaria designada en el plan de estudio para cada asignatura.

El colegio tiene la ponderación del 60%. Bueno, va a depender de cada asignatura en realidad la cantidad de notas que puedan tener. Por ejemplo, en Lenguaje y Comunicación, generalmente depende de las horas; si tengo seis horas con el curso, es siempre las seis horas, seis notas más una, como lo mínimo para establecer el promedio de notas por semestre. Igual en Lenguaje y Comunicación, por lo menos en mi área, se da como tener más calificaciones, por la cantidad de libros que se leen, que, en mi caso particular, no es como posible promediar dos libros para tener una sola nota, entonces, mejor dejamos una por libro. Eso ya me da un piso de tener cinco o cuatro notas por semestre. (FG, DO, ZS)

En un colegio particular en el sur teníamos trimestres, teníamos que tener la misma cantidad de horas en la semana en cantidad de notas +2. Yo tenía 4 horas a la semana, tenía que tener 6 notas por trimestre, y 6 por 3 trimestres, al año tenía 18 notas. (FG, DO, ZN)

Desde la mirada interdisciplinar, se menciona que la ausencia de trabajo colaborativo entre docentes de asignaturas diferentes o incluso de distintos establecimientos educativos, también es un factor que limita las posibilidades de comparar criterios y formas distintas de realizar evaluación, pues, en general, los docentes trabajan aislados, cada uno en su asignatura, en función de la consecución de notas y promedios finales.

Ahora, el protocolo que existe dentro del colegio... si bien es cierto que finalmente igual somos como muy islas nosotros, porque realmente uno cree, uno asume que está haciendo su mejor..., ¿pero con quién lo comparas? No existe la posibilidad de hacer pasantías, por ejemplo, con otro colegio, de tener estos criterios de conversación con otro colega de la misma área, por ejemplo, o quizás de áreas diferentes. ¿Por qué no, si es transversal? (FG, DO, ZS)

Deberíamos unificar criterios, por ejemplo, pensemos en la Media, Historia en la Media... la colega de Música se preocupa de qué pasa, qué formas musicales, qué cultura musical hay en esa época. Yo me preocupo de qué expresiones artísticas plástico-visuales existía acá, de qué manera se expresaba, o sea, unifiquemos... De hecho, la educación que tenemos hoy día en nuestro país, es discriminativa. Es discriminativa porque los focalizamos a todos en el mismo camino y no hacemos esa transversalidad. (FG, DO, ZS)

b) Reflexión y toma de decisiones a partir de la evaluación

Respecto a la toma de decisiones motivada por el uso de evaluaciones en la escuela, se indagó en relación a la pertinencia y utilidad de las pruebas diagnósticas en la escuela. Al respecto, a pesar de ser una práctica recurrente en las escuelas, se registran diferencias en los relatos de los docentes,

relativas a los tiempos de implementación de las evaluaciones o el tipo de calificación que se les otorga. Así, por ejemplo, en la siguiente cita, se hace hincapié en las diferencias que presenta este tipo de evaluación en la Educación Técnico-Profesional, debido a sus particularidades.

Generalmente, como yo tomo a los cursos en 3º Medio, ya en la especialidad, nunca he hecho evaluación diagnóstica, porque no tengo parámetros ni contenidos... En 2º Año Medio o principio de 3º de la especialidad... es un diagnóstico formativo, por así darle una función, no tiene nota, no hay un concepto tampoco. Simplemente ok, que te vaya bien en la especialidad... que ojalá te guste. Y, obviamente, por lo menos en la Educación Técnico-Profesional, el diagnóstico no existe, porque además en 4º Medio los ramos TP son distintos también, entonces no tengo parámetro. (FG, DO, ZS)

Los docentes señalan que las pruebas diagnósticas se elaboran al final del año académico para comenzar el nuevo año con su aplicación, o bien se aplican siempre al inicio de una nueva unidad. En relación al tipo de calificación, se sostiene que en algunos casos esta no lleva nota, solo concepto, mientras que en otros casos se considera como una nota más. En algunos casos se registra que las evaluaciones diagnósticas se realizan en todas las asignaturas, mientras que en otros, estas solo se realizan en las asignaturas que tienen mayor carga horaria.

La prueba de diagnóstico nosotros efectivamente la hacemos a principio de año, así como el segundo, tercer día, la hacemos. Pero también hacemos una planificación cero, que se llama, Unidad Cero, que dura como dos semanas, que es una nivelación de los contenidos, solamente eso, pero tampoco nos lleva a una nota. (FG, DO, ZS)

En todas las asignaturas se hace prueba de diagnóstico, se coloca un concepto no más, sí, para tener una base de la cual partir. Son conceptos, no calificación. (FG, DO, ZS)

En el caso nuestro también se realiza la evaluación diagnóstica, específicamente en los Subsectores Matemáticas, Lenguaje, Historia, Ciencias, Inglés. Y depende del resultado, que sí es con nota, no incide en el promedio pero sí se coloca como registro, para tener un registro especialmente... Y con los resultados de estas evaluaciones diagnósticas, en el caso del colegio, sí, se nivela y se ajustan las planificaciones. (FG, DO, ZS)

En el caso de mi colegio igual se hace diagnóstico, de hecho, este año se contrató una ATE para hacer evaluación... Se hace diagnóstico en todas las asignaturas y cada profesor utiliza su criterio para..., como le decía yo, somos islas, entonces cada uno usa su mejor criterio para hacer el diagnóstico, pero finalmente existe en todas las áreas, inclusive hasta en Religión, Educación Física, en todo... según lo que nos pide UTP que se haga un... hay dos semanas igual para nivelación. En el caso mío, yo uso el criterio para nivelar a los que están más bajos, pero con los que están más altos yo uso tutorías dentro de las salas de clase. (FG, DO, ZS)

Pero, es raro, ahora que lo pienso, solamente nos piden el diagnóstico y la evidencia de marzo, da lo mismo que empieces una unidad en mayo porque a nadie le interesa hacer un diagnóstico ahí, a nadie le interesa, solo marzo. (FG, DO, RM3)

En la misma línea, los docentes, en general, señalan que el diagnóstico es un instrumento que se aplica de forma regular, bajo mandato del establecimiento, y los datos deben ser utilizados para su posterior análisis. Un grupo de docentes de la Región Metropolitana sostiene tener preferencia por la realización de un diagnóstico cualitativo asociado a la conversación con los alumnos y la observación de procesos.

Tenemos diagnóstico, obligados. A mí no me gusta hacer diagnóstico, pero hay una prueba obligadamente porque hay una plataforma donde se sube esa información, pero yo prefiero hacer una prueba diagnóstica más bien de conversación con el alumno siempre enfocada obviamente en la asignatura, respecto de la asignatura o de la unidad a comenzar y de forma colectiva, por ejemplo, "¿saben lo que es un adverbio?", "¿se acuerdan de esto?". De esa forma, más que hacer una prueba que es a lo que te obliga la institución para tener resultados y evidencias que se suben a una plataforma, que no sé qué se hace con eso, pero hay que entregar eso. De hecho, se entrega por habilidades los tres o cuatro ejes de lenguaje: comprensión lectora, comunicación y así. (FG, DO, RM3)

Los docentes relevan como una práctica importante la elaboración del diagnóstico, señalando que los resultados de este inciden en los ajustes realizados a las planificaciones curriculares que se elaboran para el resto del año escolar y en la entrega de directrices para nivelar a los estudiantes.

Lo que yo he hecho respecto a la planificación, es que trato de orientarla a que la clase... al inicio del semestre debo tener una "prueba ideal", con muchas preguntas, pero no de contenidos, sino de habilidades, comprender un proceso, entender algo. Y en base a esa prueba ideal voy tratando en el semestre, que ese contenido, esas habilidades, clase a clase, las vaya ordenando, cosa de después poder hacer una prueba y esa prueba pueda ser respondida por el alumno. (FG, DO, ZN)

En el caso del diagnóstico, como partimos de ahí diciendo que, si fuera el ideal o influía en algo en nuestra planificación, obviamente que a comienzo de año sí, por ser diagnóstico va a influir en el contenido. (FG, DO, ZS)

De repente, hay colegios que se alegran mucho porque en diciembre salen con las planificaciones hechas, esa yo creo que es una razón de angustia, porque si después de la prueba de diagnóstico, que no tiene nada que ver con la planificación, no hiciste ese aterrizaje vas a estar todo el año mal. (FG, DO, ZN)

No obstante, a pesar de que, en términos generales, la mayoría de los docentes valora positivamente la necesidad de realizar ajustes a las planificaciones en función de los resultados del diagnóstico, se evidencia un descuerdo en este punto, en tanto hay profesores que cuestionan la

eficiencia de estas pruebas, pues consideran que solamente ponen el foco en la cobertura curricular, sin reparar en que los contenidos son excesivos.

Porque los contenidos, encontramos, con los profesores, que son muy exagerados para el primer nivel, son muchos los contenidos de primero a cuarto en Historia. Y me acuerdo que el año del aluvión nos hicieron una prueba diagnóstica con todos los contenidos del año, obviamente que a los chicos les iba a ir mal, porque nosotros no pasamos todos los contenidos del año, por lo tanto, por qué esa prueba no es realizada para el establecimiento con los contenidos que uno ha pasado. Obviamente que a los alumnos les iba a ir mal porque nosotros veníamos con contenidos atrasados y nos dicen "pero si son ustedes quienes no han pasado ese contenido" pero ¿por qué no lo hemos pasado? Entonces ¿qué se privilegia? ¿Que pasemos contenidos? Y ¿qué pasa con el aprendizaje? Y así para el Ministerio hemos pasado todos los contenidos, pero ¿cuáles son los costos? (FG, DO, ZN)

Por otra parte, se evidencia que existe una percepción favorable hacia la evaluación diagnóstica que realizan los equipos que conforman el Programa de Integración Escolar (PIE). Los docentes de asignaturas valoran el aporte del PIE en los diagnósticos que entrega de sus estudiantes, pues los consideran relevantes para llevar a cabo sus planificaciones.

Nosotros mismos por lo menos con nuestros cursos, podemos hacer esa [Evaluación Diagnóstica], o sea, obviamente con la debida orientación de las Educadoras Diferenciales o especiales, aplicar esos instrumentos. O aplicar nosotros el de, cómo se llama, el instrumento de Estilos de Aprendizaje. Ahí habría un cruce de información interesante, recién después de eso se puede entrar en lo que es la planificación, porque no hay planificación que valga si no está el apoyo del PIE y de los Estilos de Aprendizaje. (FG, DO, ZS)

En esta misma línea, y en relación al ajuste de planificaciones en función de la evaluación, se plantea que la preocupación por la cobertura curricular impide integrar las reflexiones y hallazgos detectado en las evaluaciones. Esto acompañado de Jefes Técnicos que tampoco cuentan con los tiempos necesarios para revisar y retroalimentar de buena forma las planificaciones.

Pero muchas veces se hace el diagnóstico al inicio del año, está la buena intención del colega de hacer todo lo que planifica, pero la máquina del contenido lo va pillando, entonces, hay que ir avanzando, lamentablemente, si hay alguna habilidad en la que se estaba atrasada. (FG, DO, ZN)

A veces, hay que hacer vista gorda porque desde UTP nos dicen que deben avanzar... y muchas veces hay niños con muchas dificultades y aun así ellos tratan de hacer algo, pero igual tienen que hacer vista gorda de muchas cosas, aunque sea de un diagnóstico... que haya estado bien hecho y estudiado y con las mejores intenciones, el tiempo los presiona, el medio, las pruebas estandarizadas presionan. La gente de cuarto básico o de sexto, que saben que tiene que dar la prueba, avanza a pesar del buen diagnóstico que puedan haber hecho. (FG, DO, ZN)

Profundizando en el tema de las planificaciones, por una parte, algunos docentes señalan la importancia y el valor de elaborar una buena planificación para el desarrollo de sus clases. De la mano de esto hacen alusión a que la falta de tiempo para planificar promovería prácticas tales como, por ejemplo, utilizar las mismas planificaciones de años anteriores o bien utilizar los mismos instrumentos evaluativos.

Finalmente, en muchas ocasiones, optaba por hacer leer al niño el mismo libro, porque por lo menos tenía mi instrumento de evaluación ya listo... Y, finalmente, uno cae en esos errores, pero ¿por qué? Porque hay una presión demasiado grande y no tenemos las horas suficientes como para preparar realmente como debe ser una clase, no tenemos el espacio. (FG, DO, ZS)

Yo creo, como explicaba cuando me presenté, que el planificar clase a clase, ayudaba bastante para tener una idea de lo que se está haciendo, o sea, una mirada real de en qué vamos. O sea, tener tus indicadores en claro y al momento de realizar tus evaluaciones también. (FG, DO, ZS)

Por otra parte, existe también la percepción de que las planificaciones muchas veces se transforman en un exceso de burocracia para el docente, quitándole tiempo para crear estrategias que realmente puedan servirle en el aula. Igualmente, frente al agobio que perciben los docentes en la labor de planificación, hay algunos que valoran positivamente la idea de recibir planificaciones preelaboradas y estandarizadas.

