



ESTUDIO SOBRE REGLAMENTOS DE EVALUACIÓN INTERNOS DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CHILENOS

Resultados y conclusiones finales



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
Facultad de Educación

INFORME FINAL

ESTUDIO SOBRE REGLAMENTOS DE EVALUACIÓN INTERNOS DE LOS ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES CHILENOS

Resultados y conclusiones finales

Elaborado por Claudio Núñez Vega y Carla Förster Marín

Facultad de Educación UC

2017

Contenido

I.	RESUMEN	3
II.	ANTECEDENTES	6
III.	OBJETIVOS DEL ESTUDIO	7
IV.	METODOLOGÍA DE TRABAJO	8
4.1	Etapa 1.....	8
4.2	Etapa 2.....	10
V.	RESULTADOS	11
5.1.	RESULTADOS ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.....	11
5.1.1	Normativas internas y Conceptualización de la evaluación.....	11
5.1.2	Tipos de evaluación.....	13
5.1.3.	Instrumentos de Evaluación.....	22
5.1.4.	Evaluación Diferenciada	26
5.1.5.	Calificación	32
5.1.6	Criterios de Promoción.....	39
5.1.7.	Comunicación de los resultados.....	42
5.1.8.	Aspectos abordados como derechos de los estudiantes	42
5.2.	PRACTICAS EVALUATIVAS.....	44
5.2.1	Normativas internas y Conceptualización de la evaluación.....	45
5.2.2	Propósitos de la evaluación y retroalimentación.....	51
5.2.3.	Instrumentos de Evaluación.....	61
5.2.4.	Calificación	68
5.2.5.	Evaluación Diferenciada	82
5.2.6.	Coherencia de lineamientos evaluativos del reglamento de evaluación con otros documentos del establecimiento	91
VI.	SINTESIS Y DISCUSIÓN.....	95
VII.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	100
VIII.	DESAFÍOS Y SUGERENCIAS	101
IX.	BIBLIOGRAFÍA.....	104

I. RESUMEN

La evaluación en aula es una parte crítica de la enseñanza efectiva y sin un monitoreo continuo de los aprendizajes, en cualquier asignatura la enseñanza pierde sentido (Hattie, 2008). No obstante, el contexto del establecimiento, los lineamientos y orientaciones del reglamento de evaluación y las creencias de profesores y directivos, condicionan las prácticas evaluativas en aula, los procesos de calificación, y por tanto, los aprendizajes y la motivación de los estudiantes.

Este estudio tiene como objetivos **describir y analizar los procesos de evaluación y calificación estipulados en reglamentos internos de evaluación de establecimientos educacionales chilenos y describir los procesos desarrollados para la generación y actualización de dichos reglamentos explicando los fundamentos que están a la base de las diferentes decisiones y elaboraciones.**

El estudio se realizó en dos etapas, la primera consistió en el análisis documental de los Reglamentos Internos de Evaluación, Manuales de Convivencia Escolar y Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de 70 establecimientos chilenos (61 de la Región Metropolitana, 5 de la Región de Antofagasta y 4 de la Región de la Araucanía). La selección de la muestra fue aleatoria estratificada, considerando como criterios de clasificación la dependencia administrativa (particular, particular subvencionada y municipal), el nivel educativo (solo Enseñanza Básica, solo Enseñanza Media y ambos niveles), la formación diferenciada en Enseñanza Media (Científico Humanista, Técnico Profesional o Polivalente), la existencia o no de Proyecto de Integración Escolar (PIE) en el establecimiento y el Índice de Vulnerabilidad del establecimiento (IVE <25% y >75%). Además se incorporó colegios con diversidad de modelos pedagógicos o proyectos educativos no tradicionales. Esta estratificación tuvo como propósito asegurar la diversidad de reglamentos existentes.

La segunda etapa consistió en entrevistas a Jefes de UTP o Equipos directivos de 8 establecimientos, considerando las tipologías de la primera etapa. La decisión de quienes participaron estuvo dada por el propio colegio.

Las categorías de análisis para ambas etapas tuvieron como foco los lineamientos evaluativos y su incidencia en las prácticas del establecimiento. Estas fueron: la concepción de evaluación; los tipos de evaluación según intencionalidad, agente y referente; el abordaje de la diversidad; la forma en que se comunican y utilizan los resultados de la evaluación; el rol del docente y de las familias/padres y apoderados en el proceso evaluativo; el tratamiento de los derechos de los y las estudiantes, de la honestidad en el quehacer de los actores; y otras categorías de análisis emergentes de los documentos.

Las principales conclusiones del estudio son:

- Los Reglamentos de Evaluación contienen lineamientos que regulan algunas acciones y prácticas evaluativas realizadas en los establecimientos, vinculadas principalmente a la evaluación sumativa, la calificación, y la promoción, sin considerar aspectos relacionados al uso de la evaluación como medio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Tampoco se evidencia en los documentos la incorporación de las nuevas políticas y orientaciones ministeriales dadas en este tema (por ejemplo, el Decreto N°83/2015, que aprueba criterios y

orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y educación básica; el Decreto 170/2009, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial; las Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación Media técnico-profesional, 2016).

- Concordante con lo anterior, en las entrevistas se evidencia un marcado énfasis en la evaluación sumativa, si bien se nombra la evaluación formativa, no se plantea que se utilice para promover el aprendizaje de los alumnos y que se vincule a la posibilidad de generar mecanismos de apoyo y retroalimentación en el proceso de aprendizaje. Respecto de la intencionalidad diagnóstica, ésta se ve como un hito que se realiza solo al inicio del año, sin considerar el sentido principal de esta intencionalidad que es recoger evidencias de las ideas y conocimientos que tienen los estudiantes al iniciar una experiencia de aprendizaje.
- Como los establecimientos no intencionan el uso ni la importancia de la evaluación formativa (tanto en sus reglamentos como en sus prácticas cotidianas), tampoco se evidencia que la retroalimentación sea considerada como una acción clave para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Solo se explicita en ambas fuentes su uso eventual con fines de comunicación de los resultados de una prueba.
- Del mismo modo, en los reglamentos y entrevistas hay un discurso asociado a la necesidad de diversificar la evaluación en aula tanto en instrumentos como agentes evaluativos, pero no hay orientaciones de cómo abordarlo en el aula o las orientaciones van en el sentido contrario (Ej. todas las pruebas debe ser de selección múltiple). Por otra parte, cuando hay protocolos, estos aluden a cómo actuar frente a una prueba (inasistencia, entrega de resultados, entre otros). Además, los entrevistados señalan que el número de calificaciones parece ser una limitante para el uso de instrumentos que requieren mayor extensión temporal como proyectos y portafolios.
- El número de notas mínimas exigidas por asignatura en un período lectivo, constituye una regla general asociada al número de horas de la asignatura en el plan de estudios y se considera inamovible del Reglamento, asumiendo erróneamente, que es un lineamiento dado por el Mineduc.
- Mayoritariamente la escala de notas va de 1 a 7. En los casos en que la escala se modifica y la nota mínima sube a 1,5 o a 2,0, la explicación se asocia principalmente a la condición de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes, aludiendo a que esta acción permite mejorar las expectativas de los alumnos en caso de ser calificados con notas mínimas y tener la posibilidad real de aprobar la asignatura.
- La evaluación diferenciada es considerada, en los reglamentos y discursos de los entrevistados, como una instancia aislada y no como un proceso, utilizando como acciones en la evaluación la disminución de la exigencia para la nota 4,0 a 50%, reducción de contenidos, de complejidad en las habilidades cognitivas o de la cobertura de aprendizajes, observándose una mirada asistencialista del estudiante con necesidades educativas.
- La diversidad se aborda de forma tangencial en los reglamentos de evaluación y se asocia principalmente a problemas de aprendizaje. Cuando se abordan aspectos familiares o contextuales, se observan distinciones según el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE). Por ejemplo, flexibilidad en la evaluación por embarazo, servicio militar y trabajo remunerado para apoyar a la familia, aparecen en los reglamentos de establecimientos con

IVE alto, mientras que en el IVE bajo surgen casos asociados a enfermedades psicológicas, deportistas federados y viajes familiares o intercambios. Destaca en algunos establecimientos la inclusión del DUA y por tanto, la incorporación de una mirada diferente de la diversidad, teniendo esto un correlato en prácticas de evaluación diversificadas más que diferenciadas.

- El rol de los docentes, padres y apoderados y estudiantes en las distintas instancias del proceso evaluativo es secundario en los reglamentos. En las entrevistas se declara que los docentes tienen un rol clave en la elaboración de los reglamentos ya que son consultados tanto para validar el documento como para entregar los insumos para ajustarlo. En relación a las prácticas de aula, aunque los entrevistados señalan que los docentes tienen libertad para seleccionar y elaborar los instrumentos y situaciones de evaluación; en la práctica, los establecimientos priorizan el formato prueba por sobre los otros tipos de instrumentos. Las familias/padres y apoderados prácticamente no son consideradas en los reglamentos de evaluación, excepto en dos aspectos: iniciar la solicitud de evaluación diferenciada y recibir los resultados en términos de calificación de sus hijos/as. Los estudiantes solo son nombrados en referencia a aspectos de honestidad y el tratamiento del plagio, como una falta grave consignada en los manuales de convivencia y en los reglamentos de evaluación.
- Respecto a los derechos de los y las estudiantes vinculados con evaluación, en los reglamentos internos de evaluación no se hace alusión a otorgar igualdad de oportunidades en aspectos relativos a evaluación ni de brindar respeto a derechos de los estudiantes en los procesos evaluativos. Estas temáticas si aparecen incorporadas en los Manuales de Convivencia y los Proyectos Educativos de algunos establecimientos donde se resguarda el derecho a que los estudiantes sean evaluados y promovidos utilizando criterios técnicos en forma justa y objetiva, se les den a conocer los criterios con que serán evaluados, así como que se le otorguen facilidades en los procesos evaluativos a las estudiantes embarazadas.
- En relación a los criterios utilizados por los establecimientos para actualizar sus reglamentos Internos de Evaluación, ellos hacen referencia principalmente a necesidades detectadas por los profesores y directivos de los establecimientos en temáticas vinculadas con formas de proceder en casos vinculados a evaluación, así como con demandas de los estudiantes y comunidad educativa a las cuales el establecimiento debe satisfacer sus requerimientos. Aquí surge el hecho que las nuevas directrices emanadas por el Mineduc son poco abordadas en los ajustes respecto al Reglamento de Evaluación que se realizan anualmente.
- En cuanto a la promoción o la repitencia de los estudiantes, los Reglamentos internos de Evaluación de los establecimientos plantean aquellas orientaciones y criterios que se estipulan en los decretos de Evaluación emanados por el Mineduc, sin modificaciones.

