



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES SOBRE IMPLEMENTACIÓN
DE ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS DE EVALUACIÓN**

**Una mirada a un establecimiento educativo secundario de la comuna de
San Miguel**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación

Gabriela Martínez Quiñones

**Director:
Hugo Torres Contreras**

Santiago de Chile, año 2019

RESUMEN

Las evaluaciones de aprendizaje son un eje central en el desarrollo de las prácticas educativas regulares en el sistema educativo chileno. Por tanto, es una de las aristas de la educación que debe atenderse al sinfín de reformas y evoluciones que han tenido las normativas educacionales en la realidad nacional. Los principales protagonistas de la educación, docentes y estudiantes viven en un contexto creado frecuentemente por entes externos, que no conocen las realidades en las cuales las normativas son implementadas. Cada paso y procedimiento que se lleva a cabo en los establecimientos, como lo son las evaluaciones, están viviendo cambios constantes en función a normativas recientes, como la ley de inclusión y el decreto 83, y se torna cada vez más relevante el averiguar cuál es la percepción de los docentes y los estudiantes sobre estos cambios, cómo los viven y enfrentan día a día, y cómo estos influyen en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: instrumentos evaluativos, prácticas educativas, cambios normativos, realidad educativa.

FECHA DE GRADUACIÓN

CORREO ELECTRÓNICO: *gabi.fugu@gmail.com*

CONTENIDO

CAPÍTULO 1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1	Antecedentes	5
1.2	Implicancias: cambios metodológicos sujetos a las nuevas normativas.	12
1.3	Contexto.....	13
1.4	Objetivos de la Investigación	14
1.4.1	Objetivo General	14
1.4.2	Objetivos Específicos.....	14
CAPÍTULO 2	MARCO TEÓRICO	16
2.1	Concepto de Evaluación.....	16
2.2	Concepto de Diversidad en el Aula.....	21
2.3	Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	23
2.4	Diversificación de Estrategias de Evaluación	27
CAPÍTULO 3	MARCO METODOLÓGICO	31
3.1	Diseño de investigación.....	31
3.2	Muestra	32
3.3	Técnica	32
3.4	Análisis.....	36
CAPÍTULO 4	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	38
4.1	ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS DOCENTES Y ESTUDIANTILES.....	38
4.1.1	Conceptualización de la Evaluación.....	39
4.1.2	Contexto Educativo.....	41
4.1.3	Normativa Legal.....	42
4.1.4	Desafíos Docentes.....	43
4.1.5	Percepciones favorables sobre de la diversificación de estrategias de evaluación.	45
4.1.6	Percepciones Adversas sobre la diversificación de estrategias de evaluación.	50
4.2	DESAFÍOS PARA MEJORAR LA DIVERSIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN (Y ENSEÑANZA) EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO Y SUPERAR LOS DESAFÍOS.....	57
4.2.1	Conocimiento y Comprensión de la Diversidad.....	57

4.2.2 Normalización de la Disciplina	58
4.2.3 Unificar cultura interna entre docentes.....	60
4.2.4 Unificar cultura familiar con cultura escolar.....	61
4.2.5 Contexto academicista.....	61
4.2.6 Diversificación de Estrategias versus Evaluaciones Estandarizadas.....	62
4.2.7 Flexibilidad docente	63
4.2.8 Innovación	64
4.2.9 Trabajo colaborativo	64
4.2.10 Distribución del tiempo.....	66
4.2.11 Evaluación como proceso	67
4.3 PROPUESTAS PARA MEJORAR LA DIVERSIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN (Y ENSEÑANZA) EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO Y SUPERAR LOS DESAFÍOS.....	69
4.3.1 Capacitaciones periódicas	69
4.3.2 Planes de trabajo colaborativo por nivel.....	70
4.3.3 Monitoreo de instrumentos evaluativos desde Unidad Técnico Pedagógica	71
4.3.4 Equilibrar lo académico con la diversidad	72
4.3.5 Talleres/reuniones de involucramiento de la familia	73
4.3.6 Conocimiento de los estudiantes, y desarrollo de sus responsabilidades.....	74
CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES	76
BIBLIOGRAFIA.....	82
ANEXOS.....	85
GRUPOS FOCALES	86
Grupo focal docentes.....	86
Grupo Focal Estudiantes I	108
Grupo Focal Estudiantes II	115
ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	124
Entrevista Semiestructurada I.....	124
Entrevista Semiestructurada II	129

CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Hoy en día, la evaluación educativa ha tomado importante relevancia a la hora de hablar de calidad en la educación, tanto a nivel público como particular, siendo este un gran punto de comparación. Dicho lo anterior, es que varios establecimientos educacionales en Chile se rigen bajo políticas públicas que suelen basarse en los resultados de ciertas evaluaciones, o en la expectativa que se tienen de éstas, convirtiéndose, por tanto, en un elemento central de la educación.

En Chile, desde el año 2009, han sido promulgadas una serie de leyes y decretos que impulsan la inclusión en el sistema educativo. Dichas normativas van desde la Ley de Inclusión (2009), pasando por el Decreto 170 (2010), hasta el Decreto 83 (2015), las cuales suponen una serie de cambios relevantes (tanto estructurales como metodológicos, dependiendo los contextos de los centros educativos), que traen consigo un proceso de adaptación importante.

La ley de Inclusión se origina con el fin de:

“Asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”.

Esto aplica a la totalidad del contexto en el cual se desenvuelvan las personas con discapacidad, abarcando también a las diversidades que no impliquen necesariamente una discapacidad.

Dicho lo anterior, es que, en el ámbito educativo se establece el Decreto 170 (2010), el cual establece ciertas normativas y lineamientos relacionados

directamente al cómo los establecimientos educativos han de abarcar la discapacidad dentro de la comunidad, dando además un giro a lo que, hasta ese momento, eran los Programas de Integración Escolar, los cuales, previos a la Ley de Inclusión y el Decreto 170(MINEDUC 2010), solo tenían como objetivo el permitir el ingreso de estudiantes con algún tipo de discapacidad y generar condiciones dentro de los establecimientos educacionales para su integración escolar. Luego del decreto 170, la implementación de los Programas de Integración Escolar (de este punto en adelante PIE), tiene ahora como finalidad el “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de **todos** los estudiantes” (MINEDUC, 2010), haciendo hincapié en que no solo contempla a los estudiantes con un diagnóstico de discapacidad. Este cambio de paradigma, planteado por MINEDUC (2010), se basa en otorgarle valor real a las diferencias y diversidades individuales, y el respeto por las mismas, dentro de un contexto educativo más inclusivo, propiciando así la generación de equipos directivos y equipos de aula, buscando fomentar los aprendizajes significativos a partir de la planificación de las clases y la contribución de la permanencia de los estudiantes en los establecimientos , evitando la deserción a causa de la frustración de los alumnos.

Finalmente, el año 2015, se implementa el Decreto 83, el cual refiere que “la inclusión es un proceso que debe ser asumido como una búsqueda constante de formas adecuadas para responder a la diversidad de todos los estudiantes que integran la comunidad educativa” (MINEDUC, 2015). Junto a ello el decreto 83

“(…) impulsa un proceso de transformación profundo del sistema educativo y traza desde la política pública una ruta para transitar, con un enfoque de derechos, hacia una educación de calidad en la que todas y todos los estudiantes, sin exclusión, puedan participar para progresar en el aprendizaje y en su desarrollo integral.

Prosperar hacia estos objetivos en forma sostenible en el tiempo, demanda al sistema educativo articular todas las dimensiones que inciden en el desarrollo de la escuela, esto es, emprender transformaciones en las políticas educativas, en la cultura escolar, y en las prácticas institucionales.”

El mencionado decreto, se fundamenta en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, el cual se reconoce como una estrategia que surge a partir del Diseño Universal, acuñado por la arquitectura estadounidense a finales de los años 80, que busca el acceso universal de todas las personas a cualquier bien, producto o servicio desde el diseño de éstos, sin necesidad de implementar adecuaciones extra para que esto sea posible. Dicho diseño, a principio de los años 90, es estudiado por la Universidad Complutense de Madrid, buscando aplicar este enfoque a la educación, forjando así el Diseño Universal de Aprendizaje (de este punto en adelante DUA), el cual, en sus inicios, busca “desarrollar modos de facilitar a los estudiantes con discapacidad el acceso al currículum general” (Alba et al. 2013, p.1). El día de hoy el DUA se entiende como “una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias (MINEDUC, 2015, p.19). Por tanto, el Decreto 83 (2015), y considerando el contexto nacional, busca que el currículum general sea accesible para todos y cada uno de los estudiantes de los establecimientos educativos, independiente de las características individuales de cada uno de ellos, y se fundamenta en los principios que orientan el DUA.

Dadas todas las condiciones que proponen las nuevas normativas, sucede que la comunidad docente ha de llevar a cabo cambios en sus estrategias de enseñanza para poder abarcar todas las necesidades y diversidades que existan dentro del aula, considerando desde la planificación de su clase, hasta la modalidad de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Hoy, los docentes en los distintos establecimientos educativos están interpelados a generar mejoras e innovaciones en sus prácticas educativas, y mejor aún si esto genera resultados positivos en lo que respecta a la mejora en los desempeños de evaluaciones estandarizadas, existiendo así una discordancia entre el significado del aprendizaje y la enseñanza desde enfoques orientados a la construcción, y la

transmisión pasiva de contenidos curriculares en búsqueda de una meta única y específica. Un estudio (Salazar, 2017), en sus resultados, plantea que los resultados de las evaluaciones en general, tanto internas como externas, no son utilizados para la toma de decisiones de mejoramiento, lo que podría estar indicando que el uso objetivo de dichas evaluaciones, termina siendo meramente calificar para certificar el rendimiento académico (como el uso del SIMCE por ejemplo), pero no un valor estratégico en cuanto a los logros de los alumnos, las prácticas docentes y el funcionamiento de la escuela en su totalidad.

Dado lo anterior, y sumado a la exigencia de cambios metodológicos al momento de enseñar y/o evaluar, se genera un proceso que supone diversos conflictos dentro de la comunidad educativa. Por un lado, desde la perspectiva de los docentes, pues éstos han de modificar la sistematicidad de estrategias que han venido poniendo en práctica por gran parte de sus años de docencia o que han aprendido en su formación inicial. Por otro lado, y paralelo a ello, la perspectiva estudiantil también ha de presentar cierta resistencia a los cambios, considerando que, el ser humano, al ser un individuo de costumbres, se acomoda a ciertas prácticas, y el sacarlos de su zona de confort, puede suponer resultados no esperados para ellos, además de “obligarlos” a poner en práctica habilidades que no suelen utilizarse – ni son desarrolladas – solo al responder a ciertos tipos de estímulos pedagógicos sistemáticos y/o repetitivos.

Si bien el proceso educativo implica variados y complejos pasos, que van desde la planificación, hasta la evaluación de los aprendizajes, es sobre este último punto que se llevará a cabo la presente investigación, teniendo en consideración que, a partir del lugar donde se situará la exploración a realizar, un liceo municipal de hombres ubicado en la comuna de San Miguel es el primer elemento en el cual se han comenzado a implementar cambios metodológicos como medida institucional.

Ahora bien, si nos preocupamos de qué es lo que piensan los principales actores de la educación sobre las formas en que se están evaluando los aprendizajes, Gajardo (1999) (cita en Arzola y Collarte 2009, p. 102-103), propone ciertas hipótesis relacionadas a las dificultades en el logro de las metas planteadas en las

reformas educativas, las cuales plantean fundamentalmente que el no logro de los resultados esperados se debe a que las políticas formuladas y llevadas a la práctica no son las más adecuadas ni las más pertinentes, puesto que se ha fracasado por falta de adecuados diagnósticos, formulación de políticas no consensuadas y mala focalización. De lo anterior se desprende que existe una “distancia entre teorías y prácticas, entre deseo y realidad, entre idealidad y realidad, entre la porfía de los acontecimientos y el voluntarismo de las intenciones” (Arzola y Collarte, 2009, p.103), considerando que esto es más importante y relevante en el campo de la educación, “puesto que no existe acto educativo sin la creación de puentes entre dichas dicotomías. La acción educativa se define como un proceso que hace real lo posible” (Arzola y Collarte, 2009, p.103).

A partir de lo planteado por Gajardo (1999), Arzola y Collarte (2009), desprenden una hipótesis más, en la cual declaran que si los cambios normativos implementados en la mayoría de los países latinoamericanos sólo han arrojado mejoras parciales, esto podría ser causa de que no se ha tenido en consideración de manera suficiente a los docentes, a sus prácticas, a sus hábitos y sus inquietudes, pudiendo agregar además la falta de consideración a los estudiantes y apoderados, a quienes también atañen todos los cambios normativos. Plantean además que pasa desapercibido el problema del aprendizaje bajo la propia experiencia y se tergiversa con la “apropiación de la experiencia ajena”, y en este sentido “los educadores han cumplido funciones de agentes de las reformas y no actores de su propio cambio en el medio local” (Arzola y Collarte 2009, p.103).

En otro estudio, realizado en 2017 por Salazar, se identifica que los docentes perciben, en general, a la evaluación como un proceso donde se pesquisan los aprendizajes de los estudiantes, los cuales terminan siendo cuantificados. En el mismo documento (Salazar 2017, p.568) se plantea también que se han vivido experiencias gratificantes al momento de llevar a cabo ciertas evaluaciones, las cuales suelen ser donde los estudiantes participan activamente y establecen relaciones entre ellos y con los mismos docentes, evidenciando

además que los instrumentos más innovadores, son en los que se observa mayor efectividad. Cabe agregar que el estudio de Salazar (2017, p.568) también depende de un cambio de percepción de la concepción de la evaluación por parte de los docentes al inicio y al final del estudio, en donde comienzan reconociéndola como un proceso propio del estudiante, sumativo, de medición y con una fuerte función externa (de cumplimiento). Por otro lado, al finalizar, existe un cambio rotundo en la percepción del concepto, donde se define a la evaluación como un proceso, con una función interna, de logro de objetivos, como parte del proceso de aprendizaje, continua, y como herramienta fundamental para el docente.

Según mencionan Contreras y Prieto (2008), es necesario darle la relevancia que merece el creciente interés por conocer el pensamiento de los profesores, dado que éste representa un conjunto de estructuras internas que inciden en sus prácticas. Las mismas autoras, mencionan que diversas y variadas investigaciones (Bolívar y Segovia 2004; Durán 2001; Marcelo 2002; Torrence y Pryor 2001; Delandshere y Jones 1999; Eraut 1994) han intentado identificar este elemento y lograron elaborar una base de aseveraciones que permite conocer aspectos generalmente ignorados, e identificar los efectos que pueden tener sobre sus. Asimismo, “se identifican una gran variedad de prácticas docentes, las que sólo pueden ser comprendidas en referencia tanto a las concepciones e intenciones que las orientan como al contexto particular en el que se despliegan” (Contreras y Prieto, 2008), lo cual relevaría la importancia de la incidencia de los docentes en cuanto a las diferentes implementaciones de políticas u orientaciones educativas.

Junto a lo anterior, según un estudio realizado por Cárdenas (2014, p.69) a un grupo de estudiantes de enseñanza media, en relación con su perspectiva en cuanto a los instrumentos evaluativos a los que se habían enfrentado durante su enseñanza media, se evidencia que ésta depende de las habilidades que las distintas evaluaciones pueden desarrollar y de la oportunidad de elegir. Aunque el grupo al que la investigación iba dirigido está contenido en un contexto educativo particular pagado, no deja de ser relevante considerar que, el estudio de Cárdenas

(2014, p.69) menciona que, si los estudiantes son enfrentados a instrumentos de evaluación que solo les permiten demostrar conocimientos específicos, su motivación a responderlos es menor. En cambio, cuando los instrumentos de evaluación les parecen desafiantes y les permiten trabajar activamente, su motivación aumenta. Cabe agregar que “las reflexiones que realizan los estudiantes sobre los diferentes tipos de instrumento de evaluación develan críticas profundas a los instrumentos de tipo objetivo” (Cárdenas 2014, p.69).

Dados los antecedentes planteados, es que queda en evidencia que hay una serie de variedad de elementos relativos a lo que es una evaluación, el abanico de instrumentos posibles, las normativas a implementar en la educación chilena y los lineamientos generales para ello. Sin embargo, no se encuentran estudios más extensos, relevantes o significativos, que releven la real importancia que tiene la opinión, percepción o significancia que le otorgan docentes y estudiantes, los principales protagonistas de la educación, en cuanto a sus propios procesos. Salazar (2017, p.11) plantea que, en la actualidad, la evaluación en el contexto educativo se encuentra en el centro de la discusión y debate en cuanto se refiere a la calidad de la educación, tanto a nivel del público general como de las audiencias especializadas. En este contexto, los sistemas educativos basan sus políticas en la información proveniente de las evaluaciones estandarizadas, tanto a nivel nacional como internacional. “La evaluación no solo ha tenido cambios conceptuales y metodológicos, sino un cambio en el lugar que ocupa en la sociedad” (Martinic 2010, p.38), pero a pesar de ello, dentro de la escuela, las comunidades educativas viven estos cambios de maneras diferentes, y quienes deberían ser la base de estos cambios, los fundamentos empíricos para llevar a cabo las diversas reformas, al parecer, no lo son. A partir de ello, es que se hace necesario que las investigaciones en tanto los cambios que afectan directamente al aula deberían ser dirigidas a lo que los protagonistas perciben, necesitan y vivencian diariamente, y para ello, lo principal, es saber qué es lo que piensan, en este caso, de la evaluación, lo cambios actuales y la diversificación de estrategias evaluativas.

1.2 Implicancias: cambios metodológicos sujetos a las nuevas normativas.

No es necesario realizar grandes investigaciones ni sumergirnos en normativas antiguas para comprender cómo era la cultura de la evaluación hace no más de diez años atrás; pruebas escritas, generalmente de selección múltiple, resultados inflexibles, individuales. Por supuesto, todas las evaluaciones debían responder a los contenidos trabajados en el aula, lo que el profesor indicaba y enseñaba en la pizarra, utilizando libros y cuadernos, nada más.

El día de hoy, las exigencias al docente en cuanto a su clase, tanto enseñanza como evaluación, distan enormemente desde el contenido hasta la metodología. El decreto 170 (2010) indica claramente, como ya fue mencionado anteriormente, la implementación de un PIE, lo cual no implica únicamente integrar a estudiantes con diversas necesidades educativas especiales (de ahora en adelante NEE), sino que exige el integrar a los equipos pedagógicos, a nuevos profesionales: educadores y educadoras diferenciales. En un inicio, estos profesionales trabajaban fuera de aula, entregando apoyos exclusivamente a los estudiantes integrados. Luego del decreto, el educador diferencial debe ingresar al aula, apoyando el proceso de aprendizaje de los estudiantes con NEE dentro del contexto junto a sus compañeros. Pero no es hasta el año 2015, con la promulgación del decreto 83, que los educadores diferenciales deben apoyar el proceso de aprendizaje de la diversidad de todo el grupo curso. Si bien se hace hincapié en los estudiantes con NEE, el docente diferencial y el docente de asignatura, deben comenzar a realizar un trabajo mancomunado, paralelo, colaborativo, que aporte al aprendizaje de todos los estudiantes y sus individualidades; estilos de aprendizaje, gustos, preferencias, entre otros. Lo anterior supone un cambio de grandes proporciones, pues la toma de decisiones ya no es exclusiva del docente de asignatura.

Junto a lo anterior, el mismo decreto 83, indica la implementación del DUA (comenzando su obligatoriedad por los cursos más pequeños, y aumentando de niveles cada año), donde es una exigencia implementar múltiples formas de representación, de expresión y representación, y de implicancia o compromiso (Alba et al. 2013, p.3-4). Por tanto, debe cambiar la forma de planificar, de preparar material, y de evaluar, y, por si fuera poco, el trabajo del docente ya no es individual.

1.3 Contexto

El estudio realizado se focaliza en un liceo municipal de hombres de la comuna de San Miguel, el cual tiene una larga trayectoria de excelencia académica junto con un enfoque academicista. Fue considerado uno de los liceos emblemáticos de la región, y con unos de los mejores puntajes PSU y SIMCE. Tenía una modalidad de co-pago y hacía selección de sus estudiantes a partir de sus resultados en la educación básica y pruebas de ingreso. Hace cuatro años llega a su fin la selección de estudiantes, y hace dos años, el año 2017, se instala el Programa de Integración Escolar. En esta transición, desde la Unidad Técnico-Pedagógica se comienza a implementar un nuevo paradigma acorde a los cambios normativos en el sistema educativo, donde la concepción academicista de la educación pasa a ser inclusiva, y donde el liderazgo instruccional, que estaba instaurado fuertemente hasta ese momento, comienza a transformarse en un liderazgo distribuido. Todos los cambios mencionados, durante estos dos años, han transitado de forma paulatina desde las normativas internas hasta las prácticas docentes. Es evidente que, todo lo anterior ha de generar interrogantes más profundas que el vislumbrar el porqué de los cambios, el cómo el estado espera que se implementen, y si efectivamente tienen que ver con las necesidades de los protagonistas del proceso educativo. ¿Acaso se ha tomado en cuenta el proceso interno de los establecimientos frente a estos cambios? ¿Están los docentes

preparados para llevarlos a cabo? ¿Estarán los estudiantes dispuestos a adaptarse a una nueva forma de ser evaluados?

Dichas preguntas se pueden resumir en una, la cual es la base de la presente investigación:

¿Cuál es la percepción que tienen docentes y estudiantes sobre la diversificación de estrategias evaluativas?

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo General

- Develar las percepciones que le otorgan docentes y estudiantes a la implementación de estrategias de evaluación diversificadas, en el II° año medio de un Liceo municipal de hombres de la comuna de San Miguel.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar la importancia que se le otorga a las estrategias diversificadas de evaluación desde las perspectivas de los docentes de II° año medio de un Liceo municipal de hombres de la comuna de San Miguel.
- Identificar la importancia que se le otorga a las estrategias diversificadas de evaluación desde las perspectivas de los estudiantes de II° año medio de un Liceo municipal de hombres de la comuna de San Miguel.

- Analizar las percepciones de los docentes y estudiantes de II° año medio de un Liceo municipal de hombres de la comuna de San Miguel en cuanto a la diversificación de estrategias de evaluación.
- Proponer mejoras que se desprenden de las percepciones de la diversificación de estrategias de evaluación por parte de docentes y estudiantes de II° año medio de un Liceo municipal de hombres de la comuna de San Miguel.

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

2.1 Concepto de Evaluación

El día de hoy, referirnos a conceptos como medición educativa, aprendizaje por memorización, enseñanza centrada en la transmisión de contenidos, puede sonar fuera de tiempo, arcaico. Sin embargo, hay momentos, situaciones y contextos en los cuales estos conceptos están a la base de lo que los docentes, directivos, apoderados y estudiantes comprenden por evaluación. Las propuestas normativas y legales actuales se buscan cimentar en propuestas pedagógicas diversas, que, hasta hace no muchos años, se consideraban meramente enfoques alternativos a la escolarización como la conocemos. Elementos como la evaluación formativa, la retroalimentación, el protagonismo de los estudiantes, y la autorregulación del aprendizaje, entre otros, hoy en día son herramientas fundamentales en la legislación educativa del panorama nacional.

La evaluación como concepto y práctica ha evolucionado en cuanto al enfoque de ésta relativo al aprendizaje. Salazar (2017, p.36), citando en su trabajo a Meza (1991), Himmel (2000) y Ahumada (2001, 2005), evidencia que “la comprensión y conceptualización de la Evaluación Educativa ha seguido una evolución histórica”, mencionando así cuatro acepciones del concepto:

- a. Evaluación según **juicio** de un experto: la evaluación se entiende como el proceso de juzgar el valor de una cosa o hecho. El proceso se centra en la observación, análisis y apreciación de una situación a evaluar y la emisión de juicios de valor sobre ella. Este proceso, por lo general, no posee una estructura técnica de criterios e instrumentos de evaluación explícitos, sino que funciona en base a la experiencia y dominio del objeto a evaluar que posee el experto. No es necesario poseer conocimientos sobre metodología de evaluación, ni técnicas e instrumentos, funciona por presencia del

evaluador. Este enfoque se ve reflejado en la evaluación de exámenes de grado, interrogaciones orales, evaluación de proyectos a través de juicio de expertos, entre otros.

- b. Evaluación como **medición**: la evaluación se entiende como el proceso de medir la cantidad de algo. Los componentes claves de la evaluación son los instrumentos y los datos obtenidos de éstos. El interés de la evaluación es situar al individuo (su puntaje) dentro de la norma grupal o parámetro. El evaluador adopta aquí un rol técnico. El proceso de evaluación es altamente estructurado y se centra en la aplicación de instrumentos y la obtención de datos, casi exclusivamente, cuantitativos.

- c. Evaluación como **congruencia con los objetivos**: desde esta acepción, el concepto de evaluación es entendido como el proceso de determinar hasta qué punto fueron alcanzados los objetivos previamente establecidos. Los objetivos son el criterio principal o norte de la evaluación. La finalidad es dar cuenta de las adquisiciones del alumno, pero también, es informar sobre la eficacia del programa educativo, en base a estos logros.

- d. Evaluación como **información para la toma de decisiones**: la evaluación es entendida como un proceso de obtención de información para tomar y fundamentar decisiones de mejoramiento. Esta acepción responde a una comprensión de la evaluación como un proceso multidimensional, es decir, que va más allá del objetivo y resultado, puesto que se evalúan diversos componentes según las exigencias de las decisiones que se necesitan tomar. Se amplían los objetos a evaluar, ya no es solo el desempeño del alumno, sino diversos componentes tanto del proceso como de los productos, contexto e insumos de la educación. La evaluación adopta el carácter de medio para mejorar el proceso educativo. Se hace presente en

todos los momentos y no solo al finalizar el proceso educativo. Se incorporan criterios, indicadores y estándares para valorar la información.

Al analizar estas cuatro acepciones del concepto teórico y práctico de la evaluación, se puede distinguir una “evolución” lineal del concepto, encontrándonos desde una evaluación completamente subjetiva, sin considerar necesariamente al evaluado, hasta una en la que todos los involucrados (docentes y estudiantes) forman parte de ella y de la mejora de los procesos. Es esta misma linealidad la que acompaña el proceso de cambios que se suceden en la realidad nacional.

Para fines de análisis de la investigación, se hace relevante agregar ciertos elementos que respaldan la importancia de la evolución de los procesos evaluativos y de la implicancia de todos los implicados en ella, lo que repercute finalmente en la necesidad de que todos los protagonistas del proceso educativo sean parte de la conformación del mismo y de sus cambios.

Santos Guerra (1995, p.23), plantea que la evaluación ha de ser “una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo y si se tiene a bien”. Junto a ello, menciona que la evaluación es un proceso ético y político, por lo cual plantea principios inherentes a esta. A continuación se rescata lo esencial de los doce principios de la evaluación que el autor presenta (Santos Guerra 2014, p. 13-20):

- a) *La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico:* la evaluación es un proceso en el cual no debe solamente importar evaluar bien, sino que también es relevante saber a que causa le sirve la evaluación. La evaluación debe considerar valores y sentido de justicia, puesto que, desde una perspectiva ética, se deben potenciar aquellas funciones que favorezcan al profesional quien la ejerce, a la institución dónde se realiza, y al sujeto a quién se evalúa.

- b) *La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado:* la evaluación debe ser un proceso que acompaña el aprendizaje, puesto que, si es aislada, se transforma en menos rigurosa, ya que son muchos los factores que pueden influir en un momento determinado en un acto aislado, y no se puede garantizar la validez. La evaluación ha de ser contextualizada.
- c) *La evaluación debe ser un proceso participativo:* en la evaluación (desde su elaboración hasta su aplicación) deben ser partícipes tanto los evaluadores como los evaluados, y jamás caer en decisiones netamente jerárquicas. Mientras más participación, más potencialidades formativas tendrá la evaluación. Esto último, requiere de un proceso de diálogo abierto y sincero.
- d) *La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo:* la evaluación siempre debe ser capaz tanto de comprobar el aprendizaje, como de explicar por qué éste no se ha producido.
- e) *El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos:* es muy distinto hablar de calificación y hablar de evaluación. Al evaluar, se debe ser claro qué se espera y qué enfoque se le otorga.
- f) *Para que la evaluación tenga rigor, ha de utilizar instrumentos diversos:* un solo punto de vista o una sola forma de mirar las cosas, pueden ser engañosas, puesto que desde una mirada, puede existir muchas subjetividades condicionantes. El contraste de opiniones favorece el rigor.
- g) *La evaluación es un catalizador de todo proceso de enseñanza y aprendizaje:* es importante concebir, diseñar y realizar una evaluación justa y enriquecedora, pues ésta condiciona el proceso de aprendizaje. El evaluado trata de acomodarse a los criterios de la evaluación, y muchas veces, esta se torna más importante que el mismo aprendizaje.