Lo otro es que nosotros como profesores, en cuanto a las planificaciones, es la parte más agobiante que tenemos porque estamos todo el tiempo tratando de hacerla calzar, tratando de cumplir los plazos, con los contenidos, con las notas, con todo, y resulta que eso es como una nube que uno hace, pero no ve. Una mochila, un trabajo extra que no da resultado, pero que hay que cumplir porque es parte del protocolo administrativo de la escuela, que se llenan de papeles porque yo veo que ahí están las planificaciones, nadie hace nada con eso. (FG, DO, ZN)

Entonces, idealmente quizás, es un sueño, si a nosotros nos entregan los planes y programas, podrían entregarnos la planificación anual cosa de que nosotros ya tengamos eso y veamos cuáles son los tiempos y yo solo hacer las modificaciones. (FG, DO, ZN)

Porque, actualmente, planificamos... prueba de diagnóstico/volver a planificar; alusión/volver a planificar, entonces terminamos planificando no sé cuántas veces en el año y ese tiempo que yo tengo para crear una actividad enriquecedora en el aula lo tengo que ocupar frente al computador cambiando las fechas, cambiando el objetivo, que el inicio, que el cierre... y si estoy en la sala haciendo alguna actividad, me abren la puerta y me dicen "no, es que vienen a visitar". ...la realidad es totalmente distinta a lo que nos piden, es iluso, entonces, es ahí la gran pega del profesor porque tiene que estar más preocupado de la pega administrativa, que de lo que está pasando verdaderamente en la sala y donde se educa es en la sala de clases. (FG, DO, ZN)

En este sentido, un grupo de docentes hace referencia a que la realización de una planificación más simple, es más susceptible de ser ajustada a la evaluación de diagnóstico, asimismo sostienen que por los tiempos que poseen los docentes, no es viable realizar una modificación diaria de las planificaciones, sino por el contrario, les parece más real la planificación semanal como una herramienta útil para adaptarse al currículum.

Y, por eso, a veces, se debe hacer una planificación más simple para ajustarla al diagnóstico y proyectar un año en contenido. (FG, DO, ZN)

En el tema de las planificaciones, el factor tiempo es súper importante porque nosotros... lo que pasa en mi escuela, es que planificamos diario, entonces en el tiempo que se da para planificar, por ejemplo 2 horas, uno alcanza a planificar 2 o 3 semanas, pero resulta que ya la primera semana uno no alcanza a pasar todos los contenidos por X motivo. ¿En qué tiempo yo voy a cambiar esa planificación? Voy a tener que seguir con lo planificado, o lo único que uno hace es rayarla o hacer cambios en el papel, pero yo creo que la planificación diaria no sirve mucho, porque uno va contra el tiempo. (FG, DO, ZN)

A nosotros lo que nos ayuda mucho en el colegio son las planificaciones semanales, entonces aparte de la planificación del año, tenemos una planificación a la semana y vamos teniendo un orden y nos vamos adaptando al currículum, porque si te atrasas por las fechas, uno va acomodando, porque la semanal es flexible. (FG, DOC, ZN)

c) Sistemas de apoyo - Repitencia

En relación a la repitencia escolar y a los criterios que tensionan esta decisión, se sostiene que estos debiesen ampliarse, sin embargo, al consultar sobre las variables que deberían afectar la toma de decisión en torno a esta, se presentan desacuerdos, pues si bien existen docentes que plantean ampliar los criterios de repitencia, otros manifiestan que en realidad las notas no son lo más importante, sino más bien los procesos de aprendizaje. Frente a esto, sostienen que los esfuerzos por mejorar las notas para subir los promedios al fin del año escolar, parecen ser un despropósito si se quiere respetar los procesos de aprendizajes desarrollados a lo largo del año. Del mismo modo, hay docentes que valoran negativamente el hecho de que la decisión sobre la repitencia se haya vuelto más ambigua con el tiempo, afirmando que antes los criterios eran más claros, en cambio ahora se debe revisar caso a caso. Esta ambigüedad la definen como el hecho de que no existan criterios rígidos para la toma de decisión. Más específicamente, consideran que la asistencia mínima y la nota mínima debiesen ser requisitos excluyentes para la posibilidad de ser promovido.

¿Nos estás preguntando por eliminar la repitencia? Yo no sé quién puso esa pregunta en las noticias. Me parece descabellado porque me parece que no corresponde. Todos los problemas sociales que tenemos son porque los valores se han relativizado y seguimos con el asunto de no a la repitencia, entonces ¿qué queda? (FG, DO, RM3)

Antes era más claro, porque si el niño no leía, no pasaba. Hoy en día, no, porque tenemos que ver el caso particular, entonces, por ejemplo, en sexto básico, algunos pasan con contenidos bien, pero hay otros que pasan con la mitad por las evaluaciones curriculares, etc. Entonces, es un tema porque uno no sabe hasta dónde, o cómo, porque todo es ambiguo, no hay elementos claros. Algunas leyes dicen que sí, que no, que pase o no, y ahora con la reforma que viene, es todo más ambiguo aún. Falta claridad. (FG, DO, ZN)

La flexibilidad mata el esquema, porque si hubiera estándares más fijos no tendríamos ese problema, estaríamos más claros. El profesor de la asignatura... uno ve todo el año cómo se esfuerza. Hay algunos alumnos que ni siquiera van a clases, ni siquiera llevan lápiz ni cuadernos, y te lo encuentras nuevamente al otro año y te debes hacer cargo porque sigue con esa actitud de no querer participar y es el cachito que tú tienes en la sala porque no te deja hacer clases, porque no aprendió a leer, porque no aprendió a escribir. (FG, DO, ZN)

Respecto a la posibilidad de otorgar oportunidades especiales a los estudiantes para subir sus notas y ser promovidos de curso, a pesar de mencionarse como una práctica habitual en la mayoría de los establecimientos, no parece existir un acuerdo claro entre los docentes frente a esta, pues en muchos casos se señala que no debiese ser a fin de año que “se lance un salvavidas”, pues la situación normalmente se puede detectar al término del primer semestre.

Es que aquí no podemos darnos cuenta en diciembre que hay, por ejemplo, tres repitentes, porque de eso te debiste dar cuenta en septiembre y es ahí donde hay que hacer algo. Incluso uno dice en el primer semestre, que termina en las vacaciones de invierno, uno ahí ya ve que, por ejemplo, un niño tiene un 2.8 en cierto ramo y uno le dice que así no le va a dar para el 4.0. Entonces, uno ya tiene cierto panorama y puede visualizar, pero no eso de que estamos a fin de año y entonces ahí tenemos que tirar salvavidas. (FG, DO, RM3)

Por otra parte, se manifiestan opiniones que valoran negativamente que las notas “rojas” cercanas al 4.0 sean aproximadas para permitir la aprobación del estudiante. Se argumenta, además, que la repitencia no es un proceso “real”, entendido como claro y riguroso sobre todo en función de las notas, y que tampoco se impide la promoción por inasistencia.

Y lo de las notas limítrofes, son limítrofes, para qué ponerle un 4 si es un rojo. Si eso estuviera claro, la mamá no tendría donde ir a reclamar... Y por las notas, el 3.8 y el 3,9 pasan a ser 4, entonces, no es real la repitencia. (FG, DO, ZN)

Algunos docentes plantean que existe una manipulación a la hora de decidir la repitencia, pues existirían presiones para promover a estudiantes que no han logrado cumplir con los aprendizajes mínimos (se llega a hablar de no renovación de contrato como una eventual medida de presión). Igualmente, existe por parte de los docentes una opinión crítica en torno a la utilización de subterfugios para evadir el criterio de asistencia, como forma de impedir la repitencia.

Puede que, si yo no paso a este niño, puede que no me contraten al otro año. Se manipula un poco la información porque uno como profe es el que tiene al niño en la sala. (FG, DO, ZN)

Yo creo que en sí la repitencia no existe, porque si tiene problemas de inasistencia las mamás con certificados médicos avalan que los niños estaban enfermos, así que no repiten... Entonces, los criterios de la repitencia no son válidos... Por inasistencia no se repite, porque está el artículo tanto... y además se consiguen certificados. (FG, DO, ZN)

Y en los municipales es más complicado porque me da la impresión de que no se le puede negar mucho al apoderado, porque si no este va al DAEM y pone una denuncia... entonces aunque no tenga nada de esto, si la mamá es complicada y está en UTP y molesta, molesta, molesta, nos van a exigir que pasemos al niño igual. (FG, DO, ZN)

A veces a uno le dicen que tiene que pasar a un niño, que no puede repetir un niño que no está leyendo. (FG, DO, ZN)

En relación a los espacios de toma de decisión frente a los casos de rezago escolar y repitencia, también se develan distintas prácticas entre los docentes. Por una parte, se menciona que se trabaja en conjunto con los docentes para considerar el historial del estudiante en la toma de decisiones, tomando en cuenta factores psicosociales y del contexto de los estudiantes, además de las notas. Entre los espacios mencionados para evaluar la situación de los estudiantes con rezago escolar, se encuentran distintas instancias de consejo. Por otra parte, se registra también, en el relato de los docentes, que estos espacios para la toma de decisiones no siempre son abiertos y colectivos, sino que muchas veces el peso de la decisión en torno a la repitencia recae en el director, relegando a los docentes a un segundo plano en este proceso.

Nosotros tenemos que utilizar el criterio, ¿será bueno dejarlo repitiendo? ¿Será bueno darle una oportunidad? Entonces vemos todos esos casos. También tenemos una asistente social, la asistente social sale harto a terreno, constantemente está saliendo. Hay casos de familias en que realmente las mamás no están ni ahí, o sea, es el la abuelita o el abuelito el que se está haciendo cargo... Y a veces están solos. (FG, DO, ZS)

Igual hay criterios... Se estudia la situación personal... Están los Consejos, Consejos por nivel, los Consejos Generales... Hacen Consejos de Profesores... Consejos de Evaluación... Nosotros, en el caso del Segundo Ciclo, solamente la directora, el director, o sea, la dirección del colegio, más el profesor que le hace clases al niño en particular... todos tomamos una decisión de si le vamos a dar una oportunidad más, si se le va a hacer alguna evaluación especial. (FG, DO, ZS)

Nosotros hemos llegado hasta tal punto en la situación de repitencia, que en realidad no sirve, porque la normativa le dice al director que igual puede cambiar la nota al final de año, entonces en estos momentos nosotros estamos desamparados. ¿Para qué sirve mi trabajo?

Si estoy todo el año lidiando con nuestros alumnos, lo dejo repitiendo y luego en marzo, y lo encuentro nuevamente porque le cambiaron la nota. ¿Qué valor tiene el trabajo? (FG, DO, ZN)

Planifico todos los días, planifico todas las semanas, los meses y el año, me saca la mugre por un cabro que no quiere aprender por problemas psicológicos o sociales, y al final a fin de año la ley ampara al director y pasa. ¿De qué sirve mi trabajo, de qué sirve mi título?... al final, el director, por una cuestión de porcentajes que le está exigiendo el sostenedor, o por proyectos que el director tiene que presentar, dice el 10% o el 11%... hay razones de evaluaciones, calificaciones o repitencias que al final vamos a chocar con la normativa. ¿Para qué sirve? Al final, muchas veces, nos vamos desmotivando. (FG, DOC, ZN)

Otro aspecto vinculado a la repitencia tiene que ver con los mecanismos de alerta y detección temprana del rezago escolar. Se menciona que estos no deberían focalizarse solo en aquellos estudiantes que presentan notas "rojas", sino que debiesen considerar también a aquellos estudiantes con promedios descendidos, cercanos al 4,0, pues estos se encuentran igualmente en condiciones de riesgo frente a una posible repitencia. Los docentes enfatizan que existe mayor atención respecto a los estudiantes con problemas pedagógicos, a pesar de la dificultad que supone la resolución de estos problemas.

Porque yo siempre he dicho que a los chicos cuando les hacía un resumen, cuando volvíamos de vacaciones les decía a algunos, están supuestamente salvados, tenían un promedio 4,1, 4,2, 4,3, y hay otros que tenían 3,8 o 3,7. Ya, yo prefiero tener el 3,7 o el 3,8, porque el 4,1 o el 4,2 es más peligroso que el rojo, porque el rojo por lo menos al inicio de un semestre ya estás en alerta, estás sobre aviso. En cambio, tienes el 4,1, el 4,2, el 4,3 y entras al otro semestre relajado y después te sacas un 2 y, listo, está en peligro ya tu asignatura del año. (FG, DO, ZS)

De esta forma, dentro de los mecanismos de alerta temprana que utiliza la escuela se encuentran los indicadores de asistencia, así como también la detección de dificultades en el aprendizaje.

El seguimiento que se hace a cada alumno... papeles de asistencia, situaciones de relevancia, se abordan con la orientadora, por ejemplo, cuando uno va viendo que hay niños con dificultades, uno lo aborda en la hora de orientación, se ve qué le pasa, se va estudiando el proceso con anterioridad, para ver si se puede arreglar algo. (FG, DO, ZN)

Se le otorga gran importancia a la información que se entrega a los padres y apoderados, acerca de la situación de sus pupilos, frente a lo cual los docentes señalan que la ausencia de la familia y/o apoderados, es un factor que incide fuertemente en la tasa de repitencia.

Y por eso, igual el colegio tiene baja tasa de repitencia. Bueno, esa es una de las razones, que hay harta comunicación con..., o sea, los padres igual están ausentes, pero cuando ya hay muchas estudiantes que tienen varias dificultades, se trata de hacer inmediatamente el

vínculo con el papá o con la apoderada para remediar la situación con anticipación. Que no vaya a ocurrir que repitió porque el apoderado no estuvo en todo el año, que puede darse igual, pero se trata de evitar. Incluso tenemos, dentro del Equipo de Orientación están los asistentes sociales, hay una asistente social que en un caso extremo igual lo mandan que vaya a la casa, que visite el hogar, ver cuál es la situación familiar, si la niña está efectivamente viviendo con los padres o no, porque como son niñas ya más grandes... Entonces se toman hartas medidas como para que la tasa de repitencia igual sea baja, así que por lo menos... se toman medidas con anticipación. (FG, DO, ZS)

Lo otro también es el apoyo del apoderado. Nosotros tenemos horario para atender a los apoderados y de 25 a 30 alumnos en la sala, en el mejor curso llegan 15 apoderados. Ese hecho también es importante porque si el niño ya repitió, hay que averiguar qué contenidos le faltaron, o las problemáticas que haya tenido en la casa, y el apoderado muchas veces ahí nos puede decir qué situación tiene porque nosotros suponemos cosas, en el caso nuestro, como es muy alto el índice de vulnerabilidad, tenemos que suponer cosas. Los chicos, muchas veces, están solos. (FG, DOC, ZN)

Respecto a los sistemas de apoyo que la escuela despliega en casos de rezago escolar y riesgo de repitencia, los docentes mencionan las instancias de reforzamiento, la firma de cartas de compromiso con estudiantes y apoderados, los talleres para padres y las tutorías entre estudiantes.