En síntesis, los reglamentos presentan un enfoque evaluativo centrado en la certificación de aprendizajes con escaso énfasis en el monitoreo de los mismos, lo cual se ve reflejado también en el discurso de los entrevistados al referirse a las prácticas evaluativas en aula. El abordaje de la diversidad en el aula desde el punto de vista evaluativo, tanto en los reglamentos como en las entrevistas, se focaliza en una visión “asistencialista” de apoyo al estudiante a través de una evaluación diferenciada, tanto en acceso como en adecuación curricular, y escasamente se observa la idea de evaluación diversificada. Estos reglamentos son vistos como un documento que da orientaciones para ejecutar las prácticas evaluativas, pero su implementación varía según el equipo directivo y especialmente los Jefes de UTP o similares. Esta variabilidad se concreta en aspectos como la incorporación de la evaluación en la planificación de clases de forma explícita, en la flexibilidad de tipos de instrumentos de evaluación según el objetivo de aprendizaje, la

flexibilidad en el número de calificaciones, y el intencionar o no el uso de las evaluaciones por parte de los docentes para para ajustar sus prácticas pedagógicas.

II. ANTECEDENTES

Las prácticas evaluativas corresponden a las acciones continuas y sistemáticas que realizan los docentes para recoger información relevante del estado y del proceso de aprendizaje de los estudiantes, que le permite formar juicios de valor a partir de los cuales toman decisiones para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (MINEDUC, 2006). Existe consenso en que para cambiar las prácticas pedagógicas de los docentes es necesario cambiar sus prácticas evaluativas (Jorba y Sanmartí, 1993; Darling-Hammond 2001; Shepard, 2006; Bambrick-Santoyo, 2010) puesto que el qué y cómo se evalúa condiciona el qué y cómo aprenden los estudiantes (Salinas, 2002; Himmel, 2003). Si entendemos que la evaluación es un proceso que permite levantar evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, y de la efectividad de las prácticas de enseñanza (Darling-Hammond 2001), es claro que un profesor/a que tenga competencias evaluativas sólidas podrá monitorear de mejor manera el progreso en el aprendizaje de sus estudiantes; hacer modificaciones a sus estrategias de enseñanza ajustándolas a las necesidades de sus alumnos; entregar retroalimentación de mejor calidad; utilizar los resultados de las evaluaciones como insumo para trabajar en el aula y tomar decisiones pedagógicas basadas en la evidencia; y todo esto redundará en mejores prácticas pedagógicas y en mayores aprendizajes por parte de los estudiantes (Darling-Hammond 2001; Celman, 2005; Litwin 2005). En este contexto, la evaluación en el aula se constituye como uno de los elementos clave para asegurar el logro de los estudiantes en los distintos niveles del sistema escolar, pero la evidencia muestra que los profesores, en su mayoría, presentan las falencias más importantes de su desempeño docente en este ámbito (Docentemas, 2014).

Los establecimientos educacionales tienen reglamentos de evaluación que constituyen los lineamientos generales y la hoja de ruta de las evaluaciones. Esta normativa permite regular las acciones que realizan los docentes pero al mismo tiempo condiciona sus prácticas evaluativas, con consecuencias para los estudiantes y sus familias, las cuales pueden marcar su vida y su futura trayectoria escolar. Este reglamento, según las orientaciones entregadas por el Mineduc (s/f), debe dar cuenta de diferentes estrategias para evaluar los aprendizajes de alumnos y alumnas; formas de calificar y comunicar los resultados a los estudiantes, madres, padres y apoderados; los procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos; las disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos quienes así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente; la escala de calificación y la nota mínima de aprobación; los requisitos de promoción, entre otras.

Además, los establecimientos cuentan con otros dispositivos internos que pueden condicionar u orientar las prácticas evaluativas de los docentes como es el Plan de Mejoramiento Educativo o el Manual de Convivencia, que incluyen metas y acciones concretas asociadas al rendimiento de los estudiantes y que impactan directamente en la evaluación que realizan los docentes en el aula, las cuales muchas veces se superponen o son contradictorias con el Reglamento de Evaluación.

En este contexto, a continuación se presenta el estudio sobre Reglamentos de Evaluación Internos de los establecimientos educacionales chilenos, solicitado por Unesco en alianza con el Ministerio de Educación para colaborar en el desarrollo de una Política y un Plan de fortalecimiento de la evaluación de aprendizajes que se realiza al interior de los establecimientos (o evaluación en aula). Una de las líneas de acción de esta política es la actualización de la normativa referida a evaluación, calificación y promoción en el sistema escolar, un referente importante y que enmarca muchas de las prácticas evaluativas que se realizan al interior de los establecimientos. Para abordar este proceso, el MINEDUC consideró necesario contar con información respecto a los procesos de evaluación, calificación y promoción que se definen en los reglamentos de evaluación al interior de los establecimientos, considerando esto como un insumo importante para generar recomendaciones informadas y practicables en el contexto chileno.

III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivos generales:

- 1) Describir y analizar los procesos de evaluación y calificación estipulados en reglamentos internos de evaluación de establecimientos educacionales chilenos.
- 2) Describir los procesos desarrollados para la generación y actualización de los reglamentos internos de evaluación de establecimientos educacionales chilenos y explicar los fundamentos que están a la base de las diferentes decisiones y elaboraciones.

IV. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para abordar los objetivos del estudio, se planteó una metodología en dos etapas:

4.1 Etapa 1

Para abordar el objetivo N° 1, se realizó un análisis documental de los principales documentos normativos de los establecimientos analizados: 70 Reglamentos Internos de Evaluación, 70 Reglamentos Internos de Convivencia Escolar y 70 Proyectos Educativos Institucionales. La selección tuvo como propósito asegurar la diversidad de reglamentos existentes. Cabe señalar que, estos documentos se consideraron debido a que en ellos se definen lineamientos u orientaciones respecto de las prácticas evaluativas de los establecimientos.

Para realizar la selección de los casos se utilizó como criterios las siguientes categorías de selección:

- 1) **IVE del establecimiento educacional:** Se consideró como categorías dos grupos extremos, establecimientos con IVE menor a 30% y establecimientos con IVE superior a 70% con el propósito de analizar si hay alguna distinción específica según el contexto socioeconómico de los estudiantes a los que atienden.
- 2) **Dependencia del establecimiento educacional:** Se utilizó tres categorías: Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado. Cabe señalar que en este último nivel hay celdas que quedaron vacías al hacer el cruce con otras variables como por ejemplo IVE superior a 70% (ver matriz tipológica, Tabla 1).
- 3) **Nivel educativo y formación diferenciada:** Luego de revisar las bases de datos de colegios entregadas por la contraparte técnica, se estableció una modificación a las categorías iniciales en cuanto a Nivel, definiendo tres categorías en vez de las dos originales; estas categorías son: Establecimientos solo de enseñanza Básica, Establecimientos solo de enseñanza Media y Establecimientos que imparten enseñanza Básica y Media. También se realizó una modificación a la propuesta original incorporando en los establecimientos de Media tres categorías, según la formación diferenciada: Científico-Humanista (CH), Técnico Profesional (TP)/ Artístico y Polivalentes (Pol).
- 4) **Diversidad de modelos pedagógicos o proyectos educativos:** Se utilizó esta categoría como una selección complementaria distinguiendo entre los establecimientos que tienen reconocimiento por parte del MINEDUC (por ej., Montessori) y los que no lo tienen y dan exámenes libres (por ej. Pedagogía Waldorf), si tuviesen reglamentos o documentos que refieran a sus procesos evaluación.
- 5) **Proyectos de Integración:** Se consideró la distinción de establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE) y sin Programa. Se intencionó como variable de selección y análisis,

debido a las particularidades evaluativas que conlleva para los estudiantes y que debiesen estar reflejadas en algún lineamiento de evaluación del establecimiento.

La selección de los casos se realizó a través de un muestreo aleatorio con reemplazo para cada celda de la matriz tipológica, de esta forma se resguardó un posible sesgo investigativo. Se analizaron 70 casos que permitieran dar cuenta de la diversidad de tipologías, considerando cierta representatividad de cada tipo de establecimientos respecto de la población, incluyendo 61 establecimientos de la Región Metropolitana, 5 de la Región de Antofagasta y 4 de la Región de la Araucanía con el propósito de caracterizar de mejor manera el contexto chileno. La incorporación de casos de regiones en las celdas de la matriz tipológica se realizó donde sería posible distinguir con mayor claridad posibles particularidades evaluativas. Se presentan marcados con asterisco (*) en la matriz y en algunas hay más de un establecimiento de Región.

El análisis de los procesos de evaluación y calificación en los documentos incluyó como categorías de análisis los siguientes aspectos o tópicos: Concepción de evaluación, tipos de evaluación consideradas (según intencionalidad, agente y referente), el abordaje de la diversidad, la forma en que se comunican y utilizan los resultados de la evaluación, el rol del docente y de las familias/padres y apoderados, el tratamiento de los derechos de los y las estudiantes, de la honestidad en el quehacer de los actores, y otras categorías de análisis emergentes de los documentos. La matriz tipológica definida para la muestra se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1: Matriz Tipológica de la muestra

Modelo	Nivel	Modalidad	Inclusión	Dependencia				
				M		PS		PP
				IVE <25%	IVE >75%	IVE <25%	IVE >75%	
Tradicional	Solo Básica		Con PIE	3	4*	1	3*	N/A
			Sin PIE	N/A	1	1*	1	3
	Solo Media	CH	Sin PIE	2	1	1	1	2
			Con PIE	2*	N/A	N/A	N/A	N/A
		TP/Art	Con PIE	N/A	4*	N/A	N/A	N/A
			Sin PIE	1	1	N/A	5	N/A
		Pol	Sin PIE	3	1	N/A	2	N/A
			Con PIE	1*	N/A	N/A	N/A	N/A
	Completa (Básica y Media)	CH	Con PIE	4	2	3	1	N/A
			Sin PIE	N/A	1	5	2	5
No tradicional		Reconocidos		N/A		1*	N/A	1
		Exámenes libres				N/A		1

N/A: No aplica, no hay establecimientos en esta categoría o no se consideran en este estudio. (*) El asterisco destaca las celdas donde se incorporaron casos de regiones.