- h) *El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador*: no se deben evaluar solo contenidos, sino que también destrezas, procedimientos y actitudes.
- i) *Para evaluar es necesario tener conocimientos especializados del proceso de enseñanza y aprendizaje*: quien evalúa, debe estar formado para ello, pues este proceso no es meramente preguntar contenidos pasados y calificar las respuestas.
- j) *La evaluación tiene que servir para el aprendizaje*: la evaluación ha de utilizarse para comprender y aprender. Comprenden y aprenden los evaluados, los evaluadores y las instituciones. Cuando esto sucede, se visualizan cambios y modificaciones en enfoques y actividades.
- k) *Es importante hacer metaevaluación (evaluar las evaluaciones)*: realizar ésta acción, ayudará a todos a comprender y a cambiar lo que se hace si es necesario. Si el cambio viene solo de las percepciones de la jerarquía y no de la comprensión y las exigencias de los profesionales que la practican, habrá dificultades graves para conseguir mejoras profundas.
- l) *La evaluación no debe ser un acto individualista, sino colegiado*: la evaluación no es una responsabilidad aislada de la cual se hace cargo un tutor, sino un hecho social del que se ha de responsabilizar la institución. Si se realiza de manera individual se genera, en primera instancia, una falta de aprendizaje de los docentes, entre ellos no compartes ni se retralimentan; y en segunda instancia, se provoca un sentimiento de competencia entre los estudiantes, buscando ser uno mejor que el otro.

Estos doce principios, por tanto, han de guiar la construcción de todo proceso educativo, considerando éste como un proceso en el cual están inmersos todos los actores del sistema, vislumbrando así a la evaluación como un proceso de diálogo, global y holístico.

2.2 Concepto de Diversidad en el Aula

Los seres humanos, por más características similares que compartan, se caracterizan por el sinfín de diferencias que existen entre ellos y las diversidades que se generan en distintos espacios comunes.

Durante el desarrollo educativo del ser humano, el espacio común que más se comparte es una sala de clases. Es el establecimiento educativo la cuna donde convergen la mayor cantidad de diversidades del ser humano en un mismo momento.

Cabrera (2011, p.1) plantea que en definitiva la diversidad se entiende como “la variedad de alumnos que existen dentro de nuestras aulas”, esto en función a diversos aspectos como el género, las culturas, los estilos de aprendizaje, las barreras y facilidades individuales, entre otros. Asimismo, menciona que “la atención a la diversidad consiste en atender a todo el alumnado teniendo en cuenta sus diferencias y sin que ello suponga un impedimento al momento del proceso de enseñanza y aprendizaje”. Dado esto, se puede desprender que la atención a la diversidad es principalmente una tarea protagonizada por el docente a cargo de un curso o una asignatura en particular, en donde éste ha de tener presente que el valor fundamental que se debe tener es el respeto por la diferencia (Cabrera 2011, p.1).

Otro aspecto relevante a considerar en cuanto a la diversidad dentro del aula, es el que plantea Blanco (1990, p.1), quien menciona que la “educación escolar ha de tener como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia”, y, por tanto, no debiera existir ningún impedimento o barrera que permita que éste hecho se lleve a cabo. Por ello, Blanco (1990) también declara que para lograr lo planteado, la escuela debe conseguir un equilibrio al momento de otorgar una respuesta educativa, y que esta sea

comprensiva y diversificada, permitiendo además que se le proporcione una cultura común a todos los estudiantes, donde se evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y se respeten las características y necesidades individuales de todos los miembros de la comunidad.

De lo anterior se puede afirmar que el solo hecho de comprender la diversidad dentro del aula no es suficiente. La diversidad dentro del aula debe ser atendida y considerada en todos sus aspectos para el logro total de los objetivos educativos, puesto que, sin esta atención, la educación de por sí estaría perdiendo su finalidad. Por tanto, el sistema chileno se encuentra con una serie de nuevas exigencias y competencias para el profesorado y para las instituciones al momento de abarcar las diversidades del aula; desde necesidades educativas “regulares”, hasta necesidades educativas “especiales”, pues ello demanda una labor colaborativa entre todos los involucrados en el proceso educativo; profesores, padres, alumnos, equipos directivos y de gestión, entre otros (Blanco 1990).

A nivel internacional, existe una gran variedad de modalidades en que se abarca el trabajo con las distintas necesidades educativas, desde visitas esporádicas de equipos especializados a los establecimientos, hasta la instalación de un equipo especializado dentro de estos, el cual cuenta (o debiera contar) con el apoyo de todo el profesorado. Esta última modalidad es la que se implementa en Chile, presentando ciertas variaciones entre uno y otro establecimiento educativo. Ahora, Blanco (1990, p.20) menciona que lo más relevante no es la modalidad en la cual se realiza el apoyo, o cómo el estado “imponga” estos apoyos en los establecimientos, sino que lo fundamental es el enfoque que orienta la intervención de dichos apoyos, pues así, el equipo especializado y el establecimiento educativo completo tendrán un marco de referencia a partir del cual trabajar y proponer el trabajo por y para la diversidad. “Es fundamental que todos los profesionales que realizan funciones de apoyo especializado y los docentes compartan el mismo modelo de intervención para asegurar la continuidad y coherencia del proceso educativo de los alumnos y el entendimiento entre todos los profesionales” (Blanco 1990, p. 20).

Abordar un enfoque que considere la diversidad como parte de los cambios inminentes en la educación, implica elementos que van más allá de una transformación imperiosa en el sistema educativo, ya que permite visualizar “aspectos más profundos, vinculados con pensar los cimientos de una sociedad que se gesta desde una perspectiva que acepta y respeta las diferencias como parte de su condición natural” (González 2013, p.66), reconociendo entonces que se es una sociedad colectiva y heterogénea que “se nutre y fortalece a partir de las diferencias, encontrando en ellas su riqueza, y es por ello que la necesidad de formar a sus futuros ciudadanos bajo esta mirada resulta determinante para lograrlo” (González 2013, p.66).

Se hace relevante mencionar que las instituciones educativas han requerido integrar e instaurar dentro de sus proyectos educativos institucionales los nuevos enfoques dirigidos a la atención de la diversidad, transformando normativas internas e instalando políticas educativas actualizadas a las necesidades inevitablemente inmersas en los nuevos contextos educativos. A pesar de ello, González (2013) plantea que los establecimientos educativos en general aún se encuentran en una fase inicial en cuanto a cómo estructurar la comunidad educativa en miras de una enseñanza en y para la diversidad, dejando de lado elementos meramente declarativos, considerando que la formación docente, y la construcción de una comunidad educativa, aún no se encuentra dentro de ciertos marcos temporales y generacionales que entienden la diversidad como algo natural.

2.3 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Hace más de tres décadas, en el Centro de Tecnologías Especial Aplicada (CAST), se propuso establecer métodos o formas en que se pudiera apoyar o facilitar el aprendizaje a las personas con discapacidad. En los inicios, el foco fue cómo hacer que el sujeto se adaptara o se ajustara al currículum por sí mismos y “superara” sus necesidades en función al currículum ordinario. Dichas acciones, se fundamentaron en el trabajo con tecnología de apoyo como herramientas compensatorias o software para el desarrollo de habilidades, sin embargo, y a

pesar de que estos elementos siguen siendo una faceta importante en el plano de la inclusión, los investigadores se dieron cuenta que el enfoque era demasiado limitado, pues “eclipsaba el papel crítico que tiene el entorno a la hora de determinar a quién se considera o no una persona ‘discapacitada’” (Alba, Sánchez, Sánchez, Zubillaga del Río 2013, p.1). Por tanto, es que se le da un giro al enfoque que “normaliza” al sujeto, y se evoca a normalizar al contexto, que, en el caso educativo, hace referencia al currículum:

“el peso de la adaptación debe recaer en primer lugar sobre el currículum y no sobre el estudiante. Puesto que la mayoría de los currículos no se pueden adaptar a las diferencias individuales, tenemos que reconocer que son dichos currículos, y no los estudiantes, los que están “discapacitados”. Por tanto, debemos “arreglar” currículos y no estudiantes” (Alba et al. 2013, p.1).

Dado lo anterior, una definición precisa de Diseño Universal para el Aprendizaje fue proporcionada por el Gobierno de los Estados Unidos e incluida en la Ley de Oportunidades en Educación Superior (2008), que establecía:

“El término Diseño Universal de Aprendizaje alude a un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que: a) proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje. b) reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza” (Alba et al. 2013, p.4)

A partir de lo señalado, es que se desprende que el objetivo para la educación del Siglo XXI que el DUA propone es que ésta no consista meramente en el manejo de contenidos académicos o conocimientos específicos, sino que consista también en el dominio de los propios procesos de aprendizaje. Por tanto, Alba y colaboradores (2013, p.2) proponen que el DUA ayude a los docentes a lograr

este objetivo, facilitando un marco base para conseguir la implementación de currículos que consideren las diversidades de todos los estudiantes desde el primer momento. Para ello, el DUA propone pautas de trabajo en el marco general de currículo, las cuales pueden “ayudar a cualquiera que planifique unidades/lecciones de estudio o que desarrolle currículos (objetivos, métodos, materiales y evaluaciones) para reducir barreras, así como a optimizar los niveles de desafío y apoyo para atender las necesidades de todos los estudiantes desde el principio” (Alba et al. 2013, p.2).

Para que el DUA funcione, y se aplique dentro de los parámetros esperados dentro de una entidad educativa, se debe responder a tres principios fundamentales (Alba et al. 2013, p.3-4), de los cuales, más tarde, se desprenderán las pautas que guían el trabajo en base al diseño universal. A continuación, se explica lo primordial que contempla cada uno de los tres principios del DUA:

Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje)

Los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta. Además, el aprendizaje y la transferencia del aprendizaje ocurren cuando múltiples representaciones son usadas, ya que eso permite a los estudiantes hacer conexiones interiores, así como entre conceptos. En resumen, no hay un medio de representación óptimo para todos los estudiantes; proporcionar múltiples opciones de representación es esencial.

Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje)

Los aprendices difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben y lo que aprenden. También hay que reconocer que la acción y la expresión requieren de una gran cantidad de estrategia, práctica y organización, y este es otro aspecto en el que los aprendices

pueden diferenciarse. En realidad, no hay un medio de acción y expresión óptimo para todos los estudiantes; por lo que proveer opciones para la acción y la expresión es esencial.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje):

El componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje, y los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender. Algunos alumnos se interesan mucho con la espontaneidad y la novedad, mientras que otros no se interesan e incluso les asustan estos factores, prefiriendo la rutina estricta. Algunos alumnos prefieren trabajar solos, mientras que otros prefieren trabajar con los compañeros. En realidad, no hay un único medio que sea óptimo para todos los alumnos en todos los contextos. Por tanto, es esencial proporcionar múltiples formas de implicación.

El DUA presenta además cuatro componentes altamente relacionados entre sí: objetivos, métodos, materiales y evaluación. Según plantean *Alba y colaboradores (2013, p. 6-7)* los **objetivos**, el marco general del DUA, están definidos de modo que reconozcan la variabilidad entre los alumnos y se diferencien los objetivos de los medios para alcanzarlos. Estas cualidades permiten a los profesores ofrecer más opciones y alternativas. Mientras que los currículos tradicionales se centran en los objetivos relacionados con contenidos y rendimiento, un currículum basado en el DUA se centra en el desarrollo de "aprendices expertos". Los **métodos** DUA están basados en la evidencia e implementados en función al objetivo de la enseñanza. Son flexibles, variados y se ajustan basándose en la monitorización continua del progreso del estudiante. Los **materiales**, en el marco del DUA, tienen como sello distintivo la variabilidad y flexibilidad. Para transmitir el conocimiento conceptual, los materiales han de ofrecer los contenidos en múltiples medios, además deben ofrecer las herramientas y los apoyos necesarios para acceder,

analizar, organizar, sintetizar y demostrar el entendimiento de diversas maneras. Por último, y en donde se hará mayor hincapié para el objetivo de la investigación, está la **evaluación**, la cual se describe usualmente como “el proceso de recopilación de información sobre el rendimiento del estudiante utilizando una variedad de métodos y materiales para determinar sus conocimientos, habilidades y motivación, con el propósito de tomar decisiones educativas fundamentadas” (*Alba et al. 2013, p.5*). En el marco del DUA, el objetivo es mejorar la precisión y puntualidad de las evaluaciones, y asegurar que sean integrales y lo suficientemente articuladas como para guiar la enseñanza de todos los alumnos. Esto se logra, en parte, manteniendo el foco en el objetivo y no en los medios, permitiendo el uso de apoyos y andamiajes ante los ítems de construcción irrelevante. Ampliando los medios para adaptarse a la variabilidad de los alumnos, la evaluación en el DUA reduce o elimina las barreras para medir de manera precisa el conocimiento, habilidades e implicación del alumno.

El DUA se ha transformado en la actualidad en un instrumento y herramienta fundamental para el desenvolvimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas de Chile. Tanto así, que, como ya ha sido mencionado en los antecedentes, es parte fundamental de las nuevas normativas para la planificación de la enseñanza por parte de los docentes. Múltiples cursos sobre el DUA ya han sido impartidos en diversas realidades educativas, sin embargo, el país aun se encuentra en un nivel de desarrollo incipiente en cuanto a la diversificación de estrategias de enseñanza, y por tanto, también en la aplicación de los principios fundamentales del DUA.

2.4 Diversificación de Estrategias de Evaluación

Como ya ha sido mencionado en apartados anteriores, es fundamental el proporcionar “múltiples formas de” en el ámbito educativo, respondiendo así a la diversidad de estudiantes que existen en el aula y en el establecimiento educativo.

De igual forma, ya se ha mencionado en repetidas ocasiones la relevancia que ha ido tomando el DUA en los últimos años en cuanto a la conformación y aplicación de nuevas normativas legales que se han estado implementando en los últimos años en las dependencias educativas municipales del país, por lo cual, es relevante aterrizar la teoría a la base de lo que significa la diversificación de estrategias de evaluación en las aulas de nuestro contexto educativo.

Ya teniendo una definición detallada de lo que esta investigación contemplará como evaluación, además de también existir claridad en lo que se entenderá por diversificación (en función al DUA), es importante hacer mención de que el Decreto 83 de educación (MINEDUC, 2015), busca fundamentalmente “contribuir al aprendizaje integral de los estudiantes y abrir sus puertas hacia una concepción inclusiva e intercultural de la educación capaz de acoger, sin distinción alguna, a todos los niños, niñas jóvenes y adultos que asisten a sus aulas en el territorio chileno” (Barrera et al. 2017, p.5). De esta forma, el decreto establece sus lineamientos en base al DUA, siguiendo sus pautas en cuanto a “promover cambios en los enfoques de enseñanza a través de la diversificación de la respuesta educativa, liderando procesos de trabajo colaborativo y, entre otros elementos, variar las propuestas para los procedimientos de evaluación” (MINEDUC, 2015).

Dado lo anterior, es que se puede afirmar que las nuevas normativas que se están implementando, están en completa sintonía con la vanguardia de los enfoques inclusivos de la educación, contemplando que el planteamiento del MINEDUC en cuanto a abarcar el aprendizaje de todos, es inherente a la diversificación de estrategias que fomenten, faciliten y promuevan el aprendizaje de todos.

Ahora bien, cuando hablamos específicamente de diversificar las estrategias de evaluación de los estudiantes, debemos contemplar el concepto de evaluación como ya fue descrito, haciendo alusión a que es un elemento procesual, multifactorial y que debe considerar la participación de todos los implicados en el proceso, entre otros elementos relevantes. Rosa Blanco (1990 p. 16) menciona que “realizar una evaluación de un estudiante en interacción con el contexto

escolar (...) implica realizar un juicio de valor que ha de sustentarse en una evaluación psicopedagógica amplia del alumno en interacción con el contexto escolar en el que se desarrolla y aprende”, y a partir de ello, de una visualización holística del sujeto y su contexto, se ha de generar una o más estrategias acordes a las necesidades o características de el o los evaluados.

Si consideramos que la evaluación es una herramienta de toma y recogida de información, es inevitable que este proceso sea inherente a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que, sin las evaluaciones, sería imposible entender qué es lo que los estudiantes aprenden, o el cómo lo hacen, facilitando así la toma de decisiones en cuanto a las estrategias de enseñanza que, por consiguiente, también han de ser diversificadas. Por tanto “lo importante es identificar a través de la evaluación las necesidades del alumno en relación al currículum escolar y los apoyos que necesita para progresar en la escuela y ser competente en la vida social” (Blanco 1990, p.16), lo cual se ajusta a lo mencionado por Cabrera (2011, p.1), quien menciona que “todo proceso desarrollado dentro del aula necesita una evaluación, dicha evaluación es esencial como estrategia para atender a la diversidad”.

Finalmente, se hace necesario rescatar elementos y acciones que el decreto 83 (MINEDUC, 2017, p.13) propone a las comunidades educativas a realizar en función de la diversificación de estrategias en el aula, y en el ámbito de la evaluación. Entre dichas propuestas se puede mencionar que los equipos directivos y docentes deben liderar procesos de trabajo colaborativo para el desarrollo curricular a partir del DUA, para así otorgar una respuesta educativa diversificada desde su planificación, en cuanto a variedad de propuestas para abordar los objetivos de aprendizaje del currículo, variadas situaciones de aprendizaje, materiales educativos y procedimientos de evaluación. Otro elemento para considerar es que los docentes han de innovar en sus prácticas pedagógicas para responder a la multiplicidad de necesidades y trayectorias educativas de los estudiantes, teniendo en cuenta que “el aprendizaje y las posibilidades de acceso al mismo no han de basarse en oportunidades de diferenciación sino más bien de

búsqueda de caminos comunes que se diversifiquen atendiendo a las distintas necesidades” (Parrilla, 2008, en MINEDUC, 2017).

La diversificación de estrategias evaluativas, debe responder, por tanto, a factores netamente relativos a los estudiantes, tales como los diferentes ritmos, intereses, características y necesidades de aprendizaje en la sala de clases, y los resultados de las evaluaciones aprendizaje del curso, todo esto, “en relación con las exigencias curriculares correspondientes al nivel, con el propósito de establecer los distintos puntos de partida individual y las brechas existentes entre los aprendizajes actuales y los objetivos de aprendizaje a alcanzar” (MINEDUC, 2017, p.18). No está demás mencionar que todos estos procesos, cambios y planificaciones están en manos de los docentes y los equipos institucionales, ardua tarea a la cual deben enfrentarse los miembros de una comunidad que no ha sido formada apropiadamente para ello.

CAPÍTULO 3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de investigación

Para la siguiente investigación, se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo exploratorio. El enfoque cualitativo reconoce que siempre es necesario “considerar los significados subjetivos y la comprensión del contexto en el que ocurre el fenómeno” (Hernández et al. 2014, p.6), lo cual permitirá detallar de manera más fidedigna distintos elementos, sucesos, percepciones o conductas observadas, considerando que “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (Hernández et al. 2014, p.9). Junto a lo anterior, el estudio FUE de corte exploratorio, pues el objetivo de este es “examinar un tema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández et al. 2014, p.91).

En función a lo anterior, se utilizó el diseño de estudio de caso, ya que el propósito de este es acceder a la comprensión en detalle de la interacción social en un contexto específico, buscando dejar de lado las pretensiones mientras se obtiene un interés intrínseco en la investigación, y es justamente ello lo que el estudio requiere. Según plantea Robert Stake (1999) el estudio de caso es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”, lo que permitió que la investigación a realizarse entregara resultados particulares a la realidad y de forma acertada, además permitió que la investigación pudiera conocer la misma realidad desde diversas perspectivas, para así adquirir una nueva mirada investigativa integral que permita comprender el fenómeno a estudiar desde distintas visiones.

3.2 Muestra

La muestra de la investigación constó de los siguientes participantes, todos miembros de la comunidad estudiantil y docentes de II° año medio de un liceo de hombres de la comuna de San Miguel:

- 3 estudiantes de II° año medio A
- 3 estudiantes de II° año medio B
- 3 estudiantes de II° año medio C
- 3 estudiantes de II° año medio D

- Profesor de Lenguaje
- Profesora de Matemáticas
- Profesor de Ciencias
- Profesor de Historia

- Educadoras diferenciales a cargo del nivel (2)

Por tanto, esta muestra fue no probabilística (Hernández et al. 2014, p.176), puesto que esta depende de “causas relacionadas con las características de la investigación”, y de tipo diversa o de máxima variación, ya que este tipo de muestra permite identificar “distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Hernández et al. 2014, p.387).

3.3 Técnica

Para la investigación, se seleccionaron dos técnicas a utilizar; el grupo focal y la entrevista en profundidad (semi-estructurada).

En cuanto al grupo focal, esta técnica permitió reunir a los agentes que forman parte del estudio, con el objeto de acceder al discurso social colectivo que comparten respecto al pensamiento reflexivo. Esta técnica en sí permitió, según plantean Delgado y Gutiérrez (1999, p.290), la generación de un discurso social, como un conjunto de producciones significativas; "la tarea del grupo será reordenar, a través del habla o situación discursiva, el discurso social diseminado" (Delgado y Gutiérrez 1999, p.290). En este sentido, la técnica nos permitió develar el significado socializado que le dan los docentes y estudiantes de un establecimiento municipal secundario de la comuna de San Miguel, al desarrollo e implementación de estrategias evaluativas diversificadas, ya que el grupo de discusión rearticuló los discursos y significados individualmente diseminados.

Se determinó realizar tres grupos focales (dos de ellos compuestos por 6 estudiantes cada uno, y el tercer grupo compuesto por los docentes del nivel seleccionado) dadas ciertas condiciones del establecimiento, tales como, la cantidad total de docentes, la cantidad de cursos por nivel, la cantidad de docentes por disciplina y por diversidad de género existente entre los docentes. Por ello, se decidió acotar a un docente por área, considerando que es solo un docente de cada área el que trabaja con el nivel completo (exceptuando a las educadoras diferenciales, que trabajan en grupos distintos).

Junto a lo anterior, se consideraron los siguientes criterios de selección para la conformación de cada grupo:

a) Formación: un docente de cada asignatura o especialidad. Dentro de este criterio ha de considerarse la homogeneidad y la heterogeneidad. Por una parte, la homogeneidad se da al ser todos los participantes del mismo rango de autoridad dentro del establecimiento; docentes. Y, por otro lado, se puede observar heterogeneidad al considerar diferentes asignaturas, para tener una perspectiva amplia de conocimientos, quehacer pedagógico y prácticas. En función al mismo criterio, y en relación a los estudiantes, es que se evidencia homogeneidad en

cuanto formas parte de un mismo nivel, y heterogeneidad en cuanto integran distintos cursos, lo cual otorga diversidad al grupo y a la formación del discurso.

b) Nivel: si bien el establecimiento contempla cursos desde 7^{mo} a 4^{to} año medio, el centrarse en un solo nivel para llevar a cabo la investigación, permitió generar un discurso social a partir de las mismas “condiciones” o contexto para todos los integrantes del grupo focal. La elección de curso respondió a que es el nivel con más paralelos existentes (desde el A hasta el D), y ello otorgó mayor diversidad a la información recabada en la investigación.

c) Rendimiento: los tres estudiantes seleccionados de cada uno de los cursos fueron seleccionados en función a su rendimiento académico, abarcando a un estudiante sobresaliente, un estudiante en el rango promedio de rendimiento, y un estudiante con promedios descendidos. Esto otorgó a la investigación una mirada más amplia en cuanto a la percepción de los instrumentos evaluativos, considerando un amplio rango de los resultados que éstos le entregan a los estudiantes.

Finalmente, cabe agregar que, la situación problemática a plantear para gatillar el inicio de la discusión fue la siguiente:

“Durante los últimos años, se han sucedido una serie de cambios y reformas a nivel educativo que han ido repercutiendo de a poco en los establecimientos educativos, y específicamente en la realidad de nuestro liceo. En cuanto a ello, uno de los elementos en los que se puede observar y vivenciar estos cambios, son los cambios que se han hecho en los instrumentos de evaluación, donde se ha dejado de implementar exclusivamente pruebas escritas, y ha comenzado a implementar una serie de evaluaciones que buscan abarcar el desarrollo de la mayor cantidad de habilidades posible. Dado todo lo anterior, es que se hace

relevante considerar en estas nuevas prácticas la percepción de ustedes, como actores principales, en cuanto a los cambios que han tenido que comenzar a enfrentar en el ámbito educativo”.

Por otro lado, y como ya fue mencionado, se seleccionó, además, el uso de la técnica de entrevista en profundidad (semi-estructurada), a través de la cual, se produjeron datos emergentes del contexto y de los sujetos con los cuales se construyó la investigación. Dicha decisión se basó en que esta técnica “permite una producción de datos en donde se articula a un solo sujeto y con una realidad en particular” (Delgado y Gutiérrez 1995, p.230), aspecto que permite investigar de una forma holística e integrada los procesos fenomenológicos y las interacciones sociales que desde allí emergen. Abordar la entrevista en profundidad, permitió la generación de un mayor conocimiento, comprensión e interpretación de la realidad estudiada y en cuanto a la temática a tratar.

Las entrevistas se realizaron a dos docentes: una profesora de asignatura - lenguaje- y una educadora diferencial. Lo anterior, se fundamentó en que son las docentes que más tiempo pasan dentro del aula y que más instrumentos evaluativos aplican en el nivel. Esta selección se fundamentó en complementar de manera más específica los discursos surgidos del grupo focal, implicando a participantes que integran activamente la comunidad educativa inmersa en el nivel con el que se trabajó.

Si bien, el proceso de producción de datos se nutre a través de la entrevista en profundidad, se debe considerar que éste debe organizarse en base a temáticas relevantes a trabajar en el proceso de interacción dialógica. El listado de temáticas se desprendió a partir de la línea investigativa desarrollada, en torno a la percepción de los entrevistados en cuanto a la diversificación de estrategias de evaluación. De tal modo, los tópicos que emergieron fueron los siguientes:

-Concepto de Evaluación.

-Objetivos de la Evaluación.

- Experiencias en cuanto a instrumentos evaluativos tradicionales.
- Experiencia en relación a instrumentos diversificados de evaluación.
- Formación inicial
- Opinión sobre instrumentos diversificados de evaluación.
- Incentivos externos (institución o sostenedor) que aporte a los cambios metodológicos.

En cuanto a la credibilidad de la investigación, se realizó una triangulación. Denzin (1970) define la triangulación en investigación como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular”. Según el aspecto en el que se adopte la estrategia de combinación se puede hablar de triangulación de fuentes de datos, triangulación de investigador, triangulación teórica y triangulación metodológica. Ésta última fue la triangulación que se utilizó, pues consistió en la combinación de varios métodos de recogida y análisis de datos para acercarse a la realidad investigada, considerando que se utilizaron dos técnicas de investigación; grupo mixto y entrevista en profundidad. Según menciona Betrián y colaboradores (2013, p.8), se produce más información en la recolección de datos y en el análisis de los resultados, ya que se codifican y analizan separadamente los datos recogidos con los instrumentos utilizados y posteriormente se comparan para validar los hallazgos. Cabe señalar que también estuvo presente la triangulación de fuentes de datos, considerando que este tipo de triangulación, según Denzin (1970), supone el empleo de distintas estrategias de recogida de datos, y su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones, contrastando visiones de distintos grupos, los que, en el caso de la presente investigación, fueron los docentes y los estudiantes.

3.4 Análisis

Para la investigación, se llevó a cabo un análisis fundamentado en el “Análisis por Teorización Anclada” (Mucchieli, 2001). A partir de este tipo de análisis, se pudo

“teorizar respecto a un fenómeno cultural, social o psicológico procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos” (Mucchieli, 2001), entendiendo que este modelo se sustenta fundamentalmente en la producción de información empírica que se generará a partir de la aplicación de las técnicas ya mencionadas para esta investigación. Durante este proceso, se identificaron los nudos críticos, mediante los temas emergentes de una manera concreta. Es necesario, además, que se realizara una lectura del corpus del discurso, y a su vez, preguntarse qué es lo que se quiso decir. Finalmente, a partir del tipo de análisis planteado, se llevaron a cabo los tres pasos que este procedimiento implica (Mucchieli, 2001): identificación de las temáticas emergentes, construcción de categorías y establecimiento de relaciones entre categorías.

CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente capítulo refleja la información recabada, interpretada y reinterpretada de la investigación realizada. Se comienza analizando los discursos de los distintos grupos focales y entrevistas a partir de tópicos comunes, lo que desemboca en un discurso común y social en relación a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Luego de ello, y a partir de dicho discurso social, se desprenden los desafíos que se evidencian en la realidad educativa estudiada, y luego, las propuestas concretas para sobrellevar los desafíos ya mencionados.