Cuando hay un niño con dificultades y posibilidad de repitencia, inmediatamente un tutor, un padrino que le llamo yo... generalmente es un niño de uno o dos niveles más alto que él... Y se da, y ellos se sienten importantes, los más grandes cuando son padrinos de los chiquititos, y se logra bastante. (FG; DO; ZS)

Igualmente, se menciona que se cuenta con equipos multidisciplinarios y sistemas de apoyo a los que los docentes pueden recurrir para enfrentar o derivar casos. En este punto, se valora positivamente la existencia de asistentes de aula, pues son un aporte para enfrentar la diversidad de la escuela, de lo cual se desprende la sugerencia de destinar horas de formación para ellos.

En el colegio que yo trabajo también tenemos una posibilidad en cuanto a la evaluación, como tenemos equipo multidisciplinario, si nosotros encontramos grupos con problemas de aprendizaje o de cualquier tipo, podemos derivarlo. El orientador nuestro, en cualquier caso difícil que pudiéramos ver, nos dirigíamos a él y nos decía "de esta forma vamos a evaluar a este chico", "estas debilidades tienen, pero hay una flexibilidad para poder evaluarlos". (FG, DO, ZN)

También hay asistentes sociales y psicopedagogas que trabajan en mi escuela, entonces, se deriva al psicopedagogo y él va llevando un trabajo paralelo al que llevo yo en sala... En la mayoría de los colegios hay equipos SEP, hay equipos multidisciplinarios. (FG, DO, ZN)

Yo siento que también nosotros tenemos una fortaleza que son nuestros ayudantes de sala, yo pienso que... lo que tendría que hacerse es especializarlos para que cada día estén más capacitados porque en definitiva ellos son un gran aporte para niños diferenciados. Nuestros niños, que debemos evaluar en forma diferenciada, los ayudantes de aula son un gran aporte. Siento que ese es un cambio significativo en la educación, es una riqueza, pero todavía se puede mejorar más. Un ayudante comprometido, que tiene mejoras técnicas, que sabe cómo tratar al niño, cómo abordarlo, puede ser una riqueza. Ojalá sea una persona preparada, actualmente solo se exige cuarto medio. (FG, DO, ZN)

Otra apreciación que emerge al respecto, es que, si bien los sistemas de apoyo funcionan, están muy sobrepasados tanto en capacidad de recibir alumnos, como en las posibilidades reales que tienen para resolver sus necesidades.

[Se necesita] mayor cupo para los que están con problema porque eso está limitado, te llega por un ordenamiento del MINEDUC y necesitamos más capacidad porque tenemos muchos niños con problemas, entonces es bien limitante eso. Llegan niños drogados y hay que atenderlos y tú no tienes las armas, en cambio los colegas que tienen esa especialidad pueden tomarlo, pero también están con las manos atadas porque son medidas extremas para atenderlos. (FG, DO, RM3)

Es bueno el sistema [de apoyo al rezago escolar] pero no da abasto: son 580 de Media y no alcanza el equipo interdisciplinario a trabajar con todos, pero atiende entre 80 a 100 niños al año, repetidas veces. (FG, DO, RM3)

d) Evaluación diversificada

En relación a la valoración que los docentes otorgan a la evaluación diversificada, en los grupos se menciona que la forma de evaluar es muy importante para mantener a los estudiantes motivados en su proceso de aprendizaje y darle sentido al mismo. Los docentes señalan que, al evaluar, es necesario considerar el contexto de los estudiantes, su nivel socioeconómico, tanto como sus características personales, para ajustarse a estos. Por ejemplo, en la Zona Sur, se menciona como práctica establecer el 50% de las evaluaciones como pruebas escritas y el otro 50% como trabajo práctico, lo que, en palabras de los docentes, permitiría diversificar los instrumentos evaluativos.

De la misma manera, los docentes hacen referencia a que la diversificación de instrumentos de evaluación mejoraría el compromiso y motivación de los estudiantes.

Llegamos a un acuerdo: que debería haber un mínimo de 50% de notas que fueran pruebas escritas, o sea, un mínimo de 50% de notas escritas. Y también puede haber trabajos, puede haber otro tipo de evaluaciones que se califican con listas de cotejo o con rúbricas, etc. Entonces, hay hartas posibilidades como para que no solamente sea la prueba escrita, sino también hay otras opciones de cómo llegar a una calificación. (FG, DO, ZS)

Y lo otro es transversalidad, trabajar transversalidad con Arte, con Religión, con Historia. Los términos de evaluación eran, por ejemplo, Lenguaje y Matemática era escrito, solamente escrito. Y este año en el tema de coordinación también salió el resultado de poder trabajar con otro tipo de instrumentos, por ejemplo, trabajos prácticos. El libro, ya el segundo semestre no se trabajó con evaluación escrita, sino que trabajos con fichas técnicas, que las elaboran las colegas, que son trabajos de cuentos a través de comics, a través de diferentes... teatro y así, de esa manera. Y a lo mejor también están logrando el tema del 50% escrito y el 50% trabajo práctico, sí, incluso uno ve mucho más entusiasmo y compromiso en las alumnas. Y lo otro es que también va de la mano con las inteligencias múltiples. (FG, DO, ZS)

También hacemos trabajos prácticos y es increíble. Por ejemplo, yo tengo una niña que es súper hiperactiva, súper hiperactiva, que en prueba de unidad, pruebas escritas, le cuesta, porque se desconcentra bastante, entonces ahí está la Profesora Diferencial que la lleva, la va guiando. No es su fuerte la niña, pero en trabajos grupales ella es la líder, y ella da las órdenes y el cómo hacerlo, entonces, en esas partes ella se destaca. (FG, DO, ZS)

Entre la evidencia recabada, se observa que los docentes hacen referencia al aporte del equipo PIE, y lo valoran positivamente, en los procesos de adecuación y evaluación diferenciada, así como también en la entrega de información respecto a los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Tal como se menciona en las citas, como los docentes consideran que no poseen los conocimientos ni las herramientas para trabajar una evaluación diferenciada, les parece necesario recurrir a los profesionales del PIE para guiar y apoyar esta labor.

Por ejemplo, en el PIE, yo le digo al equipo que no tengo la capacidad para evaluar a un diferenciado, así que yo le digo al equipo que me tiene que ayudar, porque no somos expertos en la materia y ellos sugieren. Y si lo evalúo y le va mal, tengo que ver qué quiero con ese niño, qué es lo que se espera. (FG, DO, ZN)

Para mí sería lo ideal, en términos de diagnóstico, ver qué alumnos desde mi curso o de mi sala... quiénes de estos chicos, con nombre y apellido, tienen necesidades educativas y quiénes no, o están encasillados en lo normal... Y lo otro, para mí, importante, no sé si será importante, proponer, incluso, al PIE, no sé, determinar los estilos de aprendizaje. Por ejemplo, ¿qué mejor que yo como profesor o cualquiera de nosotros, tener el apoyo del PIE? Obviamente para que nosotros después podamos planificar, porque no hay planificación que valga si yo no tengo esa información del PIE. Ya sea, necesidades educativas especiales o estilos de aprendizaje. (FG, DO, ZS)

Pero tenemos Proyecto de Integración, entonces, allí los niños también cuentan con equipo multidisciplinario y las evaluaciones, si bien se califican al 60%, se hacen evaluaciones diferenciadas tanto significativamente como de proceso. Entonces a los niños se les da la posibilidad de tener acceso a una evaluación justa. (FG, DO, ZN)

En términos generales, se desprende de los comentarios de los docentes que una condición para la

aplicación de evaluación diversificada es contar con mayor tiempo para la elaboración de evaluaciones que consideren realmente el criterio de diversidad en el aula, no solamente en lo que se refiere al trabajo con los estudiantes, sino que también al trabajo colaborativo entre los mismos docentes y los equipos multidisciplinares que hacen parte de la mayoría de los establecimientos educativos.

Respecto a la pregunta, creo que el tiempo tiene mucho que ver, que me pueda sentar con el profesor que me acompaña o con el equipo que está trabajando porque si no, todos tenemos la información, pero nadie está trabajando con el alumno, como equipo. Falta eso, el tiempo. (FG, DO, RM3)

En mi colegio, en cuanto a la evaluación diferenciada, cuando yo entré, que fue este año... como estoy recién iniciándome tengo toda la motivación. Yo hago las evaluaciones diferenciadas para mis niños cuando lo requieren en mis cursos de básica y en media, pero veo colegas que llevan harto tiempo y la verdad es que ellos por tiempo no las hacen, porque si tienen 30 horas, ellos, las 30 horas las tienen en aula y dos para planificar y hacer trabajo técnico-pedagógico, y de repente hay que ir a cubrir un curso, que hay que hacer tal o cual cosa. He visto colegas que se van a esconder a una sala para ahí poder hacer las cosas que necesitan. (FG, DO, ZN)

Por otra parte, queda de manifiesto en el relato de los docentes que se tiende a vincular la evaluación diversificada con aquella evaluación que se destina a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, y no siempre se extiende este concepto como parte de los nuevos lineamientos educativos, que plantean la importancia de considerar el contexto de los estudiantes, además de los estilos y ritmos de aprendizajes que posiblemente existen en una sala de clases.

Entre las prácticas recabadas, en las que se menciona la evaluación diversificada o diferenciada para casos de estudiantes con apoyo psicopedagógico, se reconocen diversas fórmulas: bajar la exigencia, excluyendo preguntas “difíciles”; incorporar imágenes y preguntas más simples; dar más tiempo para responder. Se señala que existen casos en que se ocupan mecanismos de apoyo, trabajos para la casa, para ser evaluados, en consideración de las diversas realidades de los estudiantes que el establecimiento atiende.

Yo en un curso tengo 10 alumnos con apoyo psicopedagógico. Yo, en justicia, debiera hacer 11 pruebas distintas para cada alumno, pero ¿podré? Entonces ¿qué hago? El camino corto: les exijo el 50%, les quito algunas preguntas, las preguntas de desarrollo, si eran 5 dejo las 3 más fáciles, cosa de facilitar el tiempo. (FG, DO, ZN)

Existen todas las que te puedas imaginar, pero las que hacemos realmente, son preguntas más cortas, interrogación oral, exigirles menos. Se flexibiliza la evaluación ya existente, porque no hay tiempo para crear otra prueba. (FG, DO, ZN)

En el caso del colegio, nosotros no tenemos evaluación diferenciada, no existe. Solo se permite cuando hay un certificado médico (de neurólogo). Se da más tiempo para la prueba o se le evalúa al 50% y no al 60%, como al resto. (FG, DO, ZN)

La verdad es que yo hago una evaluación diferenciada para ellos, con más dibujos, que relacionen, con alternativas más simples, como son chicos utilizo más la imagen. (FG, DO, ZN)

Y en el caso de la evaluación diferenciada cuando hay un informe de un especialista, la evaluación diferenciada que hacemos nosotros, que está en el reglamento, es que se le da más tiempo al alumno, pero no se le quita exigencia, ni se le baja la escala ni nada de eso, pero la responsabilidad es del apoderado. (FG, DO, ZN)

Normalmente, en nuestro caso, se les dan muchas oportunidades. Al menos en el tipo de colegio en que nosotros trabajamos... son niños muy difíciles, con muchas problemáticas, no solamente académicas, tienen muchos problemas sociales. No solamente la calificación normal se considera, sino que se le da apoyo, se le da trabajo para la casa. La unidad metodológica también se considera para la calificación, nos vamos acomodando a la realidad del chico, de hecho, hay chicos que trabajan, más o menos como el 10% del colegio, entonces tenemos que ver cómo vamos a evaluar a ese tipo chicos, no solamente con una prueba normal. (FG, DO, ZN)

e) Retroalimentación a los estudiantes

En relación a las prácticas de retroalimentación, la información recogida da cuenta de que esta no sería una práctica completamente instalada en los establecimientos educativos. Así, los docentes mencionan que la exigencia de cumplir con la cobertura curricular, en muchas ocasiones, impide que se ocupe tiempo en retroalimentar a los estudiantes. Aun así, se menciona que, en algunos establecimientos educativos, la retroalimentación se realiza por normativa de la Unidad Técnico-Pedagógica. Entre las prácticas de retroalimentación señaladas, se mencionó la corrección general de respuestas incorrectas de una evaluación, lo que no necesariamente corresponde a una práctica de retroalimentación y podría estar indicando que los docentes consideran que retroalimentar es solo la revisión de preguntas correctas y/o incorrectas después de una evaluación.

Proyecto en la pizarra la prueba y vamos una por una, explicando, opinando por qué te equivocaste. Ahora, eso requiere harto tiempo. (FG, DO, RM3)

No puedo estar en todas las clases retroalimentando, porque hay un programa que se debe cumplir. Por ejemplo, en cuarto, en octubre ya se tienen que tener todos los contenidos pasados, el SIMCE también, entonces, son todas esas pruebas en las que se está estudiando para el momento y no se están viendo los procesos. (FG, DO, ZN)

Nunca lo he entendido, por qué el profe de Lenguaje tiene que poner 8 notas porque tiene ocho horas y el profe de Química dos notas porque tiene dos horas a la semana. Para mí no

tiene sentido porque el Ministerio exige solo una nota, la final, entonces podría no poner ninguna nota y hacer lo de la retroalimentación y estar constantemente con el alumno viendo si aprende o no y luego al final con el producto ponerle la nota. No entiendo el sentido, nunca lo he entendido y en todos los colegios que he trabajado ha sido igual. Yo pongo en promedio diez notas porque tengo entre seis a siete horas semanales, entonces, para mí no tiene mucho sentido la cantidad. (FG, DO, RM3)

Nosotros por normativa de los jefes de UTP, tiene que hacerse, o sea se corrige... la prueba que se entrega y se ven las respuestas correctas. (FG, DO, ZN)

Se hace una corrección del instrumento en la otra clase para ver en qué me equivoqué, las respuestas incorrectas. (FG, DO, ZN)

En relación a la retroalimentación, los docentes perciben que los estudiantes no demuestran interés por recibir retroalimentación de sus evaluaciones y/o trabajos. Este “desinterés”, que se constata en la cita expuesta a continuación, podría estar develando que en la escuela no se encuentra instalada la cultura de la retroalimentación y, por lo tanto, los estudiantes no la esperan.