4.2 Etapa 2

A partir de las tipologías que se definieron en la Etapa 1, se seleccionaron los casos de estudio de esta siguiente etapa. Para abordar el objetivo n° 2, se realizaron entrevistas individuales o grupales, según lo definió cada establecimiento seleccionado, con el propósito de describir los procesos que se suelen seguir en cada uno para definir y actualizar los reglamentos de evaluación internos, así como las razones que fundamentan las propuestas evaluativas contenidas en ellos, la forma en que se difunden entre la comunidad educativa y cómo se implementan estos lineamientos en el establecimiento desde lo administrativo y lo pedagógico. Además, se describieron o ejemplificaron ciertas prácticas evaluativas que aparecen en el reglamento o aquellas que suelen ser comunes, por ejemplo: cómo se hace la retroalimentación, cómo se comunica al estudiante cómo será evaluado, cuáles son las estrategias utilizadas en la evaluación diferenciada, entre otras.

Se entrevistó a los actores que estuvieran más estrechamente involucrados en estos procesos como Jefes de UTP o Coordinadores pedagógicos, Coordinadores de ciclo o equipos disciplinares. Se seleccionó 8 casos según la tipología definida en el objetivo N° 1, que dan cuenta de la diversidad encontrada, 2 de estos casos corresponden a regiones.

Las entrevistas fueron realizadas por uno de los investigadores responsables del estudio. El guion de entrevista fue definido en conjunto con la contraparte técnica para asegurar que la información que se recoja sea acorde a las expectativas del estudio.

El protocolo de terreno de esta segunda etapa fue:

- 1) Elaboración del guion de entrevistas.
- 2) Validación de la entrevista por la Contraparte técnica del estudio.
- 3) Contacto con el establecimiento.
- 4) Realización de la entrevista.
- 5) Análisis del contenido de la entrevista

Para el análisis de las entrevistas se realizó análisis de contenido mediante codificación abierta.

V. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Respecto del primer objetivo que era: Describir y analizar los procesos de evaluación y calificación estipulados en reglamentos internos de evaluación de establecimientos educacionales chilenos, los resultados se presentan agrupados por las categorías de análisis propuestas.

5.1.1 Normativas internas y Conceptualización de la evaluación

La conceptualización de evaluación será entendida como la explicitación en el Reglamento de una definición de evaluación en la que se evidencie la visión que tiene el establecimiento sobre este proceso, su propósito en el contexto del aprendizaje y la relevancia que se le da al estudiante en este proceso.

El 77,1% de los reglamentos analizados hace referencia a los Decretos de evaluación al inicio de sus documentos, sin diferencias entre dependencias administrativas ni entre modalidades de enseñanza (solo Básica, solo Media, Polivalentes, etc.), solo los establecimientos que tienen una “enseñanza no tradicional” tienen un formato diferente a un Reglamento de Evaluación como tal y no aluden a la normativa nacional. El 78,6% de los establecimientos tiene una definición explícita de lo que entienden por evaluación, los cuales corresponden mayoritariamente a establecimientos Científico-Humanistas con formación Básica y Completa (PP: 15,7%; PS: 28,5%; M: 34,3%). Entre quienes no incluyen una definición explícita el 12,8% corresponde a establecimientos Técnico-Profesionales o Polivalentes. No hay diferencias entre dependencia municipal y particular subvencionada en este ámbito; de los establecimientos particulares pagados solo uno no presenta una definición explícita (el detalles se presenta en la Tabla 2).

Al analizar las definiciones de evaluación (78,6%), se observa que el 50% la describe de forma precisa aludiendo a un proceso de recogida de evidencias de aprendizaje para conocer progreso de los estudiantes o el logro de los objetivos o metas de aprendizaje; el 18,6% la describe como un proceso de medición del aprendizaje y el 5,7% solo nombra la evaluación como un proceso aplicación de instrumentos a los estudiantes que se traduce en una calificación.

Otros elementos que surgen en las dos primeras definiciones son: la referencia a un proceso sistemático y continuo de recogida de evidencias de los estudiantes con diversidad de herramientas (31,4%), que retroalimenta al estudiante y al profesor (15,7%) y que permite tomar decisiones respecto de cómo asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje o ajustar las estrategias de enseñanza (31,4%). No se observan diferencias en estas definiciones entre dependencias ni entre modalidades de enseñanza, con excepción del establecimiento con currículum artístico y de uno no tradicional, que centran su definición en “la necesidad de evaluar

el progreso individual de los estudiantes en las distintas áreas” y que este “proceso debe ser participativo” incorporando al estudiante.

En relación al concepto de evaluación, un 17% de los Proyectos Educativos analizados (13% municipalizado, 27% particular subvencionado, 8% particular) hacen referencia a aspectos relativos a que “La evaluación es un proceso permanente orientado a determinar el nivel de cumplimiento de los objetivos y metas propuestos. Con la evaluación, se obtiene información relevante sobre el proceso de enseñanza, las metodologías empleadas, la eficacia de los objetivos y el logro de los ideales generales del colegio.”, así como otro señala “La evaluación se define como un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al profesor para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje”. Por otra parte también aparece que “La evaluación es entendida, desde un enfoque edumétrico, como un proceso pedagógico continuo, sistemático, participativo y flexible, que sirve de retroalimentación para los estudiantes y para los docentes.”

Tabla 2: Distribución de las categorías de conceptualización de la evaluación según Dependencia y Modalidad de enseñanza.

Categoría	PP				PS					Mu					% total de la Categoría		
	B	M-CH	Comp	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Comp	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli		Comp	
Refiere a los Decretos	3	2	5	0	4	2	0	2	10	1	4	5	4	5	7	77,1	
Definición de evaluación	3	1	5	2	5	1	2	1	11	0	8	3	2	4	7	78,6	
Concepto de evaluación	Proceso de recogida de evidencias para conocer progreso de los estudiantes o el logro de los OA.	1	1	2	1	4	1	1	0	8	0	5	3	1	3	4	50,0
	Proceso de medición del aprendizaje.	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	3	2	0	1	3	18,6
	Evaluación como sinónimo de calificación	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	5,7
Otros aspectos evaluativos	La evaluación debe ser participativa	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	5	14,3
	Permite recoger información que retroalimiente al estudiante y al profesor.	1	0	2	1	0	0	0	0	3	0	0	1	1	0	2	15,7
	Proceso sistemático de recogida de información de los aprendizaje	3	1	4	0	1	0	1	0	4	0	2	1	2	1	2	31,4
	Permite tomar decisiones pedagógicas/ ajustar la enseñanza	3	1	4	0	1	0	1	0	4	0	2	1	2	1	2	31,4

5.1.2 Tipos de evaluación

El análisis de las tipologías considera la intencionalidad o propósito de la evaluación, los agentes que deberían participar y los referentes con los que se contrasta la evidencia recogida para emitir el juicio valorativo.

Para la primera distinción referida a la **intencionalidad** o propósito de la evaluación, la literatura en español define tres categorías: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa, las cuales se asocian a momentos temporales en el proceso de aprendizaje, y que deben estar planificadas en la ejecución de una unidad de contenido (Sanmartí, 2007).

En términos generales, el 75,7% de los establecimientos incluyen en sus reglamentos de forma explícita las intencionalidades con las que se debe realizar las evaluaciones durante el año escolar. Entre los que no la incluyen, se distinguen los establecimientos con modalidad de enseñanza TP/Artística (8,6%, equivalente al 54,5% de la muestra de estos establecimientos) y los con modalidad no tradicional (2,9% equivalente al 66,7% de la muestra de su grupo); el resto del porcentaje se reparte indistintamente entre colegios municipales básicos (7,1%) y las otras modalidades de enseñanza (ver detalle de la distribución en Tabla 3).

Tabla 3: Distribución de frecuencia de establecimientos que incluyen las intencionalidades de evaluación en el Reglamento.

	PP				PS					M					% total	
	B	M-CH	Comp	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Comp	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli		Comp
Incluye de forma explícita las intencionalidades evaluativas.	3	2	5	0	5	1	2	2	10	1	3	4	3	5	7	77,1

El análisis específico de las intencionales en los reglamentos que las explicitan da cuenta de definiciones asociadas principalmente a temporalidad y a propósitos de cada una.

Para la **evaluación diagnóstica**, las menciones sobre temporalidad corresponden a una evaluación que “se realiza al inicio del año” (28,6% del total; 25% PP; 48,1%; 12,9% M) o “al inicio de un proceso de aprendizaje” (47,1% del total; 16,7% PP; 7,4%; 12,9% M), no se observan distinciones en este ámbito respecto de la modalidad de enseñanza ni la existencia de PIE. Respecto del propósito, se observa que mayoritariamente la finalidad es “conocer los conocimientos previos de los estudiantes o sus conductas de entrada a la asignatura” (41,7% del total; 41,7 PP; 59,3% PS; 38,7% M) y “Ajustar la planificación a las necesidades reales de sus estudiantes” (17,1% del total, 16,7% PP; 25,9% PS; 9,7% M), este último no se presenta en establecimientos con modalidad de enseñanza TP/Art ni Polivalentes. En el 10% establecimientos (14,8% PS y 9,7% M) la señalan como una línea de base, indicando que la evaluación diagnóstica debe servir como punto de partida para que el docente evalúe cuanto avanzan sus estudiantes.

También el 8,6% de los establecimientos hace referencia a las asignaturas en las que se debe realizar un diagnóstico, señalando como obligatorio evaluar, por una parte Matemática, Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés y Ed. Física (3,7% PS-B y 6,5% M-B) y que los docentes de otras áreas pueden aplicarlas si lo desean y por otra parte es obligatorio evaluar todas las asignaturas (11,1% PS).

Además se alude en las definiciones a dos aspectos administrativos asociados al registro en el libro de clases y la calificación. Para el primer aspecto se indica que el resultado de las evaluaciones debe ser registrado en el leccionario del libro de clases con las categorías de Logrado (L) y No Logrado (NL) o Desarrollado (D), Por Desarrollar (PD) y No Desarrollado (ND) (16,7% PP; 25,9% PS y 25,8% M), esto se observa indistintamente en las modalidades de enseñanza con igual proporción (entre 1 y 4 establecimientos) con excepción de los establecimientos Municipales TP/artísticos que no hacen referencia a este tema. Sobre la calificación, solo el 2,9% de los establecimientos señalan que el logro no debe ser traducido a una nota (ver detalles en Tabla 4).

Destaca que el 7,2% de los colegios que señalan las intencionalidades omiten las evaluaciones diagnósticas y solo nombran las intencionalidades formativa y sumativa (3,6% PS Básica y 3,6% PP completo).

Tabla 4: Distribución de frecuencia de los establecimientos según modalidad de enseñanza para las categorías de Evaluación Diagnóstica.