Es importante señalar que el análisis realizado, responde a las necesidades identificadas en los discursos de los estudiantes y docentes del establecimiento, por lo cual, se ciñen a las características del contexto estudiado.

4.1 ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS DOCENTES Y ESTUDIANTILES

A continuación, se analiza los resultados obtenidos e información recabada a partir de las entrevistas y grupos focales descritos en el capítulo anterior.

Se hace necesario mencionar que la investigación realizada, cumplió con todos los parámetros propuestos en el marco metodológico, logrando así, la obtención de toda la información necesaria de manera fidedigna a lo esperado.

Durante el desarrollo de los grupos focales, se lograron identificar una serie de categorías de análisis, tanto comunes como distintas entre ellos, que logran dar una construcción relativamente completa en cuanto a cómo, tanto los estudiantes como los docentes de segundo año medio del establecimiento educativo estudiado, perciben los cambios en las estrategias evaluativas, las cuales han transitado desde instrumentos tradicionales a instrumentos o metodologías diversificadas.

4.1.1 Conceptualización de la Evaluación

A partir de una perspectiva profesional, tanto desde el ámbito de su formación y su experiencia en establecimientos educativos, los docentes evidencian distintas formas de entender el concepto de evaluación, sin embargo, existen elementos que los unifican.

Por una parte, existe una perspectiva de evaluación como medición (ya mencionada en el marco teórico), en donde los docentes mencionan utilizar sus evaluaciones para medir (valga la redundancia) las capacidades o habilidades de sus estudiantes en referencia a cierta unidad o contenido ya visto, para así situarlo en un parámetro o para poder agruparlos en función a los criterios de evaluación ya determinados.

Por otra parte, se vislumbra en lo declarado por los docentes, que la evaluación también se conceptualiza en función a los objetivos que se trabajan, en congruencia con los objetivos curriculares, puesto que la estructura de clase que el establecimiento solicita es la declaración de objetivos a trabajar por clase, y que estos sean de conocimiento de los estudiantes. De esta manera, el “parámetro” de sus evaluaciones, es qué tantos objetivos se han cumplido o hasta qué punto han sido logrados los objetivos. En síntesis, como una forma de recogida de información.

“(…) yo creo que el objetivo principal de una evaluación es el instrumento que te permite recoger toda la información sobre los aprendizajes de los alumnos, si los aprendizajes están fijados, si están a medio camino, si las habilidades están desarrolladas, si necesitamos mayor reforzamiento, etc., entonces para mí es como para recoger información” (Profesor 7).

Finalmente, se puede mencionar que también existe una percepción de la evaluación como herramienta para la toma de decisiones, en donde los docentes

declaran que eso les permite saber cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

“(...) la evaluación ya no es el producto, es parte del proceso y no es la parte final del proceso tampoco, sino que es lo que decía la profesora antes, para recoger información pa' seguir con otro proceso después, y ya no ver la evaluación como el producto de lo que aprendiste y lo plasmas ahí y se olvidó, sino es algo que puede ser más permanente y que unas áreas distintas” (Profesor 3).

Si bien es bastante dispar la conceptualización del concepto de evaluación que tienen los docentes, es inminente mencionar que no es que existan docentes que tengan una u otra conceptualización, sino que ellos entienden la evaluación bajo todas las perspectivas mencionadas. O sea, para ellos, la evaluación es tanto una herramienta para medir y clasificar, como lo es para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe destacar que, por supuesto, hay docentes que se inclinan más a la implicancia de la evaluación con la mejora de la enseñanza que con la medición, sin embargo, se puede entender este eclecticismo como parte del proceso de cambios que se viven en función a las nuevas normativas que se implementan en función a la evaluación de los estudiantes en el ámbito educativo.

Otra arista en tanto a la conceptualización del concepto de evaluación en la realidad educativa es lo que perciben los estudiantes de ella. Si bien ellos no tienen una formación teórico profesional sobre el tema, son quienes constantemente están siendo evaluados, y los posiciona como unos de los principales actores de este proceso, considerando además que su protagonismo en este asunto ha ido variando con el paso de los años.

Según lo recabado, los estudiantes conceptualizan la evaluación dentro de lo que se ha definido como medición y como información para la toma de decisiones. En primera instancia, los estudiantes creen que la evaluación sirve como insumo para medir sus capacidades y los conocimientos que tienen. Esta visión es en la que más concuerdan los estudiantes participantes de la investigación:

“Yo veo la evaluación como una forma de medición de capacidades en verdad, y no es tanto siempre la prueba como la medición de las capacidades, sino que puede ser cualquier tipo de medición de las capacidades cognitivas en, en ese ámbito, entonces cualquier tipo de, de cosa que, que te haga pensar, ya está haciendo una evaluación (...)” (Estudiante 10).

Otra parte de los estudiantes concuerda en que la evaluación es *“algo que debería ayudarlos a mejorar”*, y que debería ser un proceso más que una *“fotografía”* de lo que se sabe en cierto momento, tal como lo plantea la percepción de la evaluación para recabar información para la toma de decisiones.

Dentro del análisis del concepto de evaluación por parte de los estudiantes, surge además una percepción que no se registra en lo que los docentes plantean. Se menciona que la evaluación también ha de ser una *“forma de aprender”*.

4.1.2 Contexto Educativo

En cuanto al contexto educativo, los participantes de la investigación, dentro de la discusión, caracterizan el contexto educativo institucional como un establecimiento academicista, con una preocupación constante por los resultados en las calificaciones de los estudiantes, tanto en evaluaciones internas como externas. Los docentes, en particular, afirman que sienten que pareciera que al equipo de gestión le importara más la cantidad de notas, y los altos resultados de éstas, que efectivamente saber si los estudiantes están aprendiendo:

“Muchas veces se mide si el trabajo está bien hecho por la cantidad de notas que hay, por la cantidad de azules que hay, entonces ahí caen en el vicio de que, si no están dando los buenos resultados, modificamos la escala, eliminamos un par de preguntas par que el nivel de, de notas azules suban po’” (Profesor 2)

Por otro lado, mencionan que el establecimiento sí evidencia una preocupación por el trabajo colaborativo entre los docentes, pues se han dispuesto de tiempos para la articulación de docentes de la misma área, aunque agregan que es un tiempo breve y variable, del cual no pueden disponer todas las semanas, y que, además, no permite una articulación clara en el trabajo por cursos o ciclos, o de lo que se espera de este trabajo, lo que genera una contraproducción entre lo que se pide y lo que se permite hacer:

“Lo que repite UTP en los GPT ‘hay que ponernos de acuerdo’, si no nos podemos de acuerdo entre las áreas de coordinación, difícilmente nos vamos a poner de acuerdo como colegio”

(Profesor 2)

Finalmente, en cuanto al contexto, evidencian que es importante para ellos la implementación del Programa de Integración Escolar, pues eso genera que, al menos algunos docentes, tengan la oportunidad de trabajar en co-docencia con profesionales especialistas en la diversificación de estrategias y metodologías de enseñanza.

4.1.3 Normativa Legal

En cuanto a las normativas legales, surge, principalmente en la discusión dada por los docentes, la falta de conocimiento y/o instrucción sobre las normativas legales que implican la implementación de cambios en el establecimiento educativo. Junto a lo anterior, suman esta dificultad a la formación inicial que tuvieron. A pesar de darse una diversidad generacional en el grupo de discusión, todos mencionan no haber tenido un apoyo en el desarrollo de estrategias evaluativas no tradicionales, en el conocimiento del Diseño Universal de Aprendizaje y tampoco en función a las Necesidades Educativas Especiales:

“Yo, en particular, emm, como salí hace poco de la universidad he estado escuchando algunos de los temas respecto a la reforma que se han dado, al DUA que, tampoco es algo del cuál, yo haya tenido, ahora sé que la universidad por

ejemplo está haciendo cursos especiales que refieren a eso, pero yo no alcancé a tenerlo” (Profesor 1)

(...) yo considero que es una muy buena universidad, (...) pero en didáctica, por ejemplo, nada, atender a la diversidad era el irreal del alumno que no se mueve, que no, que siempre quiere aprender, que quiere opinar cada vez que uno quiere que opine, y que opina lo que uno quiere escuchar, entonces todo eso no sucedió en el aula, nunca.” (Profesor 7)

Por otro lado, vislumbran el aumento de exigencia curricular con el paso de los años, sin entender el trasfondo de estos cambios, y expresando que las normativas que se les imponen son poco pedagógicas, y que no comprenden el contexto de donde se implementan las mismas:

“(...) pero yo no puedo darme el lujo de estar jugando, haciendo construcciones, no, no puedo hacer, me entiendes, se me viene una tremenda problemática que está atrás, a mí me obliga el currículum (...) el director me dice que yo tengo que preocuparme del SIMCE, entonces tú quedai así, tú quedai que...no tengo idea lo que tengo que hacer, lo único que me quedó claro con eso es que si a los chiquillos les va mal, siempre la culpa no viene de ellos” (Profesor 4)

4.1.4 Desafíos Docentes

Una arista relevante al momento de la discusión de los docentes fue en función a la serie de habilidades que ellos mismos han debido o deben desarrollar en cuanto a la exigencia tácita de la implementación de los cambios metodológicos al momento de evaluar.

En cuanto al diseño de las evaluaciones, los docentes mencionan que deben estar constantemente poniendo a prueba su creatividad y capacidad constante de innovación. Además de ello, consideran necesaria la instauración de procesos evaluativos permanentes durante sus clases, y no solo en ocasiones o en trabajo específicos.

Por otro lado, y como tarea permanente, mencionan necesario para su práctica, tener tiempos reales e intencionados de reflexión con sus colegas, y, fundamentalmente, trabajo colaborativo efectivo:

“ (la diversificación de instrumentos) Es mucho más largo que hacer una prueba, se ocupada mucho más tiempo, se ocupa más tiempo porque además uno hace pautas de evaluación para trabajos en clases, no solamente para el producto, en general estas evaluaciones son como por parte, no es una evaluación solo del producto final, sino son como una evaluación de procesos de por medio, que va a tener un porcentaje de la nota, o va a tener una asignación de puntaje, es mucho más elaborado, requiere mucho más tiempo para diseñar” (Profesor 7).

“(…) para el profesor creo que cabe una responsabilidad que por lo menos los que vienen entrando encuentro es bien pesada, porque se necesita un, una, una creatividad, necesitas tiempo, emm, para desarrollar una evaluación que sea pertinente a tu estudiante y que logre de todas maneras, sin ser una prueba, desarrollar incluso más habilidades que lo que uno esperaría de ver en una prueba” (Profesor 1)

Finalmente, y tal como será mencionado en los apartados siguientes, los docentes coinciden que uno de sus grandes desafíos, es la disciplina de los estudiantes, puesto que declaran que cada vez es más complejo que los estudiantes respondan a un proceso evaluativo sin entenderlo como un espacio de esparcimiento en el aula solo por el hecho de no tener que responder a una evaluación escrita:

“(…) aparecen otras variables que vuelven a incidir, estamos tratando de hacer evaluaciones con una mirada nueva, renovada, ehmm, tratando de hacer las cosas de otra manera, pero la impronta que ellos tienen, las variables que están incidiendo acá como la disciplina y otras cosas, no nos dejan avanzar mucho” (Profesor 4)

4.1.5 Percepciones favorables sobre de la diversificación de estrategias de evaluación.

Es relevante que, a partir de las experiencias vividas por los participantes de la investigación en cuanto a las estrategias diversificadas de evaluación instauradas en el establecimiento educativo en cuestión, desde diseñarlas hasta llevarlas a cabo, éstos señalan qué elementos fundamentales perciben como positivos al momento de realizarse. Debe considerarse que la evaluación diversificada debe ser un insumo educativo que beneficie la práctica de evaluar, y considere todo aspecto de diversidad al momento de ser diseñado y aplicado.

i. Aspectos Positivos

Los dos estamentos consultados, coinciden en que hay una serie de aspectos positivos relevantes a mencionar, en cuanto a la implementación de estrategias diversificadas de evaluación en el aula.

Por parte de los docentes, se menciona que se observan y constatan resultados gratificantes, tanto en la participación de los estudiantes (en trabajos grupales, trabajos prácticos individuales de una o más sesiones, entrega de insumos no tradicionales de análisis de contenidos, entre otros), como en las calificaciones que han ido obteniendo, siendo esto un beneficio directo a la mejora de su rendimiento general en el ámbito académico:

“(...) hay otras instancias de evaluación permiten que, por ejemplo, estudiantes que tienen ciertos déficits de conocimiento, ciertas dificultades para desarrollar algunas habilidades pueden ser fortalecido por sus compañeros, cuando nosotros logramos hacer trabajo en grupo por ejemplo” (Profesor 1)

“(...) un ejemplo, en segundo, no hice una prueba (...) pedí hacer una molécula con plastilina y un estudiante, que no daba ni bote en química, que ponía mucha atención, pero no daba ni bote, y le quedó hermoso, perfecto, de verdad, perfecto,

entonces yo dije, ya genial, porque ahí logré, siento, medir ese conocimiento, verlo, ehh, estaba ahí” (Profesor 5).

De igual forma, mencionan que se percatan de que el estudiante retiene e integra de mejor forma los contenidos, y, por tanto, logran mejores aprendizajes, pues la aplicación de los conocimientos en un trabajo de análisis es mucho mayor que solamente traspasar los contenidos en una evaluación escrita. Esto lo evidencian al momento de continuar con las unidades de aprendizaje, y que los estudiantes evoquen conocimientos previos de manera fluida y clara.

“(…) antes, los primeros años era como que estudiaban para la prueba y después ya no, las clases no participaban porque no sabían po' ‘Ay, sí creo que lo vimos’, ‘Ay sí, si en la prueba lo preguntaron’, en cambio ahora, como el proceso es clase a clase, a veces la evaluación como que la adquieren más fácil, como que lo adquieran ya interiorizado, como que es parte de ellos, y se saben y se acuerdan de las cosas que hicieron el años pasado, conocen más la materia” (Profesor 8).

Asimismo, algunos de los docentes han tenido una retroalimentación por parte de algunos apoderados, en donde hacen mención a que, al enfrentarse a nuevas formas de evaluación, han observado a sus pupilos mucho más implicados en la asignatura, mucho más motivados, y más interesados en temas que jamás habían mencionado en el hogar.

“Por ejemplo, Juan José, (...) él, hermético, tenía su pauta igual que todos, hizo su trabajo en base a la pauta en las horas de clases, y cuando me entregó, me entregó un comic de Drácula, maravilloso, hermoso, él cumplió con los objetivos de la pauta, con todos los pasos que tenía que seguir, con todas las secciones que tenían que tener, y yo se lo dije, cuando le entregué su trabajo ‘sabes Juan José, me encantó tú trabajo, lo encontré hermoso tu trabajo y de hecho se lo mostré a varios profes’ y lo único que recibí de él fue un ‘mmm’, y vino la mamá a hablar conmigo, porque creo que a la casa llegó eufórico, “la profe me felicitó, y además dijo que había mostrado mi trabajo”, entonces la mamá me venía a dar las gracias” (Profesor 3)

Por otro lado, los estudiantes también evidencian aspectos positivos inherentes a la implementación de las evaluaciones diversificadas, como, por ejemplo, la mejora de los resultados, pues mencionan que, de manera generalizada, han aumentado sus promedios.

Junto a lo anterior, se puede mencionar que, el hecho de que algunas de las evaluaciones sean procesuales y/o de trabajo en clases, hace que dejen de estudiar en el hogar, permitiéndoles tener más tiempo libre fuera del establecimiento. Esto mismo, junto con el hecho de que algunos trabajos son grupales, o les permiten expresar sus conocimientos de formas que más les acomoda, mencionan sentirse más incentivados al trabajo académico.

“Para mí también porque encuentro, como dije anteriormente, hacer un video o un trabajo aparte que no sea una prueba, o sea a mí en lo personal me ha ayudado bastante, me ha ayudado a mejorar las notas también, o sea, por mí prefiero mil veces empezar hacer distintos trabajos, distintos tipos de evaluación que una prueba” (Estudiante 9).

ii. Fortalezas

Si bien se han mencionado aspectos positivos, éstas son características inherentes el proceso de las evaluaciones diversificadas que han identificado los actores principales de esta investigación. Pero se hace necesario destacar ciertos elementos que son internos y propios del establecimiento que se han sucedido en función a la diversificación de estrategias de evaluación.

Entre estos aspectos, se puede mencionar el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre estudiantes al momento de ser evaluados. Esto no solo hace referencia al aumento de trabajos grupales evaluados, sino que también a la posibilidad de trabajar de forma individual con el apoyo de los compañeros, ya sea en aula o en el hogar.

“Ahora se beneficia la cooperación y no la individualidad. Por ejemplo, yo con él hago varios trabajos de biología, y como él sabe un poco más que yo, y aparte

tiene mejor letra mejor que yo, es super entretenido hacerlo, mientras vamos haciendo un trabajo vamos hablando, vamos riendo, lo pasamos mucho mejor que estar sentado y con una prueba allí adelante” (Estudiante 7).

De igual manera, la forma en que los docentes han ido implementando estas “nuevas” evaluaciones, ha permitido que los estudiantes se presenten más motivados a cualquier tipo de evaluación (haciendo hincapié en el área del lenguaje). Estos declaran que estas estrategias los instan no solo a memorizar contenidos o sucesos, sino que los obliga, de cierta manera, a comprender, analizar y aplicar los contenidos, transformándose así en aprendizajes más significativos. Junto a ello, aportan que la libre elección, en algunas asignaturas, de cómo van a ser evaluados, ha permitido tanto en ellos como en los docentes, descubrir habilidades de los estudiantes que no habían sido vislumbradas antes, como por ejemplo habilidades plásticas, motrices o musicales, entre otras.

Finalmente, como una fortaleza interna del establecimiento que contribuye a la diversificación de estrategias evaluativas, se menciona a la implementación del Programa de Integración Escolar.

“(…) con la implementación del proyecto PIE, nos vimos en la necesidad de ampliar los instrumentos de evaluación para, precisamente, acoger a la diversidad de alumnos que atendíamos, ya no de manera estandarizada, que era lo que pretendíamos antiguamente, sino que más bien a recoger información fidedigna de lo que aprendieron, aunque no sea de la forma estandarizada” (Profesor 7)

Si bien este programa debe implementarse de manera obligatoria en todos los establecimientos educativos de administración municipal o estatal, la organización interna que la institución educativa estudiada, permite que los docentes se apoyen en la expertiz de las y los educadores diferenciales del programa para el diseño de las evaluaciones en función a la diversidad del aula, ya sea en función a las Necesidades Educativas Especiales que existen en cada grupo curso, como en las características individuales de los estudiantes.

iii. Oportunidades

Tal como se vislumbran elementos internos que fortalecen el proceso, diseño y aplicación de las estrategias diversificadas de evaluación en el establecimiento, también se observan oportunidades que se generan a partir de las nuevas estrategias mencionadas. Tanto docentes como estudiantes, mencionan que es posible observar “talentos” distintos al momento de cambiar las formas en que los estudiantes pueden expresar sus conocimientos, mencionan que se “descubren nuevas habilidades”, y ello no deja de ser un crecimiento importantísimo para el proceso no solo de evaluación, sino también para el proceso de la enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, se vislumbra que la participación de los estudiantes deja de ser impositiva, y se convierte en voluntaria, ya que tienen la oportunidad de “elegir” la forma que tienen de participar.

“(…) al ir experimentando me di cuenta que cuando los estudiantes tú les muestra una actividad que se va a evaluar, que es distinta a lo normal y que más encima está relacionada con su día a día, con las cosas que les gustan hacer, los chiquillos se motivan a estudiar más y hacer el trabajo de la mejor forma posible, entonces con ese también estamos logrando, saliendo un poco de las evaluaciones tradicionales, estamos logrando que con eso, con ese tipo de evaluaciones nuevas, los estudiantes estudien por su propia cuenta e investiguen mucho más de lo que se ve durante las clases, por eso me encanta hacer eso”
(Profesor 2).

Finalmente, y como ya ha sido mencionado en apartados anteriores, es relevante mencionar la gran oportunidad que la diversificación de estrategias le da a la mejora de la convivencia escolar, donde, si bien puede haber conflictos, hay un momento en que deben saber cómo trabajar en equipo para el logro de una finalidad en común.

4.1.6 Percepciones Adversas sobre la diversificación de estrategias de evaluación.

Tal como se han vislumbrado elementos positivos al momento de hablar de estrategias diversificadas de evaluación, la discusión también ha revelado una serie de elementos adversos, tanto inherentes al proceso, como relacionados a factores institucionales o factores externos del sistema educativo.

i. Aspectos negativos

Si bien el objetivo fundamental de la diversificación de estrategias evaluativas es la mejora de las prácticas pedagógicas en el aula, no dejan de encontrarse elementos inherentes a éstas y al proceso de transición que debe vivirse para su implementación acabada, los cuales pueden llegar a ser controversiales para los actores principales de estos cambios.

Tanto los docentes como los estudiantes declaran aspectos negativos y que deberían poder “ajustarse” con el tiempo, para que dejen de ser elementos negativos en este nuevo proceso. Entre lo que mencionan los docentes, se identifica la diferencia que hay entre las asignaturas para la implementación de la diversificación, puesto que la facilidad que puede existir para realizar estos cambios se da en asignaturas de corte más humanista que para las de corte científico-matemático, mencionando además que existe cierto “estereotipo” de docencia, específicamente, en el área de las matemáticas.

Otro elemento inherente a este cambio de estrategias, percibido por los docentes, hace referencia a la exigencia de cumplimiento con evaluaciones estandarizadas. Los profesores evidencian contradicción entre lo que el ministerio exige al momento de evaluar el nivel de los establecimientos educativos (pruebas escritas, estandarizadas de selección única, escritas y situadas en un momento específico, no procesual), y lo que exige en cuanto a la evaluación de la diversidad en el aula,

y, sin ir más lejos, en función a las metodologías de enseñanza que propone el DUA.

*“(…) pero por un lado el jefe de UTP me dice que no me preocupe del SIMCE, y por el otro lado el director me dice que yo tengo que preocuparme del SIMCE”
(Profesor 4).*

Junto a lo anterior, los estudiantes perciben otros aspectos adversos que hacen referencia a aristas más prácticas y concretas. En primer lugar, hacen mención a que la extensión de las evaluaciones diversificadas es mucho mayor a las evaluaciones tradicionales, debiendo ocupar, en ocasiones, más tiempo de lo que se suele destinar, sobre todo en el caso de que éstas requieran de más tiempo de trabajo y/o sea de corte grupal.

“Yo veo el, todo eso de las nuevas evaluaciones como una forma de más de peso hacia el trabajo porque yo, cachai, en mi caso personal no tengo tanto tiempo para hacer trabajo que no sean prueba, igual tengo muchas cosas que hacer en el ámbito de que toco en dos orquesta, en el ámbito que tengo que estar siempre en la casa y como mi mamá siempre trabajo tengo que hacer y toda la cosa de la casa, entonces no puedo estar siempre preocupado de estar siempre haciendo los trabajos, entonces tengo muy poco tiempo libre para hacer trabajo, entonces casi siempre los hago acá, le pido permiso al profesor, emm, emm, Ricardo, de computación, entonces, ehh, para mí ha supuesto una carga más a mi vida, entonces, yo siempre prefiero más la pruebas, aunque sé que a muchos más les cuesta, pero me gustaría que hubiera una elección propia del instrumento de evaluación” (Estudiante 10).

Sumado a lo anterior, plantean la disyuntiva de que si el trabajo en grupo (como estrategia específica) permite realmente el aprendizaje colaborativo, o sirve para que los compañeros más “flojos” simplemente se aprovechen. Plantean literalmente si esos trabajos son para “ayudar o salvar al compañero”:

“...y también lo que yo veo, es que como están inflando a una persona que no está trabajando, porque digamos en matemáticas yo voy y me junto con el Israel,

que le va bien. Pero resulta que él lo hace solo y yo no hago absolutamente nada, paso de curso en matemática gracias a él, pero el próximo curso no estoy con él, qué va a pasar, yo no voy a saber matemática” (Estudiante 7).

ii. Barreras y debilidades

Tal como se han identificado factores internos que inciden positivamente en la diversificación de estrategias evaluativas, también se puede identificar una serie de factores internos del establecimiento educativo que interfieren en la implementación de las estrategias diversificadas de evaluación.

Una de las principales menciones que hacen los docentes, hacen referencia a la disciplina de los estudiantes, pues existe una “falta de costumbre” en cuanto a desarrollar evaluaciones “más libres”, tornándose en un gran desorden el intento de evaluarlos de maneras no tradicionales. Ligado a esto, se percibe una cultura curricular frente a los cambios que generan la falta de flexibilidad en los estudiantes y, en ocasiones, en los mismos docentes.

“Entonces uno no sabe, de repente a uno le dicen ‘mira te estoy dando la oportunidad de que hagamos construcciones, de que hagamos otra cosa’, entonces aparecen otras variables que vuelven a incidir, estamos tratando de hacer evaluaciones con una mirada nueva, renovada, tratando de hacer las cosas de otra manera, pero la impronta que ellos tienen, las variables que están incidiendo acá como la disciplina y otras cosas, no nos dejan avanzar mucho, o sea, eso nubla el trabajo, porque de verdad, sobre todo el 2° A, la indisciplina sí incide en lo que tú haces, y esas variables, a veces no te dejan ver lo bueno (...)”
(Profesor 4)

Este punto converge con lo mencionado en el apartado anterior, en relación a las exigencias de resultados académicos que se hacen a nivel ministerial y la exigencia de cambiar las prácticas docentes tradicionales.

Uno de los aspectos más mencionados por docentes en cuanto a los estudiantes, es que sienten que éstos están afectados por concepciones previas de lo que es una evaluación, estando entonces normalizados a las pruebas escritas, de resultados inmediatos y no procesuales.

“(...) están como, como que crecieron en ese mundo -Están condicionados- Sí están condicionados, como que nunca se atrevieron hacer otra cosa entonces, uno le cambia, ehh, la evaluación -Crisis- Crisis, crisis” (Profesor 5).

Esta misma normalización, confiesan los profesores, ha generado que ellos mismos tengan una pre-concepción o encasillamiento de sus estudiantes como “buenos y malos alumnos” en función a sus calificaciones, generándose así expectativas que no siempre son acordes a los resultados de las evaluaciones diversificadas.

Otro elemento mencionado por los docentes dice relación con la falta de consistencia que existe entre los mismos docentes al enfrentarse a estas nuevas exigencias, pues declaran no conocer lineamientos institucionales claros; las indicaciones hacen solo referencia a diversificar, pero no se intencionan de forma explícita los caminos para llegar a hacerlo, lo cual genera disparidad entre los docentes. A lo anterior, se suma la falta de trabajo colaborativo docente, lo cual hace más notoria aun la falta de lineamientos institucionales claros.

(Haciendo referencia a las reflexiones hechas en el grupo focal) “(...) yo creo que estas son las conversaciones técnico-pedagógicas que nos hacen falta -Sí- Estos espacios de intercambio técnicos pedagógicos porque no estamos hablando, así como la parte social o el día de, o analizando las cifras del SIMCE, sí que es un discusión técnico pedagógica para todos crecer, para todos mejorar e incluso sacar las ideas, si lo bueno se tiene que copiar.” (Profesor 3)

Por otro lado, los docentes evidencian algo que mencionan que afecta profundamente su trabajo; desde la dirección y la Unidad Técnico-Pedagógica, se sienten medidos en función a las calificaciones de sus estudiantes, tanto en cantidad como en resultados. Esto obliga en ciertas ocasiones a utilizar una

prueba escrita como evaluación, porque es más rápida para cumplir con la cantidad de notas que se deben tener a cierta fecha. Mencionan una “cultura de la inmediatez” por parte del equipo directivo, y la necesidad de ver resultados a cortos plazos.

Por otro lado, los estudiantes perciben elementos negativos a partir de sus experiencias con sus compañeros, los cuales hacen principal referencia, tal como fue mencionado en el apartado anterior, al aprovechamiento de algunos al momento de trabajar de manera grupal, y el sentimiento de la obligación de trabajar en grupo. Junto a lo anterior, los estudiantes también declaran que están “acostumbrados” a ciertas metodologías de evaluación, lo cual genera, en ocasiones, un rechazo al cambio de estrategias, provocando un retraso en el desarrollo de las evaluaciones, o bien, un mal rendimiento en ellas.

“(…) siempre prefiero hacer los trabajos solos, el profesor se puede dar cuenta casi siempre que puedo hacerlo solo, en grupo puede ser personas de 5 y yo lo hago solo, y siempre me estoy sacando mejor nota, porque yo me, yo soy súper individualista e independiente de ese ámbito, porque no me gusta depender de los demás” (Estudiante 11).