Te doy un ejemplo súper básico. Tuve una alumna extranjera, de Finlandia. Yo terminé la prueba y la alumna tuvo una mala nota. Soy profesor de historia y era obvio que no le iba a ir tan bien en historia. Y cuando entrego la evaluación, yo, normalmente entrego las notas y les digo si tienen alguna duda o consulta. Y seguí avanzando porque la máquina te pilla y seguí adelante, pero la alumna paró la clase, se fue adelante y me dijo: “yo necesito saber en qué me equivoqué en esta prueba, yo quiero saber qué estaba mal”. Así que le expliqué lo que estaba mal y después eso me hizo algo en la cabeza y me dije “claro, esta niña independiente de que haya sacado menos nota quería saber en qué se había equivocado, porque vino al colegio para aprender más”. Pero hubo alumnos chilenos que se sacaron un cuatro, y ¿tú crees que se acercaron a preguntar en qué se equivocaron? Entonces, ahí te das cuenta de que los alumnos no están preocupados de lo que no aprendieron. (FG, DOC, ZN)

Una vez presentadas las valoraciones y prácticas evaluativas recogidas en los grupos focales conformados por docentes, el apartado a continuación expone las valoraciones y prácticas correspondientes a los jefes de UTP participantes del estudio.

JEFES DE UNIDAD TÉCNICO-PEDAGÓGICA

a) Calificaciones

Respecto a las prácticas referentes al cálculo de notas finales, se evidencian variaciones entre los distintos establecimientos. Se mencionan notas por cada asignatura, ponderaciones donde tienen más valor algunas evaluaciones (pruebas coeficiente dos por semestre) e incluso, ponderaciones en notas referidas a evaluaciones terminales de semestre o anuales. También se evidencia diversidad de formas de llevar a cabo el cálculo final de las calificaciones, en relación a la aproximación de

notas. En este sentido, existen principalmente dos prácticas: el uso de una media simple y el uso de una media ponderada normalmente entre notas de proceso (pruebas durante el año) y nota final (examen o prueba global). Cuando se utiliza la media simple, lo que influirá sobre el peso de cada nota es la asignatura, en tanto ciertas asignaturas tienen más notas que otras según las horas asignadas en el plan de estudios. Cuando se trata de una media ponderada, las prácticas suelen diferenciarse más, así hay establecimientos que usan trimestres, usando el promedio de cada trimestre como nota de presentación a un examen final, mientras que en otros usan una nota mínima para pasar sin examen y, bajo dicha nota, se establece una ponderación estandarizada entre notas de proceso y la nota del examen.

Finalmente, es posible argumentar que donde existe mayor consenso es sobre la definición de la cantidad de notas por asignatura: se establece en relación a la cantidad de horas que la asignatura presenta en el plan de estudio.

En mi colegio es más o menos lo que dicen los colegas. Se promedia una nota final semestral y la dos se promedian al final pero no se aproximan, y se colocan las notas que por reglamentos están establecidas: una cantidad de notas por la cantidad de horas de clases y cada profesor también colocará las notas que estime conveniente pero tratar de tener una cantidad de notas que no sea el mínimo ni tampoco excesiva. (GF, UTP, ZS)

No pareciera observarse un cuestionamiento referido al sistema de cálculo de notas, sin embargo, se discute sobre la representación que poseen las calificaciones y su relación con los aprendizajes de los estudiantes. Se discute, también, sobre el sentido de las notas, preguntándose, por ejemplo, ¿cuál es la diferencia entre un 5,4 y un 5,6?

Si tú vas a tener un sistema en el que calificas y pones nota, el cálculo de la nota final es como evidente que es el promedio o unas cosas con unas ponderaciones y otras con otra; los que ponen notas coeficiente dos, no sé. Eso es un cálculo, si yo creo que donde está todo el ajuste es que la nota refleje el aprendizaje. (GF, UTP, RM1)

Del mismo modo, se menciona que frente a un 3,9 de promedio en una asignatura, se le da la posibilidad al estudiante de rendir una prueba especial, para subir a 4,0 o simplemente se le aproxima la nota y aprueba la asignatura en cuestión. Esta situación ocurre principalmente cuando los estudiantes están en peligro de repitencia. De esta manera estas prácticas se vinculan con estrategias para evitar repitencia y disminuir índices relacionados con indicadores de gestión escolar.

En mi colegio no existe el promedio 3,9, tanto en las asignaturas como en los promedios finales, debe subirse a un cuatro... ¿Siempre se sube a un cuatro, no baja a un 3,8? No, siempre se aproxima a un 4. (GF, UTP, ZS)

Nosotros tenemos que se debe rendir una prueba especial para subir a 4, si no queda con el 3,9. (GF, UTP, ZS)

Nosotros, si ese 3,9 incide en la promoción se opta a una prueba especial en consentimiento del apoderado. (GF, UTP, ZS)

Respecto de la discusión de fondo sobre la representación que poseen las notas y su relación con los aprendizajes de los estudiantes, se plantea que estas tratan de certificar una variedad de aprendizajes por medio de una escala común, lo que desnaturaliza la diversidad de aprendizaje.

Al final se busca homogenizar, finalmente aprendizaje de distinto tipo [con la nota], de distinta naturaleza y de distinto ritmo, por lo tanto, la nota no representa lo que aprende o lo que deja de aprender un estudiante. (GF, UTP, RM1)

Otra postura valora que se generen muchas calificaciones de proceso ya que ayuda a entregar una fotografía del proceso, como una imagen estática de algo que realmente es dinámico entregando una cuota de justicia en la representación final del aprendizaje. La nota es entonces limitada, no puede capturar realmente el proceso de aprendizaje, pero sí una instancia particular del mismo.

El tema es que representa como un momento, esa calificación, representa un contenido, un objetivo, una instancia de este estudiante. Le podría haber pasado cualquier otra cosa. Creo que mientras más notas de procesos podamos tener, lo hace un poco más justo. (GF, UTP, RM1)

En contraposición con lo anterior, se postula que la existencia de muchas notas es perjudicial puesto que todo el proceso se construye alrededor de las notas y no de los aprendizajes.

Porque al final todo es en función de la calificación. Yo sí creo que la evaluación es imprescindible dentro del proceso durante todo el semestre, durante todo el ramo, pero la calificación, cuando es mucha, todo se vuelve en función de eso. (GF, UTP, RM1)

Sobre la cantidad de notas, aparecen opiniones tanto a favor como en contra respecto a la doble calificación de algunas evaluaciones (pruebas coeficiente dos) o a la mayor ponderación de las evaluaciones terminales (pruebas finales), asociadas al cumplimiento administrativo, para completar un número mínimo de calificaciones, y cuestionando el aprendizaje asociado a estas evaluaciones.

Y esa es como la discusión en la que estamos nosotros ahora, que por qué coeficiente dos. ¿Refleja un gran aprendizaje o no? ¿Cuánto es el tiempo que le dedicamos, o tiene que ver más con un tema de distribución de los tiempos, de que tenemos que salir un poco del paso, de que no está pillando el segundo semestre, de que las niñas tienen que terminar el año? ¿Tiene que ver con un tema más administrativo o con un tema más de aprendizaje? Esa es la discusión que tenemos hoy en día. Al respecto, este tema conecta ambos problemas: el del sentido con el de la cantidad. (GF, UTP, RM1)

Además, se constata que las prácticas relatadas por los participantes son diversas y que las instituciones van tomando decisiones más bien locales, sin orientaciones específicas, sino más bien

de acuerdo a la situación de cada establecimiento. En relación a las calificaciones y al reglamento de evaluación, los participantes comentan que es importante tener la capacidad de flexibilizar, tanto las formas de calificar como los reglamentos que delimitan la cantidad de calificaciones en cada caso, con la finalidad de favorecer a los estudiantes y la promoción.

Al final... el sistema te exige calificación por mucho que utilices X procedimientos de evaluación. Tus colegas deben manejar muchos procedimientos que son diferentes a los instrumentos, entonces van a aplicar un procedimiento pero ese procedimiento igual lo van a llevar a una nota porque ese es el sistema que tenemos. (GF, UTP, ZS)

Lo otro que yo veo, en algunos profesores, que el tema de manejar la cantidad de notas es un... control condicionante para mantener al grupo atento, mantener la disciplina... en ese proceso de angustia, porque finalmente se transforma en eso, en un proceso de angustia. Entonces, primero el alumno pierde el interés por el aprendizaje, pierde el interés por la asignatura. (GF, UTP, RM1)

Por otro lado, el exceso de notas no solo afecta a los estudiantes, también se menciona que afecta a los docentes, en tanto se ha normalizado que la cantidad de notas requeridas va de acuerdo al plan de estudios, donde aquellas asignaturas que tienen mayor carga horaria en el currículum, deben cumplir con un gran número de calificaciones.

Asimismo, encontramos opiniones que se manifiestan favorables a un proceso de control interno por medio de la revisión de resultados de las evaluaciones. Se propone que a partir de las calificaciones se pueda detectar falencias en los instrumentos evaluativos y en las situaciones que se puedan presentar en los distintos sectores de aprendizaje.

Tenemos un control bastante exhaustivo te diría yo, porque las evaluaciones de término y los instrumentos que se aplican son revisados por el jefe de departamento y después por la jefa de evaluación. (GF, UTP, RM2)

Se plantea que en las escuelas se deben establecer ciertos lineamientos en torno a los instrumentos evaluativos, pues no pueden quedar al arbitrio de cada docente.

En música y artes lo estamos revisando, como le decía yo. Es importante, hoy día, poner un foco en esas asignaturas que de repente pasan y uno no se alcanza a dar cuenta. Porque de repente... "ay, le dio el cuatro justo", pero cuando tú analizas la cantidad de notas, tiene un montón de rojos entremedio. (GF, UTP, RM2)

Se entiende que los instrumentos pueden generar evidencias del aprendizaje más o menos válidas, dependiendo del tipo de instrumento que el docente elabore, en este sentido los jefes de UTP comprenden que la calificación no representa en sí misma un valor absoluto.

El tema es los instrumentos que se utilizan porque perfectamente yo podría estar evaluando sustracción y hacer una guía llena de sustracciones, pero en realidad no estoy midiendo

habilidades y no estoy evaluando realmente al niño porque él no está demostrando habilidades, sino que una situación repetitiva. (GF, UTP, ZN)

Yo creo que, quizás, no es la calificación, sino que tiene que ver con cuando esa evidencia... porque estamos claros que esa evidencia es importante. Es importante porque nos da información sobre cómo seguir. (GF, UTP, RM1)

Por otra parte, se menciona que las notas son un medio de comunicación con los apoderados. En este sentido se releva la importancia de aquellas instancias en que se informa adecuadamente a los apoderados acerca de los procesos evaluativos sostenidos en las escuelas, como una manera de involucrarlos en el proceso.

Lo importante es que el apoderado esté informado del tema, porque hay escuelas que tiene diferentes sistemas. Cada dos meses hacen entregas de informes a los apoderados y se repiten las notas de abril o mayo, entonces lo mejor es que las notas estén organizadas en el sistema para que el apoderado pueda ver el avance del niño. (GF, UTP, ZN)

Luego, en el caso de la educación Técnico-Profesional, se señala que ellos tienden a trabajar la formación y evaluación en base a competencias, lo que les obliga a utilizar técnicas diversificadas de evaluación, pues para aquellos conocimientos prácticos de sus estudiantes, los instrumentos tradicionales de medición no sirven.

La gran diferencia en la formación basada en competencias está en la evaluación, ahí debería obviarse la evaluación escrita, de alternativas y desarrollo. Habitualmente, son estudios de casos, de trabajos, ese tipo de evaluaciones. (GF, UTP, ZS)

Para la formación Técnico-Profesional, se plantea el hecho de que los reglamentos de evaluación no han sido capaces de considerar las especificidades de esta modalidad educativa. Se señala que las competencias necesarias para graduarse en esta área son mejor abarcadas por las asignaturas técnicas, las cuales, según reglamento, pueden ser reprobadas.

Lo otro relevante que no se ha tomado en cuenta en los reglamentos es la formación técnico-profesional en cuanto a los aprendizaje técnico-profesionales, porque ninguno de los decretos a nivel nacional, el 112 y el 83, habla de una asignatura técnica reprobada y el alumno podría pasar igual... y se supone que esa es una de las competencias que nosotros debemos sacar con éxito en esta formación técnica. Entonces, nosotros, una de las cosas en que queremos poner énfasis en el reglamento es justamente que los alumnos técnicos no pueden reprobado ninguna asignatura técnica. (GF, UTP, ZN)

b) Reflexión y toma de decisiones a partir de la evaluación

En relación a las posibilidades que otorga la evaluación para tomar decisiones pedagógicas, se abordaron, en primera instancia, los alcances de las evaluaciones de diagnóstico. Así, las discusiones se orientaron a tratar los procesos de toma de decisión basadas en este tipo de evaluación.

La evidencia indica que la evaluación de diagnóstico es una acción compartida por la mayoría de los participantes, principalmente a inicio de año y enfocadas en la primera unidad. De ella se desprenden acciones de nivelación de estudiantes.