	Categoría	PP				PS					Mu				% total Categoría		
		B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP		M-Poli	Co
Cuándo	Inicio de un proceso de aprendizaje	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	2	3	11,4
	Inicio del año /marzo	1	0	2	0	3	0	1	0	9	0	1	1	2	0	0	28,6
Asignatura	Solo en 4 asignaturas (+ inglés o Ed. Física)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	4,3
	Todas las asignaturas	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	4,3
Propósito	Evaluar conductas de entrada/ conocimientos previos/ carácter exploratorio	1	1	3	0	5	1	3	2	5	0	3	4	1	4	5	47,1
	Tener una línea de base/ conocer las NEE del curso	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	2	0	1	0	3	10,0
	Para ajustar la planificación/ ver remediales.	1	0	1	0	2	0	0	0	5	1	0	2	0	0	1	17,1
Registro	Registro en el libro como NL/L o ND/PD/D	1	1	0	0	3	0	2	0	2	0	1	3	0	4	1	24,3
	Se explicita que no debe llevar nota.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	2,9

La **evaluación formativa**, desde su temporalidad, mayoritariamente se plantea como una evaluación que se realiza “durante el proceso de enseñanza” (25,7% del total; 41,7% PP; 11,1% PS y 32,3% M), “sistemática o periódicamente” (10% del total; 16,7% PP; 18,5% PS) o en cada clase (2,9% del total; 3,7% PS; 3,2%M). Respecto de la temporalidad de la evaluación formativa hay un

patrón común en la idea de proceso y por tanto, no se especifica un momento puntual en que se deba aplicar en ninguna dependencia ni modalidad de enseñanza.

En cuanto al propósito declarado para la evaluación formativa, se señala que es “determinar los avances/logros parciales o intermedios de los estudiantes en la asignatura” (42,9% del total; 33,3% PP; 55,6% PS y 35,5% M), “retroalimentar la práctica pedagógica y reorientar el proceso de enseñanza y las estrategias metodológicas” (38,6% del total; 41,7% PP; 44,4% PS y 32,3% M) y “Posibilita prevenir obstáculos, tomar decisiones oportunas y generar planes remediales” (21,4% del total; 33,3% PS y 19,4% M), en estos aspectos no se observan diferencias entre modalidades de enseñanza.

Sobre su registro y calificación, el 10% de los establecimientos explicita que no debe ser calificada (16,7% PP; 14,8% PS y 3,2% M), el 5,7% señala que las evaluaciones suman puntos para conformar una calificación al final de un período (3,7% PS y 9,7% M); el 4,3% se plantean que se pueden calificar como notas parciales o coeficiente 1 (9,7% M) y el 1,4% indica que los resultados deben ser puestos en el leccionario del libro de clases (3,7% PS).

Tabla 5: Distribución de los establecimientos para las categorías de Evaluación Formativa.

	Categoría	PP				PS					Mu					% total de la Categoría	
		B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli		Co
Cuándo	Evaluación en el proceso	2	1	2	0	0	0	1	0	1	1	3	1	1	3	2	25,7
	En cada clase	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9
	Sistemáticamente/ periódica	1	0	1	0	1	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	10,0
Propósito	Medir logros intermedios y avances	1	1	2	0	4	0	2	0	9	0	2	3	1	2	3	42,9
	Reorientar/ Retroalimentar el proceso de aprendizaje	2	1	2	0	3	1	2	1	5	0	2	1	2	3	2	38,6
	Posibilita prevenir obstáculos/ tomar decisiones oportunas/ Generar planes remediales	0	0	0	0	5	1	0	1	1	1	1	1	0	2	2	21,4
Con qué	Evalúa productos parciales	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
	Explicita “con diversos instrumentos” o da un listado de posibles instrumentos.	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2,9
	Instrumentos fáciles de aplicar	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
Registro	No es calificada/ no va al libro.	1	0	1	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	10,0
	Se deben registrar en el libro como actividades	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
	Suman puntos para una calificación	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	5,7
	Se pueden calificar como notas parciales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	4,3

De la evaluación con **intencionalidad sumativa**, la temporalidad señalada en los reglamentos es “al final de una unidad o subunidad” (15,7% del total; 41,7% PP; 7,4% PS y 12,9% M) o al final del proceso de aprendizaje (4,3% del total; 11,1% PS). Ninguno de los reglamentos de establecimientos TP o Polivalentes hacen referencia a cuándo se aplica.

Respecto del propósito de la evaluación sumativa, el 32,9% de los reglamentos analizados señalan que es “conocer el logro o grado de avance de los objetivos de aprendizaje” (25% PP; 37% PS y 32,3% M) sin distinción entre modalidad de enseñanza, incluyendo en este aspecto también a los establecimientos TP/artísticos. Otros propósitos declarados son “corroborar la eficacia del proceso de enseñanza” (8,6% del total; 7,4% PS y 12,9% M), “Calificar o medir cuantitativamente el logro de los OA” (5,7% del total; 16,7% PP y 7,4% PS), “ajustar planificaciones futuras” (4,3% del total; 7,4% PS y 3,2% M). Destaca la triple intencionalidad atribuida a una misma evaluación que se observa en el 4,3% de los establecimientos, todos municipales, donde se plantea que una evaluación sumativa del año anterior puede ser el diagnóstico del año siguiente, o una evaluación sumativa puede considerarse formativa si el docente cree que no se han alcanzado aún los aprendizajes esperados (5,3% del total; 12,9% M).

En relación a los instrumentos asociados a esta intencionalidad, el 22,9% de los establecimientos hace alguna mención: el 18,6% menciona que se deben evaluar productos finalizados (16,7% PP; 22,2% PS y 16,1% M), 2,9% indica que se debe considerar diversidad de instrumentos (16,7% PP) y el 1,4% señala que se debe incorporar la autoevaluación y la coevaluación en esta intencionalidad (3,2% M). Destaca que todos los establecimientos M y PS con modalidad TP/ la traducen como calificación final o acumulativa.

En la mayoría de los reglamentos (72,9%) se explicita la idea de que las evaluaciones con intencionalidad sumativa son calificadas, sin distinciones entre modalidades de enseñanza. Algunas distinciones que se observan en relación a esto son: solo se indica que “estas evaluaciones son calificadas” (35,7% del total; 33,3% PP; 29,6% PS y 41,9% M), esta calificación es “acumulativa” (22,9% del total; 8,3% PP; 29,6% PS y 22,6% M) y que “estas notas pueden ser parciales o acumulativas” (14,3% del total; 16,7% PP; 14,8% PS y 12,9% M), sin explicar a qué se refieren estos conceptos.

Destaca un establecimiento Municipal con modalidad de enseñanza completa que señala que “el logro del curso debe ser de 80% para que se pueda cambiar de unidad” (1,4% del total; 3,2% M).

Tabla 6: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a Evaluación Sumativa.

Categoría	PP				PS				Mu				% Total Categoría				
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH		M-TP	M-Poli	Co	
Cuándo	Fin de unidad/subunidad	2	1	2	0	1	0	0	0	1	0	2	1	0	0	1	15,7
	Fin del proceso de aprendizaje	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4,3
Propósito	Calificar o medir cuantitativamente el logro de los OA	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5,7
	Conocer el logro de los OA/ grado de alcance de los OA	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	32,9
	Corroborar la eficacia del proceso de E-A	0	0	3	0	3	0	2	0	4	1	1	2	2	3	2	8,6
	Ajustar planificaciones futuras	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	4,3
	Tiene triple intencionalidad según el momento en que se use la información.	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	5,7
Con qué	Evalúa productos finalizados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	18,6	
	Diversos instrumentos	1	1	0	0	2	1	1	1	1	0	1	1	0	1	2	2,9
	Incorporar Auto y Coevaluación	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
Registro	Nota acumulativa	1	0	0	0	2	2	0	0	4	0	3	1	0	0	3	22,9
	Es calificada	1	1	2	0	2	0	0	2	4	0	4	4	2	0	3	35,7
	Notas parciales y acumulativas	1	1	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	2	2	0	14,3

En cuanto a los **agentes evaluativos**, no es una denominación que se utilice en los reglamentos de forma masiva (31,4% del total; 33,3% PP; 25,9% PS y 35,5% M). Si bien se hace referencia a la autoevaluación, coevaluación y en menor medida a la heteroevaluación, en general no se refieren a ellas como agentes evaluativos sino como un instrumento más dentro de un listado (24,3% del total; 16,7%PP, 29,6% PS y 22,6% M). El detalle por modalidad de enseñanza se presenta en la Tabla 7.

Entre quienes lo explicitan, la **autoevaluación** es utilizada con distintos propósitos, siendo el más frecuente “evaluar o juzgar su propio trabajo” (14,3% del total; 8,3% PP; 14,8% PS y 16,1% M), “evaluar los OFT” (7,1% del total; 3,7% PS y 12,9% M), “desarrollar la autocrítica, honestidad, la ética” (7,1% del total; 11,1% PS y 6,5% M), “Hacer que el estudiante tome conciencia de sus logros o involucrarlo en su proceso de aprendizaje” (5,7% del total; 8,3% PP, 7,4% PS y 3,2% M) y “promover la autonomía del estudiante” (4,3% del total; 7,4% PS y 3,2% M). Destaca la alusión que se hace a la necesidad de que “los estudiantes cuenten con pautas de evaluación previamente conocidas entregadas por el profesor” (8,6% del total; 8,3% PP, 7,4% PS y 9,7% M).

Tabla 7: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a Agentes evaluativos y Autoevaluación.

Categoría	PP				PS				Mu				% total categoría				
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH		M-TP	M-Poli	Co	
Agente	Explicita algún agente	1	1	2	0	1	1	0	1	4	0	2	3	3	0	3	31,4
	Vista como instrumento y no como agente.	1	0	1	0	3	0	2	0	3	0	2	2	2	0	1	24,3
Autoevaluación	Evaluar/Juzgar el trabajo propio	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	14,3
	Puede ser oral o escrita	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1,4
	Ev. Participación y responsabilidad	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4,3
	Ev. de agrado o no con una actividad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1,4
	Ev. de OFT	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	7,1
	Ejercicio de autocrítica y honestidad/ desarrollo ético/ actividad crítica reflexiva	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	0	7,1
	Promover la autonomía	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	4,3
	Tomar conciencia de sus logros/ involucrar al estudiante en su proceso	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	5,7
	Con pauta del docente	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	1	8,6

La **coevaluación** es entendida en los reglamentos como “la evaluación entre pares o entre estudiantes” (15,7% del total; 25% PP, 11,1% PS y 16,1%M, todos de distinta modalidad de enseñanza). Respecto de su propósito, principalmente se plantea que “es un ejercicio para desarrollar la honestidad y principios éticos” (7,1% del total; 11,1% PS y 6,5%M) y “una estrategia para evaluar los OFT” (5,7% del total; 3,7% PS y 9,7%M). Igual que en la autoevaluación, destaca la alusión que se hace a la necesidad de que “los estudiantes cuenten con pautas de evaluación previamente conocidas entregadas por el profesor” (4,3% del total; 11,1% PS, de distinta modalidad de enseñanza). Una imprecisión conceptual encontrada en los reglamentos es que la coevaluación “se realiza solo entre pares al interior un grupo” ya que se da una visión restringida de la potencialidad de los pares como agente evaluador, entendiéndolo solo desde un tipo de actividad.