“(…) por ejemplo un trabajo grupal, pero digamos si todo el curso te molesta, te hacen bullying, entonces con quién lo vas hacer... solo, entonces no sería un proceso, sería como tu propio esfuerzo, y al hablar no estai trabajando el, el, la cooperación, el compañerismo” (Estudiante 7).

iii. Amenazas

Otro aspecto relevante analizado en los discursos sociales y personales extraídos de la investigación, es relativo a los factores externos que generan amenazas a la diversificación de estrategias evaluativas, factores que dejan de depender del

docente, del estudiante o del establecimiento educativo de manera directa. Entre las amenazas identificadas, se puede mencionar la exigencia curricular y las exigencias de resultados en evaluaciones estandarizadas como SIMCE y PSU (elementos que ya han surgido en apartados anteriores). Los profesores declaran que la exigencia curricular está al nivel de las evaluaciones estandarizadas en cuanto a contenidos y aprendizajes esperados. Sin embargo, las estrategias diversificadas de evaluación no sintonizan con lo tradicional de una evaluación estandarizada; en síntesis, cómo enseñarles a los estudiantes a expresar sus conocimientos de diferentes formas si, a final de cuentas, se les encasillará en función a su rendimiento en una evaluación tradicional.

A lo anterior, se le hace necesario sumar que, la ya mencionada falta de articulación entre docentes tiene que ver con la falta de tiempos que se destinan para ello.

“(...) se necesita un, una, una creatividad, necesitas tiempo, emm, para desarrollar una evaluación que sea pertinente a tus estudiantes y que logre de todas maneras, sin ser una prueba, desarrollar incluso más habilidades que lo que uno esperaría de ver en una prueba, emm, entonces es súper, requiere de mucho tiempo, mucho esfuerzo (...)” (Profesor 1)

“(...) y demanda mucho tiempo, sobre todo en la corrección, yo me he demorado más que nunca, siento que llevo siglos, revisando mil cosas, y claro el sistema no nos permite tener los tiempos suficientes, primero para diseñar la evaluación, luego para trabajarla en clases sin dejar de lado, lo , el tema curricular, o tratando de meter varios objetivos, de maneras distintas, y luego para ser, la, la, la, la corrección y después para hacer la retroalimentación, entonces tenemos una problemática también con el sistema de los profes, que nuestras horas no lectiva para poder planificar, evaluar, e incluso planificar la retroalimentación después, son muy escasos (...) (Profesor 3)

Si bien el sostenedor ha logrado otorgarles horas semanales de trabajo por departamento, no existe una articulación real entre ellos, y, sobre todo, no tienen instancias para intercambiar inquietudes relativas a cursos o grupos específicos de estudiantes de manera interdisciplinaria.

Dado todo lo anterior, es que los mismos docentes concluyen que las normativas que se imponen año a año en los establecimientos educativos están descontextualizadas, pues precisan que no todos los establecimientos educativos están “listos” para implementar ciertos cambios, tomando en cuenta desde la formación inicial docente, hasta los tiempos de trabajo e infraestructura de los establecimientos.

4.2 DESAFÍOS PARA MEJORAR LA DIVERSIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN (Y ENSEÑANZA) EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO Y SUPERAR LOS DESAFÍOS.

Luego de analizar la recogida de información de docentes y estudiantes en cuanto a su percepción frente a la diversificación de estrategias evaluativas en el establecimiento educativo, se vislumbran varios elementos relacionados a gustos y disgustos, acuerdos y desacuerdos, en cuanto a la implementación de estos cambios en su propio contexto educativo. Es en función a ello que, dada la premura del establecimiento frente a la implementación de normativas que obligan a diversificar no solo las evaluaciones, sino que también las estrategias de enseñanza en las instituciones educativas municipales, que es inminente hacer un análisis en cuanto a los desafíos que el liceo tiene por delante y desprender algunas propuestas concretas que apoyen la implementación de las nuevas normativas educativas que se deben enfrentar.

Existe una serie de elementos, dentro de los tantos mencionados por los docentes y estudiantes, que pueden categorizarse como desafíos, tanto para el establecimiento, como para el sostenedor, el alumnado y el cuerpo docente. A continuación, se desglosarán los desafíos detectados, y se explicita de quien o quienes es la tarea de enfrentarlos.

4.2.1 Conocimiento y Comprensión de la Diversidad

Como ya ha sido visto, mencionado y explicado, la diversidad es la base sobre la cual ha de establecerse la educación, puesto que la “educación escolar ha de tener como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia” (Blanco 1990, p.1), y todo esto en función a las necesidades individuales y particularidades del estudiantado, y por qué no

mencionarlo, también de toda la comunidad educativa. Por tanto, en dicha comunidad el “valor fundamental que se debe tener es el respeto por la diferencia” (Cabrera 2011, p.1). Dicho lo anterior, es que se puede afirmar que, si bien el cuerpo docente comprende que en el contexto educativo donde está inmerso existe gran diversidad de estudiantes, formas y estilos aprendizaje, no necesariamente tienen el conocimiento real de ésta y el cómo abarcarlo, lo cual se torna fundamental a la hora de lograr la diversificación de estrategias de evaluación.

En primera instancia, el equipo docente trabaja en conjunto con el equipo de integración PIE, por tanto, entiende que la diversidad salió del segundo plano en el cual estaba relegado, y se le otorgan tiempos y espacios especializados para trabajar en pro de ella. Sin embargo, y a pesar de que mencionan sentir mucho apoyo por parte del equipo PIE para el trabajo con la diversidad, no existe un conocimiento y comprensión real de ello por parte de los docentes de asignatura de manera autónoma y proactiva. No conocen ni comprenden la diversidad por sí solos. Cabe agregar que, si bien es un desafío para los docentes en la práctica, la institución educativa y el sostenedor deben también ser parte activa de una actualización de los conocimientos de sus docentes, además de contar con monitores activos que regulen en cuanto al cómo los profesores abarcan y enfrentan las nuevas normativas que llegan a desafiar los conocimientos y consideren las prácticas diarias implementadas por las instituciones educativas a nivel país.

4.2.2 Normalización de la Disciplina

Tanto docentes como estudiantes identifican como elemento crucial para un cambio metodológico, que el clima dentro del aula, sea propicio para desarrollar nuevas estrategias diversificadas de evaluación. Dicho elemento beneficiará tanto el desempeño del docente, como los resultados del estudiante. A modo general, los docentes hacen la observación de que los estudiantes no estarían acostumbrados a las formas diversificadas de trabajar en el aula, lo que genera

cierta disrupción en la sala de clases al momento de intentar aplicar dichas metodologías diversas. Por tanto, en ocasiones se genera cierta reticencia por parte de los profesores a implementar de manera sistematizada y regular la diversificación de estrategias, no solo de evaluación, sino que también de enseñanza.

Dado lo anterior, es que, si bien el orden dentro del aula debería estar regulado por los mismos docentes, tanto los estudiantes como los equipos directivos deben apoyar en propiciar un clima de aula atingente y adecuado al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los equipos directivos han de proveer a los equipos docentes de un espacio seguro para el desarrollo de su trabajo; deben establecer lineamientos que respalden un buen clima de aula, desde lineamientos a nivel de establecimiento en base a un reglamento interno, hasta el cumplimiento del mismo, considerando sanciones y retribuciones adecuadas.

Por otro lado, los equipos docentes, en primer lugar, deben tener la expertiz necesaria para el manejo de grupos, considerando por supuesto las características que trae consigo cursos de estudiantes pertenecientes a un liceo de hombres. Pero también se hace necesario que cada docente mantenga ciertas estrategias de “normalización de conducta” para cada grupo curso, entendiendo que un curso jamás será igual al otro. Junto a lo anterior, es que debe llevarse a cabo un trabajo mancomunado y alineado entre los docentes de cada curso, con la finalidad de que existan estrategias comunes para el trabajo de los cursos en función de sus características.

Por último, y el desafío más complejo, es que los estudiantes se alineen con las normativas y estructuras conductuales que exige el establecimiento y el docente en el aula. En palabras simples, implicar a los estudiantes dentro de su proceso de enseñanza y aprendizaje, para que así, respondan de manera apropiada a las distintas modalidades y metodologías de trabajo.

4.2.3 Unificar cultura interna entre docentes

Otro desafío al que el establecimiento se enfrenta para poder desempeñar de la mejor manera posible la diversificación de estrategias de evaluación, es que los docentes, entre sí, estén de acuerdo en que estas nuevas normativas y estrategias se implementen y cómo se llevarán a cabo. En la actualidad, el establecimiento cuenta con horas para que los docentes se reúnan por departamento, siendo estas horas valoradas y monitoreadas constantemente por el equipo directivo para que su cumplimiento sea real y apropiado. Sin embargo, no existen, desde el sostenedor ni de la institución, lineamientos comunes para el trabajo cooperativo inter departamento en función de estrategias de evaluación.

Desde el año 2018, el establecimiento, ha promovido la diversificación de estrategias de evaluación en todos los niveles. Ha implementado espacios en los que algunos docentes comparten sus experiencias exitosas, tanto de evaluación como de enseñanza, en los cursos en los que trabajan. No obstante, todos esos elementos se han ido implementando de forma individualizada y autónoma. El desafío aquí, es la promoción, a nivel de departamento o de institución, a que todos los docentes implementen de forma ineludible cierta cantidad de estrategias diversificadas de evaluación a modo de crear una cultura permanente de diversificación. Se entiende que, como ya ha sido mencionado en el análisis, en ocasiones es mucho más simple la realización de pruebas escritas (tanto para docentes como para estudiantes), sin embargo, este tipo de evaluaciones ya no comulga con las nuevas normativas.

Si bien todo lo anterior, como la mayoría de los antecedentes ya mencionados, ha de ser implementado por el docente, la institución educativa ha de formar parte activa y, en ocasiones, colaboradora, para que la implementación de estas nuevas normativas no sea una carga más para los docentes, sino que una herramienta que favorece su labor y el aprendizaje de los estudiantes,

4.2.4 Unificar cultura familiar con cultura escolar.

Otro desafío que se vislumbra a partir del análisis de la información, es que la familia comprenda los cambios que se viven en cuanto a normativas e implementación de estrategias. Por supuesto, este elemento no se relaciona solamente con las estrategias diversificadas de evaluación, sino que se extiende a todos los cambios a nivel educativo. Si toda la comunidad está informada de los cambios que acaecen periódicamente en el establecimiento educativo, más fácil ha de ser instaurar una cultura, en primer lugar, de comunidad, y, en segundo lugar, acorde a todos los cambios pedagógicos que se suceden.

Cuando la familia se implica en el ámbito educativo de su pupilo, todo el contexto debería alinearse y se facilitaría el proceso de forjar nuevas formas de trabajo.

Este desafío, recae en gran medida sobre los hombros del equipo de gestión de la institución educativa. Son ellos quienes deben establecer y proponer estrategias de llegada a las familias tanto en cuanto a información como a formas en que pueden apoyar los distintos procesos del establecimiento. Actualmente, el establecimiento solo cuenta con la realización de reuniones de apoderados mensuales, meramente informativas (tanto de cambios o novedades de la institución como en tanto de los resultados académicos de sus pupilos), y/o relativas a la organización interna de cada curso (desde funcionamiento administrativo hasta conductas o conflictos internos, los cuales suelen quedarse en el ostracismo propio de cada reunión). Por tanto, el equipo directivo y/o de gestión, requiere establecer mecanismos para que la comunidad apoderada y familiar del establecimiento, se implique no solo en conocer los resultados de sus estudiantes, sino que también en los diversos procesos para llegar a éstos.

4.2.5 Contexto academicista

Dado el estudio realizado, se torna evidente revisar el contexto en el cual los cambios normativos, y la emergente exigencia de diversificar las estrategias de evaluación que están inmersas en el establecimiento. En el actual contexto, prima

el comportamiento y los resultados académicos, exigente, normalizador de la calificación como resultado relevante. Un contexto en el cual, hace no más de 10 años atrás, la excelencia académica era el norte, y la selección uno de los caminos para llegar a ella. Sin ir más allá, uno de los últimos antecedentes recabados sobre el contexto del establecimiento, es que postuló para volver a realizar selección, y ha sido autorizado para ser uno de los 19 establecimientos educativos del país que podrán seleccionar al 85% de sus estudiantes de 7° básico y 1° año medio a partir del año 2020, en función a notas y pruebas, de forma paulatina y decreciente hasta el año 2022.

Sin entrar en materia de juicio frente a la selección de estudiantes en la educación municipal, esta medida generará que el tipo de estudiantes que ingrese a los niveles ya mencionados, homogenice, de cierta manera, la diversidad que existe actualmente en todo aspecto. Esto podría generar que la institución, o la población docente “descanse” en el funcionamiento académico destacado de los nuevos integrantes de la comunidad, y no crean necesario el diversificar estrategias evaluativas.

El desafío, radicará en el equipo de gestión, en cuanto concientice a su equipo docente acerca que la diversificación de estrategias ha de ser un lineamiento institucional, que beneficiará a todos y cada uno de los estudiantes del establecimiento educativo.

4.2.6 Diversificación de Estrategias versus Evaluaciones Estandarizadas.

Dentro de los elementos mencionados por los docentes al analizar la información recabada en la investigación, es que, desde el equipo directivo y el sostenedor, se esperan ciertos resultados de evaluaciones estandarizadas (más específicamente SIMCE y PSU), y tácitamente se les solicita que trabajen las evaluaciones en función a dichas mediciones, y, por otro lado, se les solicita/sugiere/exige, que implementen estrategias diversificadas de evaluación. Esto provoca dos cosas: 1) que el docente se escude en las mediciones estandarizadas y realice todas sus evaluaciones (o la mayoría de ellas), en formato SIMCE o PSU, dejando

completamente de lado la diversificación, pues deben acostumbrar a los estudiantes a responder preguntas “tipo”; 2) que el docente se enfoque en diversificar los más posible (considerando también las preguntas “tipo”) en función a cierto “instinto” docente para poder trabajar tanto las habilidades como el “entrenamiento” de estudiantes para mediciones estandarizadas. De ninguna de las dos alternativas se sabe a ciencia cierta, si han logrado desarrollar las habilidades esperadas o si han “entrenado” adecuadamente al estudiante para rendir una evaluación estandarizada.

Por tanto, el desafío a nivel de sostenedor y/o de institución, es equilibrar la forma de trabajo del docente en función a los resultados en todo nivel; tanto de aprendizajes internos, como de mediciones estandarizadas.

4.2.7 Flexibilidad docente

Para enfrentarse a un cambio metodológico inminente, se deben poner a prueba todas las estrategias que el docente y la institución han implementado durante años. La misma fórmula que les ha entregado resultados “seguros” a lo largo de la trayectoria profesional que se ha tenido en dicha institución, debe variar. Tanto desde lo que exige y/o espera la institución, como desde la toma de decisiones de los docentes al momento de evaluar; clases expositivas, evaluaciones escritas, evaluaciones sin proceso, guías de apoyo, pruebas en pareja, trabajo escritos. Todo relativo a una misma modalidad; el estudiante sigue instrucciones.

Si bien la mayoría de los desafíos ya planteados están plasmados en acciones de los docentes, la institución educativa siempre ha de estar como apoyo o respaldo, y esta no será la excepción. El gran desafío ahora, es que el docente logre flexibilizar sus prácticas perpetuadas durante años, algunos incluso décadas, y diversificar no solo lo “medible”, sino que también su planificación. Cómo lograrlo; la institución educativa debe esmerarse en que su capital humano actualice sus

conocimientos e incrementa su experiencia en función de capacitaciones, talleres, o incentivos a la mejora pedagógica.

4.2.8 Innovación

Muy ligado al apartado anterior podemos mencionar como desafío la innovación, pues no basta con flexibilizar o tener la intención de hacerlo, si el docente no logra tener la capacidad de innovar. Flexibilizar puede ser cambiar de una clase expositiva, a una clase constructivista, pero dicho cambio solo modifica a quién construye el aprendizaje, pero no modifica el cómo.

Este desafío está netamente en manos del docente; si bien la institución puede aportar en cuanto a insumos materiales, herramientas pedagógicas o mentorías, es el docente, al momento de planificar su clase y evaluación, quien debe hacerse cargo de innovar, apoyándose en los principios planteados por Santos Guerra (2014, p. 13-20), promoviendo la participación de todos los actores involucrados, creando instrumentos diversificados para aumentar su rigor, siendo entonces, un instrumento globalizador, que permita evaluar no solo contenidos sino que también habilidades, y que sirva como proceso de aprendizaje, y no meramente como herramienta medidora.

4.2.9 Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo ya se ha instaurado a nivel institucional desde la implementación del PIE. El decreto 170/2010 determina que, todos los docentes de lenguaje y matemáticas que hagan clases en cursos con estudiantes integrados al trabajo del PIE, deben tener una hora cronológica a la semana de trabajo colaborativo con la o el especialista diferencial a cargo del curso. Junto a ello, el año 2018, también se sumaron al trabajo colaborativo los docentes de Ciencias o Historia (según sea definido por el establecimiento). Si bien este trabajo

ya está instaurado, y funciona adecuadamente, dentro de los parámetros esperados, no deja de ser una instancia impuesta (y subvencionada) por la normativa antes mencionada.

Los docentes entrevistados dejan entrever una percepción positiva del trabajo colaborativo con otro docente (educadoras/es diferenciales). Sin embargo, consideran necesario que este tipo de trabajo se extienda a toda la comunidad docente del establecimiento. Durante el año 2019, se implementaron las reuniones de departamento o área, no obstante, dicha instancia (también obligatoria y subvencionada, en esta ocasión por ley SEP) no permite a cabalidad el trabajo colaborativo es pos de una puesta en común de elementos pedagógicos, ya que, tal como ha sido mencionado en apartados anteriores, no existe un lineamiento común de trabajo pedagógico entre docentes que trabajan en el mismo nivel.

Dado lo anterior, es que se desprenden dos grandes desafíos: el equipo directivo ha de ser capaz de gestionar tiempos y espacios que le permitan a los docentes tener una puesta en común de elementos relevantes al momento de enfrentarse a los distintos niveles, entendiendo que experiencias de unos docentes en ciertas asignaturas, pueden beneficiar el trabajo de otros docentes en un mismo nivel educativo, desde lo pedagógico, hasta lo conductual y emocional.

Por otro lado, el desafío lo tiene el docente, pues, hasta que no se gestionen tiempos y espacios establecidos desde la jerarquía, ellos deben ser capaces de utilizar las herramientas que se tienen para establecer un trabajo colaborativo que beneficie la comunicación entre profesores y, por consiguiente, mejore el desempeño docente en cuanto a la diversificación de estrategias de evaluación, considerando que la comunicación docente permitirá además el flujo de información en relación a las necesidades y características individuales de cada grupo curso.

4.2.10 Distribución del tiempo

El tiempo es un componente que, históricamente, ha sido un punto de conflicto en relación con los docentes, su carga horaria, horas lectivas y no lectivas, planificaciones, agobio laboral y una serie más de elementos relativos a los tiempos de trabajo del profesor que pudieran o no, condicionar el desempeño profesional diario.

Pues bien, a partir de la investigación realizada, son tres los estamentos que presentan grandes desafíos en función al tiempo; tiempo de trabajo, tiempo de planificación, gestión del tiempo, entre otros.

El desafío de los estudiantes es comprender, en primer lugar, que, por más trabajos, evaluaciones y/o tareas que tengan, deben aprender a distribuir sus tiempos, ya sea dentro o fuera del establecimiento.

El desafío de los docentes es distribuir sus horas de trabajo no lectivo de tal forma que logren planificar sus evaluaciones diversificadas, y, a su vez, la corrección y retroalimentación de las mismas. Junto a lo anterior, los docentes deben ser capaces de flexibilizar y acordar los plazos o tiempos de entrega de las evaluaciones por parte de los estudiantes, en función a sus características diversas. Últimamente, se requiere que el docente apoye a los estudiantes en cuanto a su organización de tiempos y hábitos de estudio.

Finalmente, se genera un gran desafío para el equipo directivo, el cual ha de tener que gestionar tiempos efectivos para que los docentes puedan llevar a cabo sus actividades de forma adecuada y en tiempos laborales, considerando todos los elementos necesarios para dar una respuesta educativa que responda a la diversidad y a las necesidades educativas propias de cada nivel, curso y estudiante.

4.2.11 Evaluación como proceso

Si nos atenemos a los principios planteados por Santos Guerra (2014, p. 13-20), uno de los elementos fundamentales que compone, o al menos ha de componer una evaluación, es que ésta sea un proceso, y no un acto aislado, de manera constante, y no meramente en un solo contenido, o una sola área de aprendizaje. Entendiendo que la evaluación debe ser un proceso que acompaña el aprendizaje, y que ha de ser contextualizada, se hace imperante que, a nivel institucional, se establezcan acciones y lineamientos comunes entre departamentos y profesores de nivel, que fomenten la evaluación como proceso y como parte del aprendizaje, y no solamente la comprobación de éstos.

Si bien, en función a lo mencionado por los docentes, las evaluaciones del establecimiento educativo estudiado han ido teniendo mutaciones en pos de la evaluación del proceso, no son todos los docentes quienes las implementan, y tampoco está dentro de los objetivos esperados por parte del equipo de gestión ni del sostenedor. Lo único que los docentes tienen claro, es que, a pesar de existir ciertas incongruencias entre las entidades jerárquicas, desde el equipo directivo se busca que los estudiantes cumplan con metas específicas en función a mediciones estandarizadas.

Por tanto, el desafío, por parte del equipo de gestión, para la mejora de los procesos de diversificación de estrategias de evaluación, es establecer lineamientos institucionales que fomenten la evaluación como proceso. Dichos lineamientos, no deben estar solo ligados a las acciones que se esperan del docente, sino que también deben estar asociadas a objetivos del equipo de gestión en función a las metas de los docentes, incluyendo el esclarecer las prioridades en función al desarrollo de habilidades, *versus* el resultado de evaluaciones estandarizadas, para que, de esta forma, se pueda responder a los principios de la *evaluación como fenómeno moral* (buscando un objetivo más profundo de dicho proceso); la *evaluación como un proceso participativo* (donde éste proceso deba contar con la intervención de todos los implicados); la

evaluación como herramienta para el aprendizaje; la realización de la metaevaluación; y la evaluación como un acto colegiado.

4.3 PROPUESTAS PARA MEJORAR LA DIVERSIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN (Y ENSEÑANZA) EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO Y SUPERAR LOS DESAFÍOS.

Ya establecidos los desafíos, es que se hace necesario que se planteen ciertas sugerencias, o concretamente acciones a seguir, que posibiliten la superación de los retos detectados. No está demás agregar que es fundamental el compromiso del establecimiento, como principal gestor de las acciones de la comunidad, para que se logren establecer mejoras efectivas y permanentes no solo en las estrategias diversificadas de evaluación, sino que también en el contexto educativo del establecimiento relativo a la diversidad.

A continuación, se establecen una serie de sugerencias prácticas y concretas para el establecimiento, en pos de la mejora de sus prácticas:

4.3.1 Capacitaciones periódicas

Un elemento fundamental al momento de enfrentarse a nuevas formas de trabajo, de cierta manera “impuestas” por los niveles jerárquicos, es aprender. Cuando MINEDUC (2010) decide implementar nuevas normativas en el ámbito inclusivo, la primera acción que debió haber tomado el sostenedor de cualquier establecimiento, debió haber sido capacitar.

El ámbito de la diversificación de estrategias de evaluación (y a modo general de cualquier tipo de diversificación en el aula), no existió, o al menos no de manera específica y acuciosa, en la formación de pre grado de los docentes que hoy en día están inmersos en las aulas de los diversos establecimientos educativos de administración municipal, y sumado a la información recabada en la investigación, tampoco en los docentes que actualmente trabajan en el establecimiento educativo estudiado.

“Existe una tendencia en los contextos educativos a utilizar las herramientas tradicionales más que otras más modernas y actuales. Esta tendencia tiene varias

limitaciones: 1) no prepara a los estudiantes para su futuro, 2) limita la variedad de contenidos y métodos de enseñanza que pueden ser implementados, 3) restringe la capacidad de los estudiantes para expresar sus conocimientos acerca del contenido (evaluación); y, más importante, 4) limita los tipos de estudiantes que pueden tener éxito” (Alba et al. 2013, p.24).

Se hace necesario agregar que, si bien el sostenedor, según antecedentes recabados, se ha hecho cargo de capacitar a docentes de las escuelas básicas de la comuna en DUA, en los establecimientos secundarios solo se realizó a algunas de las educadoras diferenciales que trabajan en ellos, lo cual sugiere que esta capacitación debiera implementarse a todo el cuerpo docente del liceo estudiado.

Todo lo anterior se puede remitir a la necesidad planteada por uno de los principios de Santos Guerra (2014, pp. 13-20), donde se menciona que “para evaluar es necesario tener conocimientos especializados del proceso de enseñanza y aprendizaje”, pues todo ente que evalúe, debe estar formado apropiadamente para ello, no solo en lo relativo a la creación de una prueba, sino que también en función de a quién o quienes está dirigida la evaluación.

4.3.2 Planes de trabajo colaborativo por nivel

Uno de los elementos mencionados por los docentes, es la falta de espacios y tiempos para hacer un trabajo colaborativo relativo al trabajo por nivel. Si hay un grupo de docentes que trabaja constante y diariamente con un mismo grupo de estudiantes, es fundamental que exista una comunicación fluida entre ellos, donde se puedan compartir desde estrategias pedagógicas, hasta cómo solucionar conflictos en función a las características de cada grupo curso. La implementación del Decreto 83 (2017, p.12) “demanda el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo y avanzar paulatinamente hacia comunidades de aprendizaje que permitan generar en los establecimientos educacionales condiciones para acoger a todos (...) y responder a diversidad de sus estudiantes”. Además, se le sugiere “a los equipos directivos y docentes, liderar procesos de trabajo colaborativo para

el desarrollo de una gestión curricular basada en el Principio de Diseño Universal con sus equipos docentes y multiprofesionales” (MINEDUC 2017, p.13).

Junto a ello, se hace necesario relevar lo planteado por Santos Guerra (2014, pp. 13-20) en sus principios, en cuanto a que la evaluación no debe ser un acto individualista, sino colegiado, permitiendo así aprendizaje entre los mismos docentes. Por ello, se propone gestionar, a través de recursos SEP, o a través de la re acomodación de trabajo de consejo de profesores, que se generen instancias planificadas, monitoreadas e intencionadas en función a diversas áreas de trabajo en cada nivel pedagógico, y, en este caso en particular, en relación con la diversificación de estrategias de evaluación.

Para lo anterior, se propone generar una calendarización de dicho trabajo, con tiempos estipulados y acotados, para que el trabajo que se genere sea concreto y efectivo. Dividir las temáticas principales en las preocupaciones docentes y del equipo de gestión, y así generar nuevos conocimientos entre docentes. Se agrega a la sugerencia, que toda la información recabada sea sistematizada en un documento que pueda ser compartido, reflexionado y vuelto a trabajar, de ser necesario, en períodos académicos posteriores.

4.3.3 Monitoreo de instrumentos evaluativos desde Unidad Técnico Pedagógica

Un elemento concreto a agregar en los procesos de elaboración e implementación de estrategias diversificadas de evaluación, es la implicancia y rol activo que tome la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento, pues es desde ese nivel jerárquico que se podrían solicitar acciones o modalidades de trabajo evaluativo específicas que fomenten la diversificación de estrategias de evaluación, y pueda otorgarle cierta alineación al trabajo de los docentes. De igual forma, este estamento, a partir del monitoreo, ha de generar espacios que permitan realizar metaevaluación, y los mismos docentes puedan hacerse cargo de revisar y mejorar sus instrumentos.

Por tanto, se sugiere que la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), en primer lugar, establezca ciertos elementos que no pueden faltar en las evaluaciones de los docentes, como, por ejemplo, más de un tipo de ítem por prueba escrita, exigencia de al menos una evaluación interdisciplinaria al semestre, utilización de modalidad de trabajo grupal en al menos una evaluación al semestre, entre otros. Asimismo, la UTP ha de monitorear las evaluaciones en cuanto a las habilidades a evaluar, a la concordancia con los objetivos de aprendizaje por unidad, a la concordancia con las bases curriculares y a la funcionalidad de la evaluación, entre otros.