Para no complejizarnos más con los profesores, lo dejamos al inicio del año y enfocada a la primera unidad, para que sirva. Entonces, ellos (profesores) la valoran también... si pasa porque ellos valoren que este diagnóstico que hacen y esta nivelación, les sirve. (GF, UTP, RM2)

Se plantea que las evaluaciones de diagnóstico se realizan en base a pruebas propias o elaboradas externamente. Ambos casos suponen un proceso que normalmente se encuentra ligado al PME, o a otras instancias significativas; en este sentido los actores consultados plantean que los resultados obtenidos son relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, en tanto les entregan una “fotografía” del nivel en que se encuentran los estudiantes.

Lo fabricamos nosotros. Los vinculamos al PME. O sea, para nosotros la famosa prueba de aprendizajes clave es muy decidora sobre las decisiones que tenemos que ir tomando. Esto se hace tres veces al año. El diagnóstico en marzo, después se coteja de nuevo en julio, y ya en diciembre, con el término del proceso completo, todos los profesores, todas las asignaturas ven, en base a esas cuatro asignaturas, qué es lo que está sucediendo. (GF, UTP, RM2)

Ahora estamos con [empresa externa] Y se le entrega... bueno, ellos nos entregan todo el análisis, completo, por porcentaje de logro, por habilidad, por eje temático. Y nosotros les entregamos a los profesores una pauta de análisis de resultados, que está basado en este uso de datos, donde llevamos al profesor a reflexionar sobre su enseñanza y cómo a partir de su enseñanza puede justificar los resultados de aprendizaje. (GF, UTP, RM2)

Un tema que generó disenso fue el de la apreciación de la evaluación de diagnóstico, pues, en ciertos casos, se planteó que esta permite establecer una suerte de línea de base para ajustar las planificaciones de principio de año y de esta manera generar procesos de nivelación para estudiantes ingresados durante ese año al establecimiento. Asimismo, se plantea la idea de que las evaluaciones diagnósticas al ingreso en el establecimiento son más representativas pues es en ese momento cuando los estudiantes dan el 100%.

Entonces, ahí se debe indagar, por ejemplo, en el caso de un alumno nuevo. Y desde donde el estudiante está se establece una planificación. Tú trazas una línea previamente, pero puede pasar que no se conozca mucho al curso, entonces está la opción de poder ampliar o ajustar la planificación a la realidad del curso. (GF, UTP, RM2)

Yo digo algo muy relevante, el verdadero diagnóstico es el de entrada, el de admisión. Sabes por qué, porque después el chico al diagnóstico no le da valor, salvo que tú le asignes alguna nota, al final es un trámite y también ese diagnóstico es falso muchas veces, porque el

alumno lo contesta como si fuera cualquier cosa y en realidad la evidencia que nos genera muchas veces, no es la realidad del grupo curso. Entonces, igual que el Inacap, donde el diagnóstico se hace cuando el alumno ingresa, porque ese es el valor real, después en segundo o tercero no le hacen diagnóstico. (GF, UTP1, RM1)

En otras citas, se plantea que con las evidencias que genera la evaluación diagnóstica es posible establecer metas a los profesores, las cuales sirven de guía para el trabajo de este y para mejorar el rendimiento, siempre y cuando sean metas realistas y razonables.

Yo creo que una planificación que no tenga prospección, en relación a los resultados del aprendizaje y los resultados de las pruebas (de diagnóstico), no sirve para nada... Si tú no le das una meta clara de resultados, y te lo digo yo, tangiblemente, con evidencia, que el profesor mejora mucho cuando tú le pones metas, no es que se estrese, no. Obviamente las metas tienen que ser conscientes, no le vas a exigir a un nivel que por años lleva un 4,9 como matemática, que es un nivel muy complejo, pedirle un 5,5, no... un 5,1, que suba dos décimas, y dos décimas es mucho... pero se hace cargo del resultado del aprendizaje. (GF, UTP, RM1)

En otro grupo se señaló que la evaluación diagnóstica en general es percibida como una práctica necesaria para obtener una mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre todo cuando esta se instala como una práctica permanente en el quehacer de los docentes.

Para mí la evaluación diagnóstica es permanente, es en cada uno de los procesos, si voy a empezar una unidad, si voy a trabajar una prueba. Como dice el colega, me pareció buena idea fijar y normar la retroalimentación porque el feedback debe ser permanente, tiene que haber todo un tema de recoger información de forma permanente, no para la nota, no para la planificación, sino para mejorar el proceso, porque yo debo preparar a mis alumnos para que se inserten a la sociedad con herramientas. (GF, UTP, ZS)

Finalmente, en la mayoría de los casos se releva la realización de las evaluaciones de diagnóstico para enfrentar procesos de aprendizaje, pero se plantea que la carencia de recursos imposibilita realizar un seguimiento acabado de los distintos casos. Se señalan algunos ejemplos en los que las plataformas virtuales y los soportes ATE han contribuido a mejorar estos procesos.

Hablando por mi realidad de escuela eso no ha sido posible llevarlo a cabo porque es complicado. Tenemos un plan matemático que hace evaluaciones diagnósticas intermedias y final que son externas donde se envían las remediales, pero después hacer seguimiento, si cada uno de los docentes de la escuela aplicó la remedial sugerida, no hay cómo. Con todo el quehacer que hay dentro de una unidad técnica donde uno es solo y tiene alguna ayuda por horas de algunos docentes externos o internos, cómo hacer tanto trabajo que debiera hacerse. Es el ideal, pero cómo hacerlo si no hay un equipo como existía antiguamente donde había un curriculista, un evaluador, una orientadora, un jefe de UTP, y ahora el UTP es el jefe de UTP con alguien. Hay muchas cosas que se pueden hacer para mejorar la educación, pero faltan equipos de trabajo, faltan orientaciones, perfecciones, más apoyo. (GF, UTP, ZN)

Nosotros, hace un tiempo... compramos una plataforma de planificaciones con asesoría y aprendimos a generar la cobertura curricular a partir de la planificación anual y ahora ya no necesitamos comprarla, aunque tampoco nos alcanzaría el dinero. Los colegas generan la remedial y de ahí se realiza la remedial con los niños y de ahí cada dos meses, bimensual, medimos cobertura curricular, entonces, ellos ya manejan la anual para ir avanzando lo que es cobertura, eso ya lo ganamos, los colegas, la mayoría, lo hace y al que llega hay que enseñarle para que lleve el mismo sistema que estamos utilizando. (GF, UTP, ZN)

Pasando a otro tema, se indagó igualmente, en el relato de los jefes de UTP, respecto a la relación que ellos perciben entre la planificación de la enseñanza y los resultados de la evaluación, evidenciándose las prácticas relativas a este tema.

De este modo, una práctica extendida son los ajustes a las planificaciones de la enseñanza en distintos momentos del año, basados en resultados de las pruebas a fin de semestre o a fin de año. Aquí, los jefes de UTP señalan tener un rol bastante proactivo. Respecto a la toma de decisiones en función de las evaluaciones, existe un acuerdo en que se debe modificar las planificaciones por medio de la información que se recibe de las evaluaciones.

En algunos casos los ajustes están vinculados a los instrumentos de gestión como el Plan de Mejoramiento Educativo (en adelante PME), que obliga a hacer seguimiento en tres momentos del año. Igualmente, a partir del análisis de resultados, los jefes UTP señalan que es posible realizar ajustes en las planificaciones con la finalidad de resguardar el aprendizaje de los estudiantes; asimismo, los resultados evaluativos permiten a los docentes calificar sus propios instrumentos.

Debe ajustarse porque si hay una planificación diseñada y los niños no están logrando lo planteado, obviamente se debe retroceder, volver a diseñar, etc. (GF, UTP, RM2)

Tenemos un control bastante exhaustivo te diría yo, porque en las evaluaciones de término los instrumentos que se aplican son revisados por el jefe de departamento y después por la jefa de evaluación. Y se hacen comentarios para ver que los instrumentos apunten al objetivo de aprendizaje, apunten a evaluar no solamente el contenido declarativo, sino también el proceso mental. Que sea acorde con las planificaciones. (GF, UTP, RM2)

Se valora la información de pruebas vinculadas a instrumentos de gestión como el PME ya que provee información precisa en distintos momentos del año.

Los vinculamos al PME. O sea, para nosotros las famosas pruebas de aprendizajes clave, son muy decidoras sobre las decisiones que tenemos que ir tomando. Esto se hace tres veces al año. El diagnóstico en marzo, después se coteja de nuevo en julio, y ya en diciembre, con el término del proceso completo. (GF, UTP, RM2)

Durante el año se aprecian distintos medios de obtención de información a través de evaluaciones externas del tipo SIMCE, PSU, o de elaboración privada. Esta información externa ayuda a calibrar el juicio de aprendizaje que poseen las instituciones y tomar decisiones.

Pero se analizan, bueno, todas las pruebas estandarizadas, evidente que sí, SIMCE, PSU, más las pruebas nivel que compramos. Porque queremos una mirada externa, porque nosotros podríamos elaborarlas, pero queremos una mirada desde afuera. (GF, UTP, RM2)

Nos hemos dado cuenta que, en el fondo, al mirar los resultados SEPA de un alumno y al mirar la nota de ese alumno, tiene promedio 63 en lenguaje y el porcentaje de logro en SEPA es de un 55%. O sea, no... no es consistente. (GF, UTP, RM2)

En general, lo que más se valora es tener un sistema de evaluaciones que entregue información oportuna y precisa para tomar decisiones en distintos sentidos: evitar aumentar en índices de repitencia, detectar asignaturas con mayores alumnos reprobados, alertar a equipos multidisciplinarios (internos o externos) o buscar el apoyo de los apoderados dependiendo del caso y el tipo de establecimiento.

Entonces, uno requiere también tener información en el momento oportuno, porque si tú no tienes información a la mano, qué decisiones tomas... hay como varias acciones que están apuntando como para bajar la repitencia, y lo hemos logrado. (GF, UTP, RM2)

c) Sistemas de apoyo - Repitencia

En la discusión de los participantes, existe consenso sobre la repitencia como una suerte de traducción de una nota que resume las operaciones del promedio de calificaciones, que termina certificando la aprobación o repitencia.

Para poder determinar realmente si repite o no repite... Pero la nota certifica, entonces... de alguna manera tú tienes que discriminar al estudiante que lo logra del estudiante que no lo logra. Uno quisiera que lo logaran todos. (GF, UTP, RM2)

Sobre la repitencia se manifiestan a favor de un sistema de calificación que represente aprendizajes y que incluya otros criterios como valoraciones sobre madurez, autoestima y aspectos del espacio psicosocial de los estudiantes, aspectos no se consideran en todos los casos dentro de la decisión de repitencia.

Pero también siento que tiene que haber un espacio de flexibilidad de toma de decisiones, tanto para pasar a un alumno, como también para dejar repitiendo a otro. Porque hay cosas de madurez, hay cosas de autoestima, hay cosas de realidad socioeconómica, hay cosas de contexto familiar. (GF, UTP, RM2)

Tiene que ver con las notas, porque las podría haber mejorado, y podríamos haber hecho un trabajo. Pero ella está utilizando otro criterio, que tiene que ver con su maduración, con enfrentar otro proceso, por tanto esos criterios no están integrados dentro de la promoción, y a lo mejor deberíamos integrarlos. (FG, UTP, RM1).

Otras voces señalan que los criterios de promoción con los que cuentan los establecimientos no siempre resguardan que los estudiantes promovidos hayan obtenido los aprendizajes necesarios para transitar de un nivel a otro. Esta situación se percibe como compleja pues provoca en los estudiantes un retraso escolar que va prologándose tipo efecto bola de nieve a medida en que estos van avanzando de nivel.

Tenemos que recibir estudiantes en distintos niveles, de distintos colegios, y muchos de ellos vienen con dificultades desde siempre, y nunca nadie ha indagado más allá, ni ha intervenido para que ese estudiante se supere... y ese retraso va creciendo, va aumentando, y ya se vuelve insalvable, o sea, llega a tercero medio, y el chiquillo todavía no maneja las operaciones básicas. (FG, UTP, RM1)

Los profes dicen quien tiene que repetir, pero después llega un momento en el que los ayudan, y les dan las facilidades para que ellos pasen, y después llegan al otro año, y los estudiantes no saben la materia, y ahí se van acrecentando todas estas deficiencias que van teniendo los chiquillos. (FG, UTP, RM1)

Desde otra perspectiva, se recogen opiniones en contra de vincular metas de eficiencia en la gestión escolar con la promoción o repitencia de los estudiantes, en tanto estas metas solo contribuirían a condicionar la promoción de determinado número de estudiantes para cumplir con un requerimiento ministerial, en lugar de atender exclusivamente a criterios pedagógicos o psicosociales.

El Ministerio de Educación te exige ciertos porcentajes de la cobertura que tienes que cumplir del currículum y en ese contexto, por tratar de cumplir, que lo mínimo para no ser sancionado es de un 85%... pasa que en el segundo ciclo pasan y pasan, para lograr ese porcentaje, pero no se detienen a ver si ese proceso de aprendizaje se cumplió o no se cumplió. (GF, UTP, RM2)

Dentro de los criterios de repitencia, la asistencia aparece como un tema relevante. Así, un grupo de los participantes valora positivamente la asistencia como un mecanismo de control que garantiza al docente poder realizar su trabajo en condiciones razonables. De este modo, consideran la asistencia como una herramienta tan importante como las notas.

Debe haber una base para decir, si llegamos a este punto, es repitencia, sin considerar solo la nota. La asistencia es importante. Esa es mi apreciación. Son realidades distintas. La enseñanza preescolar es distinta de primero a cuarto y es distinto de quinto a octavo...Yo diría que no se les vaya a ocurrir eliminar por ningún motivo la exigencia de la asistencia. La asistencia es muy relevante. Es difícil pretender que los alumnos aprendan sin asistir a la escuela. (GF, UTP, ZN)

De acuerdo a lo anterior, se manifiestan favorables a generar un reglamento que entregue claridad para todos, estableciendo unos mínimos de aprendizajes para promover de curso a los estudiantes,

dando flexibilidad y autonomía en la decisión de repitencia a los equipos de docentes de las escuelas.