Tabla 8: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a la coevaluación.

Categoría	PP				PS						Mu				%Total categoría
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	
Ev. entre alumnos/pares	0	1	2	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	15,7
Debe ser al interior del grupo de trabajo	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1,4
Ejercicio de honestidad/ desarrollo ético	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	1	1	0	0	7,1
Ev. de OFT	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	5,7
Tomar conciencia de sus logros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1,4
Intercambio de roles	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2,9
Con pauta del docente/previa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4,3
Con lista de cotejo	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4,3

Por último, la categoría de **heteroevaluación** solo está presente entre quienes distinguen explícitamente los agentes como tales, por tanto, su caracterización es escasa en los reglamentos analizados. Es definida como “la evaluación tradicional que realiza el profesor al estudiante” (11,4% del total, 25% PP y 16,1% M, todos de distinta modalidad de enseñanza) o como “la evaluación realizada por un agente externo” (2,9% del total, 8,3% PP, 3,7% PS) o “de distinto nivel jerárquico” (1,4% del total, 3,2% M). El detalle se presenta en la Tabla 9.

Un hallazgo lo constituye una clasificación encontrada en el 5,7% de los reglamentos (4,3% PS y 1,4% M) que señalan que hay dos tipos de agentes: externos (externos al colegio como MINEDUC, DEMRE, aplicadores de pruebas compradas) e internos (evaluador pertenece al establecimiento), y en esta última categoría desglosan en heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Tabla 9: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a Agentes evaluativos.

Categoría	PP				PS						Mu				% total categoría
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	
Agente externo	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2,9
Profesor al alumno	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	11,4
Distinto nivel jerárquico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1,4
Ev. de los OA	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9
Debe ser con instrumentos planificados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2,9

En general, los agentes se plantean como una sección separada en los reglamentos donde no se asocia a calificación en forma específica y no se entrega una descripción detallada de estos conceptos. Cuando se describe con mayor profundidad, se asocia a un procedimiento de calificación, no a su propósito o rol en el aprendizaje de los estudiantes. El siguiente ejemplo

refleja esta especificación: “La Corporación considera importante que en los procesos de evaluación se utilice: Autoevaluación y Coevaluación. Estas deberán ser diseñadas y aplicadas por los docentes en cada Subsector de aprendizaje, a lo menos una vez por semestre y no superarán el 10 % del total de una nota parcial de coeficiente 1. Podrá reemplazar una nota coeficiente 1, sólo si corresponde a un procedimiento de realización de tarea o desempeño” (Establecimiento PS, modalidad de enseñanza básica, IVE alto, con PIE).

Sobre la categoría **referentes de contrastación**, esta se ha definido como la explicitación de un criterio de comparación o de referencia contra el cual se espera contrastar los resultados de las evaluaciones para poder emitir el juicio evaluativo. Al respecto, el 52,9% de los colegios analizados en sus reglamentos hacen alguna referencia explícita a criterios previamente establecidos o referente criterial tomando como base el marco curricular vigente expresado en alguno de sus desgloses. La principal mención da cuenta de tener “criterios de evaluación explícitos, claros y conocidos con antelación por los estudiantes” 20% del total de establecimientos (41,7% PP, 18,5% PS y 12,9% M), seguida de la “consideración de los OA definidos para cada asignatura o la realización de evaluaciones que estén alineadas con los OA de las Bases curriculares” (15,7% del total; 25% PP, 25,9% PS y 3,2% M). No hay distinciones particulares entre modalidades de enseñanza.

Destaca una imprecisión conceptual que se presenta en un establecimiento de enseñanza Básica Municipal, en el cual se indica que la evaluación “será referida a criterio, donde el criterio será el progreso evidenciado por el estudiante a partir de una situación inicial, intraindividual; esto es, comparando consigo mismo y a través del avance del año escolar” lo que supone un referente idiográfico y no criterial. Otros aspectos a considerar por su particularidad son dos reglamentos de establecimientos de enseñanza completa de dependencia PS, uno de los cuales señala que “las evaluaciones se realizarán en igual proporción tomando un enfoque edumétrico (criterio) y un enfoque sicométrico (norma) como referentes” y el otro indica que se utilizará “una evaluación a norma y a criterio utilizando las siguientes escalas para su registro: Evaluación referida a norma, se expresará con una calificación numérica en una escala de notas de 2,0 a 7,0. Las evaluaciones referidas a criterio deberán ser autorizadas en Dirección.” Hoy hay consenso a nivel teórico en que la evaluación normativa no es recomendable para su aplicación en aula ya que provoca competencia entre los estudiantes y no permite que la calificación refleje el logro de los objetivos de aprendizaje sino que refleja el logro en relación a su grupo de pares, por esta razón no es claro qué es lo que se pretende con los lineamientos dados en ambos reglamentos.

Tabla 10: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a Referentes y Criterios de evaluación explícitos.

Categoría	PP				PS						Mu				% Total Categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli		Co
No se explicita en el reglamento	0	0	1	0	2	0	2	2	5	0	4	5	4	2	6	47,1
Criterios de evaluación explícitos, claros y conocidos con antelación por los estudiantes	1	2	2	0	1	0	3	0	1	0	1	0	0	2	1	20,0
Entrega de temario de contenidos con anticipación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	2	11,4
Criterios deben ser acordes al nivel y edad de los estudiantes.	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2,9
Criterios deben ser coherentes con lo enseñado	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2,9
Evalúa OA definidos para cada subsector/ alineados con los OA/ lo que señala el Programa de estudios	1	0	2	0	2	2	0	0	3	0	0	0	0	1	0	15,7
Explicita que es criterial	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4,3
Explicita que es idiográfica	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2,9
Los criterios definidos deben ser autorizados por UTP.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1,4
Explicita que debe ser Edumétrica (criterio) y Psicométrica (Norma) en partes iguales	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1,4
Referida a norma entendida como escala de notas (2 a 7)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1,4

En el 30% de los Proyectos Educativos (26% municipalizado, 35% particular subvencionado, 31% particular) se hace referencia a los tipos de evaluación y al respecto se plantea que “considera la evaluación diagnóstica al inicio del año escolar, la evaluación formativa, durante el proceso mismo y la acumulativa o sumativa al término de cada unidad. También se aplican autoevaluaciones y coevaluaciones entre las alumnas si el proceso o la materia lo ameritan.”. Otro establecimiento se refiere a “Evaluación Diagnóstica: de carácter obligatorio antes de enfrentar nuevos aprendizajes - Evaluación formativa y de proceso: de carácter obligatorio, estará siempre presente durante el proceso de aprendizaje- Evaluación sumativa: Es aplicable a la evaluación de productos terminados o resultados.”. También se encuentra el planteamiento que “Según el momento y la intención con que se realice la evaluación podrá cumplir una función diagnóstica, formativa o sumativa.”

Otro aspecto que surge en un 6% de los Proyectos Educativos (3% municipalizado, 8% particular subvencionado, 8% particular) dice relación con los criterios de evaluación, al respecto se menciona el “Evaluar el aprendizaje de los alumnos con criterio legal, técnico y pedagógico, aplicando instrumentos de medición válidos y confiables, en las ocasiones y formas establecidas.” Otra mirada respecto del tema es “Los criterios de evaluación que regirán el proceso para todo nuestro colegio se refieren a que: Toda instancia evaluativa que se implementa, no es acción aislada ni terminal. Toda instancia evaluativa centra la responsabilidad del logro de los objetivos

verticales y transversales en el docente y el alumno. Toda instancia evaluativa tiene como finalidad el mejoramiento y logro de los aprendizajes, más que calificar.”

5.1.3. Instrumentos de Evaluación

Respecto a los **procedimientos e instrumentos de evaluación**, en el 67,12% de los reglamentos aparece mencionado el lineamiento de utilizar una “variedad de instrumentos” (66,7% PP; 74,1%PS y 61,3% M). Esta distribución no tiene un patrón específico entre modalidades de enseñanza, con excepción de la modalidad de enseñanza Media PS-CH y M-TP, en que el 100% y el 66,6% de los reglamentos de estos grupos no presenta referencias a los instrumentos de evaluación.

Destaca la asociación que se hace entre instrumentos específicos e intencionalidades de evaluación (21,4%), especialmente en lo referido a instrumentos para la evaluación diagnóstica, como el “uso de pruebas” y para la evaluación formativa en que se explicitan las “listas de cotejo, escalas de valoración, registros anecdóticos, en general instrumentos de desempeño y se indica no usar pruebas ya que no debe calificarse” (25% PP, 18,5% PS y 22,6% M), no se observa una tendencia por modalidad de enseñanza.

En relación a los instrumentos de evaluación, en un 23% de los Proyectos Educativos (29% municipalizado, 19% particular subvencionado, 15% particular) de los establecimientos se plantea por ejemplo que “El profesorado aplicará diferentes y variados procedimientos evaluativos para determinar la calificación de las alumnas: pruebas escritas, trabajos prácticos, informes, observaciones, registros individuales u otros”. Otro establecimiento plantea el uso de “Pruebas parciales, pruebas integrativas, interrogaciones, trabajos de investigación, disertaciones, desarrollo de guías de aprendizaje, pautas de cotejo, autoevaluación, coevaluación, representaciones, elaboración y realización de proyectos, elaboración de maquetas”. También se consideran instrumentos como “trabajos grupales y/o individuales, disertaciones, creaciones y recreaciones colectivas e individuales, dramatizaciones, representaciones graficas o volumétricas, evaluaciones escritas y orales, autoevaluación, tareas escolares y revisión de cuadernos”. Otro establecimiento plantea que “Las pruebas, trabajos de investigación, disertaciones, presentaciones artísticas y otros, sirven de base para entregar a las alumnas refuerzo sobre sus propios logros o clarificar los errores y contribuir a la meta cognición”. También se plantea que “La recopilación de antecedentes para la evaluación se realiza mediante procedimientos tales como pruebas escritas individuales y colectivas, interrogaciones individuales breves, entrevistas individuales en profundidad, exposiciones orales o escritas realizadas por los alumnos/as, observación directa - espontánea o con pautas -por parte del profesor/a, pautas de autoevaluación, trabajos de investigación, desarrollo de proyectos y otros”. Por último, se encuentra la idea que “Dentro de los procedimientos de evaluación a utilizar se podrán considerar, las pruebas, debate, observaciones, ensayo (desarrollo), informes, mapas conceptuales, mapas semánticos, inventarios, proyectos, entrevistas, bitácora o agenda personal, cuestionarios, lista de

indicadores, ejecución (elaboración/construcción de...), síntesis (de diversas fuentes), compromisos de trabajo, disertaciones, dibujos, juegos, asambleas, conferencias, exposiciones”.