4.3.4 Equilibrar lo académico con la diversidad

Para los docentes entrevistados, es bastante claro que el establecimiento educativo presenta gran preocupación por los resultados de evaluaciones estandarizadas, además, por supuesto, por los resultados académicos de los estudiantes que se reflejan en las estadísticas comunales. Sin embargo, hay una serie de elementos de las nuevas normativas que no se condicen necesariamente con el tipo de evaluación estandarizada que se aplica a nivel nacional, y, por tanto, tampoco se condice con la diversificación de estrategias si, a final de cuentas, la evaluación estandarizada no diversifica su formato. De cierta forma, lo mencionado por los docentes en esta investigación, se condice con lo planteado en el estudio realizado por González (2013, pp. 136-137), donde los docentes se han “sentido perjudicados con una iniciativa como el PIE en un contexto de crecientes exigencias de rendimiento académico (SIMCE), de competencias docentes que demandan actualización curricular permanente, reconociendo el desafío que significa poder cumplir con todos esos requisitos”.

Por lo anterior, y si lo que el establecimiento busca es alinearse con los principios del DUA y la diversificación de estrategias, tanto de enseñanza como de evaluación, la institución educativa ha de ser capaz de establecer un equilibrio entre los resultados que desea en evaluaciones estandarizadas y la implementación de estrategias dadas por las nuevas normativas legales.

Para lo anterior, se sugiere, en primer lugar, cumplir principalmente con otros dos de los principios establecidos por Santos Guerra (2014, pp. 18-20), en donde *el contenido de la evaluación sea complejo y globalizador*, donde los contenidos no sea lo único a evaluar, sino que también se evalúen destrezas, habilidades, actitudes y procedimientos. Y, por otro lado, que *la evaluación sirva para el aprendizaje*, pues evaluar no es solo calificar, sino que también para que tanto evaluados como evaluadores aprendan de sus propios procesos. De esta manera, el sentido global y holístico de una evaluación, podría potenciar tanto los resultados académicos como los resultados estandarizados.

Como propuesta concreta para este elemento, se vuelve a hacer hincapié en la participación activa de la UTP, pero además, se sugiere mayor presencia de esta entidad en las reuniones de departamentos, pues la coordinación de las evaluaciones por área, podrán potenciar el desempeño de todos los estudiantes.

4.3.5 Talleres/reuniones de involucramiento de la familia

Otro de los elementos identificados como relevantes, es que la comunidad educativa en su totalidad esté alineada en cuanto al trabajo a realizarse por y para los estudiantes. Una arista relevante de la comunidad, es la familia; padres y/o apoderados. Por tanto, se hace necesario que estos involucrados se impliquen de alguna manera más activa a la comunidad, no solo en la participación de las reuniones mensuales de padres y apoderados, o en el centro de padres, sino que en una instancia que les permita formar parte de la educación de sus pupilos de forma más activa. De esta manera, se podría estar cumpliendo con el principio de la evaluación como un proceso participativo, en donde, si bien no habrá intervención por parte de los apoderados en la elaboración de un instrumento, sí podrían ser parte del cómo se construye, y tendrán la posibilidad de ir comprendiendo sus finalidades y objetivos. Perrenoud (2008), citado por Salazar (2017, p.52), plantea que

“La evaluación, cuando se comunica a la familia, tiene por función prevenir en el doble sentido de impedir y de advertir. Pone en guardia contra el fracaso que se

perfila o, al contrario, tranquiliza con el añadido de “¡a condición de que dure!”.

Cuando las cartas están echadas, prepara los ánimos para lo peor”.

Lo anterior se puede concretizar en que, de forma periódica y voluntaria, se cite a los apoderados de todos los niveles a reuniones o talleres donde los docentes de cada nivel expliquen cómo y por qué evalúan de la forma que lo hacen, y además puedan responder a todas las inquietudes que puedan existir, previamente a que el instrumento evaluador sea aplicado y pueda terminar generando conflictos. “Mientras más participación, más potencialidades formativas tendrá la evaluación. Esto último, requiere de un proceso de diálogo abierto y sincero” (Santos Guerra 2014, p. 15).

4.3.6 Conocimiento de los estudiantes, y desarrollo de sus responsabilidades.

Un elemento fundamental que surge en los discursos tanto de los estudiantes como de los docentes es la necesidad de que los alumnos se “adapten” o tomen el hábito de los cambios metodológicos implementados a nivel evaluativo.

El establecimiento, al igual como lo ha hecho el MINEDUC (2010, 2015) en innumerables ocasiones al momento de implementar reformas educativas, ha cometido un error. En la premura de los cambios necesarios e inminentes, ha empezado a implementar la diversificación sin antes anticipar al estudiantado. No levantó necesidades previas, no indagó en estilos de aprendizaje o preferencias cognitivas, no identificó las habilidades descendidas o destacadas en cada curso o nivel. Por tanto, se hace necesario comenzar a considerar las características fundamentales de cada grupo curso, tanto para uso de esa información por parte de los docentes como por parte de los estudiantes.

Si bien hay varias maneras de indagar en la forma en que aprenden los estudiantes de manera formal, no necesariamente debe hacerse a través de ese tipo de instrumentos. Para partir, puede ser necesario desarrollar una o dos

sesiones reflexivas con cada curso que contemplen la temática de cómo quieren, prefieren o les gustaría aprender y/o ser evaluados. Junto a ello, llevar a cabo una reflexión entre docentes por cada nivel, en el cual se llegue a puntos en común sobre su propia percepción del funcionamiento de cada curso, y desde ahí, junto con el insumo de la reflexión de los estudiantes, establecer lineamientos que permitan intervenir a dichos cursos en función a sus propias diversidades, preferencias y necesidades.

Por otro lado, el estudiantado también debe pasar por un proceso auto reflexivo en el cual entiendan, comprendan y adquieran estos nuevos “hábitos” de evaluación. Se debe anticipar a los estudiantes el cómo y el por qué de los cambios, se les debe acostumbrar a trabajar en función a distintos indicadores y no siempre en función a una calificación. Junto a lo anterior, se debe comenzar a generar la conciencia en los alumnos, que la evaluación es una responsabilidad de ellos como actores protagonistas de su aprendizaje. Si ellos no son capaces de reflexionar y comprender que la evaluación es parte de su proceso de adquisición de conocimientos y habilidades, toda reforma en ésta ámbito no tendrá los frutos que proponga. Salazar (2017, p.58) plantea que la evaluación debe ser participativa, y debe permitir que se “de paso a la autoevaluación y coevaluación, aumentando la responsabilidad de los estudiantes por el aprendizaje y la ayuda mutua”.

Ahora bien, para ambas acciones propuestas, el equipo directivo debe gestionar espacios y tiempos intencionados, sistematizados y monitoreados que permitan que este proceso de adaptación a las nuevas normativas sean más que meramente una imposición ministerial, sino que también sean un proceso de cambios positivos y planificados en la comunidad educativa.

CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES

La presente investigación plantea como objetivo central, el develar las percepciones que le otorgan docentes y estudiantes del establecimiento a la implementación de estrategias de evaluación diversificadas. La percepción como verbo central del objetivo, toma relevancia en cuanto a la subjetividad máxima que podría otorgar. El percibir es una acción inherente al sentir propio del ser humano, casi un hecho instintivo, y es a partir de ello que la investigación toma impulso, pues busca en última instancia, un reflejo real del sentir de los actores principales de la educación, que permiten, a posterior, generar propuestas en base a la esencia de ello.

A partir de dicho objetivo, es que el estudio realizado permitió identificar la importancia que le otorgan todos los actores mencionados a las acciones relativas al cambio metodológico que se ha ido implementando al momento de evaluar, además de analizarlo y desprender de ello una serie de propuestas de mejora a la implementación de estrategias diversificadas de evaluación.

A partir de lo anterior, y la puesta en paralelo entre una revisión teórica en el marco del concepto de la evaluación y las normativas legales a nivel nacional en cuanto a la atención a la diversidad en el ámbito educativo, específicamente en la educación regular, el funcionamiento de un liceo de hombres de la comuna de San Miguel y su implementación de estrategias diversificadas de evaluación, es que se desprenden una serie de conclusiones en cuanto a la labor interna del establecimiento (que pudiese extrapolarse a otros establecimientos municipales de similares características), considerando a los estamentos protagonistas de los grandes cambios que se van gestando en un establecimiento educativo, tales como el equipo directivo/gestión, el equipo de docentes del establecimiento, los estudiantes y la comunidad en la cual se desarrollan y desenvuelven diariamente.

Junto a lo recién planteado, se hace necesario indagar en la forma en que se percibe (o definitivamente se realiza) la implementación de reformas en el ámbito educativo por parte del Ministerio de Educación, considerando todos los elementos que deben tomarse en cuenta para una implementación exitosa, como el contexto, la formación docente y la implicancia de todos los estamentos relativos a la administración de un establecimiento.

La investigación, en primera instancia, permite develar que tanto estudiantes como docentes les otorgan gran importancia a los cambios metodológicos propuestos en cuanto a la diversificación de estrategias evaluativas, puesto que este tipo de modificaciones permite abordar la diversidad del aula y las diferencias de los estudiantes desde el foco pedagógico y académico de un establecimiento educativo. Ambos estamentos consideran que estas nuevas modalidades permiten expresar de distintas, e incluso, mejores formas los conocimientos de los estudiantes, y, por tanto, se logra percibir de forma más adecuada los aprendizajes y/o la falta de ellos. En sí, la percepción de estudiantes y docentes, en cuanto a la esencia de las nuevas normativas, es netamente positiva, pues se releva el hecho de avanzar en normativas y reformas que vayan a la par con los cambios generacionales y la diversidad, en el ámbito educativo.

Sin embargo, el estudio y análisis realizado, también desprende una gran necesidad en cuanto a la importancia e inminente necesidad que tiene que la implementación de nuevas normativas educativas, por más apropiadas que ésta sean, se realicen de manera paulatina, guiada, monitoreada y que, además, sean contextualizadas. La investigación realizada logra develar no solo percepciones personales de un suceso relevante dentro de un establecimiento, sino que permite generar un discurso colectivo en cuanto a la temática estudiada, y desprender elementos importantes en cuanto a las necesidades, inquietudes e incertidumbres que se generan al momento de implementar grandes cambios, además de identificar nuevos terrenos para expandir y complementar la investigación.

A partir de lo anterior, es que se hace necesario mencionar las distintas aristas de necesidades que surgen de la investigación, como insumo y hallazgo adicional a

los objetivos base del estudio. En cuanto a este punto, en primer lugar, se hace necesario mencionar que se evidencia una descontextualización de las medidas y normativas nuevas a implementar en cuanto al contexto de establecimiento educativo regular de enseñanza media de administración municipal. Se debe mencionar que, el contexto educativo secundario cuenta con características bastante repetidas y criticadas en la realidad educativa chilena: salas de 43 estudiantes aproximadamente, currículum poco flexible, pocos recursos. Es impensable llegar a implementar de manera apresurada un cambio metodológico (y a final de cuentas un cambio de paradigma educativo) en esas condiciones. Tal vez, una implementación paulatina, desde los cursos más pequeños, permitiría que los cambios tuvieran una gradualidad lógica, y no fuera un cambio abrupto, de un año para otro, por ejemplo, en un segundo año medio, donde esta modificación implique incluso un cambio en la manera de pensar y procesar de los estudiantes, sin antes tener una “preparación” previa, y esperar así los mismos o mejores resultados. Un contexto como el estudiado, no está preparado para los cambios implementados, lo que nos puede hacer creer que, ningún establecimiento educativo secundario, con características similares lo está. Un estudiante con diez años de escolarización, acostumbrado y “entrenado” a responder cierto tipo de instrumento evaluativo durante esa misma cantidad de años, no puede, de un día para otro, responder apropiadamente a un instrumento diverso, que exija otras habilidades y/o que contemple un proceso de trabajo distinto. Si antes era escuchar-estudiar-responder, hoy es escuchar-participar-estudiar-aplicar, y ese revés que tienen las nuevas evaluaciones, juega en contra de todo actor si es que no hay un proceso de concientización en cuanto al tema.

Otro elemento relativo a la falta de contextualización de las normativas en función a la realidad de establecimientos educativos municipales, que se desprende de la investigación, hace referencia a la falta de recursos materiales e inmateriales con los que cuenta el establecimiento. En cuanto a los recursos materiales, se puede concluir que, si bien no es un elemento mencionado reiteradas veces por los entrevistados y participantes de los grupos focales, hay una falta de recursos como la facilidad de uso de proyectores, falta de materiales fungibles a disposición

de los docentes o recursos tecnológicos limitados, que podrían constituir una piedra de tope para llevar a cabo una evaluación diversificada.

Por otro lado, en cuanto a los recursos inmateriales, se pueden mencionar dos. En primer lugar, si bien existen docentes con disposición al trabajo y a flexibilizar en sus metodologías, este recurso humano no está del todo capacitado para hacerse cargo de la implementación de una normativa que los insta a atender en la realidad a la diversidad completa que se encuentra en el aula. La formación inicial de los profesores que el día de hoy se encuentra realizando sus labores docentes, al menos en el nivel investigado, declara no tener las competencias necesarias para cumplir con las demandas de las normativas. Incluso con los docentes más jóvenes se evidencian escasos de conocimientos frente al tema. Por tanto, definitivamente la formación de los docentes que en la actualidad se debe enfrentar a los cambios normativos impuestos, no posee las competencias para hacerlo, o al menos, no han sido formados para ello. El docente, frente a las nuevas reformas, si no dispone de tiempo y recursos para perfeccionarse de manera particular, se enfrenta a la obsolescencia.

En segundo lugar, y relativo a los recursos humanos, es importante relevar el rol del equipo directivo y/o de gestión. En el estudio, si bien no fueron considerados para ser parte de los grupos focales o de las entrevistas, se vislumbra la necesidad de una mayor implicancia de ellos al momento de enfrentarse a los cambios, y no solo el monitoreo de ellos. Esto hace vislumbrar que también hace falta una formación dirigida hacia los equipos de gestión en cuanto a los cambios normativos, y no solo en cuanto lo teórico, sino que también en función al aporte que estos pueden realizar al momento de implementar las reformas y mejoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

Ahora bien, hay otras situaciones que quedan al descubierto y que no puede dejar de ser un elemento que puede estar repercutiendo a nivel nacional; las evaluaciones estandarizadas (más específicamente el SIMCE). Este tipo de evaluaciones, terminan determinando el “nivel” de excelencia de un establecimiento, y pueden determinar incluso los recursos económicos que éste

pueda obtener, lo cual no se condicen en absoluto con la necesidad que plantean las nuevas normativas de diversificar la enseñanza y la forma de evaluar, y la atención a la diversidad y el respeto por las diferencias que pregona. ¿Es acaso coherente medir a través de un instrumento estandarizado, cuando por otro lado se exige hacer completamente lo contrario? En este punto, definitivamente no se logra comprender bien el objetivo del Ministerio de Educación al enfrentar dos paradigmas de evaluación (o medición) entre lo interno y lo externo de un establecimiento educativo. A nivel interno, se da un “bombardeo” constante en cuanto a la recuperación de la excelencia académica (lo que también implica un aumento económico en la remuneración docente), y se exige trabajar para las pruebas estandarizadas de medición nacional, y al mismo tiempo se habla de la diversificación y la atención a la diversidad. Por parte del sostenedor, se exigen resultados en SIMCE y por parte del ministerio, el cumplimiento de ambas cosas.

Junto a lo anterior, se hace necesario mencionar que, tal como se puede observar a lo largo del análisis de la información, es inminente que el equipo de gestión y/o equipo directivo, se haga parte activa de los cambios que acaecen constantemente en la institución educativa, y no solamente en cuanto a entregar información y asesorar desde lo administrativo. Es importantísimo que la cabeza del establecimiento sea capaz de involucrarse en la implementación de nuevas normativas en cuanto a solicitar tiempos y espacios al sostenedor para apoyar a sus docentes en todas sus inquietudes o incertidumbres; buscar espacios de capacitación o actualización de prácticas que aporten al trabajo del docente al enfrentarse a los cambios; empatizar con las necesidades de los estudiantes y docentes en cuanto a los cambios.

Se hace necesario mencionar que, si bien los protagonistas principales del escenario educativo son los docentes y los estudiantes, se vislumbra que ellos se convierten meramente en los ejecutores de una serie de elementos normativos que, si bien buscan la mejora de la educación, no los considera en absoluto. Junto a ello, se hace necesario que los equipos directivos o de gestión que dirigen y administran el capital humano de una institución, deben también formar parte

activa del escenario de los docentes y los estudiantes, para así lograr que los cambios, sean con el esfuerzo de una comunidad completa, y no se reduzca solamente a la ejecución de ordenes de una jerarquía descontextualizada y observadora.

Finalmente, se vislumbra una gran necesidad de establecer estudios que otorguen más información, y más completa, sobre la percepción de las distintas comunidades educativas al momento de enfrentarse a las reformas educativas nacionales. Esta investigación es meramente una fotografía de una mínima parte de lo que conforma la realidad de la educación pública de Chile, en donde se observa y se evidencia la relevancia de poner a las instituciones, su comunidad y sus protagonistas en el centro de la discusión antes de implementar cambios profundos en la forma que se pretende educar.

BIBLIOGRAFIA

- Alba, et al., (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje.
- Arzola, S. y Collarte, C. (2009). Sustentabilidad del cambio: las prácticas docentes. *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 44-45, p. 99-117.
- Barrera Mardones, D., González Serrano, S., & Salazar Urrutia, A. (2017). Orientaciones sobre estrategias de enseñanza diversificada para educación básica, en el marco del decreto 83. MINEDUC.
- Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Jové Monclús, G., & Macarulla García, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Red Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2013, vol. 11, núm. 4, p. 5-24.
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 411-438). Alianza.
- Cabrera, M. L. (2011). Diversidad en el Aula. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*.
[http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/Lucia_Cabrera_1.pdf] [Consultado el 26/02/2016].].
- Cárdenas Aguilera, P. S. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿ qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria?. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 57-72.

- Contreras, G. y Prieto, M. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2: 245-262, 2008
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas de investigación cualitativa en ciencias sociales*. España, Madrid: Editorial Síntesis.
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Gajardo, M. (1999) en Arzola, S. y Collarte, C. (2009). Sustentabilidad del cambio: las prácticas docentes. *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 44-45, p. 99-117.
- González Nakada, C. M. (2013). Significados que le otorgan al Programa de Integración Escolar (PIE) el Equipo Directivo, Docentes de Aula y Equipo PIE de un establecimiento municipal del sector sur oriente de la Región Metropolitana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. *Metodología de la Investigación*. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.
- Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol 3. (pp. 31-43)

- MINEDUC (2010). Orientaciones técnico-pedagógicas para la evaluación diagnóstica integral en escuelas especiales de lenguaje. Decreto 170
- MINEDUC (2015). Diversificación de la Enseñanza. Decreto 83
- MINEDUC (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015.
- Mucchielli, A. (2001) “Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales”, Chile, Santiago, Síntesis
- Salazar Saldías, J. M. (2017). Análisis de las concepciones y condiciones inherentes a la práctica evaluativa en la escuela. Estudio de caso de dos escuelas públicas de Chile. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla.
- Santos Guerra, M.A. (2014). La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana. Madrid. Marvea, S.A. Ediciones.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga. Aljibe.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Ediciones Morata.

ANEXOS

Criterios de la transcripción:

El entrevistador está codificado como “*Entrevistador*”

Los Profesores, en el Grupo Focal Docentes, están codificados como *Profesor 1 – Profesor 2 – Profesor 3 – Profesor 4 – Profesor 5 – Profesor 6* para distinguirlos en el orden de la palabra.

En la transcripción de las entrevistas semi estructuradas, los participantes están codificados como *Profesor 7 y Profesor 8*.

Para el Grupo Focal Estudiantes I los estudiantes están codificados como *Estudiante 1 - Estudiante 2 - Estudiante 3 - Estudiante 4 - Estudiante 5 - Estudiante 6*

Para el Grupo Focal Estudiantes II los estudiantes están codificados como *Estudiante 7 - Estudiante 8 - Estudiante 9 - Estudiante 10 - Estudiante 11*.

Para efecto de todas las transcripciones, en aquellos casos en que fueron interrumpidas las palabras, pero no significó un cambio radical de tema, la voz que interrumpía está transcrita entre guiones.

Se transcribe de forma literal, eso incluye, modismos, pausas, y reiteración de palabras.

GRUPOS FOCALES

Grupo focal docentes

Duración: 55´ 44´´

Participantes: 6 profesores: 4 mujeres, 2 hombres.

Entrevistadora: Durante los últimos años se han sucedido una serie de cambios y reformas a nivel educativo que han ido repercutiendo de a poco en los establecimientos educativos, y específicamente en la realidad de nuestro liceo, en cuanto a ello uno de los elementos, lo que se puede observar y vivenciar estos cambios, son los cambios que se ha hecho en los instrumentos de evaluación, donde se ha dejado de implementar exclusivamente pruebas escritas y se ha comenzado a implementar una serie de evaluaciones que buscan abarcar del desarrollo de la mayor cantidad de habilidades posibles. Dado lo anterior es que se hace relevante considerar en estas nuevas prácticas la percepción de ustedes, como actores principales en cuanto a los cambios que se han tenido de comenzar en el ámbito educativo. Principalmente necesito, me gustaría que expresar qué es para ustedes, es una evaluación, cuál es el propósito, cómo han ido cambiando ustedes las formas de evaluar y qué ha significado eso para ustedes en repercusión en su práctica profesionales y en las respuestas de sus estudiantes.

Profesor 1: Yo, en particular, emm, como salí hace poco de la universidad he estado escuchando algunos de los temas respecto a la reforma que se han dado, al DUA que, tampoco es algo del cuál, yo haya tenido, ahora sé que la universidad por ejemplo están haciendo cursos especiales que refieren a eso, pero yo no alcancé a tenerlo, pero sí algunas discusiones al respecto, y sí yo o considero super relevante, además recordando la forma en que yo fui evaluado, educado, mi

experiencia escolar previa, pero, mmm, creo que ahora como profesor además de lo, lo valiosos de ver que, claro, otra instancia de evaluación permiten que, por ejemplo estudiantes que tienen ciertos déficit de conocimiento, cierta dificultades para desarrollar alguna habilidades pueden ser fortalecido por sus compañeros, cuando nosotros logramos hacer trabajo en grupo por ejemplo, emm, y a mí, a mí por lo menos me gusta mucho cuando logro hacer otro tipo de evaluaciones distintas a pruebas y donde logro que los estudiantes trabajen y se refuercen entre ellos, sin embargo para el profesor creo que cabe una responsabilidad que por lo menos los que vienen entrando encuentro es bien pesada, porque se necesita un, una, una creatividad, necesitas tiempo, emm, para desarrollar una evaluación que sea pertinente a tu estudiantes y que logre de todas maneras, sin ser una prueba, desarrollar incluso más habilidades que lo que uno esperaría de ver en una prueba, emm, entonces es súper, requiere de mucho tiempo, mucho esfuerzo, pero al final el resultado es el que es gratificante, si es que uno logra desarrollarlo apropiadamente.

Profesor 2: Aprovechando el mismo tema de la evaluación docente, jajja, por ejemplo, en el marco de la buena enseñanza, el dominio que hay que conocer el estudiante, y preparar actividades acordes a la identidad, a la, a la identidad que tenga el estudiante...la idea que yo pensaba es que, emm, de partida para el estudiante ya no es motivante estar haciendo una prueba escrita o estar haciendo una prueba de alternativas, en la mayoría, hay algunos, un par que les gusta las pruebas así, pero al ir experimentando me di cuenta que cuando los estudiantes tú les muestra una actividad que se va a evaluar, que es distinta a lo normal y que más encima está relacionada con su día a día, con las cosas que les gustan hacer, los chiquillos se motivan a estudiar más y hacer el trabajo de la mejor forma posible, entonces con ese también estamos logrando, saliendo un poco de las evaluaciones tradicionales, estamos logrando que con eso, con ese tipo de evaluaciones nuevas, los estudiantes estudien por su propia cuenta e investiguen mucho más de lo que se ve durante las clases, por eso me encanta hacer eso (risas).

Entrevistadora: Y la implicancia como docente en cuando a la fuerza que hay detrás como creación.

Profesor 2: Hay mucho más esfuerzo porque hay que estar buscando la forma cómo hacer, para que la actividad sea interesante para ellos po', porque o si no, no puede, está bien, uno saca una actividad que en un momento está relacionado con las cosas que le gustan, pero después uno puede caer incluso en que esa misma actividad que ya fueran innovadoras se transformen en un tradición antigua que ya se va repitiendo una y otra vez, y que al final los chiquillos digan "para qué voy a seguir resolviendo esto si ya lo hice", entonces hay que estar constantemente tomándole el pulso a los chiquillos para ver qué otras cosas podemos hacer, entonces es un desgaste creativo.

Profesor 3: Yo creo que por ejemplo para el diseño de estas nuevas, ehh, metodologías evaluativas, también ha ayudado el tema de los cambios de las bases curriculares, la parte de lenguaje por ejemplo, el hecho de que ya este enfocado a las habilidades educativas, más que al contenido como de lenguaje tradicionales, como los géneros literarios etc., emm, ahora nos permite un abanico mucho más amplio, tanto de metodologías de clases, como evaluativas, porque como ejemplo lo que hicimos con las lecturas complementarias, de hacer 5 instrumentos distintos y que ellos elijan cómo van hacer evaluados, instrumentos que tienen, por ejemplo, que evalúan partes que son extralingüísticas, por ejemplo las habilidades plásticas que pueden tener algunos alumnos, habilidades musicales que puedan tener, y eso incluirlo dentro de una evaluación de competencias lingüísticas, encuentro que hace que la evaluación sea mucho más integral y personalizada para el alumno, con sus habilidades específicas como persona, en ese sentido, por ejemplo, hay chicos que nunca en la vida se habían motivado para leer libros, libros extensos, libros de saga, de 500 páginas por ejemplo, y hoy en día los tengo motivados, no leyendo resúmenes, que ya era un gran logro, no leer resúmenes y además trabajar el proceso del análisis lingüístico en clases y que ellos se preocupen, por ejemplo, del cómo lo presentan mediante una pauta, y esa pauta previamente conocida por los alumnos, que vean cuáles

son los indicadores que ellos deben cumplir, ehm, y de esa forma lo, lo hacen de una manera mucho más global, y se trabaja más, más que por producto, por el proceso de elaboración de los trabajos.

Profesor 4: Hay un tema interesante, porque desde mi perspectiva, yo llevo mucho años haciendo clases, yo llevo 20 años haciendo clases, y además de eso, las matemáticas, porque las matemáticas tienen otras formas de acercamiento, siempre he dicho que las matemáticas tiene un hándicap, siempre, la gente siempre va a la matemáticas cogiendo, todos dicen "no me gusta", "nunca me gustó", o cuando tú hablas con el apoderado y te dice "es que a mí tampoco me gustaba", no hay cómo, cuesta hacer que la gente quiera las matemáticas. Y la problemática de la evaluación es una gran problemática, porque, desde mi perspectiva, y desde mi formación, creo que, y sigo creyendo mucho en el rigor matemático, y el rigor matemático no se mide muchas veces, más que en el papel, pero hemos estado abriendo otros espacios que me han resultado bastante interesantes, mucho, y han sido para mí súper agradable, eh, me he sentido feliz, por algunos logros que hemos hecho, de pequeñas cosas que el ajuste curricular me lo ha permitido, porque el ajuste trajo muchas cosas que son densas, que son muy densas, mucho juego de álgebra. Yo, no sé si entendieron lo que les dije la otra vez, yo no creo mucho en lo, en los tipos antiguos, no me agradan, no, no creo en ellos, porque ya es parte del pasado, creo en personas que se murieron en este siglo, hace pocos años, y que tienen teorías que sí son válidas en estos momentos, con esta juventud, con estos chiquillos, porque ellos cambiaron, nosotros no hemos cambiado, creo que a los niños pequeños hay que tratarlos de otra manera, ellos son como esponjas, son capaces de aprender, llenos de cosas, siempre y cuando nosotros sepamos cómo hacer que aprendan, y ellos aprenden mucho, si la forma más fácil es a través del juego, pero a esta altura de la vida, cuando a mí me toca hacerles clases, ya pasó esa etapa, aunque parece que algunos aún están ahí, pero, emm, la etapa del juego, supuestamente, si el trabajo se hiciera correctamente, tenemos 8 años de personas que están interesadas, que están en capacidad de aprender. Pero esta educación no permite que los cabros aprendan, es decir el currículum cumple con su rol que es destrozarlo que es la

creatividad, la individualidad, y todas esas cosas que a nosotros sí nos interesan. Pero en el curso de ver como 'mierchica' lo hacemos, ehm, dentro de matemáticas hemos introducido, porque me han ayudado hartos las chiquillas (equipo PIE) de hacer cosas, donde me lo permite el currículum, porque como te digo, el currículum no es para ponerse a jugar, no se puede, con las niñas más chicas sí, y lo que hemos hecho, a resultado súper beneficioso, y me han dado muchas sorpresas muchos alumnos que daban la impresión que no tenían mayores habilidades, y sí pueden hacer cosas fantásticas, pero no tengo los mayores espacios, te fijai, me falta mucho, me falta por ejemplo hoy día no traigo los materiales, entonces fueron al PIE a pedir. Entonces uno no sabe, de repente a uno le dicen "mira te estoy dando la oportunidad de que hagamos construcciones, de que hagamos otra cosa", ehmm, entonces aparecen otras variables que vuelven a incidir, estamos tratando de hacer evaluaciones con una mirada nueva, renovada, ehmm, tratando de hacer las cosas de otra manera, pero la impronta que ellos tienen, las variables que están incidiendo acá como la disciplina y otras cosas, no nos dejan avanzar mucho, o sea, eso nubla el trabajo, porque de verdad, sobre todo el 2° A, la indisciplina sí incide en lo que tú haces, y esas variables, a veces no te dejan ver lo bueno que de repente es, es algo, entonces yo, reconozco, la otra vez hasta ciertos directivo, así abiertamente, cuando yo les estaba hablando algo de, del día de la matemática, y me dice así, delante de los alumnos "hay que fome!", tengo que convivir con eso, hay que convivir con eso, hay que convivir con esa cosas.