Pero poner el foco en saber qué es lo mínimo que debe saber un niño y adonde poner las fichas, porque o si no el profesor se va perdiendo en este mar de contenidos, objetivos, habilidades que tiene que desarrollar... Por eso yo creo que en el tema de la promoción nos perdemos harto porque, sí, se quiere tener una trayectoria final, un perfil de niño para ser promovido. (GF, UTP, RM2)

En cuanto a los Colegios Técnicos, se señala que debe existir un decreto de evaluación y promoción específico para la formación técnica, en tanto los jefes de UTP reconocen las particularidades de la educación técnico-profesional, por ejemplo, en lo referido a la evaluación de sus especialidades.

Yo creo que ahí es un tema fundamental, no está y debiese ser incorporado por parte del Ministerio un decreto de evaluación y promoción específico para la formación técnica. (GF, UTP, ZN)

Los chicos en un colegio técnico, tengo agropecuarios, por ejemplo, entonces tienen que ir al campo a aprender a ordeñar, a aprender a hacer arados o fardos entonces yo no le puedo decir "oye, el arado se hace así", si nunca he tomado ni el tractor, por lo tanto, la gran diferencia en la formación basada en competencias está en la evaluación, ahí debería obviarse la evaluación escrita, de alternativas y desarrollo; habitualmente, son estudios de casos, de trabajos, ese tipo de evaluaciones. (FG, UTP, ZS)

Por otra parte, entre las prácticas de detección y alerta temprana de la repitencia, se cuenta con sistemas internos donde los docentes analizan los resultados de las evaluaciones de los estudiantes en distintos momentos del año escolar (principalmente entre semestres o bimestres).

Al término del primer semestre, nosotros hacemos un análisis de repitencia. Hay tantos niños... entonces, también hay que ir despejando la curva de los repitentes. (GF, UTP, RM2)

En cuanto a estos mecanismos de alerta y detección temprana de estudiantes con rezago escolar, se menciona que su instalación depende mucho de la realidad y el contexto del establecimiento educativo, por ejemplo, respecto a su condición de vulnerabilidad, a la participación y cooperación de las familias y apoderados en el proceso educativo, a los recursos económicos con los que cuenta la escuela, a factores contingentes como las movilizaciones sociales, etc.

En los establecimientos como los liceos no existen programas de reforzamiento. No existen porque hay que contratar a un profesor y las platas no dan para eso. Lo otro, el informe de rendimiento, se le entrega al apoderado todos los meses... y al apoderado y al estudiante se les advirtió el problema de inasistencia a clase. (GF, UTP, ZS)

Como mejor opción para activar los mecanismos de alerta y detección temprana de estudiantes que presentan riesgo de repitencia, los consejos de evaluación aparecen como instancias donde se

discuten los casos que presentan mayor urgencia, evaluándose las alternativas de contexto, por ejemplo, el nivel de rendimiento, si el estudiante presenta la madurez necesaria para enfrentar nuevos procesos de aprendizaje, si posee apoyo familiar para enfrentar el proceso, si es necesario derivar a reforzamiento, etc. Del mismo modo, se menciona como mecanismo de alerta, la información (reportes de notas) entregada a las familias durante las reuniones de apoderados

En los consejos de evaluación que existen al término de primer semestre, ya se sabe qué alumnos están deficientes y se conversa con todo el grupo de profesores qué estrategias se están aplicando. Luego, en octubre, se hace otra reunión más específica para los casos que vemos están retrasados y se hace reforzamiento, pero aun así algunos no quieren asistir. Se decidió dejar libre qué chiquillos quieren estar en reforzamiento. También pasa por lo que el alumno quiere hacer y el respaldo de la familia. Si la familia no está detrás, olvídate. Porque, desafortunadamente, ahora lo jóvenes son los que mandan, ellos deciden en la mayoría de los casos. (GF, UTP, ZS)

Luego, en relación a las estrategias de acompañamiento al estudiante, el reforzamiento se percibe como uno de los principales sistemas de apoyo al estudiante. En general, los reforzamientos están enfocados a las áreas de matemáticas y lenguaje, financiadas por recursos SEP u otras fuentes de financiamiento de acuerdo al tipo de establecimiento. También se destaca que existen mecanismos de apoyo a estudiantes que estén enfrentando dificultades académicas, especialmente quienes están bajo cobertura PIE, pero que de todas formas los recursos son limitados.

En ese tema, yo he repetido varias veces lo de la cultura escolar y me gustaría que alguien escuchara lo que necesitamos como comunidad educativa. Creo que todas las escuelas tienen varios sistemas para monitorear y saber a tiempo qué alumnos presentan riesgo de repitencias o van quedando rezagados en sus aprendizajes, sea por la vía que comentan u otras. (GF, UTP, ZN)

Entre los sistemas de acompañamiento para evitar la repitencia se cuenta con distintas estrategias para apoyar a los estudiantes. El profesor jefe o en algunos casos un profesor tutor son los encargados de acompañar y articular el apoyo a los estudiantes con sus apoderados.

Pero yo te diría que el rol más importante es el que cumple el profesor jefe de hacer ese seguimiento... el profesor jefe se ve supervisado por un encargado de ciclo, coordinadores de cada ciclo, y ellos llevan un poco la relación con el apoderado. (GF, UTP, RM2)

Otra medida menos recurrente es activar equipos de profesionales multidisciplinarios que apoyen a los estudiantes. En otros casos, cuando se cuenta con esa posibilidad, se solicita apoyo de los apoderados para, así, compartir responsabilidades.

Nosotros tenemos la ventaja de que la realidad socioeconómica de nuestro colegio es diferente a la de ustedes. Por lo tanto, sí tenemos apoyo de las casas. Son pocos los niños

que no cuentan con ese apoyo; si bien hay, son muy pocos. Y también contamos con un equipo interdisciplinario de psicólogos, orientadores... (GF, UTP, RM2)

Nosotros tenemos reforzamientos, pero como es fuera del horario de clases, les pedimos autorización a los papás informándoles las notas de los alumnos. El alumno va con tales notas y, por lo tanto, hemos decidido que pudiera asistir a reforzamiento. El papá firma y, entonces, con ese compromiso quedamos. (GF, UTP, ZS)

d) Evaluación diversificada

En esta dimensión, los jefes de UTP exponen una serie de prácticas que reflejan cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación diversificada en los establecimientos. Principalmente, se remiten al apoyo de especialistas en NEE a partir de diversos programas de Gobierno y a las formas en que se construyen o modifican las evaluaciones. Se podrá apreciar que es un escenario donde no existen políticas internas claras.

En general, no se relevan prácticas asociadas a la evaluación diversificada, por el contrario, se explicita que a los docentes les faltan herramientas para desplegar otras formas de evaluación.

Creo que muchos colegas tienen ese tema en su cabeza, entonces, como dice la colega, no los instruimos. Hay que darles los lineamientos técnicos que corresponden y decirles que también hay otros procedimientos que se pueden utilizar y son tan válidos como una evaluación escrita como es la prueba como tal. (GF, UTP, ZS)

En esta línea, se comentan prácticas principalmente centradas en el apoyo de especialistas en NEE y la construcción de evaluaciones que no demanden abstracción o tengan distracciones. También se comenta la relevancia de las evaluaciones prácticas para sortear las dificultades cognitivas de los estudiantes. En líneas generales, se discute en torno a casos particulares de evaluación diferenciada a partir de los proyectos PIE y otros.

Hemos tenido estudiantes con Asperger, funcionales, pero con daños en la abstracción enormes. Y hemos tenido dos estudiantes con síndrome... con distinto diagnóstico, que no pueden lograr la abstracción que se necesita para el nivel de aprendizaje en el que están (después de quinto). Con esas familias, nos hemos sentado y, por ejemplo, en un caso, acordamos que de las tres ciencias haga biología, pero no física ni química, porque biología es la ciencia más humanista, porque hay un puzzle de cosas que puede resolver sin el lado matemático; en matemáticas va a avanzar en lo que pueda y va a tener un apoyo externo, una psicopedagoga, que lo va a evaluar por fuera, y ella le va a poner las calificaciones, y nosotros las vamos a meter a nuestro sistema. En las pruebas de historia, por ejemplo, son concretas, sin distractores, no hay grandes desarrollos, no hay análisis ni interpretación de fuentes, sino que hechos y descripciones. Ese es un caso. Pero nosotros nos sentamos y dijimos: "este es el plan", en primero medio, que fue la situación de repitencia y que arrojó este diagnóstico. (GF, UTP, RM1)

Tratamos de hacer trabajos grupales, tratamos de incorporar un alumno que potencie al resto. Esta es la técnica que usamos: después de una evaluación estándar, hacemos una evaluación más auténtica donde participen grupalmente... o más colaborativo y ahí este chico se va levantado primero con los compañeros, con su nota y también va aprendiendo con el par. Lo que no aprendió solo, lo va aprendiendo con el par y, así, vamos dosificando un poco, porque al final hay que ir dosificando, no queda otra, porque o si no, tendríamos de los cuarenta, más de 25 alumnos insuficientes al término del semestre. (GF, UTP, RM1)

Los niños que están en los proyectos PIE tienen evaluación diferenciada que está dada por norma. Tienen una adecuación de objetivos. Los niños que tienen necesidades educativas especiales y que no están dentro de los proyectos, por lo general, es el tiempo que se le entrega para la evaluación lo que se modifica. Por ejemplo, un niño que dentro del aula realiza una evaluación en cuarenta minutos, el otro niño la realiza en dos sesiones. (GF, UTP, ZN)

En esta dimensión se plantean, principalmente, incertidumbres en torno a la ley de inclusión y en torno a cómo los cambios en la composición de las escuelas vendrán acompañados de cambios en las prácticas evaluativas. Estas incertidumbres respecto a la ley de inclusión, apuntan principalmente a la capacidad de los docentes para llevar a cabo un trabajo en el aula con niños con NEE; igualmente aparece como una preocupación la cantidad de profesionales especialistas con los que cuentan los establecimientos, que son quienes deben apoyar el trabajo de los docentes, por ejemplo, en términos de lograr evaluar de forma adecuada a cada estudiante.

Nosotros sabemos que el PIE tiene una normativa y nosotros podemos adecuar el objetivo de evaluación. Eso está clarito. Pero ¿qué pasa con estos niños que vienen? Voy a poner un caso. Un chico autista o un chico Down que, por lo general, vienen con muy... y que su coeficiente intelectual tampoco les da para adquirir más conocimiento. Y yo no he leído en ningún lado que para ellos va a haber una adecuación curricular. (GF, UTP, ZN)

Porque claro si ese niño llega, nosotros somos una escuela integradora, pero no estamos con un sello de inclusión como para recibir niños en esas condiciones. Hemos, sí, recibido niños con Asperger u otra situación y, obviamente, cuesta encontrar el equipo que te apoye porque el docente no se encuentra hoy en día capacitado para trabajar con ese tipo de niños, menos para realizar una evaluación adecuada a él, si ya tenemos problemas con la evaluación en sí, imagínate un niño con una necesidad así. (GF, UTP, ZN)

En relación a la valoración que tienen los jefes de UTP respecto a la evaluación diversificada, se menciona que, en general, parece muy compleja su instalación en la escuela, pues existe una cultura escolar evaluativa muy fuerte, vinculada a la calificación y al uso de instrumentos de evaluación tradicionales (pruebas escritas).

A los colegas le cuesta mucho entender [la evaluación diversificada] porque además que los apoderados están acostumbrados a que le hagan pruebas y te piden, si tú no calificas con

pruebas no están aplicando el conocimiento de manera adecuada, porque en Chile son expertos para pedir pruebas, hasta apoderados educados, porque esa es la cultura que existe en nuestro país. Sacarlo es difícil pero es un trabajo mancomunado que se debe realizar. Refuerzo lo que dice la colega y me parece muy bien el reforzamiento en el aula (...) Yo trabajé 22 años en aula y lo puedo decir con propiedad porque uno piensa que si no haces pruebas no estás evaluando, si no aplicas otros procedimientos no es válido para el trabajo que tu estás desarrollando. (GF, UTP, ZS).

También, se plantea que en muchos contextos es complejo diversificar, vinculando e interpretando las prácticas de diferenciación actuales como una baja en la exigencia académica.

Ahí tiene que ver igual como con la validación de las asignaturas, o sea, esta idea de diversificar el instrumento, implica que esto va a ser más fácil. También hay una idea de que la exposición es más fácil, que la muestra es más fácil y, por tanto, estas asignaturas, física, matemáticas... ¡Es que me pasa mucho! ...que hacer otro tipo de presentación implica que les estamos dando otras oportunidades... que no van a aprender. (GF, UTP, RM)

Asimismo, los jefes de UTP se reconocen a favor de los últimos decretos que promueven una educación inclusiva, sin embargo, plantean la necesidad de mejorar las condiciones laborales para trabajar en equipos multidisciplinarios que puedan atender las necesidades diversas de sus estudiantes.

Pero... ni siquiera en revisar las normativas porque yo comparto plenamente el decreto 83, es positivo que llegue, es valioso, una oportunidad. Lo que pasa es que todo ha cambiado menos la forma de hacer clases. (GF, UTP, RM2)

Yo creo que hay que volver a creer, incluso soñando un poco deberían mejorar las condiciones económicas, porque eso influye. También el poder contar con tiempos reales para poder hacer una reflexión de verdad, no por cumplir o por llenar una plataforma. Y quizás poder estar con dos profesores permanentes en una sala de clases, yo creo que uno es muy poco para poder dar abasto como corresponde. (GF, UTP, RM2)

e) Retroalimentación a los estudiantes

La retroalimentación es una práctica que, si bien se encuentra muy bien valorada por los participantes, por lo que se informa, no posee muchos espacios en el aula, identificándose algunas prácticas iniciales que por su valoración positiva son mencionadas.