Entre los establecimientos que hacen referencia a **instrumentos específicos**, lo más frecuente es encontrar un listado o enumeración de diversos instrumentos y técnicas como: “pruebas escritas, interrogaciones orales, ejercicios en clases, trabajos prácticos, trabajos de investigación, pruebas de nivel, guías de trabajo, listas de cotejo, disertaciones, presentaciones, rúbrica” y “cualquier otro que se estime pertinente” (58,6% del total; 66,7% PP; 63% PS y 51,6% M).

Otros lineamientos generales que aparecen en menor proporción en los reglamentos son: que “los instrumentos o procedimientos deben ser válidos y confiables” (11,4% del total; 16,7% PP; 11,1% PS y 9,3% M), que “los instrumentos deben tener tabla de especificaciones” (5,7% del total; 12,9% M), se deben “evaluar habilidades cognitivas superiores” (2,9% del total; 8,3% PP y 3,2% M), que se debe “usar rúbricas como pautas de correcciones” (5,7% del total; 16,7% PP) y que “los instrumentos deben atender a distintos tipos de inteligencia y estilos de aprendizaje” (1,4% del total; 3,2% M). Además, algunos establecimientos especifican un formato para un tipo de contenido como “contenidos conceptuales deben ser evaluados con pruebas y los contenidos actitudinales con listas de cotejo” (4,3% del total; 8,3% PP y 7,4% PS) y otros agregan un listado de instrumentos o procedimientos específicos para cada asignatura (4,3% del total; 8,3% PP; 7,4% PS). Cabe señalar en este último punto que en estas listas se mezclan instrumentos y agentes (autoevaluación y coevaluación).

También se dan algunos lineamientos asociados a formato de las evaluaciones como “llevar el logo del colegio en el encabezado”, “se debe informar en el inicio de las pruebas el puntaje, tiempo de duración y Objetivos de Aprendizajes evaluados” (14,3% del total; 16,7% PP y 25,8% M), situación que se observa principalmente en los establecimientos municipales CH; otros indican el número y tipo de ítems que deben tener las evaluaciones, como por ej. “debe haber mínimo tres tipos de ítems diferentes que apunten a distintas habilidades cognitivas”, (5,7% del total; 8,3% PP y 7,4% PS) o el puntaje mínimo: “las evaluaciones de unidad y semestrales deben tener un puntaje mínimo de 40 puntos” (4,3% del total; 8,3% PP; 7,4% PS y 3,2% M). El detalle de la distribución según modalidad de enseñanza se presenta en la Tabla 11.

Destaca el lineamiento dado por uno de los establecimientos “no tradicionales” de dependencia PP que señala que “el logro de los aprendizajes se calificará preferentemente a través de pruebas parciales e integrativas”... “la construcción de las pruebas parciales, las guías de aprendizaje y las pruebas integrativas debe ser al estilo SIMCE en Ed. Básica y de PSU en Ed. Media” que da cuenta de un intento de entrenamiento en los estudiantes para contestar Pruebas de gran escala sin considerar las limitaciones de este formato de respuesta cerrada para evaluar aprendizajes complejos.

Una imprecisión conceptual encontrada es: “Confiabilidad del instrumento, referida a que las preguntas estén bien formuladas y que respondan a los objetivos de aprendizaje señalados en las planificaciones”, según esta definición se estaría hablando de validez semántica y de contenido, más que de confiabilidad (establecimiento Polivalente M). Otro lineamiento impreciso conceptualmente es suponer que las rúbricas solo se utilizan para evaluar desempeños prácticos y

actividades evaluativas no estructuradas y no como pautas de corrección en pruebas. Un ejemplo es el siguiente: “El uso de las rúbricas o listas de cotejo se aplicará en situaciones tales como: actividades no regladas, mapas conceptuales, juegos colectivos, debates dirigidos, registro continuo de avances y dificultades mediante revisión de cuadernos, actividades grupales... para pruebas y trabajos se debe presentar pauta de corrección” (establecimiento polivalente PS). También se usan conceptos errados como “escala de especificaciones” que no corresponden a ningún instrumento como tal: “Cada instrumento de evaluación deberá contar con una pauta de revisión acorde al mismo: Rúbrica, lista de cotejo, escala de especificaciones, escala de apreciación etc.” (Establecimiento M, modalidad de enseñanza Básica).

Por último, en general se nombra como “lista de cotejo” a un genérico que incluye listas de chequeo y escalas de valoración indistintamente, asociados principalmente a evaluaciones de aspectos actitudinales o conductuales.

Tabla 11: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a Instrumentos de Evaluación

Categoría	PP				PS					Mu					% Total Categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co		
Instrumentos	Debe haber variedad o diversidad de instrumentos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	67,1
	Instrumentos específicos a cada intencionalidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	21,4	
	Entrega una lista de instrumentos	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5	1	0	2	58,6
	Instrumentos deben ser confiables y válidos	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11,4
	Los instrumentos deben tener tabla de especificaciones	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	5,7
	Uso de rubricas como pautas de corrección	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2,9
	Uso de Rúbricas o listas de cotejo para evaluar OFT	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
	Asocia instrumentos específicos a asignaturas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4,3
	Tareas evaluativas deben apuntar a habilidades cognitivas superiores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9
Lineamientos específicos	Instrumentos deben atender a los distintos tipos de inteligencia y estilos de aprendizaje	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	1	0	2	1,4
	Se debe informar puntaje, tiempo y OA en el inicio de las pruebas.	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14,3
	Especifica un puntaje mínimo.	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	4,3
	Especifica el número y tipo de ítems de las pruebas	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5,7
	Especifica formato de los instrumentos para los tipos de contenidos	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4,3
	Asocia los instrumentos a calificación	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2,9

Respecto de los **procedimientos administrativos**, solo el 22,9% de los establecimientos explicitan algún lineamiento (11,1% PS y 41,9% M) siendo el principal que “los instrumentos

calificados deben ser revisados o visados por el Jefe de UTP/Coordinador académico/ Jefe de Departamento” (17,1% del total; 11,1% PS y 35,5% M, sin distinciones entre modalidades de enseñanza). Otros lineamientos explícitos son que debe entregarse a revisión el instrumento y su pauta de corrección (5,7% del total; 3,7% PS y 35,5% M) y que esta entrega debe ser 48 o 72 hrs. antes de la aplicación de la evaluación (9,7% M). Ver detalle en Tabla 12.

Tabla 12: Distribución de frecuencia de las categorías referidas procedimientos administrativos asociados a instrumentos de evaluación.

Categoría	PP				PS					Mu						
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co		
No explícita	3	2	5	2	4	2	4	2	11	1	4	1	5	4	4	77,1
El docente entrega prueba y pauta	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	5,7
UTP o Coordinador académico revisa las evaluaciones	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	4	1	1	3	17,1
Deben entregarlas 48 hrs antes.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2,9
Deben entregarlas 72 hrs antes.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,4

Sobre la **entrega de los resultados a los estudiantes**, solo el 47,1% de los establecimiento señalan algunas ideas al respecto (50% PP; 29,6% PS y 61,3% M), principalmente orientadas a aspectos administrativos como el tiempo que tiene el docente para revisar las evaluaciones, siendo los más recurrentes entre 7 y 10 días hábiles (32,9% del total; 33,3% PP; 29,6% PS y 35,5% M) y 15 días hábiles (11,4% del total; 8,3% PP; 3,7% PS y 19,4% M) (ver detalle en Tabla 13).

Destaca un grupo menor de establecimientos (12,9%; 16,7%PP; 18,5%PS y 6,5% M) que señalan que “es obligatorio realizar un análisis de los errores con sus estudiantes al entregar las evaluaciones”, lo que se traduce en una instancia de revisión de las respuestas dadas por los estudiantes en preguntas específicas de una prueba (según lo indicado en algunas entrevistas). Cabe señalar que en el caso de los establecimientos PP y PS que señalan 15 días hábiles hacen explícito que se solo se refiere a trabajos de investigación y para evaluaciones tipo prueba los tiempos son menores. En el caso del establecimiento municipal que señala 4 semanas de entrega, explicita que solo es para las “pruebas de desarrollo”.

Tabla 13: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a Instrumentos de Evaluación

Categoría	PP				PS					Mu					% Total Categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co		
No se explicita	1	1	1	0	2	0	0	0	0	0	4	0	4	0	1	52,9
Entrega de resultados Menos de 7 días hábiles	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	5,7
Entre 7 y 14 días hábiles	0	1	3	0	3	0	0	0	5	0	1	3	3	2	2	32,9
15 días hábiles	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	2	2	11,4
20 días hábiles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,4
Se debe analizar y corregir los resultados con los estudiantes.	0	0	2	0	2	0	0	0	3	0	1	0	0	0	1	12,9

En los manuales de convivencia se señala que “los estudiantes tienen derecho a conocer los resultados de las evaluaciones y sus calificaciones en un plazo prudente o determinado por el colegio” (25,7% del total; 18,5% PS y 41,9% M) sin profundizar mayormente en la forma en que los docentes deben dar a conocer los resultados. En los establecimientos particulares no se hace referencia a este tema. No se observan diferencias entre modalidades de enseñanza.

Respecto a los usos de la evaluación se encuentra que en los Proyectos Educativos del 24% de los establecimientos (19% municipalizado, 27% particular subvencionado, 31% particular) se hace mención a que permite “Replantear procedimientos y estrategias metodológicas y motivacionales, según corresponda, a la luz del análisis de resultados obtenidos por los (las) alumnos(as)”. En otro caso se plantea “El propósito de la Evaluación de nuestro liceo es la determinación de logros de aprendizaje dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y la reorientación y regulación del mismo”. También se encuentra la idea relativa a que “Se evalúa al alumno porque es necesario detectar el grado de avance del proceso educativo hacia los fines y objetivos propuestos y para reforzarlo y orientarlo, cuando las evidencias obtenidas así lo sugieren”. Otro planteamiento respecto al uso dice relación con “El sistema de evaluación aplicado proporciona información útil y continua a los docentes sobre el proceso de aprendizaje y le permite a los estudiantes tomar conciencia de sus logros, avances y potencialidades, así como de sus dificultades y errores con el fin de superarlos.”

5.1.4. Evaluación Diferenciada

La evaluación diferenciada es entendida como el “procedimiento pedagógico que le permite al docente, identificar los niveles de logro de aprendizajes curriculares, que alcanzan aquellos estudiantes que por diferentes necesidades educativas están en una situación temporal o permanente, distinta de la mayoría” (Mineduc, 2016).