Entrevistadora: O sea, al final hay un tema contextual, que por lo menos en el área de las matemáticas que usted ve que frena un poco las posibilidades de hacer surgir una mejor manera la evaluación diversificada.

Profesor 4: Sí, por un lado le incide la, la cultura, que está instalada en la institución de la familia, y por otro lado el currículum, porque, yo estuvo mucho en currículum, y el curricular eje, el currículum de matemática es muy fuerte, viene duro viene difícil, estoy haciendo con los cabros de primero y segundo lo que Angélica hace con los terceros y cuartos y ahí tengo una testigo, entonces, por

qué es interesante, porque cuando tú obtienes logros en esas condiciones, tratando de hacer lo que estamos haciendo, y se obtienen logros que no son muchos, para que antes con cosas, ehmm, uno se siente feliz, pero, eh, si pudiéramos tener un escenario sacando todas estas variables, las problemáticas de la disciplina por ejemplo, emmh, la cultura que nos ayuda mucho, nosotros también podríamos hacer algunas evaluaciones más prístinas respecto a lo que estamos haciendo, porque al final de cuenta, hay tanta otras variables que están incidiendo que uno no sabe en realidad qué es lo que está resultando, no se sabe, porque si yo hago un trabajo, y tú le pones ahí que para mí es súper importante el trabajo colaborativo, que el fulano aplique ya sea con ideas, o en construcción, o simplemente dejando que otros trabajen, ellos no tienen consciencia de eso, trabajo colaborativo, como trabajo colaborativo, no está claro, gente que piensa que el trabajo en grupo es trabajo colaborativo, no es trabajo, no lo es. Cambiar el chip, cambiar estas cosas que tienen los chiquillos en la cabeza, cambiar cosas tan simples como que el profesor de matemáticas ya está estereotipado, y es un estereotipo súper poderoso que no cambia, que no puede cambiar. Por eso te he dicho que es mucho más fácil a veces, no creo que sea tan fácil, pero le es más fácil al profesor de historia, o al de lenguaje, porque tiene mucho más elementos en tus manos, a los que tú puedas tú puedes recurrir, pero yo me muevo en un mundo absolutamente abstracto, en donde, yo tengo que cumplir con el currículum, no puedo tampoco, obviarlo, te fijai, entonces, en referencia exclusivamente a la, la forma de que estamos evaluando, sí ha sido interesando cambiarlo, ha sido súper interesante, pero yo no podría decir a ciencia cierta que si es lo que yo estuve haciendo, por esta otras montoneras de cosas, a mí me encantaría, por ejemplo tomar un grupo, dejarlo aparte, y que trabajaran y ver qué es lo que está pasando, pero no se puede, son demasiados niños, demasiadas variables, demasiadas circunstancias, que no te lo permiten, pero que es bueno que estén haciendo cambios, y estén haciendo los cambios que estamos haciendo ahora, yo creo que sí, es muy bueno. Eso, pero bueno, pero yo no puedo darme el lujo de estar jugando, haciendo construcciones, no, no puedo hacer, me entiendes, se me viene una tremenda problemática que está atrás, a mí me obliga

el currículum, incluso, es un infidencia, a lo mejor no te voy a decir, pero por un lado el jefe de UTP me dice que no me preocupe del SIMCE, y por el otro lado el director me dice que yo tengo que preocuparme del SIMCE, entonces tú quedaí así, tú quedaí que "no tengo idea lo que tengo que hacer", lo único que me quedó claro con eso es "que si a los chiquillos les va mal, siempre la culpa no viene de ellos", y de ahí no tengo cómo, por mucho que le pongamos empeños a la cosa, si pudieras tener el cuento un poquito más ordenado, yo te podría decir muchas cosas respecto a la evaluación y mostrarte cosas, pero no me atrevo, de verdad no me atrevo, porque, hoy día mismo estoy haciendo un trabajo que en mi opinión es de lo más que hay, lo encuentro súper cachilupi, pero en el segundo A el 80% del curso no trajo los materiales, entonces ahí te quedaí po'.

Profesor 1: Yo creo que, como para agregar algo, emm, creo que uno de los factores que incide que existan dificultades en la manera de trabajar de los estudiantes, tiene que ver con esas concepciones que traen ya como de 5, 6 básico, en el caso de matemática, mucho estudiante en esos cursos, ya desde chiquititos, uno ve 3, 4 básico y están súper entusiasmado todos en matemática, se entretienen restar, por restar con reservas, como que se entretienen y trabajan, pero hay un momento donde existe esta, este, se genera ese desencanto por la matemática en particular, pero también creo que en general, uno empieza ah, a ver quizás la nota por ejemplo, o las consecuencias que eso trae, tipos de evaluaciones como prueba, que yo creo muchos de los que vienen acá, toda su vida han crecido a partir de las pruebas, o sea, se han formado su propio, si creen que son buenos para este entre comillas, o son malos para este, a partir lo que le han dicho las notas, a partir lo que le han dicho las pruebas, y llegan aquí y uno trae toda esa carga que al final, claro, muchos dirán "ah no que este alumno es menos hábil para esto, más hábil para lo otro" pero eso me hace dudar eso, será realmente que son menos hábil o a lo mejor no han tenido la oportunidad para desarrollar esas habilidades, (hablan todos juntos). A veces, a veces siento yo que, no sé realmente si las limitaciones que uno puede ver en, hasta donde pueden llegar con, cierto tipo de, no sé, por ejemplo, si yo solamente voy a trabajar por el lado artístico de los estudiantes, solamente para trabajar por este

otro lado, porque en realidad por el otro lado no van a llegar, si realmente será, yo no creo sea algo necesariamente intrínseco de ellos, sino puede responder a las vivencias que este sistema escolar van dejando en los estudiantes, y que van dejando que algunos vayan sobreviviendo a ciertos tipos, a ciertos esquemas, y otros no, emm, pero quizás en un futuro, cuando las evaluaciones los alumnos leguen acá y ya estén acostumbrados a otro tipo de trabajos, a lo mejor se va hacer un poco más fácil y no tengamos que lidiar con toda esta carga emocional que llega en, en nuestro.

Profesor 4 : Mira qué triste lo que estás diciendo, porque estás diciendo que los niños sobrevividos y la verdad - Yo creo que- En el sistema, las evaluaciones se convirtieron en una herramienta que coacciona, no debería ser una herramienta de coacción, debería ser simplemente de obtener información y nada más, porque en matemáticas, si tú quieres que el chiquillo sume, tú le das dos números y los suma, pero porque tienen que darle 5 millones de cuestiones o que dividan con 3 cifras, si no me interesa, entonces hay una problemática sería en la forma que nosotros pensamos que los chiquillos tienen que saber, y yo lo veo lo mismo aquí en el colegio, porque han salido hartas peleas con el colega, pero no me pesca mucho, porque él me tiene, como yo le hago los talleres, cuando el chiquillo tiene que aprender hacer resolución de sistema, a mí me interesa que resulta el sistema, filo, no me interesa otra cuestión, pero cuando tú traes la guía y ves que le ponen decimales y le ponen fracciones, y le empiezan a poner cuestiones, le ponen otras cosas, entonces el cabro empieza a tiritar y dice "yo le entendí a usted, pero no entiendo esto", entonces dicen mira, el docente es el que está haciendo difícil la cosa, no el chiquillo, entonces el cabro le empieza agarrar fobia a esta cuestión, porque me dice "yo le entendí a usted tal cosa, pero me pusieron está cosa" y uno mira, entonces esto no es lo que están preguntando. Ponernos de acuerdos, agilizar los criterios, si el cabro tiene que resolver los sistemas, resuélvelo, filo no le metai otras cuestiones, no sé si funciona así en otros ramos, yo sé, sí tú me preguntas "¿cuál es el sentido de la matemática?" el único sentido es que resuelve problemas, ninguna otra cosa, ese es, que resuelve problema y que aprenda algunos contenidos básicos.

Entrevistadora: Puede tener que ver tal vez, con las distintas concepciones que tienen los docentes con lo que es evaluar.

Profesor 4: Entonces ahí viene el problema de las creencias, entonces ahí no no hemos puesto de acuerdo.

Profesor 5: Bueno, desde mi punto de vista me ha pasado algo muy similar con, como la Nancy, tienen terror por la química, y pasa que al llegar acá, ya de partida, yo no había hecho nunca clases, siempre fui profe de escritorio como lo digo yo, entonces sabía lo teórico, pero no había estado en las prácticas, en el cotidiano, excepto en las prácticas, entonces tenía ya, ese, eso encontrar, entre comillas, y mi primer mes de experiencia laboral, fue en un colegio donde las evaluaciones eran solo escritas, 40 preguntas, con opciones, yo no tengo derecho hacer otra, entonces yo llegué con ese pensamiento acá y cuando me di cuenta que sí, puedo hacer lo que quiero, empecé a pensar "ohh, ya sí, soy libre, voy hacer distintas evaluaciones" y me llamo mucho la atención que, no sé, un ejemplo, en segundo, no hice una prueba, y el, el chiquillo, el estudiante más brillante jodio, así murió porque le hice hacer una molécula con plastilina y estuvo todo el rato alegando, que él no quería eso, que le hiciera una prueba, porque para él pa' eso no servía, y en ese mismo curso me paso con otro estudiante, que no daba ni bote en química, que ponía mucha atención pero no daba ni bote le quedó hermoso, perfecto, de verdad, perfecto, entonces yo dije, ya genial, porque ahí logré, siento, medir ese conocimiento, verlo, ehh, estaba ahí, eh, como, cachay, y, mm, de, de dos opuestos po', de dos opuestos. Si yo le pregunto al, al Daniel Ramírez, sí, va a tener un 7, porque en papel se las sabe toda -Se maneja bien en el papel- sí, pero en, en otras áreas no po', no tienen como otras habilidades pero es más como, yo creo por eso, la costumbre, es la costumbre -Y nosotros consideramos que es buen alumno- Sí -Porque nosotros lo catalogamos como bueno porque es capaz de responder- Sí, sí, y nada más, pero no -Y es lo mismo de lo que le pasa con el Ramsés, que se deprime y le da la lata conmigo, por qué, es que él está encasillado, entonces ellos aprenden estudian y repiten, y pueden responder pruebas, pero haciendo otras pruebas no pasa nada- Em, pero,

yo cacho que más o menos que es lo que dice Roberto, que están como, como que crecieron en ese mundo -Están condicionados- Sí están condicionados, como que nunca se atrevieron hacer otra cosa entonces, uno le cambia, ehh, la evaluación -Crisis- Crisis, crisis y ahí a ellos le dan más crisis que los otros, porque los otros uno les hace un prueba y "noo, ya" como que sí lo asumen, pero ellos no po', entonces, me ha gustado hacer como eso, porque ahora estoy viendo en verdad las habilidades de los demás. -Pero es lento- Es muy lento, es muy lento.

Profesor 3: Y demanda mucho tiempo, sobre todo en la corrección, yo me he demorado más que nunca, siento que llevo siglos, revisando mil cosas, y claro el sistema no nos permite tener los tiempos suficientes, primero para diseñar la evaluación, luego para trabajarla en clases sin dejar de lado, lo , el tema curricular, o tratando de meter varios objetivos, de maneras distintas, y luego para ser, la, la, la, la corrección y después para hacer la retroalimentación, entonces tenemos una problemática también con el sistema de los profes, que nuestras horas no lectiva para poder planificar, evaluar, y, y, y, incluso planificar la retroalimentación después, son muy escasos, y eso hace que los procesos se alarguen aún más, porque te demoras en poder entregarle una respuesta a los alumnos, y ellos mismos empiezan como a generar ansiedades, "que profe la nota", y cómo le fue, y lo raro que nadie pregunte "profe le gustó mi prueba", pero acá es "profe le gustó mi trabajo" "lo hice bien" o sea, hoy día mismo, yo le contaba a la Belén, tuve una apodera de un chico que es muy callado, el Juan José Suarez, que vino la mamá, habló con la profe jefe, la Aurora me dijo, la mamá quiere hablar contigo, y yo dije "que raro, sí ese niño no habla nada" está todo el día encorvado y así... "cómo va Juan José: bien", "necesitas algo: no", entonces, mientras hacíamos el proceso del trabajo, él hermético, él tenía su pauta igual que todos, hizo su trabajo en base a la pauta en las horas de clases, y cuando me entregó, me entregó un comic de Drácula, maravilloso, hermoso, él cumplió con los objetivos de la pauta, con todos los pasos que tenía que seguir, con todas las secciones que tenían que tener, y yo se lo dije, cuando le entregué su trabajo "sabes Juan José, me encantó tu trabajo, lo encontré hermoso tu trabajo, y de hecho se lo mostré a varios profes" y lo único

que recibí de él fue un "mmm", y vino la mamá a hablar conmigo, porque creo que a la casa llegó eufórico, "la profe me felicitó, y además dijo que había mostrado mi trabajo", entonces la mamá me venía a dar las gracias, y de hecho hoy día, eso fue ayer, y hoy día el cabro me dice que quiere participar en el día de la inclusión, que él nunca forma grupo, el trabajo, el trabajo del grupo prefiere no entregar nada, y prefiere tener el 1, y ahora va estar integrando un grupo y va a presentar un afiche en el día de la inclusión, entonces ahí vemos cómo motivamos a los chiquillos, incluso con él, al momento de hacer la retroalimentación, al momento de decirle cosas positivas, de cómo además lo potenciaste, en otra cosa, en otra área, como por ejemplo la sociabilidad, entonces eso, claro uno está cansado del terror, estoy atrasado con pega y encima, pero ves esas cosas y "ya, vale la pena" todo esto vale la pena por un cabro que no habla, que no sabes nada de él, hasta el momento que te dicen así como que despertó, y se sintió como valorado, y es un chico que es nuevo, que no le gusta este colegio, que no le gusta su curso, que está ahí aislado, entonces eso lo motivo a juntarse con otro chiquillo, a mí me dejó súper conforme, pero es cierto, tenemos un tema con los horarios y con la disposición de tiempo que tenemos los docentes, que no nos permite hacer un trabajo como nosotros quisiéramos, con la profundidad y con la, con el impacto que quisiéramos.

Entrevistadora: Y eso en general termina siendo, termina siendo lamentablemente no, tal vez, es una mínima, es una mínima cantidad, pero culpa de, ni siquiera del establecimiento, no es de la corporación, -Es culpa del sistema en general-

Profesor 1: Hay cosas que se pueden hacer eso sí, por ejemplo, nosotros en marzo tenemos, entramos y en 3 o 4 clases, yo tengo 3 o 4 clases, porque tenemos 1 a la semana en ciencia, y tengo que tener una nota po', entonces, en 3 clases una nota, recién viniéndolo a ver, conociéndolos - Y entre medio un diagnóstico- La unidad cero. Y claro po', uno no cumple y siente esa presión de que están diciendo que no estás haciendo bien tu trabajo, pero uno trata de privilegiar por lo que le daba dar más al estudiante.

Profesor 2: Sí, muchas veces se mide si el trabajo está bien hecho por la cantidad de notas que hay, por la cantidad de azules que hay, entonces ahí caen en el vicio de que, si no están dando los buenos resultados, modificamos la escala, eliminamos un par de preguntas par que el nivel de, de notas azules suban po', en vez de estar preocupando como estudiantes como Juan José despierte y vuelva a destacar entre sus compañeros de clases, que conmigo igual resultó, una vez me metí a una reunión de apoderados y la mamá de ella me dijo "profesor, mi niño llegué a la casa y anotó al tiro en el calendario cuándo era la prueba de historia" y me dijo también po' que con los trabajos de historia, de lenguajes y otros más llegaba a la casa y llegaba eufórico "el Juan José eufórico" -Claro es que uno no se lo imagina eufórico-

Profesor 3: No pero la mamá dice que en su casa es muy demostrativo, qué es acá que se siente incómodo en este contexto, que él viene de un colegio nada que ver, pero que llegue con ese ímpetu a la casa, significa que algo le estamos dejando, y a lo mejor eso significa que eso se puede quedar con nosotros, y que a lo mejor va a dar otros resultados en otras áreas también, si seguimos este, esta, estos refuerzos positivos y esta posibilidad de demostrar su habilidad, no solamente en el área específica de cada uno, sí que, retomar áreas de distintas disciplinas para integrarlas y hacer una evaluación que realmente sea más global que, que detallista.

Profesor 2: De hecho, eso es lo que se debería ver si un profesor está siendo bien el trabajo o está funcionando bien las evaluaciones que están haciendo, porque si el estudiante se desarrolla como persona además se desarrolla sus sesos, cerebrales -Y la ejecución-

Profesor 1: Tiene que ver con lo que es capaz de decir el estudiante sobre el trabajo de uno también po', muchas veces los que miden...

Profesor 4: Reconocer que si nos dice "sabe qué", de un día un para otro te dicen "va a desaparecer la calificación" no van a ver más calificaciones. Es un proceso, pero pueden decir de un día para otro, pero sabes con que te vas a encontrar, con que va haber resistencia. Porque como no están bien los chiquillos, nosotros también lo estamos, ha costado hacerlos cambios, harto, porque no avanzamos todos al mismo ritmo, porque se supone que, si erí institución debieras tener un lineamiento claro, pero tú tomas dentro del departamento de 4 personas, tú ves que tienen 4 criterios distintos, para ver lo mismo, para hacer una evaluación. Entonces, no importa que tú puedas hacer muchas innovaciones, van a ver harte resistencia porque los profesores tienen sus creencias, y no se pueden enterrar las creencias.

Profesor 3 : Yo creo que lo que le pasó por ejemplo, el año pasado a lenguaje, que éramos el único departamento que teníamos 2 horas para juntarnos a la semana todos los profes de lenguaje, y esto, la diversificación de instrumento salió como acuerdo entre nosotros 4 el año pasado, y resuelta, y también incluíamos a las educadores PIE, estaba Susana, estaba Belén -¿Y esas horas ya no las tienen?- No, y el año pasado, y el año pasado nosotros dijimos, ya ¿cuáles son los instrumentos diversificados que tienen cada uno? ¿ya cuáles son los énfasis que le damos? y articulamos un trabajo, y este año, claro, lo desarrollamos, pero sin estas horas de poder entre nosotros poder decir "oye cómo te está yendo con esto?", "te ha funcionado", y vimos, patentemente, la carencia de estas, de estos horarios, para poder articular y coordinar un trabajo en conjunto, de cómo influye, de cómo impacta en los propios profesores, incluso para sacar ideas, incluso para decir "oye, este contenido, no sé cómo hacerlo de una forma más amena, o menos, menos" y resulta que te dan unas ideas y tú la modificai y que sé yo, pero eso se da cuando tú socialisai con tus colegas, y cuando existen espacios coordinados pa' eso, claramente acá este año no existe, por lo tanto lo que tratamos de hacer, es como de manera bastante aislada, es porque nos articulamos antes, y, y fuimos los únicos que tuvimos esa posibilidad, el resto no, y por eso, y claramente eso funcionaba con todo los profes de lenguaje -Pero cuando esos tiempos que te dan son para hacer, esto, esto y esto, entonces,

emm, en realidad no es para discutir- No po', claro nosotros teníamos los viernes y éramos solo los profes de lenguaje, nada que ver UTP, éramos nosotros, entonces, cuando vimos que este año no teníamos, se notó inmediatamente el impacto, porque el año pasado pudimos articular el plan lector, pudimos articular el tema de las lecturas complementarios y la diversificación de instrumento, que no son cosas fáciles de hacer, y este año pudimos ponerla en ejecución, pero no hemos tenido tiempo para evaluarla por ejemplo, o para sacar otras ideas nuevas.

Profesor 4: La Angélica así como de pasillo me dice "Nancy, quería el libro", "no quiero libro", "no porque los libros", imagínate toda la vida yo he querido otras cosas, los niños necesitan otras cosas, están son chiquillos digitales, son digitales, entonces a mí no me molestan que usen el celular, que lo usen, si es para hacer cálculos, pero Angélica me dice "no, pero hay que comprar más libros", el gobierno mandó un libro, no era malo, el cuadernillo era fantástico, y compraron otro libro más que yo tengo que hacer un espacio en la semana para que lo usemos, entonces, emm, lo conversaron entre ellos y listo, unos libros, pero eso no es, emm, lo ideal, nosotros deberíamos estarnos y hacer una buena discusión, esas dos horitas por ejemplo nos harían súper bien, sería un beneficio para los chiquillos, pero seguimos siendo 4 personas con 4 proyectos distintos - Y que no tiene tiempo para aunar criterio-

Profesor 2: Que es lo que repite UTP en los GPT "hay que ponernos de acuerdo", si no nos podemos de acuerdo entre, entre las áreas de coordinación, difícilmente vamos a poner de acuerdo como colegio

Profesor 1: A veces yo siento que él, que el ponernos de acuerdo en los GPT, termina siendo ponernos de acuerdo en lo que dicen, con lo que dicen desde nuestro jefe, -No estamos cumpliendo que, a esta hora, debemos hacer tal, cosa, que a esa hora-. Pero por ejemplo, no sé, plantemos, ya las problemáticas que estamos teniendo en las clases, los problemas que tenemos de disciplina, y, ya, sí, estamos de acuerdo con que hay, estamos todos de acuerdo con que hay muy bien, estamos teniendo de acuerdo comunes, pero eso no llevo a nada, no lleva a una acción, y una acción determinada por nosotros, emm, poco más crítica, que

no sea tan, porque a veces, claro, 10 minutos, 15 minutos, qué tipos de acciones que contemplen la realidad de los estudiantes podemos llevar a cabo po', o sea lo que se nos ocurrió en el rato, estamos súper de acuerdo con los diagnósticos, pero, pero hasta eso...pero a veces ni estamos tan de acuerdo con lo que..

Profesor 2: Podríamos crear una ATE para diagnosticar los problemas, jaja. Este es su problema.

Entrevistadora: Bueno, volviendo un poco, me gustaría escuchar a Belén

Profesor 6: Ya, yo con la visión de educadora diferencial, siento que, yo soy partidaria que a todos los profesores de asignaturas debieran haberlos formado con algún ramo de diferencial, porque a nosotros siempre nos hicieron, emm, al menos a mí, me pasaron la, la pedagogía por proyecto, la metodología integración-integrativa, me pasaron miles de pedagogías que en el fondo, cuando yo llego a los establecimientos te pegai, te caí de hocico, porque tú decí "puta para que me enseñaron todo esto, si en el fondo, ehh, tengo que intentar hacer una educación a una evaluación, para que el cabro me pueda responder cosas que yo sé que no va a memorizar, no las va a lograr memorizar", entonces va a depender, eh, por ejemplo, el diagnostico, un fin (fil) no va a memorizar algo, un, un, Asperger, puede que sí, pero en matemática y en lenguaje no, entonces son, al menos desde mi perspectiva, que se hayan empezado a incorporar estas cosas, es como un alivio como una educadora diferencial, porque la pedagogía por proyectos, ehh, si bien, como nos hemos dado cuenta todos, los agota a ustedes, también agota al estudiante, cierto, y esa pedagogía por proyecto no solo la está teniendo el estudiante, sino que la estamos teniendo nosotros también, entonces estamos tratando de introducir una nueva pedagogía, pero allí está la otra problemática, que cuando yo por ejemplo, fui supervisora de la JUNJI, tú te das cuenta que desde el jardín a ti te van premiando por cosas, desde la carita feliz, eh, "ah, no usted es muy, bravo, aplaudamos al Juanito Pérez, porque se comió toda la comida" y son refuerzos que, que si bien son buenos, tampoco hay que abusar de ellos, porque qué es lo que pasa, que esos refuerzos después se van transformado en la calificación, o en puntito para la nota, y eso es lo que nos

provoca ahora que el cabro no trabaje porque si no hay puntaje extra, yo no voy a a trabajar, entonces ahora cómo, cómo logramos esta pedagogía por proyecto, estás nuevas metodologías para que el niño trabaje sin estar en el tema de, de dar puntaje, y yo creo que eso es desde, desde la JUNJI, cachay, desde los jardines, es, y , y lo han hecho algunos jardines, hay algunos jardines súper buenos que, que integran estas, estos materiales mucho más concretos, ocupan la casa de luz, unas cosas fantásticas, pero que en el fondo, siento que hay que formar a todos para, para lograr eso, porque una pedagogía por proyecto, yo sé lo resistente que debe ser, o sea, lo difícil que debe ser para un profesor que le piden que pase el curricular, como dice la profe, pero y a la vez que, que, como, que le piden en nuevas didácticas, o sea, has esto, pero también cúmpleme en esto, entonces cómo yo respondo, yo feliz po', porque los cabros están haciendo algunos estos, otros estos, yo he estado feliz, porque los chiquillos podían elegir lo que ellos quisieran, de acuerdo a su carácter, pero eso es lo que trae consigo po', o sea un profe que ya está devastado, sipo, entonces claro, ahí hay, yo creo que estamos, eh, recién empezando una, como un, una pedagogía, o un paradigma súper bonito, pero faltan años, años y años para poder seguir -Falta cambiar la estructura que hay de esto, lo que genera esa resistencia- Yo creo que lo que genera esa cultura, pucha, los del ministerio no sean, no sé, sean pedagogos, que no sean un cualquiera que "Ay no, es que yo me leí, que la pedagogía constructivista tenía la pedagogía por proyectos... a entonces metamos las dos, ya metámosla" yo creo que así es, entonces ellos no saben loco, no tienen, no tení hora pa' poder revisar esto, cuando los reviso, cuándo ellos trabajan, cómo yo cumpla con todos los contenidos, también hay un enredo entre los profes, de los contenidos de los, de los, de las habilidades, qué, qué tengo que hacer, qué no, entonces al final siento que, si bien vamos bien encaminado como colegio, igual acá, acá hay como a nivel de país, falta mucho para, para lograr una pedagogía por proyecto como es real. Porque por ejemplo, yo como educadora diferencial, a mis prácticas siempre fueron por pedagogías por proyectos o por la metodología de integración-interactiva, esa es "te paso la hoja sin instrucciones" y tú haces lo que tú quieres, de acuerdo lo que hemos visto, le muestro eso a UTP y se muere

po', y dónde está la tabla de especificaciones de las habilidades, claro, entonces, yo a eso, ya estamos a años luz, no lo vamos a lograr, yo creo, pero una pedagogía por proyectos podí hacer mil cosas, yo le enseñé a una niña del SENAME, a, a, a empezar a leer, por una pedagogía por proyecto, que le gustaba el reguetón, ya le gustaba, traté de elegir las canciones menos terribles (risas) pero ya, ya, empezamos, y yo le decía "ya léeme la canción" y como se la sabía, ella la leía, la leía, y después ella, -y dónde dirá, manzana", acá, "y por qué dice manzana acá", no porque termina con A, "y dónde está la A", y así, y claro, pero te demoras... un infinidad, pero yo ahí yo logré -Pero cuando tienes 40 estudiantes... con distintas necesidades, distintos intereses..- Esa es la dificultad, porque en el fondo tú pensái, yo pienso que quizás en algún momento la educadora diferencial no va hacer necesaria, porque los profes van a tener las habilidades para poder decir "ya, yo con esto voy hacer esto, con estos otros" pero a la vez yo digo, es que sí o sí necesitan a alguien, porque en el fondo 2 ojos no van a poder con, y dos manos, y dos manos, con todo la, la, la diversidad que hay en una sala, entonces creo que, es, es, un trabajo súper arduo el potenciarse como equipo de aula y lograr marchar así "ya, sí querí esto, ya vamos" y yo te acompaño, pero es difícil como, tanto la labor del profesor de esta pedagogía por proyecto, tanto la labor de la educadora diferencial que además está como a 10 pasos adelantado de ustedes, entonces claro "buscamos las mejores dinámicas, ya hagamos esto, hagamos esto otro", pero a la vez tení como "ateriza por fa`, que, que los profes tienen que hacer esto, no, no, que es mucho, hagamos esto mejor, ya sí" entonces son consensos que te van ayudando y que te van formando como, como docente desde, o sea, se van nutriendo como equipo de aula, entonces yo creo que vamos bien. Bien encaminado, como en 50 años más cuando yo me jubile vamos a tener la pedagogía por proyectos -Cuando nos jubilemos va estar todo mejor-

Profesor 3: No porque va haber algo nuevo, y mejor (risas)

Profesor 1: Bueno, pero algunas de las cosas que estamos hablando ahora, empezaron en el año 60's, así que tampoco que todo fuera "oh estamos descubriendo algo que se le ocurrió algo el 2010"

Profesor 6: Les van cambiando el nombre, por ejemplo el DUA, yo tuve que hacer capacitaciones del DUA, en la JUNJI, y yo lo único que intentaba decirle "chiquillas ustedes" porque así, el DUA, e iban con el cuadernito y eran cómo "ustedes hacen el DUA, el DUA es un nombre, todos hacemos el DUA en el fondo, y es cosa de saberlo y entenderlo" "Ah, eso yo lo hago" "a eso, entonces yo lo aplico" pero es un nombre nomás -Un nombre que le da orden a lo que uno hace- Claro, entonces le van cambiado el nombre y eso provoca que todo se desestructure en educación, entonces, "oye yapo", tírate por una cosa, sí te vas a tirar por pedagogía por proyecto tírate y, y hasta 20 años aguántate que se logre hacer" ya a nosotros como liceo, es súper complejo, porque los chiquillos ya están normalizados, entonces ya, ya, ya no te van a responder de la manera que, que se busca, que te hagan, un, un trabajo que no tenga punto como dije, que piden pruebas, y yo los miro, y como que me da pena, digo "por qué piden prueba" o "profe, y por qué hay solo 3 alternativas y no hay 4" porque están normalizados, porque tiene que haber 4 alternativas y que la última se ninguna de las anteriores...