Antes de cualquier evaluación el profesor debe hacer una retroalimentación de los aprendizajes que van a ser considerados en esa evaluación y después de esa evaluación también una retroalimentación basada en lo que se logró y no. Eso ha dado bastante resultado porque los resultados han mejorado bastante con la retroalimentación antes y después de la evaluación. A mí me gusta mucho visitar el aula y le llevo unos papelitos donde

están sus derechos, entonces ellas saben que no les pueden hacer una prueba mañana porque no se les ha hecho la retroalimentación. (GF, UTP, ZS)

Y creo yo que en el tema de las evaluaciones, también hemos ido exigiendo... que ese desempeño pueda ser retroalimentado, de manera tal que el alumno sea capaz de identificar en qué se equivocó y cómo puede mejorar. (GF, UTP, RM2)

Al respecto se mencionan dificultades para su aplicación en el aula. Entre lo más mencionado está que los docentes no están formados en esta cultura evaluativa de la retroalimentación, a pesar de que en las citas anteriores se menciona la retroalimentación como una práctica que “se ha ido exigiendo” con el tiempo. En este sentido los jefes de UTP puntualizan que es entrar en un paradigma distinto a aquel en que fueron formados los docentes, pues la retroalimentación como práctica, responde a una cultura de trabajo colaborativo que entiende la evaluación como proceso y no solamente como control.

Mira, yo diría que el tema de la retroalimentación... es fundamental. Y que lo veo en el colegio que yo diría que está bastante bien instalado. Hay profesores que lo hacen, pero hay profesores que fueron formados contenidistas. Entonces venir a cambiarles el paradigma, sin que ellos se hayan actualizado ni perfeccionado ha sido difícil. (GF, UTP, RM2)

Finalmente, luego del análisis de las valoraciones y prácticas expuesto en este capítulo, se trabaja en el siguiente apartado un análisis comparativo de los principales hallazgos recogidos en el discurso tanto de docentes como de jefes de UTP, en relación a los procesos evaluativos, la incidencia de la normativa vigente, sus expectativas y prácticas al respecto.

PARTE III: COMPARACIONES ENTRE DOCENTES Y JEFES UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA

En este apartado se comparan las principales opiniones y sugerencias planteadas por docentes y jefes de UTP. Con la finalidad de trabajar dicha comparación, se consideraron aquellos tópicos en los que es posible distinguir consensos y disensos.

Para fines de este apartado, es importante distinguir las siguientes categorías: un **consenso** corresponde a un tópico en el que, por lo menos un grupo de docentes y uno de UTP plantean ideas similares, mientras que un **disenso** corresponde a un tópico en el que, por lo menos un grupo de docentes y uno de UTP plantean ideas que se contraponen. A continuación, se presenta el análisis comparativo organizado por cada dimensión de análisis.

a) Calificaciones

Con respecto a la discusión por el sentido de la evaluación y las calificaciones, tanto docentes como jefes de UTP establecen un consenso al considerar positivamente la posibilidad de evaluar procesos de aprendizaje. Para materializarlo, señalan, resulta vital instalar una cultura evaluativa que propenda a la observación de los progresos al interior de los espacios educativos. No obstante, existen ciertos disensos en torno a los énfasis puestos para entender este proceso. Dentro del grupo de UTP RM 2, se pone énfasis en los sistemas calificativos, donde se favorecen evaluaciones de proceso a través de notas intermedias y de término. El grupo UTP Copiapó, por su parte, plantea que la nota final concentre el peso de la calificación, pues es considerada como la más representativa del conocimiento del estudiante. El grupo de docentes de Copiapó, en cambio, pone el énfasis en que la comprensión de los procesos pedagógicos debe, necesariamente, incorporar la observación de las problemáticas que puedan estar afectando al alumno, esto es, aspectos del hogar o de la vida extraescolar. Por su parte, en el grupo docentes de RM 3 se considera que los exámenes finales son instrumentos sesgados, que solo incorporan lo que el docente considera importante, no teniendo en cuenta los aprendizajes del alumno e instalando una evaluación que solo se dirige a cantidad de contenidos, no a procesos de aprendizaje experimentados, poniendo el énfasis en las evaluaciones de proceso cualitativas a pesar de que estas no rindan una nota y generen incomodidad (percibida) en los jefes de UTP.

Con respecto al mismo tema, el sentido de calificar, existe consenso entre posturas emitidas en el grupo de UTP RM 1 y el grupo de docentes realizado en Puerto Montt en relación a que la evaluación basada en calificaciones opera, o puede operar, como una herramienta de castigo y de opresión hacia el estudiante. En el marco de esta reflexión, en el grupo de UTP se señala que se debe evitar que la evaluación se constituya en un castigo para el estudiante, mientras en el grupo de docentes se plantea que la cantidad de notas puede operar como un instrumento de control, que es calificado como “proceso de angustia”.

En general, el tema de la cantidad de calificaciones es un tema altamente controversial para los jefes de UTP y para docentes, instalando disenso. De esta forma, los jefes de UTP de Copiapó presentan

disensos internos respecto de la cantidad de notas que debiesen implementarse en cada asignatura. Por un lado, existe una postura que valora positivamente el criterio de fijar la cantidad de notas por la cantidad de horas de clases, pues este criterio permite una medida de equivalencia y, así, se instala como una herramienta de información para apoderados y de oportunidades para el estudiante. Por otro lado, otra postura plantea que resulta poco pertinente el criterio de fijar la cantidad de notas por asignatura para las especificidades de cada asignatura y, aún más, poco relevante cuando el foco central se ubica en el proceso de aprendizaje. Por su parte, los docentes del grupo RM 3 señalan que, efectivamente, fijar la cantidad de notas en relación a las horas de la asignatura no tiene mucho sentido. Perfectamente podrían reemplazarse todas esas calificaciones por notas de proceso o retroalimentación. En la misma línea, en el grupo de docentes realizado en Copiapó se plantea que el exceso de notas genera que los estudiantes estudien para situaciones puntuales y no pensando en un proceso de aprendizaje significativo. Dentro de la misma discusión una postura alternativa refuta el argumento, planteando que no es la cantidad de notas el problema, sino más bien la forma en que el docente conduce el proceso de levantamiento de dichas notas, concretamente, se refiere a la forma en que realiza las evaluaciones, donde se debería tener claro cuáles son los conocimientos mínimos que el alumno debería tener para pasar de curso.

Otro tema que surge como un disenso significativo entre un grupo de docentes y un grupo de jefes de UTP es el del papel que cumplen las evaluaciones externas estandarizadas (como el SIMCE) en el espacio educativo local. Mientras que en el grupo de docentes realizado en Copiapó se valora negativamente las pruebas estandarizadas en la discusión de evaluación, pues se señala que, a diferencia de las pruebas elaboradas en el establecimiento, son procesos disruptivos donde no pueden intervenir los equipos psicopedagógicos, ni existe flexibilidad suficiente; por su parte, el grupo UTP RM 2 plantea, al momento de discutir sobre la toma de decisiones en función de la evaluación, que las evaluaciones externas, entre ellas el SIMCE, la PSU y pruebas elaboradas por corporaciones externas, permiten calibrar la evaluación externa, resguardando que exista una equivalencia entre el promedio nacional y lo que se exige en el contexto particular del establecimiento.

b) Reflexión y toma de decisiones a partir de la evaluación

En esta dimensión es posible identificar ciertos niveles de consenso difusos entre jefes de UTP y docentes. Hablamos de “difusos” en tanto el consenso se construye alrededor de diferentes comprensiones sobre el proceso de diagnóstico. Específicamente, en torno a qué se busca diagnosticar.

En el grupo de jefes de UTP realizado en Copiapó, se valora positivamente que exista claridad, al menos en teoría, sobre los objetivos de la evaluación diagnóstica, planteando solo la pregunta sobre si el diagnóstico debe ser interno o externo. En la misma línea, otra postura en este grupo valora negativamente el hecho de que los docentes muchas veces no se hacen cargo de los resultados de estas pruebas de diagnóstico, desaprovechándose la información recogida con estos instrumentos. Así, el diagnóstico es visto como una evaluación realizada sobre los conocimientos de los estudiantes. En el grupo UTP realizado en Puerto Montt existen varias posturas. Se plantea por un

lado que la evaluación diagnóstica debe ser constante y no necesariamente ligada a las calificaciones o a la planificación, sino conectada con una mejora de los procesos de aprendizaje. En esta postura el diagnóstico trasciende a las calificaciones y a los contenidos, centrándose en el proceso de aprendizaje del alumno. A esta posición se contraponen otra dentro del mismo grupo, que plantea que el diagnóstico debería centrarse en los conocimientos mínimos que el estudiante requiere para pasar al siguiente nivel y no en evaluar cuanta materia se ha pasado en general. También, se valora negativamente el diagnóstico, puesto que se lo conceptualiza como una medición de la cobertura curricular y no como una prueba de conocimientos reales. Esta postura también se plantea en Copiapó.

Existe además un consenso entre UTP RM1, RM2 y docentes RM3, grupos en los que se comenta que las evaluaciones son solo consideradas a principio de año. Los jefes de UTP son algo más categóricos en su juicio, considerando que los únicos diagnósticos válidos son aquellos aplicados a principio de año, dado que cualquier diagnóstico a *posteriori* da tiempo de repaso, estudio y preparación (lo que lo volvería sesgado), mientras que en el grupo de docentes se plantea que el establecimiento no estaría interesado en diagnósticos posteriores al inicio del año, sin especificar las razones de este desinterés percibido.

Con respecto a la influencia de los diagnósticos sobre las planificaciones hay un consenso entre jefes de UTP y docentes que tienden a valorarlas positivamente.

En el grupo de jefes de UTP de Puerto Montt, se plantea que efectivamente hay ajustes a la planificación. El docente consideraría los resultados del diagnóstico y los contrastaría con el cronograma, cambiando el orden de algunas unidades. En UTP RM 2, por su parte, se comenta cómo los diagnósticos permiten identificar problemas en ciertas asignaturas de manera precisa, lo que a su vez permitiría introducir cambios. No se dan detalles pormenorizados de dichos cambios, pero se comenta cómo a los profesores se les hace entrega de pautas de análisis de resultados del diagnóstico, las que deberán usar para repensar sus planificaciones, sobre todo a la luz de dificultades en determinada materia o unidad. Estas prácticas son valoradas positivamente. Además, como se plantea en el grupo de jefes de UTP de Copiapó, la planificación puede ser positiva en tanto estas servirían de referencia para los docentes, quienes muchas veces pueden detenerse más de lo debido en una determinada unidad: la necesidad de seguir una planificación permitiría avanzar con más fluidez, aumentando así la cobertura curricular.

Los docentes, por su parte, si bien valoran positivamente el acto de planificar en relación a los diagnósticos, tienden a poner sobre la mesa el problema del tiempo que esta planificación conllevaría. Así, los docentes del grupo realizado en Copiapó, valoran positivamente la incidencia de los diagnósticos en las planificaciones, considerándola incluso un deber. Plantean que cada profesor debe conocer a sus cursos y que es el diagnóstico el que da la información pedagógica para poder tomar decisiones apropiadas. Los docentes de Puerto Montt también valoran positivamente la planificación, específicamente se refieren a la planificación clase a clase. Con respecto a esta señalan que puede ser una herramienta que permita conocer “lo que se está haciendo”, una mirada “real” del aula, posibilitando tener indicaciones a la hora de evaluar (aunque no se detalla la naturaleza de

dichos indicadores). Sin embargo, en el grupo de docentes de Copiapó se expresa una valoración negativa sobre la modificación constante de planificaciones en tanto estas tomarían tiempo, el cual podría ser destinado a diseñar mejores actividades para clases (por ejemplo). En esta línea existe consenso en los grupos de jefes de UTP y docentes de Copiapó con respecto a la necesidad de recibir planificaciones estandarizadas de parte del Estado, las cuales sirvan de referencia para ajustarlas a las necesidades particulares de cada establecimiento. Se considera que esto aliviaría el trabajo administrativo en gran medida a los equipos docentes.

Por último, como tema emergente y en relación a las modificaciones en las planificaciones, existe un consenso entre el grupo UTP de Copiapó y el grupo de docentes RM 3. En ambos se considera importante que se estimule el trabajo intradepartamentos en la escuela y se señala que debiesen ser estos espacios los que lideren los procesos evaluativos, no obstante, no se hace referencia en detalle a cómo funcionaría este sistema.

c) Sistemas de apoyo - Repitencia

En cuanto a la dimensión de repitencia, en el grupo de UTP RM 2 se plantea que la nota es insuficiente como criterio de repitencia. Una opinión en la misma línea resuena en el grupo de docentes realizado en Puerto Montt, donde se rechaza la flexibilización de los criterios de repitencia, como por ejemplo la flexibilización de la obligación de tener un mínimo de asistencia para pasar de curso, considerando este como un criterio importante.

De forma específica con respecto a las notas, existe consenso entre docentes y jefes de UTP en valorar negativamente la flexibilidad en la calificación al momento de la promoción. Esta “flexibilidad” se refiere a, por ejemplo, otorgar trabajos adicionales para subir promedios originalmente rojos a notas de aprobación o autorizar repetir una determinada evaluación.

En relación a estas oportunidades podemos identificar visiones diferentes entre jefes de UTP y docentes, aunque no se podría establecer que son absolutamente contrapuestas. Por una parte, en el grupo UTP RM1 se plantea que las oportunidades para pasar de curso deben ser planteadas solo en casos particulares, de lo contrario se puede perjudicar el prestigio de la institución; opuestamente, en el grupo de docentes de Copiapó se plantea una valoración negativa con respecto a transformar el proceso de promoción en un intrincado proceso de particularidades, lo que consideran “ambiguo”. Los criterios de repitencia deben ser generales y universales y no se debe resolver en exceso cada situación, caso a caso. Sin embargo, esta posición docente es contrapuesta por otra postura de los docentes del grupo RM 3, donde se plantea que los criterios de repitencia existentes son insuficientes y que cada colegio debe tener criterios propios, que incluyan aspectos como la conducta. Esto genera dos posturas contrapuestas dentro de los docentes con respecto al mismo tema.