En los reglamentos de evaluación analizados, el 90% hace referencia a la **Evaluación diferenciada** (66,7% PP; 100% PS y 90,3% M). En la mayoría de los reglamentos es entendida como

una “estrategia de evaluación aplicada a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), problemas de aprendizaje, físicos o psicológicos transitorios o permanentes” (54,3% del total; 33,3% PP; 63% PS y 54,8% M), “que considere las potencialidades y limitaciones de los alumnos” (7,1% del total; 14,88% PS y 3,2% M). No se observa una distribución particular entre modalidades de enseñanza, con excepción de los TP/artístico en que solo los establecimientos con Proyecto de Inclusión Educativa (PIE) tienen una mayor especificación de esta temática. Solo un establecimiento (1,4%) incorpora la evaluación diferenciada también para estudiantes de desempeño sobresaliente o “talentosos” (M-CH).

En los manuales de convivencia se hace referencia también a este tema, donde el 29% de los establecimientos Municipales principalmente al derecho a “Recibir evaluación diferenciada si lo requiere según certificado médico o de especialista”, “ser evaluados diferenciadamente si tienen problemas o trastornos de aprendizaje o NEE” y “las embarazadas según normativa del establecimiento”. En el 18,5% de los establecimientos Particulares Subvencionados se menciona la evaluación diferenciada, aludiendo al “derecho de los estudiantes con NEE ser evaluado diferencialmente de acuerdo con sus necesidades”, la posibilidad de realizar “adaptaciones curriculares, evaluación idiográfica y modificar el tiempo de aplicación de una evaluación” y el derecho de las embarazadas a un sistema de evaluación alternativo. En el caso de los establecimientos Particulares, el 16,6% lo mencionan e igual que en las otras dependencias, se plantea como un derecho de los estudiantes el “Recibir evaluación diferenciada, cuando exista necesidad especial de aprendizajes, previa certificación de especialista que lo avale” y que “las estudiantes embarazadas tendrán un sistema diferenciado y especial”. Cabe señalar que en los reglamentos de evaluación de estos establecimientos el sistema de evaluación de las embarazadas está referido principalmente a flexibilidad en la asistencia a las evaluaciones. No hay un patrón diferente entre modalidades de enseñanza.

El **procedimiento administrativo** para optar a esta evaluación en la mayoría de los establecimientos es el siguiente:

- 1) Los padres presentan la solicitud al Profesor Jefe o Jefe UTP (44,3% del total; 41,7% PP; 48,1% PS y 41,9% M) la cual se realiza mediante un formulario y debe ir sustentado con un informe de un especialista donde sea explícito el diagnóstico, los requerimientos específicos de evaluación y actividades a realizar y el período por el cual se mantendrá esta condición (74,3% del total; 58,3% PP; 88,9% PS y 67,7% M).
- 2) Esta solicitud es evaluada y sancionada por el Jefe de UTP en conjunto con el profesor Jefe o Equipo PIE si lo hay (31,4% del total; 25% PP; 37% PS y 29% M). En dos establecimientos PS (uno con PIE) es el Consejo de profesores quien sanciona.
- 3) Luego, el Profesor Jefe o Equipo PIE si lo hay, informa y apoya a los profesores de las distintas asignaturas (11,4% del total; 8,3% PP; 7,4% PS y 16,1% M). Otros apoyos están dados por el

equipo del Plan de Adecuación Curricular Individualizada (PACI) y el equipo PIE (14,3%) en los establecimientos municipales (ver detalle en Tabla 14).

Destaca en los establecimientos con PIE que se explicita que “la aceptación de la evaluación diferenciada del estudiante no implica su promoción automática” (26,3%, de diferentes modalidades de enseñanza).

En relación a la evaluación diferenciada en un 14% de los Proyectos Educativos (23% municipalizado, 4% particular subvencionado, 15% particular) de los establecimientos se plantea por ejemplo que “Se evaluará en forma oral al alumno que presenta dificultades visuales, motoras y otras relacionadas con la lectura comprensiva y de escritura. Se evaluará preferentemente con instrumentos escritos a quienes presenten dificultades auditivas. Se realizarán trabajos individuales y grupales cuando corresponda como alternativa de evaluación y reforzamiento de aprendizaje.”. En otro establecimiento se estipula que “Los educandos sujetos al procedimiento de evaluación diferenciada optaran a estrategias de evaluación que respeten sus impedimentos, sus ritmos y formas de expresar sus aprendizajes (evaluaciones orales, trabajos prácticos, representaciones etc.). A las alumnas que se encuentren en situación de embarazo se les facilitará un horario y asistencia flexible dependiendo de su estado de gravidez, para tal efecto los profesores deberán crear actividades adaptativas según consta en el decreto ley N° 19.688.” También se destaca que “La evaluación diferencial es un proceso individual y personal que, mediante instrumentos cuidadosamente seleccionados, elimina toda posibilidad de ansiedad y frustración que puedan actuar como factores de una baja autoestima.”

Tabla 14: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a Procedimientos administrativos en la Evaluación diferenciada y la eximición de asignaturas.

	Categoría	PP				PS					Mu				% total categoría		
		B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP		M-Poli	Co
Concepto de Ev. diferenciada	No se explicita en el reglamento.	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	10,0
	Estrategia evaluativa para niños con NEE.	0	1	3	0	5	1	2	1	7	1	6	3	3	2	3	54,3
	Estrategia evaluativa acorde a las potencialidades de cada estudiante.	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	1	7,1
	Incorpora ev. Diferenciada para estudiantes talentosos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1,4
Aspectos administrativos y procedimientos	Requiere certificado de especialista.	2	1	4	0	6	1	4	1	11	1	2	6	1	6	6	74,3
	Incluye a todos los estudiantes PIE y PACI.	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3	1	2	0	2	14,3
	Lo solicitan los padres	1	1	3	0	3	1	2	0	7	0	2	1	1	5	4	44,3
	Vigente hasta marzo de cada año.	1	1	2	0	3	0	1	0	3	0	0	1	0	0	2	20,0
	Vigente hasta abril de cada año.	0	1	0	0	2	2	2	0	4	1	3	2	1	3	2	32,9
	UTP, equipo PIE, Consejo de profesores evalúan y sancionan.	1	0	2	0	0	3	1	0	6	0	1	3	0	2	3	31,4
	Profesor Jefe o equipo PIE informan y apoyan en aula.	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	2	1	0	1	1	11,4

En lo relativo al **tipo de acciones** que se plantean como medidas de evaluación diferenciada, se observan dos líneas mayores: una referida a modificaciones curriculares y otra asociada a estrategias evaluativas. Entre las primeras la más frecuente es la modificación curricular significativa que supone la “modificación y priorización de Objetivos de aprendizaje y contenidos” (34,3% del total; 16,7% PP; 37% PS y 38,7% M) seguida de la “realización de adecuaciones curriculares no significativas” que supone evaluar los mismos objetivos de aprendizaje y contenidos considerando una dificultad menor (21,4% del total; 25% PP; 33,3% PS y 9,7% M).

En cuanto a las estrategias evaluativas, las más frecuentes son la “adaptación de pruebas según la necesidad específica del estudiante” (21,4% del total; 25% PP; 3,7% PS y 35,5% M) y “dar más tiempo a los estudiantes para responder a las evaluaciones” (20% del total; 25% PP; 22,2% PS y 16,1% M). También se plantean como opciones “Adaptar y ajustar distintas metodologías” (15,7% del total; 58,3% PP; 7,4% PS y 6,5% M) y “entregar instrucciones de forma individual en las evaluaciones” (14,3% del total; 25% PP; 14,8% PS y 9,7% M). Otras acciones planteadas con menor frecuencia se presentan en la Tabla 14.

Cabe destacar que estas acciones son planteadas mayoritariamente en establecimientos que tienen PIE. Entre modalidades de enseñanza no hay diferencias, con excepción de TP/artístico en los cuales no se explicitan acciones, aun cuando el establecimiento tenga PIE.

Un ejemplo de propuesta de acciones es el presentado por un establecimiento Municipal de Enseñanza Básica con PIE.

EJEMPLOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DIFERENCIADA	
Tipo de Necesidades educativas	Estrategias de evaluación diferenciada
Dificultades de lenguaje a nivel articulario	Tomarle la evaluación que se realiza a nivel oral, en forma escrita.
Dificultades de motricidad fina (no se entiende lo que escribe)	Lo que el resto del curso hace a nivel escrito, él lo realiza en forma oral.
Si tengo claro que el alumno sabe las materias, pero es lento para responder.	Asignar mayor tiempo para que responda (dos períodos). Disminuir la cantidad de habilidades por Eje u OA.
Si el alumno no maneja los códigos lingüísticos, para darse a entender en forma escrita.	Hay que evaluar en forma oral. Para eso se puede utilizar horas PIE que tienen los docentes.
No sabe leer	Para eso se puede utilizar las horas PIE que tienen los docentes
Si el alumno presenta problemas de atención y concentración.	Ayudar en la lectura y comprensión de instrucciones. Si es necesario ejemplificando el ejercicio a realizar. Observar la evaluación de la tarea Dar más tiempo Parcelar la prueba Se adecúan instrumentos de evaluación, especialmente a los estudiantes migrantes que se incorporan recientemente al EE durante la adaptación escolar.
Si el alumno presenta errores específicos ortográficos (diagnosticados por psicopedagogos)	Evaluar de acuerdo con los contenidos tratados sin considerar los errores específicos que presenta.
En caso de alumnos/a de discapacidad intelectual y límite.	Incorporar uso de material concreto y/o dibujos o esquemas para apoyar la comprensión. Uso de TICS.

Otro aspecto a considerar es la explicitación que se hace respecto de la importancia de respetar los ritmos y formas de experimentar el aprendizaje de los estudiantes evaluados diferencialmente (11,4% del total; 11,1% PS y 16,1% M, la mayoría de los casos con PIE).

Tabla 15: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a acciones de evaluación diferenciada.