Profesor 3: Fue como cuando yo hice la prueba en la sala de computación, en la sala en de enlace, yo hice una prueba normal, era, era, de aplicación de contenidos, medios masivos, tipos de mundo, no me acuerdo, y lo único diferencia en vez de papel, lo hice en formulario Google. Y al principio, varios cabros, les fue mejor de lo que habían pensado, y a otros que tiene el tema de leer en papel "no es que no entiendo" "no entiendo leer así" - O cuando se empezaron a caer las redes- "Ohh, es que no vamos a alcanzar. no vamos a poder" y yo también poniéndome así- Y yo tranquila, de hecho como tenían los resultados ahí mismo, iba viendo tampoco que era la chorrera de rooojos, pero tratar de uno calmar la ansiedad, que es la misma ansiedad que cuando yo hice la prueba, que era como él, mi pareja me enseñó hacer eso, "y cómo, que no entiendo, que así" y, y, yo así, era como, cuando ellos hicieron la prueba "ahh, están pasando por lo mismo que yo" (risas general) "pero se pasa tranquilos, se soluciona" pero es el impacto inicial, pero una prueba que uno hace normal, en un papel, la podía llevar a la sala de enlace, y ya le cambié el chip, le cambié el contexto y el cabro ya, como que

se sorprende, incluso hay algunos que se concentran más, porque es nuevo y lo quieren conocer, aunque es lo mismo -Porque necesitan movimientos los kinestésicos, con el mouse, pueden estar moviendo esto, cachay, entonces es otro, es otro escenario, que a uno les cuesta que a otros no- Pero hay que modelar- . De hecho, se demoraron menos que en una prueba normal en papel. -Y aparte ecológica-También, más encima tenía los resultados al tiro, y las estadísticas por pregunta, cuáles son los mejores niveles, los objetivos más logrados, menos logrados, podía hacer retroalimentación individual cachay, mandándole los resultados, cachay, y es la misma prueba, pero en otro formato.

Profesor 5: Sí cuánto tu hablaste de eso, ya, sí, me tinca mucho -Vas a tener que hacer un tutorial para- ya sí.

Profesor 4: Pero se han dado cuenta que los cabros les interesa mucho, yo he estado haciendo mucho, ehh, control, me estaba volviendo loca corrigiendo, controles pequeños donde yo les recogía solamente las hojas de respuesta y yo le daba al tiro las alternativas, y cuando alguien decía "noo" lo revisábamos, saber al tiro cómo les fue, como que a ellos les interesa mucho, cómo les fue -Es que están en una cultura de la inmediatez po, entonces cuando tú le decís que me debes esperar 10 días hábiles para devolverle el trabajo, se genera - Sí.

Profesor 2: Yo tengo 12 ramos distintos, o sea, y a los 12 ramos estar retroalimentando, revisando el trabajo de todos -No entiendo, cómo 12 ramos- 12 po, 12, le hago a los 4 primeros, 3 segundos, -ahhh- 12- al 3 y al 4 les hago el electivo y el común, entonces si le sumo toda la cantidad que hago, entonces todas -Son muchas planificaciones distintas- Claro, algunas puedo, puedo hacer una planificación que sea más o menos para los primeros, para los segundos, pero igual son hartos ramos los que tengo que hacer -Además no todos los cursos son iguales, son distintos- Si po', y al final cuando uno se da cuenta que al fallar las consecuencias son para, las consecuencias, lo que ve el director es contra uno, uno termina a veces volviendo, yo que partí sin querer hacer por ejemplo pruebas, yo no quería hacer pruebas, yo quería hacer puros trabajos, experimentación, pero me he visto forzado a veces hacerlo, porque necesito tener

una calificación, porque necesito hacerlo, y a veces me da pena, pero, o los cabros simplemente, "no, sabe que estoy colapsado, haga la prueba, haga la prueba, y no sé qué" y no tienen ganas de trabajar en algo, y claro uno se ve forzado por el contexto a veces a hacer lo que uno cree que es lo correcto, lo que es, o lo que podría dejarle más aprendizaje, o aprendizaje más significativos para ellos, pero, pero al menos estamos avanzando, y eso es algo bueno -Hay salud- (risas general) y me pone contento con que estemos de acuerdo con tantas cosas al respecto.

Profesor 3: Es que yo creo que estas son las conversaciones técnico-pedagógicas que nos hacen falta -Sí- Estos espacios de intercambio técnicos pedagógicos porque no estamos hablando, así como la parte social o el día de, o analizando las cifras del SIMCE, sí que es un discusión técnico pedagógica para todos crecer, para todos mejorar e incluso sacar las ideas, si lo bueno se tiene que copiar -Sí-

Profesor 6: O una cosa, un ejemplo tan, como ayer la feria científica me tocó evaluar y había un indicador que decía "cómo el trabajo de ustedes puede aportar al colegio", entonces nadie decía eso, "¿Cómo tú trabajo puede aportar al colegio?", "emmm" y todos se quedaban, y era como decir "si los profesores me hacen un experimento así, yo entiendo más que la fotosíntesis es esta cosa" cachay, o que los distintas densidades, porque hicieron un arcoíris muy bacán, entonces, cómo ellos mismos, o sea, me, me da, vuelvo a repetir, me da pena los chiquillos que están saliendo ahora, y espero que se acaben luego, como así tan normados, como tan nada, no piensan, no tienen opiniones.

Profesor 3: Es que mientras más hagamos, por ejemplo, el hecho de no saber en qué incide su trabajo, significa que hay una falencia allí en la retroalimentación, en cómo ellos mismos también pueden retroalimentarse, porque no le han enseñado a eso po'.

Profesor 6: Esa coevaluación que hicimos en metamorfosis, los chiquillos igual así "ya, ya yo quiero evaluar", pero cuando se daban cuenta, lo complejo que era

evaluar "no, ya no quiero, ya no quiero, profe no" -Y ponían mensajitos "ahora entiendo que evalúes muy difícil"- (risas generales) y como que se lo tomaban enserio, y como que eso, eso es lo bonito y lo importante ¿no? (risas generales).

Profesor 5: No ellos, son más crueles para evaluar a sus pares, (todos a la vez) - Sí, detallistas, quisquillosos- "No, pero no lo logró, mire el mío", "Él no lo tiene así".

Profesor 3: Pero en las evaluaciones cuando ellos están mostrando trabajo, ellos están como así mirando, ahí, como entre durmiendo y todo, pero si tú elegí algunos para co-evaluar, y son distinto para cada grupo, para cada, para cada grupo, ellos mismos se, se, ponen más atención, ellos al momento al leer los indicadores, igual están aprendiendo, porque aprenden a reconocer, por ejemplo que están los elementos no verbales icónicos, ellos tienen que saber qué es un elemento no verbal icónico, y además reconocerlos, en algo que no hicieron ellos, que también esa co-evaluación es aprendizaje para ellos - Sí-

Profesor 4: Y cómo son lapidarios, ah. Son muy lapidarios.

Profesor 3: Hubo como un curso que fue como todo cariñoso, que eran todo "no, súper bien" era el C parece -ahhh, ya- pero los otros era como "falta esto", "no digo esto", "el audio no sé qué, la imagen estaba muy oscura, tatatararatata" y normalmente las notas de los, de los, de los co-evaluación era menores que las de los educadores, las mías.

Entrevistadora: Bueno, para ir cerrando quién quiera una reflexión final relativo ah, a lo que, a lo que es la evaluación para ustedes, para ustedes como profesional de su asignatura, del curso que ustedes hacen clases, bien, bien, centrado digamos.

Profesor 3: Que la evaluación ya no es el producto, es parte del proceso y no es la parte final del proceso tampoco, sino que es lo que decía la Nancy para recoger información pa' seguir con otro proceso después, y ya no ver la evaluación como el producto de lo que aprendiste y lo plasmas ahí y se olvidó, sino es algo que puede ser más permanente y que unas áreas distintas.

Profesor 5: Yo lo veo igual como, eh, cómo van avanzando, o sea, de repente yo igual soy máquina, y después digo "no, quizás, no están tan bien", entonces ahora con los segundos hago eso del, hacerle un control y me ha funcionado, porque vamos más lento, pero siento que vamos más lento pero más seguro, que a lograr ese objetivo final que, que obviamente les va ayudar a ellos, quizás no ahora, pero cuando salgan a dar la PSU se van a acordar que tienen que estudiar ese materia, entonces, en esos, en esos temas que son como tan relevantes, sí, siempre como que siento que la evaluación, me, me, es como mi apoyo también.

Profesor 1: Que no es las evaluaciones, tiene que servir como una herramienta para el aprendizaje, enfocados nosotros también en el proceso más que en el resultado final que puedan obtener, si nos focalizamos en el proceso, estamos viendo cuándo avanza cada uno de los estudiante, y eso puede ser algo provechoso para que ellos mismos, y ellos mismos se den cuenta que son capaces de hacer cosas y que tienen mucho más potencia para hacer -Y qué necesitamos tiempos-.

Profesor 2: Necesitamos tiempos, y necesitamos ponernos de acuerdo con los profesores cuáles son nuestras perspectivas para poder avanzar en esto, porque de manera aislada, con todo lo que tenemos instalado debido todos estos años del sistema educativo muy tradicionalista, es necesario externalizar nuestros pensamientos y discutirlos, si no, no funciona.

Entrevistadora: Bueno, les agradezco mucho, creo que hay un muy buen material y espero que esto sea también beneficioso para el liceo, yo me comprometí a dar una, un vacío de información cuando termine mi trabajo, entonces espero que lo tomen en cuenta. Ya muchas gracias.

Grupo Focal Estudiantes I

Duración: 11´ 47´´

Participantes: 6 estudiantes varones de 2° año medio.

Entrevistadora: Durante los últimos años se han sucedido una serie de cambios y reformas a nivel educativo que han ido reproduciendo de a poco los establecimientos educativos, y específicamente en la realidad de nuestro liceo, en cuando a ello uno de los elementos que se puede observar y vivenciar estos cambios, son los cambios que se han hecho en los instrumentos de evaluación, donde se ha dejado implementar exclusivamente pruebas escritas y se ha comenzado a complementar una serie de evaluaciones que buscan abarcar el desarrollo de la mayoría.. de la mayor cantidad de habilidades posible. Dado todo lo anterior, es que se hace muy relevante considerar en estas prácticas la opinión de ustedes, que son de alguna manera, uno de los, de los protagonistas principales de la educación, junto con los docentes...em, y todo lo que piensan en relación a los cambios que se piensan en implementar... ehh, lo primero que me gustaría, que, que conversáramos es ¿Qué es para ustedes una evaluación? un concepto de evaluación ¿qué es para ustedes como, en función a su vida escolar?

Estudiante 1: Eh, una forma de evaluar, así como el proceso de cada alumno, en el liceo puede ser con pruebas, ehh, trabajos, ver las habilidades y destrezas que tiene el alumno.

Estudiante 2: Ir midiendo nuestros conocimientos.

Estudiante 3: Una forma de aprender.

Estudiante 4: Emm, o sea, una evaluación es como muy importante para entrar a la universidad, depende de los puntajes y cómo te vaya con las buenas notas.

Estudiante 5: Puede ser como un examen, como algo que mida tus conocimientos, o simplemente un examen.

Estudiante 6: Yo creo lo mismo que todos (risa general).

Entrevistadora: ¿Qué es lo que les hace pensar de esa manera? Por qué hablan, escucho que hablan de proceso, de que es algo importante para la universidad, qué es lo que han vivido que les hace tomar esa perspectiva.

Estudiante 3: Porque nos miden en las notas, o sea, por ejemplo, si no va mal: fue. Por ejemplo, en las matemáticas si no sabí sumar o restar, más adelante ya te va a costar más.

Estudiante 4: O también puede ser el apoyo de tu compañero cuando hacé trabajo o estudiando así que a todos nos vaya bien y no nos saquemos ningún rojo.

Entrevistadora: ¿Cómo han ido experimentando estos cambios? Porque desde el año pasado, más o menos, es que las evaluaciones en el liceo han cambiado dramáticamente a mi parecer, de pruebas, pruebas escritas, pruebas de selección múltiple a una múltiple, a múltiples formas de evaluarlo y trabajar. ¿Qué ha sido para ustedes y cómo creen que ha generado un cambio, positivo o negativo, dentro de su grupo curso?

Estudiante 3: Yo creo que positivo, ya que, por ejemplo, una prueba o una a veces ya le da mucha flojera leer o se aburre, le empieza a tirar todo al achunte, pero por ejemplo en un trabajo uno se puede desestresar de una manera diferente po'. Por ejemplo, haciendo informes, lap-book (trabajo manual que integra los contenidos) o video. Que hay personas que se le hace más fácil expresarse de esa forma.

Estudiante 1: Yo creo que sirve como herramienta para ver lo que le sirve a uno, así como dar opciones a la persona para que se desenvuelva como él sabe -Y a ti personalmente ¿cómo? - Eh, sipó, es mejor porque no me gusta tanto estar ahí en la prueba concentrado

Estudiante 6: Y hay gente que aprende mejor haciendo las cosas que leyendo y explicando.

Estudiante 4: Yo de repente estoy entre medio porque algunas veces, cuando leo de repente no me da ganas y me los salto, pero de repente cuando uno está en un trabajo, para ser un trabajo lingo y lo hago al tiro.

Estudiante 2: O el trabajo grupal también ayuda mucho. Nos podemos ayudar entre todos en el trabajo, ya que en la prueba tampoco se puede copiar (risas generales).

Entrevistadora: O sea en lo personal ustedes creen que ha sido un cambio positivo - ¡Sí! - (grupal)

Estudiante 5: Sobre todo para lenguaje -Sí- (grupal) A mí siempre me va mal en lenguaje, en todo el tiempo.

Entrevistadora: Yo he escuchado, no de ustedes, pero si con los cursos con los que he trabajado: "Profe, no haga más trabajo, haga prueba, queremos prueba, queremos prueba". Les pasa a Uds. -sí- -A mí no-

Estudiante 5: Es que la prueba es más corta dura menos, el trabajo supongamos te lo dan para un mes y tú tení vacaciones o tení el fin de semana, por eso es más flojera hacer el trabajo po' que supuestamente otros cursos, los días feriados.

Estudiante 4: Pero en una prueba yo encuentro donde ya son pocas preguntas y ya te equivocaste en una y ya te baja mucho la nota -Ah claro, en ese tipo de medición- en relativo a la escala, ya te equivocai en una y ya tení, por ejemplo, un 6,2 -Sí-.

Estudiante 3: Yo pienso que en la prueba uno estudia para un día y después de la prueba ya no sabes nada más po'. Y uno va haciendo el trabajo -cómo tanto-si po'.

Estudiante 1: Después se le olvida. A veces hay pruebas que son súper largas como de hartas preguntas.

Estudiante 4: Cómo que tenía que estudiar para la pura prueba, pero como el trabajo es un proceso te va acordando todo lo que vas haciendo.

Estudiante 2: Y si es en grupo podía aprender uno del otro.

Entrevistadora: O sea que sienten que también aporta mucho el trabajo colaborativo al aprendizaje, ¿de verdad ustedes sienten que ustedes aprenden más con esta diversificación de estrategias? -Sí- (grupal) Y a nivel de curso, porque al final la selección de ustedes como estudiante, era una diversidad grande entre comillas dentro de cada uno de sus cursos. ¿Qué observan ustedes como el grupo completo está... está respondiendo a estas actividades? porque también me enterado, insisto no es de su curso, que hay cursos que no entregan trabajos o que gran cantidad de estudiantes no los entregan ¿cómo han respondido los cursos de ustedes?

Estudiante 3: Mmm, nosotros igual, a veces hay grupos que no lo entregan o no lo hacen, porque igual no falta el que saca la vuelta y se aprovecha del otro. Es como presencia nomás.

Estudiante 1: Y otros por algunos que se le quedan los materiales, cuando uno está enfermo.

Estudiante 2: Pero eso temas de materiales igual de repente como que un grupo ayuda al otro o se van complementando igual.

Entrevistadora: ¿Fue muy brusco el cambio?

Estudiante 3: No.

Entrevistadora: ¿Cómo fue el cambio, al revés, con los profesores?

Estudiante 1: Normal.

Estudiante 3: Normal.

Estudiante 4: Fueron de poco a poco, teníamos prueba igual.

Entrevistadora: ¿En qué asignaturas tienes esos?

Estudiante 5: inglés.

Estudiante 2: Lenguaje.

Grupo: Leguaje, inglés.

Estudiante 1: inglés, lenguaje, matemáticas.

Estudiante 4: Matemáticas también.

Estudiante 3: Obviamente que arte po'.

Entrevistadora: Ya sí, bueno de hecho no entrevisté, o sea en el focus groups de los profes no... no lo hice con profesoras de artes y educación física, porque de por sí, ya es una evaluación diversificada los que hacen los profesores de arte y educación física. Eh... Esto como lo comenté en un principio, es una normativa legal, o sea, legalmente los docentes y el establecimiento está, teniendo que estar en la obligación de hacer este tipo de diversificación de estrategias. ¿Piensan que algún nivel de relevancia en cuanto, que ustedes como estudiantes, no necesariamente como segundo medio, puedan opinar en relación a esto? ¿Crees que es importante tomarlos en cuenta a ustedes? -Sí- ¿Por qué?

Estudiante 1: Porque es como un apoyo que nos dan, que nos incentiva aún más, para esforzarnos mucho más.

Estudiante 6: Para saber cómo evaluarnos. Porque hay varias personas, que puta yo conozco que estudian para la prueba y el otro día se les olvida todo.

Entrevistadora: Yo soy una de esas. (risas generales). Ya, algo más chiquillos que quieran comentar en relación a esto. Le importa ¿Qué significado tiene para ustedes? ¿Qué ha significado a nivel... de año escolar?

Estudiante 1: Ha subido las notas. Hay menos repitentes.

Estudiante 2: Y que nos juntamos más como curso igual haciendo trabajos grupales po'.

Entrevistadora: Y ¿han tenido evaluaciones diversificadas, pero no grupales? -Sí- Trabajos individuales.

Estudiante 1: El trabajo del libro de lenguaje.

Entrevistadora: ¿Ya, y qué tal? -No sé, todavía no revisan mi video- No, no, no las notas, perdón ¿Qué tal ustedes, para ustedes?

Estudiante 6: Yo creo que es mejor que lenguaje hagan un trabajo en lenguaje porque si uno hace la prueba no siempre se lee el libro entero, no, el resumen no más y el trabajo necesitai leer el libro porque te preguntan cosas en específicos, cosas difíciles. En las pruebas es comprensión lectora, es más memoria la prueba, comparada con el trabajo. Y más encima cuando te piden estudiar para las pruebas, tení que estudiar, pero después al día siguiente se te olvida po'.

Estudiante 5: Hay que aprenderse el libro para, para responder po'.

Estudiante 3: Leérselo como tres veces.

Entrevistadora: O sea, a final de cuenta al final, por lo que he escuchado, hay una percepción positiva y además con números positivos eh, en cuando a los cambios de evaluaciones.

Estudiante 4: Y lo mejor es que nos dan a escoger el libro. Y nos dan antes, y mientras vamos leyendo, vamos sacando todo y anotando todo.

Entrevistadora: Van sabiendo cómo lo tiene que hacer y cómo tienen que presentarlo.

Estudiante 1: Y después de terminarlo podí relajarte.

Entrevistadora: Algo más que quieran aportar ante este cambio puntual, ha habido muchos tal vez, pero puntualmente el cambio de las formas de evaluación, que les gustaría agregar, algo que les gustaría cambiar, modificar, quitar, agregar.

Estudiante 2: Yo encuentro que está bien así.

Estudiante 3: A mí me gustaría modificar el horario -Del liceo- Sí... (risas generales) pero no me refiero a salir tarde -que sean más cortos- no, no eso, eh, cambiarlos, por ejemplo, en las tardes a veces nos toca inglés, siendo que en las mañanas podría tocarnos -O matemática- a eso me refiero.

Entrevistadora: Sí ese era el espíritu de la jornada escolar completa, y nunca se pudo y de verdad que calzar el horario de esa forma es súper complicado. -Sé que faltan profesores para eso- Sí también, pero la calza de horarios es súper complicado, yo he estado ahí y uff... es súper complicado. -El profe Sergio siempre dice: -ya sé que están cansado, pero igual"- Es que sipo'.

Entrevistadora: Ya chiquillos, muchas, muchas gracias, yo creo que me va a servir este foco y espero me pase lo mismo con el próximo.

Grupo Focal Estudiantes II

Duración: 18´ 32´´

Participantes: 5 estudiantes varones de 2° año medio.

Entrevistadora: Durante los últimos años se han sucedido una serie de cambios y reformas a nivel educativo que han ido reproduciendo de a poco los establecimientos educativos, y específicamente en la realidad de nuestro liceo, en cuando a ello uno de los elementos que se puede observar y vivenciar estos cambios, son los cambios que se han hecho en los instrumentos de evaluación, donde se ha dejado implementar exclusivamente pruebas escritas y se ha comenzado a implementar una serie de evaluaciones que buscan abarcar el desarrollo de la mayor cantidad de habilidades posible. Dado todo lo anterior, es que se hace muy relevante considerar en estas prácticas la percepción de ustedes como actores principales en cuanto los cambios que han tenido que enfrentar en el ámbito educativo.... Partamos entendiendo ¿Qué es para ustedes una evaluación?

Estudiante 7: Sería así como la prueba, sería así como, como así decir, todo lo que uno conoce acerca de un tema. Pero eso no es lo que, fue, por ejemplo, ahora lo que están haciendo es que las pruebas sean un proceso donde el profe va viendo cómo va cambiando o va aprendiendo el niño acerca de un tema, y eso yo encuentro que es mucho mejor que una prueba.

Estudiante 8: Ehmm, a mí me parece decente y super bueno que se estén, como ampliando el ámbito de solo hacer una prueba, que vayamos mucho más allá, como un trabajo de un libro, de un video, porque se te retiene mucho más la información de lo que aprendes.

Estudiante 9: Más que una prueba porque, ehh, en una prueba uno se puede aprender las cosas, pero no te va a quedar, así como así haciendo un video, que

ya es como fuero de lo normal, entonces como que la información se capta mejor a través de otros métodos de, de evaluación.

Estudiante 10: Yo veo la evaluación como una forma de medición de capacidades en verdad, y no es tanto siempre la prueba como la medición de las capacidades, sino que puede ser cualquier tipo de medición de las capacidades cognitivas en, en ese ámbito, entonces cualquier tipo de, de cosa que, que te haga pensar, ya está haciendo una evaluación o una autoevaluación hacia uno mismo.

Estudiante 11: En realidad la prueba es más como un tema, por ejemplo, de recordatorio, como uno estudio para recordar ciertos hechos y no analizar, pero los demás trabajos uno tiene que analizar, dar su propia opinión y hacer otras cosas que requieren mucho más tiempo y tratar mucho mejor el tema de lo que se haría en una prueba.

Estudiante 10: Lo mismo, la prueba es solamente un instrumento de evaluación.

Estudiante 11: Más que recordatorio que nada, porque no es mucho análisis, a menos que tenga que ser de matemática.

Entrevistadora: Qué significa ¿qué ha significado estos cambios para ustedes en lo personal?

Estudiante 7: Ehhh, ahora es como... encuentro que es mucho mejor...

Entrevistadora: ¿Por qué?

Estudiante 7: Mire, porque una, porque podemos explicarlo, o a uno le meten muchas cosas en la cabeza y después tiene que, por así decir: escupirle en la prueba po'. Y al final, qué como dice mi compañero, uno qué va aprender de eso, pero en cambio si uno empieza hacer, digamos, primero un trabajo de leer, lo evalúan, después, ehh, te hacen un trabajo de hacer algo, y al final te hacen un trabajo que hay que hacer lo mismo lo anterior dos veces y eso se evalué en una nota, uno va a aprender mucho más porque fue un proceso a lo largo para aprender que, no sé cómo explicarlo.

Entrevistadora: ¿Para ti ha sido provechoso en lo personal?

Estudiante 7: Sí.

Estudiante 10: Para mí también porque encuentro, como dije anteriormente, hacer un video o un trabajo aparte que no sea una prueba, o sea a mí en lo personal me ha ayudado bastante, me ha ayudado a mejorar las notas también, o sea, por mí prefiero mil veces empezar hacer distintos trabajos, distintos tipos de evaluación que una prueba.

Estudiante 10: Yo veo el, todo eso de las nuevas evaluaciones como una forma de más de peso hacia el trabajo porque yo, cachai, en mi caso personal no tengo tanto tiempo para hacer trabajo que no sean prueba, igual tengo muchas cosas que hacer en el ámbito de que toco en dos orquesta, en el ámbito que tengo que estar siempre en la casa y como mi mamá siempre trabajo tengo que hacer y toda la cosa de la casa, entonces no puedo estar siempre preocupado de estar siempre haciendo los trabajos, entonces tengo muy poco tiempo libre para hacer trabajo, entonces casi siempre los hago acá, le pido permiso al profesor, emm, emm, Ricardo, de computación, entonces, ehh, para mí ha supuesto una carga más a mi vida, entonces, yo siempre prefiero más la pruebas, aunque sé que a muchos más les cuesta, pero me gustaría que hubiera una elección propia del instrumento de evaluación.

Estudiante 11: Ha sido muy satisfactoria, pero, más entretenida que nada, porque normalmente nunca me divierto haciendo los trabajos y con los trabajos que me han pasado ahora, ehh, uno se entretiene porque empieza a comprender y uno ya no es memorizar, sino analizar, comprender, y entender y todo el cuento. Al fin y al cabo, ha sido para mejor, porque igual ha subido las notas harto.

Estudiante 8: Ehh igual en las evaluaciones ya como que se hace un grupo ahora, ya no es tan individual, y al hacerlo en grupo te diviertes más y se forma un compañerismo que en las otras evaluaciones no se forman, pasa a conocer mucho más a los compañeros, y cosas así.

Entrevistadora: Y eso sería parte de lo que dice Moisés, Moisés ya lo menciona, lo evidencia, pero han evidenciado también Uds. un cambio en ese sentido, que ahora ya no trabajan individual, o es igual, pero se obliga a trabajar juntos.

Estudiante 8: Ehh, como que ha medida del tiempo con esta implementación de proyecto así se ha notado como mucho más compañerismo a la hora de hacer trabajo, y se ha facilitado mucho más a la hora de hacerlo y entregarlo y sacarse buena nota porque uno se familiariza con los compañeros y se te hace mucho más cómodo, y no es como solo tú carga, sino como la carga del grupo entero.