Con respecto al apoyo al rezago académico o a los alumnos en riesgo de repitencia, existe un consenso entre el grupo de UTP y docentes de Copiapó con respecto a la valoración positiva de estas instancias, las cuales se relacionan específicamente con el seguimiento de estudiantes con rezago

académico, involucramiento de los padres, construcción de equipos multidisciplinarios (educadores diferenciales y psicopedagogos) y un rol fundamental del profesor jefe en el diagnóstico de los estudiantes con necesidades de apoyo. Tanto docentes como jefes de UTP plantean que existe una carencia de recursos para apoyar a los estudiantes, principalmente a aquellos con necesidades educativas especiales.

d) Evaluación diversificada

En cuanto al tratamiento de la discusión en torno a la evaluación diversificada, la temática levanta un consenso entre jefes de UTP y docentes en cuanto a las dificultades de evaluar a estudiantes con necesidades educativas especiales. Se expresa preocupación acerca de cómo se adecuarán los currículum a las necesidades educativas especiales de, por ejemplo, alumnos con discapacidades cognitivas severas, al tiempo que no se cuenta con profesionales capacitados para atender dichas necesidades educativas. Los docentes, en la misma línea, plantean que ellos no son expertos en la materia y que se requiere la asistencia de los equipos PIE, aunque el trabajo administrativo de los PIE muchas veces los deje sin el tiempo necesario para ser un aporte en aula.

Se puede desprender que la evaluación diversificada, entendida por jefes de UTP y docentes como elaborar y diseñar distintos instrumentos para atender a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, se observa como una oportunidad, sin embargo, se opina que no se poseen capacidades profesionales para enfrentar esta forma de evaluar.

e) Retroalimentación a los estudiantes

Retroalimentación es una variable poco cargada de valoraciones, esto quiere decir que no existen muchos datos que permiten comparaciones entre grupos en cuanto a las valoraciones que hacen sobre el tema. En términos de prácticas, como ya vimos, suele limitarse a la corrección de pruebas de manera colectiva, con algunas excepciones en casos particulares. Existe un relato relativamente difuso en las prácticas, en tanto la retroalimentación se entiende de distintas maneras. Igualmente, se observa en este relato una tendencia hacia la valoración positiva tanto en jefes de UTP como en docentes.

Entre los jefes de UTP del grupo de Copiapó, por ejemplo, se valora positivamente la retroalimentación. Se plantea, no obstante, que la reticencia está en los docentes, los cuales tendrían un relato contradictorio entre considerarse expertos evaluando, pero rechazar ellos mismos ser evaluados por otros, particularmente por los estudiantes. En este relato podemos ver la retroalimentación cómo una evaluación que el establecimiento y los alumnos hacen al docente. Otra opinión, encontrada en el grupo de UTP RM 2, valora positivamente la retroalimentación como un mecanismo para mejorar las prácticas docentes, a fin de nutrir el desarrollo de una “didáctica”. En este relato, la retroalimentación está entendida principalmente como la modificación o creación de instrumentos evaluativos y calificativos alternativos. A esto se refiere con una “didáctica” nueva y potenciada por la retroalimentación.

Ahora bien, desde los docentes hay pocas menciones al problema de la retroalimentación, solo las encontramos en un grupo: los docentes de Copiapó. No se puede establecer que estos docentes consideren que la retroalimentación sea negativa en sí misma, pero ven dificultades para su realización. Manifiestan que la presión de la cobertura curricular es una dificultad para retroalimentar, dado que la retroalimentación toma tiempo, mismo tiempo que se requiere para cumplir con los requerimientos de la cobertura curricular obligatoria. En este relato, por su parte, la retroalimentación es comprendida como una práctica que los docentes realizan hacia a los alumnos.

A continuación, y a modo de cierre, podemos ver una tabla de síntesis (ver figura 4) de los principales consensos y disensos entre docentes y jefes de UTP, ordenados según las dimensiones de análisis ya presentadas. Por razones de simplificación visual, la tabla sólo recoge disensos y consenso entre docentes y UTP, dejando fuera los pormenores de las posturas dentro de cada uno de estos grupos, que han sido tratados en detalle durante este apartado.

Figura 6: Tabla de síntesis consensos y disensos UTP y Docentes

Dimensión	Consenso UTP y Docentes	Disensos UTP y Docentes
Calificaciones	<p>Valoración positiva de las evaluaciones de proceso: refleja el verdadero conocimiento del estudiante, permite observar problemáticas puntuales que puedan estar afectando al estudiante y son mejores que, por ejemplo, los exámenes, dado que estos están sometidos a la voluntad del profesor. Consenso entre UTP RM 1 y docentes Puerto Montt en cuanto a que la calificación puede servir como método de presión o castigo</p>	<p>Disensos en torno al énfasis a utilizar dentro de la evaluación de procesos. UTP RM 2 pone énfasis en las calificaciones intermedias y finales. UTP Copiapó en calificaciones finales. Docentes Copiapó en la comprensión de procesos pedagógicos y factores externos a la escuela. Docentes RM 3 valora negativamente los exámenes finales por centrarse en contenidos vistos y no en aprendizaje. Propone evaluaciones cualitativas.</p> <p>Disensos respecto a la cantidad de calificaciones. UTP Copiapó por un lado valora positivamente la relación notas-hrs. clases, dado que permite tener más notas, dar más oportunidades e informar apoderados. Por otro lado, una postura alternativa, valora negativamente la relación en tanto no se consideran particularidades de cada asignatura. Docentes RM 3 y</p>

Dimensión	Consensos UTP y Docentes	Disensos UTP y Docentes
		<p>Copiapó valoran negativamente la cantidad de notas, se inclinan por notas de proceso o retroalimentación.</p> <p>Disenso docentes Copiapó y UTP RM2 en relación al rol de pruebas externas. Docentes plantean que son disruptivas. UTP plantean que permite calibrar y mantener una comparación con la media nacional.</p>
<p>Toma de decisiones a partir de las evaluaciones</p>	<p>Consenso difuso en torno al valor positivo de la evaluación de diagnóstico. Es difuso puesto que se entienden diferentes cosas por “diagnóstico”. Algunos creen que es un diagnóstico a los profesores, otros al currículum y otros al conocimiento de los alumnos. Con respecto a la relación del diagnóstico con las planificaciones hay consenso en su valor positivo, sin embargo, los docentes recalcan que un ajuste constante toma mucho tiempo y recarga burocráticamente su trabajo. En dicha línea existe consenso entre dos grupos (docentes y UTP Copiapó) donde se plantea que se podrían recibir planificaciones estandarizadas del Estado (con posibilidad de adaptarlas a la realidad local), lo que aligeraría la carga burocrática que estas suponen.</p>	<p>No existen disensos claros y directos, dado que tanto UTP como docentes reconocen cuánto tiempo toman las planificaciones al tiempo que reconocen su valor. Sin embargo, hay disensos en el énfasis. Los docentes ponen más énfasis en la carga burocrática que representan las planificaciones, mientras UTP pone el acento en cuánto permiten avanzar en la cobertura curricular.</p>
<p>Sistemas de apoyo - Repitencia</p>	<p>Hay una flexibilización percibida en los criterios de repitencia. Esto significa que hay consenso en que</p>	<p>No hay disensos observados</p>

Dimensión	Consensos UTP y Docentes	Disensos UTP y Docentes
	<p>no se pueden considerar solo las notas, la asistencia también es importante y no se puede flexibilizar este criterio. Se agrega el tema de las “oportunidades” para subir nota. Se plantea que puede volver muy ambiguo el proceso de promoción, sumando a esta “flexibilización” percibida.</p> <p>Ambos actores valoran positivamente el apoyo al rezago académico, aunque no profundizan mucho en las prácticas específicas.</p>	
<p>Evaluación diversificada</p>	<p>Cuando existe mención del tema, tanto UTP como docentes asocian la evaluación diversificada con la calificación de alumnos con necesidades educativas especiales. En torno a este tema, ambos actores perciben una gran dificultad y falta de formación de los equipos y establecimientos para hacerse cargo de todos estos casos.</p>	<p>No hay disensos observados</p>
<p>Retroalimentación</p>	<p>Existe un consenso difuso, dado que el concepto se entiende de diferentes maneras en diferentes grupos. Un grupo UTP la ve como una evaluación que el establecimiento y los alumnos hacen a los docentes</p>	

RECOMENDACIONES

Siguiendo el análisis realizado en los apartados anteriores, es posible identificar un conjunto de propuestas planteadas por los distintos actores, para cada uno de los ámbitos específicos de la consulta realizada. En su mayoría, estas se encuentran enfocadas al cambio de determinadas prácticas y la forma en que estos cambios podrían ser impulsados.

Los docentes plantean que las evaluaciones deben enfocarse en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Al velar por esto se evita que esta se convierta en un castigo para ellos, pues la inserta naturalmente dentro de un proceso. De esta forma, los docentes, proponen que esta evaluación de procesos se constituya como un mecanismo de observación del aprendizaje. En complemento con esta visión, los jefes de UTP proponen una evaluación de procesos que, al considerar calificaciones, articule notas intermedias y terminales.

En relación al mismo tema, algunos grupos de docentes plantean poner énfasis en flexibilizar los instrumentos calificativos, donde se incluyen los trabajos adicionales, el diálogo con el docente y la argumentación. Al igual que los docentes, los jefes de UTP señalan que hay que vincular las evaluaciones con notas sumativas que integren distintas valoraciones, como la reflexividad y las habilidades sociales de los estudiantes.

Estos dos tipos de propuestas, según los jefes de UTP, se podrían promover poniendo aún mayor énfasis en que las evaluaciones se vinculen con los objetivos de aprendizaje y estableciendo ponderaciones por objetivos curriculares que potencien distintas asignaturas. En última instancia, para poder impulsar estas medidas, los jefes de UTP plantean que habría que formar a los docentes en las materias vinculadas al tema. Aquí, los jefes de UTP de zona centro y sur plantean que es sumamente necesario atender a las particularidades de las regiones, así como a las de los colegios de distintas modalidades.

En relación a la toma de decisiones a partir de la evaluación, los docentes proponen realizar una planificación menos compleja antes de dar inicio al año escolar, de manera tal que sea ajustable en función de los resultados de las evaluaciones de diagnóstico. Los jefes de UTP profundizan en torno a la importancia de las evaluaciones de diagnóstico, señalando que es una práctica necesaria para la obtención de buenos resultados educativos, por lo que debiesen buscarse mecanismos que la instalen como una práctica permanente. Un camino, propuesto por los jefes de UTP, sería implementar un sistema de información oportuna y precisa para la toma de decisiones.

En relación a los sistemas de apoyo, tanto los docentes como los jefes de UTP plantean incluir medidas concretas que permitan anticipar las situaciones de repitencia y que instalen estrategias de mejora. Algunas de estas medidas serían incorporar criterios adicionales establecidos en la normativa, tales como evaluaciones psicológicas de los estudiantes que evalúen su madurez y/o considerar los informes de los profesionales de los equipos de los proyectos de integración. Los jefes de UTP, en particular, se manifiestan en contra de vincular metas de eficiencia en la gestión escolar a la promoción de los estudiantes.

Con respecto a los criterios de repitencia, los docentes plantean que son ellos quienes poseen mayor información respecto de la situación del estudiante a lo largo del año y por ello la decisión no debería competir, en última instancia, solo a los directores, sino que a ellos también. Los jefes de UTP plantean una propuesta similar: se debería establecer un reglamento claro, sobre todo en torno al establecimiento de mínimos de aprendizaje para la promoción de los estudiantes, resguardando un margen de flexibilidad y autonomía en la decisión final para los equipos de docentes de las escuelas.

En relación a la evaluación diversificada, los docentes proponen la instalación de procesos evaluativos que consideren la diversidad de contextos socioeconómicos de los estudiantes, además de comenzar a instalar como prácticas el uso de diferentes instrumentos y modalidades de evaluación. Además, este grupo propone ampliar los criterios de la evaluación diversificada para que esta se utilice no solo con aquellos estudiantes que son identificados con “necesidades especiales”, sino que también con los estudiantes con problemas menores de rezago y que por diversos motivos, no especificados, se encuentren fuera del actual sistema de categorización de necesidades especiales.

Para materializar estas propuestas, los docentes consideran fundamental aumentar las capacidades del resto de los docentes en la materia, haciendo patente que sería necesario impulsar capacitaciones sobre prácticas de evaluación. En esta misma línea de propuestas, los jefes de UTP se manifiestan a favor de los últimos decretos de promoción de la educación inclusiva, pero, señalan que para lograr que esta tenga un mejor impacto en el aula, es menester mejorar las condiciones laborales para trabajar en equipos multidisciplinarios que puedan atender de forma efectiva las necesidades de sus estudiantes, pues, señalan, estas son cada vez más diversas.

Finalmente, con respecto a la retroalimentación a los estudiantes, los jefes de UTP se manifiestan a favor de una retroalimentación efectiva y formativa que promueva el acompañamiento a los procesos pedagógicos instalados en la sala de clases y complemente la calificación. En definitiva, los jefes de UTP proponen la aplicación de instrumentos evaluativos que permitan al profesor y a los estudiantes definir logros de aprendizajes y orientar estrategias de mejoramiento.

En definitiva, este conjunto de aseveraciones recoge las sugerencias y recomendaciones de docentes y jefes de UTP acerca de la normativa vigente sobre evaluación y promoción escolar. De esta forma, permite entrever cambios relevantes a abordar en la normativa vigente, planteando prácticas que podrían contribuir a una mejora en el aula.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

Coyne, I. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, (26), 623–630.

Erazo Jiménez, M. S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, (42), 107-136.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (4ta ed.). México: McGraw Hill.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia y Saúde Colectiva* 17(3), 612-619.

Russell, H. (2006). *Research Methods in Anthropology*. Nueva York: Altamira Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía, Colombia: Universidad de Antioquia.