Estudiante 7: Ahora se beneficia la cooperación y no la individualidad. Por ejemplo, yo con él hago varios trabajos de biología, y como él sabe un poco más que yo, y aparte tiene mejor letra mejor que yo, es super entretenido hacerlo, mientras vamos haciendo un trabajo vamos hablando, vamos riendo, lo pasamos mucho mejor que estar sentado y con una prueba allí adelante.

Entrevistadora: Y Diego en relación a eso que tú mencionabas que la carga para ti era mayor, porque tenías otras responsabilidades ¿En algunos trabajos no se te facilita el tema por hacerlo en grupo?

Estudiante 10 / Estudiante 11: Es que yo personalmente en mi curso, tampoco es que predomina el compañerismo, para nada en realidad, entonces siempre prefiero hacer los trabajos solos, el profesor se puede darse cuenta casi siempre puedo hacerlo solo, en grupo puede ser personas de 5 y yo lo hago solo, y siempre me estoy sacando mejor nota, porque yo me, yo soy super individualista e independiente de ese ámbito, porque no me gusta depender de los demás.

Estudiante 11: En mi caso es lo mismo, porque somos del mismo curso. Pero si uno sabe juntarse con las personas adecuadas uno puede hacerlo y tener más compañerismo, en cierto grupo, pero no en todo el curso. Además, recuerda que nuestro curso no nos, no...

Estudiante 10 / Estudiante 11: En mi caso yo tengo, o sea, casi todo son mis amigos del curso y no me llevo mal con nadie, ni nada de esas cosas, pero

prefiero siempre hacer las cosas solo, por lo mismo, porque siento que no todos se toman en serio los trabajos, y siento que cada vez que alguien hace algo que a mí no me gusta, ehh, algo de un trabajo que es una nota para todos en verdad, como que me enoja (hay siempre que se recarga) y no puedo como trabajar con los demás si no llevan como mi mismo ritmo. Por ejemplo, si uno va hacer un trabajo escrito y se demora mucho en escribir, se pone a conversar, como que no, no es así como "trabaja! por favor" entonces es así como, yo igual soy super hablador y toda la cuestión, pero cuando hay que hacer un trabajo me gusta hacerlo porque....

Entrevistadora: Y además del Diego, hay alguno que le haya afectado a eso, del seguir los ritmos, de aprovecharse que también por ahí dijo Luciano.

Estudiante 7: Ehh, por ejemplo, nosotros siempre hacemos un grupo de 4 o 5, y siempre, nunca falta el compañero que no hace absolutamente ni una, y se preocupa más de ver el celu, o jugar que de hacer el trabajo po'. y eso molesta, porque uno se esfuerza.

Estudiante 11: También siempre está la persona que siempre recarga el trabajo en sus hombros. El que siempre hace la mayoría, lo más difícil, y eso. Y eso al o largo molesta.

Estudiante 9: Molesta. Es que eso igual hay que verlo antes de revisar todo el grupo, si, entonces eso se tiene que ver antes porque siempre en un curso va haber más de un alumno que es flojo, que no hace los trabajos, que, que siempre intenta sacarse buenas notas por, acostá de los otros. Entonces ese hay que hacer, hay que organizarse antes de hacer los grupos, si tú ve que, alguien que es flojo que no hace ningún trabajo quiere ser de tu grupo, o sea, no po', si el trabajo es en grupo, todos deben poner algo para sacarse buenas notas.

Estudiante 7: Y también entra el, el profesor, que hay veces que obligan a meter a personas que no tú no querí al grupo, y si tú como persona le decí que no, porque no trabaja, vay a quedar mal con los demás.

Entrevistadora: También, a mí parecer, es como un tema de proceso también. Están los estudiantes acostumbrados a hacer un trabajo tan individual, que cuando toca hacer un trabajo grupal, "no mejor lo hago yo, porque nadie lo hace mejor que yo" a mí me pasaba eso. O, "ya me voy a juntar con los que lo hacen mejor para que me vaya bien y yo no voy hacer nada", también pasa. A mí parecer es un proceso. Y yo creo que el liceo está empezando en el proceso.

Estudiante 10: Es que es un momento más de conformidad propia en ese aspecto, porque si a uno no le gusta cómo trabajan los demás, y uno cree que lo hace bien siempre, él, o sea, y no le gusta trabajar con los demás, y es mi caso también, que como que siento conformidad propia cuando hago un trabajo por mí solo, por ejemplo si me saco buena nota o me saco mala nota ya es algo conmigo mismo y no me enojo con los demás, por ejemplo lo que me pasa mucho es que con mis compañeros, o sea, yo soy el que se junta con los desordenados, o sea no con los desordenado, con los flojos, con los que hacen bullying en el curso, entonces, entonces intento mantener esa postura siempre de buen alumno, y para que no me metan en el mismo saco con los que me junto, porque igual es fome porque por juntarme con ellos, que ya me pasó una vez, que por molestar, porque estaban molestando a la, a su colega Susana, entonces como que igual me metieron en el saco ahí porque estaba en el grupo, entonces intento mantener esa compostura para no meterme en problema y hacer, hacer lo que pueda pa', pa' intentar pasar de curso y portarme bien siempre, entonces...

Entrevistadora: En suma y restas ¿Cómo evalúan esta diversificación de estrategias? ¿Cómo algo positivo, algo negativo ¿Por qué?

Estudiante 7: Sería un poquito de ambas, sería tanto bueno como malo, que, también depende del curso, de las personas que te rodean, no es solo un factor de ya, hagamos un trabajo, por ejemplo un trabajo grupal, pero digamos si todo el curso te molesta, te hacen bullying, entonces con quién lo vas hace... solo, entonces no sería un proceso, sería como tu propio esfuerzo, y al hablar no está trabajando el, el, la cooperación, el compañerismo, entonces, como.

Estudiante 10: Tiene tanto pro y contra dentro de un círculo de un curso. Tiene tanto del curso en sí como de las personas que, o sea, de cada persona que está en el curso, o sea, por ejemplo, los casos individuales, no sé, problemas individuales que tengan en sus casas y no puedan hacer trabajos solos, igual como que es bueno que lo puedan hacer en la casa de los otros compañeros, que se puedan ayudar mutuamente, pero en el caso, por ejemplo lo que comentaba Ariel, en el caso por ejemplo de que alguien sufra bullying y que no sea apoyado por sus compañeros, y por ejemplo bancársela solo siempre, igual es como es un contra para ellos po', y son pocas las personas que se llevan bien con todo el curso y aparte son flojos que intentan sacarse buenas notas a costa de los demás.

Estudiante 7: Nunca faltan el que se sabe aprovechar de las ocasiones.

Estudiante 8: Ehhh, por ejemplo, yo con el Ariel he hecho varios trabajos de Física, y siempre hemos encontrado ese típico flojo, entonces que las evaluaciones tienen, como bien decía el Diego, tiene su contra quien lo hace individualmente, y los puntos anteriores que nombró, cómo pueden evaluar a ese niño solo si era un trabajo en grupo.

Estudiante 7: Y también lo que yo veo, es que como están inflando a una persona que no está trabajando, porque digamos en matemáticas yo voy y me junto con el Israel, que le va bien. Pero resulta que él lo hace solo y yo no hago absolutamente nada, paso de curso en matemática gracias a él, pero el próximo curso no estoy con él, qué va a pasar, yo no voy a saber matemática, porque todos los trabajos me lo hicieron él, entonces en vez de seguir avanzando va a estar dando pasos para atrás po', por eso están inflando las notas.

Estudiante 11 / Estudiante 7: Yo tengo un caso que yo termino acarreado al Jorge -Pero dilo con otras palabras, no digas el nombre- lo estoy salvando, -AYUDANDO- ayudando al Jorge con todos los trabajos que hacemos yo no soy, de nosotros dos, yo soy el que más sabe, y al fin y al cabo yo no lo hago solo, sino le explico, le explico, y le explico y si ya no entendió es cuando yo ya lo hago solo, pero si él no lo entiende, igual tengo que terminar explicándole porque...

Entrevistadora: Pero igual es un aspecto positivo, porque está aprendiendo.

Estudiante 10: Tengo un caso parecido, pero, es más con todo las asignaturas, tengo un compañero que siempre está pegado a mí, que es mi mejor amigo, que, tú lo conocí, que es el Memo, que siempre está pegado a mí, que él es como super flojo, más que porro, entonces es como super flojo porque no hace los trabajos y siempre tengo que poner su nombre en el trabajo a última hora, siempre tengo que yo hacerle trabajos de matemáticas, tengo que hacerle yo los trabajos de biología, tengo que siempre yo ayudarlo en los trabajos de física cuando no tiene pasarle las respuesta en las pruebas, todas esas cosas entonces, al final como que yo le dije, hace como una semana, si yo no estuviera qué pasaría, estaría repitiendo y le dije "loco, si yo no estuviera qué harías, ponte las pilas" a parte que yo le dije que, se supone que ya había salvado el año y empezó a faltar y a faltar, y como que puede quedar repitiendo por asistencia, y hoy de nuevo faltó, entonces igual es fome el ámbito que se despreocupen tanto cuando ya les va bien.

Estudiante 11: Más bien eso es lo que se está acostumbrado a que le salven el pellejo a última hora, porque siempre va a creer que en el curso alguien va hacer tan bueno y te va a salvar en el último apuro.

Entrevistadora: Claro, es parte de los contras.

Estudiante 9: Emm... como dicen mis compañeros igual, hay aspectos negativos y positivos, yo en lo positivo encuentro que, que para ciertos alumnos debe ser más fácil hacer video, hacer un lap-book, un informe, a lo mejor para ellos, aprenden más así de ese tipo de trabajo. Y en lo negativo yo encuentro que, que para los alumnos que hacen los trabajos solo, porque son largos los trabajos en grupo po', entonces para un joven que hace un trabajo solo, yo encuentro que deberían cambiar el método de evaluación para el niño que trabaja solo, porque es un método bastante extenso que uno.

Entrevistadora: Que más allá de diversificar, el también considerar los casos como más individualizados. Algo más que agregar en cuanto a la diversificación

de los ejes de evaluación o creen que lo han comentado todo. Ya estamos, muchas gracias chiquillos se pasaron.

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Entrevista Semiestructurada I

Duración: 13'48''

Participantes: Docente de Lenguaje

Entrevistadora: Profesora, en función a la temática de las estrategias de diversificación de la enseñanza que ya hemos conversado, lo conversamos en el focus group, y es algo que en el liceo se viene haciendo hace un par de años ya, em, me gustaría en general la percepción como docente, que además lleva varios años ya en el establecimiento, considerando como primera instancia cuál es el concepto de evaluación como tal que tiene en su diario quehacer pedagógico.

Profesor 7: O sea, yo creo que el objetivo principal de una evaluación es el instrumento que te permite que te permite recoger toda la información sobre los aprendizajes de los alumnos, si los aprendizajes están fijados, sí están a medio camino, si las habilidades están desarrolladas, si necesitamos mayor reforzamiento, etc., entonces para mí es como para recoger información. Por lo tanto, en este colegio, con el tema, con la implementación del proyecto PIE, nos vimos en la necesidad de ampliar los instrumentos de evaluación para, precisamente, acoger a la diversidad de alumnos que atendíamos, ya no de manera estandarizada, que era lo que pretendíamos antiguamente, sino que más bien a recoger información fidedigna de lo que aprendieron, aunque no sea de la forma estandarizada que lo, lo mediamos antes, sino que los alumnos puedan demostrar sus aprendizajes de diferentes formas, que no son las que estábamos acostumbrados como son pruebas de alternativas, selección única, sino más bien como instrumentos mucho más amplio que recojan partes manuales, artísticas, partes muchas más subjetivas del, del aprendizaje, etc. Entonces yo entiendo el

tema de la diversidad hoy en día gracias el proyecto PIE, a lo que me opuse mucho tiempo “oh, no que terrible, van invadir la sala” Y aprendí un montón a cómo diseñar preguntas que atiendan a la diversidad y a cómo operar al momento de diseñar un evaluación atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje, que ya no es solamente medir si saben o no saben, sino además si pueden desempeñarse en un área, y eso involucra otras habilidades.

Entrevistadora: Y ahí la diferencia en cuanto a diseño entre los instrumentos más tradicionales que utilizaban anteriormente y lo que se está aplicando ahora ¿cuál es el impacto, primero en ti como docente?

Profesor 7: En los resultados sobre todo es mucho más alto, tengo menos alumnos con evaluaciones en blanco, por ejemplo, sobre todo en lecturas complementarios que es como “ah, no me leí el libro, no respondo” ahora se dedican horas de clase al trabajo con, emm, con los alumnos, con las lecturas, es un, una, antes de la evaluación hay una mediación en clases conmigo, con las educadoras para poder llegar a los objetivos. ¿Qué era? Ah, Cómo lo he percibido yo. Los resultados más altos, menor cantidad de alumnos que no responden, eh, los chiquillos si bien son evaluaciones que les toma más tiempo preparar, tienen, obtienen mejores notas, y ellos mismos se han visto más entusiasmado, sobre todo con el eje de lectura que en lenguaje es el que más cuesta motivar, porque a los que les gusta leer no hay problemas, pero a la mayoría no les gusta, no les atrae o leen para la prueba, por lo tanto ahora con su lectura se dan cuenta que pueden hacer más cosas, y eso es mucho más atractivo, y para mí como docente poder conocerlo en otro tipo de desempeños, más artísticos incluso, ehh, ha sido como súper provechoso.

Entrevistadora: Y en la experiencia misma de diseñar el instrumento.

Profesor 7: Es mucho más largo que hacer una prueba, se ocupada mucho más tiempo, se ocupa más tiempo porque además uno hace pautas de evaluación para trabajos en clases, no solamente para el producto, en general estas evaluaciones son como por parte, no es una evaluación solo del producto final, sino son como una evaluación de procesos de por medio, que va a tener un porcentaje de la nota,

o va a tener una asignación de puntaje, es mucho más elaborado, requiere mucho más tiempo para diseñar. Pero la retroalimentación es más rápida, porque como lo vamos trabajando clase a clase, se van dando retroalimentaciones de inmediata, no es como una prueba que uno va pregunta por pregunta revisando y todo, mientras que acá el hecho que ellos tengan las pautas de evaluación antes de la evaluación finalmente la retroalimentación se hace mucho más rápido y fluida, porque ellos saben exactamente qué cosas no lograron, tienen conciencias de qué fue lo que les faltó.

Entrevistadora: Ehm, en cuando a este cambio que se solicita que se sugiere, ¿cómo fue para ti este cambio que al final no deja de ser brusco, cuando se enfrenta a, ya dejamos de hacer pruebas tradicionales?

Profesor 7: Al principio, o sea que, yo siempre varié de instrumentos de evaluación, entonces por lo menos había una evaluación, por ejemplo, antes de coeficiente 2 que yo, no la hacía con formato de prueba, la evaluación más grande del semestre la cambiaba de formato y hacíamos un debate, hacemos un juicio, una campaña de propaganda, un video, qué se yo, por lo tanto tampoco fue tan brusco, pero sí como que pensé me el tema si no es prueba puede ser muy disperso, como eso me costó más asimilar, el que no era disperso en realidad, que uno tiene que tener la claridad mental, las mismas pautas que diseña clase a clase te van, llevo 2 años haciendo eso te van como facilitando el tema para después.

Entrevistadora: Y en cuando tu formación de pregrado ¿hay alguna herramienta que te haya dejado el pregrado a función de estos cambios que al final no solamente son normativas internas sino ministeriales?

Profesor 7: No, la verdad es que no, sabí que estudié, yo salí de la universidad hace, hay dios, 2003, eso es hace 16 años, 2003 salí de la universidad, y si bien estudié en un muy buena universidad, yo estudié en la Católica, yo considero que es una muy buena universidad, es súper irreal todo lo que te enseñan, en didáctica, en evaluación me sirvió para poder diseñar indicadores objetivos, eso sí rescato de los ramos de evaluación ,tuve un muy buen profe de evaluación que nos obligó bajo sangre, sudor y lágrimas a redactar indicadores que sean

objetivos, y eso me ha servido para todo, para pruebas, para pautas, para rúbricas, para todo, pero en didáctica por ejemplo, nada, atender a la diversidad era el irreal del alumno que no se mueve, que no, que siempre quiere aprender, que quiere opinar cada vez que uno quiere que opine, y que opina lo que uno quiere escuchar, entonces todo eso no sucedió en el aula, nunca.

Entrevistadora: ¿Alguna vez se ha dado aquí en el establecimiento espacios que permitan la capacitación en el tema de didáctica y evaluación diversificada?

Profesor 7: Nos han hecho, como que cada gestión nos ha hecho un curso, como un mini taller de evaluación, de las veces que, he pasado por 4 tipos de gestión, y cada una ha tenido como una intervención en el tipo de evaluación pero ha sido muy, muy superficial, como que ha sido un consejo o en dos consejos y sería, nada más que eso, el resto ha sido como trabajo individual o con las educadoras, pero no.

Entrevistadora: Ya, al final como que el PIE llega a reforzar ese.

Profesor 7: De enseñarnos, así, de plano, enseñarnos mucha técnica, a educarnos cómo hacer clases en la diversidad.

Entrevistadora: Me dices que percibes a los estudiantes de una manera distinta frente a las evaluaciones cuando son diversificadas, emm.

Profesor 7: Es que te permite conocer más la subjetividad del cabro

Entrevistadora: Pero no se ha notado, por ejemplo, eh, no sé si es la palabra, aprovechamiento de parte de algunos estudiantes frente a esta diversificación como por ejemplo cuando se trabaja en grupo, no tiene tal vez el punto en contra, no es que esté en contra.

Profesor 7: No, pero si entiendo. Yo creo que todo depende de cómo se monitorea el proceso, porque hay procesos que se necesitan monitorear y ahí tú detectas, detectas a un chico que no está trabajando, que se quiere aprovechar, y eso se puede, se puede evitar con el tema de las coevaluaciones, porque finalmente al principio sí se dio era “ah, trabajo en grupo, esto es la panacea” hubo

que cambiar el paradigma también de ellos con respecto a qué era un trabajo en grupo, porque para ellos el trabajo en grupo era dividirse la pega, no verse nunca, y mandarse las cosas así como por parte, cuando lo empezaron hacer, claro, esas fueron como las primeras metodologías, quienes lo hicieron así vieron que no les funcionó y que realmente, por ejemplo, las horas de trabajo en clases era necesaria, las horas del monitoreo, de poder contar con la profe en horas que estaban diseñando ellos una evaluación, que estaban realizándolo, eh, antes de presentarla, poder contar con la presencia de la profe para hacer la pregunta, se dieron cuenta que era provechoso para ellos, pero sí al principio hubo gente que se quiso aprovechar, pero uno diseñó los instrumentos para que eso no pase.

Entrevistadora: Por último ¿qué crees tú que pudiese aportar o parte del ministerio que son los que envían las normativas, o de parte del establecimiento que también se adhiere a esta normativa para empezar a diversificar a las estrategias? ¿Qué herramientas, entre comillas, si desde arriba te pudieses dar para mejorar tu práctica educativa en tanto a la diversidad?

Profesor 7: Cursos reales, reales, intervenciones con los profesores, no que nos venga a hablar alguien un jueves un par de horas y nos diga “ya, haga una rúbrica” porque finalmente es eso lo que hemos tenido muchas veces, entonces que hubiese políticas desde el sostenedor para poder potenciar a los profesores, en horario laboral, eh, para poder actualizarnos y lograr los objetivos que ellos mismos nos plantean.

Entrevistadora: Ya, eso es todo.

Entrevista Semiestructurada II

Duración: 10´ 38´´

Participantes: Educadora Diferencial de 2° año medio.

Entrevistadora: Hace algún tiempo, como ya tú sabes, hay nuevas normativas a nivel ministerial a cómo nosotros estamos interviniendo dentro del aula y de lo que se debe atender a la diversidad, y uno de los elementos que eso evidentemente afecta es la estrategia diversificada de evaluación, para los estudiantes, ehm, en cuando eso, ehm, y desde el punto de vista de educadora diferencial trabajando dentro, dentro del, del, de los distintos niveles educativos de establecimiento, eh, quisiera saber, primero que todo, ¿qué entiendes tú como el concepto de evaluación y cuál es el objetivo de esta misma?

Profesor 8: Ehm, bueno para mí el concepto de evaluación creo que mi, como, un proceso, como que valora el proceso y, y lo lleva a una nota, no sé tampoco, o, si para mí es la más adecuada, porque más que mal es un instrumento para poder evaluar, generalmente se ocupa un instrumento para poder evaluar, entonces la evolución para mí es como valorar el proceso del alumno.

Entrevistadora: ¿Cuál sería el objetivo de esa evaluación para ti?

Profesor 8: Ver si aprendió o no, si sabe o no, cuánto sabe y poder seguir apoyando en eso.

Entrevistadora: En relación a estos cambios de normativa y ya también de aplicación de estrategias aquí mismo dentro del establecimiento ¿cuál es tú experiencia y tú percepción personal en cuanto a instrumentos tradicionales que todavía se siguen utilizando?

Profesor 8: Bueno, los tradicionales todavía son muy, muy segregadores porque, ¿puedo dar ejemplos ciertos? -sí, obvio-, eh, no sé la típica prueba con verdadero o falso, con alternativas, con mil ítem, un alumno con déficit atencional no logra terminar la evaluación típica castradora que hacen los profesores más antiguos quizás acá, y que no acceden, o no comprenden que necesitan más tiempo, que podríamos quitar más, eh, cambiar quizás formular de nuevo la pregunta, como que eso.

Entrevistadora: Y en relación a los instrumentos más diversificados ¿tú experiencia, tú opinión con respecto a lo que se hace acá en el Liceo?

Profesor 8: Bueno acá, mi experiencia, me ha tocado profesores que son muy factibles para esta diversificación, para estos cambios más que nada, porque acá en el liceo, bueno, 3º año que llevamos con PIE, costó, pero creo que ya hay profesores que ya tienen el chip de, eh, "hagámoslo para todo el curso", ni siquiera es ya "hagámoslo para los PIE", es como, llegan con propuestas ya lista de otros tipos de instrumento, ya no solamente la prueba, sino un trabajo, un, mm, no sé, hasta una maqueta puede ser que antes era no, la prueba, la prueba o la prueba, no había otra cosa. Yo creo que ahora han cambiado mucho y están con la iniciativa de, de realizar otro tipo de evaluaciones, de también el proceso, el paso a paso más que el producto final.

Entrevistadora: Hay una participación distinta de, de tu parte como educadora diferencial al enfrentarte a estos dos tipos de instrumentos ¿hay más participación tuya, hay menos participación tuya en los tradicionales, en los diversificados?

Profesor 8: Sipo' en los tradicionales que no es mucho lo que tú participas porque el profe ya tiene su estructura de prueba, su estructura de evaluación, en cambio en el otro tú participas porque el profe llega con una idea y tú con el trabajo colaborativo puedes darle otra tonalidad, entonces, eh, puede variar lo que el profesor tiene en mente y a veces decirle " sí, sabes qué, está súper bien, me gusta hagámoslo así"

Entrevistadora: Y para los chicos qué piensas que es mejor ¿cuándo tú participas o cuando no? ¿cuándo tienes ese nivel de participación o cuando estás más excluida?

Profesor 8: Yo creo que es súper complicado porque, mira hay un curso que, ehm, cuando la profesora Inés, que es la profesora de lenguaje, empieza con esta, ehh, prueba no tradicionales, ehh, se complican porque ya estaban acostumbrados, y como al principio reclamaban "no, no queremos trabajos, no queremos estas cosas, queremos las típicas prueba" entonces creo que dé a poquitito se han ido adaptando también, porque más que mal vienen desde chicos con estructura tradicional.

Entrevistadora: Claro. Y en cuanto a la percepción de los estudiantes, además de sí, se pasa del proceso "ah, ¡no quiero un trabajo! ¡no quiero un trabajo!" Pero cómo has visto el cambio de los chiquillos al enfrentarse en una evaluación.

Profesor 8: Creo que en, en el proceso de aprendizaje lo adquieren de mejor manera, porque antes los primeros años era como que estudiaban para la prueba y después ya no, las clases no participaban porque no sabían po' "hay, sí creo que lo vimos" "hay sí si en la prueba lo preguntaron", em cambio ahora como el proceso es clase a clase, a veces la evaluación como que la adquieren más fácil, como que lo adquieran ya interiorizado, como que es parte de ellos, y se saben y se acuerdan de las cosas que hicieron el años pasado, conocen más la materia, creo que lo han tomado bien, no he visto por lo menos reflejado que sí, que sí funciona.

Entrevistadora: En cuanto, eh, evidentemente la formación de pregrado de un educador diferencial es mucho más diversa o con estrategias mucho más ampliada, en relación con lo que uno puede llegar hacer de intervenir en el aula o en el docente, pero ¿qué herramientas que te entregó tu formación inicial que te permite un poco llegar a este, a este punto donde, ehh, la diversificación es generalizada?

Profesor 8: Ehh, sí, pero a mí me sirvió más, bueno tú sabes que yo soy profe de educación física, entonces yo creo que yo tuve muchos ramos de creatividad, de hacer juegos, entonces creo que, como que por ahí me ayudó más que lo que aprendí en sí en la universidad de diferencial, por ejemplo con Hansel una vez hicimos un juego en el patio, y hasta el día de hoy los chiquillos se acuerdan del juego, y de qué se trataba el juego " se acuerda que me hizo esta pregunta profesora y que" cachay, entonces creo como en cuanto a la creatividad me ayudó más lo de, de mi primera carrera, más que la diferencial.

Entrevistadora: Qué curioso igual. O sea que se dé al final, claro, educación física en general es algo diversificado.

Profesor 8: Sipo', y es muy kinestésico, que es lo que más difícil, yo siento que ya, si tiene alguien visual puedes tener un ppt, apoyo visual, cachay, el auditivo igual, poner un audio, hablar más fuerte, música, en cambio el kinestésico es súper complicado trabajarlo en clase, es muy difícil, yo todavía me digo "¿cómo puedo trabajar los 3 estilos en la clase?" y como, y a veces me digo "¿y cómo hago esto?", pero la profe como que también es quisquilloso conque "no, que no va a resultar, que no, que salir al patio" cachay.

Entrevistadora: Claro todavía hay una barrera, más que nada en la parte de la enseñanza más que en la parte de la evaluación. Ehmm, para cerrar, al final estos cambios, sí bien uno viene como estudiando, como para implementar primero desde afuera, después entre medio y ahora mucho más involucrado en el contexto educativo, pero, pero hay cambios normativos que se implementan dentro del establecimiento que tal vez se implementan, se entregan solamente, para que se implementen ¿hay algún tipo de herramientas que crees que nos podría aportar desde el sostenedor o la dirección del establecimiento o desde el ministerio de educación para que este proceso de cambio, eh, a la estrategia diversificada fuera, ehh, fuera más adecuado, menos abruptos? Pensando un poco en toda la diversidad docente que hay, de asignaturas y de estilos, como, como es un poco el choque de diferencial y los profesores de asignaturas.

Profesor 8: Sí. Yo creo que un cambio importante, aunque no creo que sea así, pero quizás estamos a años luz, es tener menos alumnos por sala, de verdad yo creo que es muy importante, eso de tener 45 alumnos que tú no sabes qué le pasó el día anterior, ehh, y que viene con genios distintos, con experiencias distintas, ehh, es complicado tener 45 personas en una sala tan chica, que a veces la ventilación afecta mucho, de repente después de almuerzo hay un calor horrible y lo único que queremos es aire y uno abre las ventanas y obviamente que te da sueño entonces no ayuda, no aporta, creo que es una barrera, en cuanto a la cantidad de alumnos que hay en la sala, en cambio a la infraestructura que tenemos acá como liceo, y a la disposición también de los profesores, ehh, siento que salir al patio a hacer una actividad "no", "por qué no" "porque se arranca" pero si tú le das la confianza yo creo que si se puede hacer, yo creo que sí. Ehh, qué otra herramienta, mmm, quizás los profesores también, por ejemplo yo tengo una clase de 45 minutos, y para mí son mejores, me gustan más que las de 90 minutos, porque estamos claro que el periodo de atención es super corto, entonces el profe se enfoca en pasar materia, pasar materia, y cómo lo ha hecho una profesora, pero yo no he estado con ella, pero lo he escuchado, que da como espacios libres para que descansen, creo que es lo mejor, es lo mejor que se puede hacer, si no se concentran, llevai 20 minutos explicando algo, hasta ahora yo me pierdo a veces con los profes explicando, hay me quedé en la primera parte, entonces quizás dar más break, quizás cambiar el estilo de revisar la clase que sea solamente clase, clase, clase. Pero no sé cuándo se pueda implementar eso, creo que estamos años luz.

Entrevistadora: Que es algo más estructural de la clase que algo netamente estratégico. Ya eso, muchas gracias.