	Categoría	PP				PS						Mu					
		B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli		Co
Modificaciones curriculares	Realizar adecuaciones curriculares no significativas/ Se evalúan los mismos Objetivos.	1	1	1	0	1	0	2	0	6	0	2	1	0	0	0	21,4
	Modificación o priorización de Objetivos de Aprendizaje y Contenidos.	1	0	1	0	4	0	1	0	5	0	3	2	1	2	4	34,3
Estrategias y situaciones evaluativas	Adaptar y ajustar distintas metodologías.	3	1	3	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	15,7
	Respetar ritmos y formas de aprender.	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	2	2	0	1	0	11,4
	Generar material de apoyo adicional o actividades pedagógicas alternativas.	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	7,1
	Adaptar la prueba según la necesidad.	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	5	2	1	1	2	21,4
	Dar más tiempo a las evaluaciones.	1	0	2	0	3	1	0	0	2	0	3	1	0	0	1	20,0
	Parcelar la evaluación en distintas instancias	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	4,3
	Dar instrucciones individuales	1	0	2	0	1	1	0	0	2	0	1	1	0	0	1	14,3
	Realizar ev. Oral complementaria a la escrita	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	1	8,6
	Eliminar o reducir ítems en las pruebas	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	7,1
	Dar trabajos extra o tareas complementarias.	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	1	7,1

La evaluación diferenciada está estrechamente ligada en los reglamentos de evaluación a la **eximición de asignaturas**. Al respecto, la mayoría de los establecimientos señalan que los estudiantes pueden solicitar la evaluación diferenciada o exención de una asignatura presentando una justificación médica o psicológica que sustente su petición. Esta solicitud tiene fecha límite a fines de marzo (20% del total; 33,3% PP; 25,9% PS y 9,7% M) o de abril de cada año (32,9% del total; 8,3% PP; 40,7% PS y 35,5% M) (Tabla 14).

Se especifica para este punto que solo puede ser una asignatura o subsector (45,7% del total; 66,7% PP; 55,6% PS y 29% M), que no puede ser Lenguaje y Comunicación ni Educación Matemática (10% del total; 18,5% PS y 6,5% M). Se explicita también que la eximición es solo para la evaluación del curso y que el estudiante debe asistir a las clases regularmente (30% del total, 58,3% PP; 29,6% PS y 19,4% M, sin distinciones entre modalidades de enseñanza ni PIE).

También se señala que tanto en Educación Física como en Inglés/idioma extranjero, la eximición es parcial, aludiendo a que la justificación es para no realizar evaluaciones prácticas (físicas u orales) pero se indica que los estudiantes deberán realizar trabajos de investigación o tareas complementarias y que solo se autorizará ausencia de calificación cuando la evaluación diferenciada no sea una medida suficiente (37,1% del total; 58,3% PP; 29,6% PS y 19,4% M). En el caso de los establecimientos TP y Polivalentes Municipales se explicita que los módulos de las especialidades no pueden ser eximidos (8,6% del total; 3,7% PS y 16,1% M). En esta temática, no se observan diferencias entre modalidades de enseñanza ni entre establecimientos que cuentan con PIE o no lo tienen.

Por último, en algunos reglamentos mencionan la calificación y promoción en el contexto de la evaluación diferenciada (22,9%). El 15,7% indica que estar adscrito a evaluación diferenciada no implica promoción automática y el 14,5% señala que la calificación se debe calcular utilizando un 50% de exigencia para la nota 4,0. El detalle por dependencia y modalidad de enseñanza se presenta en la Tabla 16. Algunos casos individuales que vale la pena destacar hacen referencia a la contrastación del desempeño de los estudiantes con su condición inicial evaluada en el diagnóstico (8,6% del total; 14,8% PS y 6,5% M), lo que supone una evaluación idiográfica, es decir, solo evalúa el avance del estudiante contra sí mismo y no necesariamente el avance en los Objetivos de Aprendizaje, lo que conlleva el riesgo de que el estudiante avance pero no logre alcanzar el Objetivo de aprendizaje esperado.

Tabla 16: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a Procedimientos administrativos en la Evaluación diferenciada

	Categoría	PP				PS					Mu				% total categoría		
		B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP		M-Poli	Co
Calificación	Igual escala de notas.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	7,1
	Usar criterio Idiográfico.	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	1	0	0	1	0	8,6
	Exigencia de 50%.	1	1	0	0	0	1	0	1	2	0	1	2	1	0	0	14,3
	No implica promoción automática.	0	0	2	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	2	3	15,7
Condiciones de eximición	Se puede eximir de 1 asignatura, sin especificar.	2	2	4	0	6	1	0	1	6	1	3	2	0	1	3	45,7
	Debe asistir a clases.	2	1	4	0	1	0	1	0	6	0	2	0	0	1	3	30,0
	Trabajo extra en Ed. Física.	2	0	2	0	1	1	2	0	1	0	2	5	2	3	5	37,1
	Solo se exime Ed. Física o inglés.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	3	11,4
	No se exime Lenguaje ni Matemática.	0	0	0	0	1	1	0	1	2	0	0	0	1	0	1	10,0
	No se exime de módulos de la especialidad.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	3	0	8,6
	No se exime ninguna asignatura.	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	2	0	1	1	11,4

Por último, algunos elementos que pueden constituir acciones no deseables o faltas son: destacar en las nóminas de cursos a los estudiantes que tienen evaluación diferenciada (2,9%), las pruebas de nivel las realizan aparte del curso (2,9%) y evaluar solo habilidades de Conocer y

Comprender (4,9%) (Tabla 17) que son de baja complejidad cognitiva. Un establecimiento PS de Enseñanza Media CH indica que se debe “ayudar al estudiante a aceptar y comprender su caso especial, y lograr esta comprensión también por parte de sus compañeros” lo que puede constituir un sesgo y exposición del estudiante que se contraponen a lo planteado por un establecimiento PS con modalidad de enseñanza completa que señala: “La evaluación diferenciada será aplicada con discreción por los profesores para salvaguardar la autoestima del o la estudiante ante sus pares”, dando cuenta de una preocupación particular por los estudiantes.

Finalmente, el 33,3% de los establecimientos PP y el 9,7% de los M no presentan en sus reglamentos una mención a la evaluación diferenciada (Tabla 14).

Tabla 17: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a prácticas no deseables en evaluación diferenciadas.

Categoría	PP				PS						Mu				% total categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli		Co
Evaluar solo habilidades de Reconocimiento y Comprensión.	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	4,3
Destacar en las Nóminas de cursos a los estudiantes	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9
Ayudar al estudiante a comprender su caso especial	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
Las pruebas de nivel las realizan aparte.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2,9

5.1.5. Calificación

La calificación corresponde a la nota que se asigna a un desempeño o tarea realizada por un estudiante. En este apartado se analizan todos los aspectos asociados a la asignación de estas notas que son abordados en los reglamentos de evaluación y que se hace alguna mención en los Manuales de Convivencia. Cabe señalar que esta referencia siempre está asociada a temas administrativos y no se explicita un vínculo entre la calificación y los aprendizajes logrados.

Si bien algunos reglamentos tienen secciones diferenciadas por ciclos (1° a 8°; I y II Medio y III y IV Medio), no se observan diferencias entre ellas para la mayoría de los criterios analizados. Cuando se evidencia alguna distinción, se destaca en el análisis que sigue para cada temática:

Respecto de la **escala de notas**, en los reglamentos de evaluación se especifica que la escala de notas utilizada es mayoritariamente la de “1.0 a 7.0” (54,3% del total; 50% PP; 51,9% PS y 58,1% M), seguida de la escala “2.0 a 7.0” (30% del total, 33,3% PP; 25,9% PS y 32,3% M) y la escala de “1.5 a 7.0” (10% del total; 14,8% PS y 9,7% M). No se dan explicaciones sobre estas distinciones de escalas ni se observa una práctica masiva de diferentes escalas según ciclo, solo el

4,3% de los reglamentos (3 casos) hacen esta distinción efectiva entre ciclos, dando en 2 de ellos la escala de 2,0 a 7,0 a los cursos más pequeños (1° a 6° Básico, principalmente) y en el otro se da la escala de notas de 2,0 a 7,0 a los cursos de enseñanza media. No hay un patrón según dependencia ni modalidad de enseñanza. Cabe señalar que aun cuando declaran una escala de 1,0 a 7,0, el 7,1% de los reglamentos indican que la nota mínima a poner en el libro es 1,1 la cual debe ser justificada por escrito. Otras modalidades de calificación que se presentan hacen referencia a la nota por conceptos en el 4,3% de los casos (ver detalle en Tabla 18).

Tabla 18: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a escalas de calificación.

Categoría	PP				PS						Mu					% de Categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co		
Escala	1,0 a 7,0	1	2	3	0	1	1	3	1	7	1	4	3	2	4	5	54,3
	1,5 a 7,0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	1	1	1	10,0
	2,0 a 7,0	2	0	1	1	3	0	2	0	2	0	4	2	3	0	1	30,0
	Diferenciado por ciclo	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Otra modalidad	Notas por Conceptos (hasta 2° básico)	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,9
	Notas por Conceptos (hasta 5° básico)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
	Porcentaje de logro de 6° a IV Medio	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
	No se ponen notas	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4

En cuanto a la **cantidad de notas**, hay alguna diversidad la cual está asociada a los períodos (semestres o trimestres) y para cada asignatura dependen del número de horas de clases de la misma. La regla de “se considerará un mínimo de dos notas más que el número de horas semanales por asignatura” está presente en el 61,4% de los reglamentos analizados, o se plantea como mínimo un número de notas similar al número de horas de la asignatura (24,3%). Una opción distinta es considerar el número de unidades de la asignatura como número de notas mínimas (2,9%). El detalle por dependencia y modalidad de enseñanza se presenta en la Tabla 19.

Tabla 19: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a número de notas.

Categoría	PP				PS						Mu					% de Categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co		
Semestre	N° de horas de clases	0	0	3	0	1	1	1	0	2	1	2	1	1	1	3	24,3
	N° de horas de clases + 2	3	2	1	1	5	1	1	2	7	0	6	4	4	2	4	61,4
	7-8 horas de clases, entre 10 y 12 notas	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	5,7
Trimestre	Hasta 4 horas, 3 notas; 5 horas de clases o más, 5 o 6 notas.	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	5,7
Anual	Mínimo 1 nota por Unidad.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9

Al considerar el **porcentaje de exigencia** que se estipula para asignar la calificación aprobatoria 4.0, los establecimientos que lo especifican plantean un “60%” (41,4%) y luego una diversidad de porcentajes de exigencia entre “50% y 70%” (ver detalle en Tabla 20). Cabe señalar que se agregan aquí variaciones para los casos de evaluación diferenciada, los cuales fueron abordados en la sección de este tema.

Tabla 20: Distribución de frecuencia de las categorías referidas al porcentaje de exigencia para la nota 4,0.

Categoría	PP				PS					Mu					% total categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli		Co
50% (IV Medio)	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	5,7
60%	2	2	1	2	4	1	1	1	6	0	4	2	0	1	2	41,4
65% (1° a 6° Básico)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2,9
70% (1° a 6° Básico)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,4

En relación con el **cálculo de la calificación final** de la asignatura en la mayoría de los reglamentos se calcula un promedio aritmético en función de las notas definidas para cada asignatura (77,1% del total; 75% PP, 59,3% PS y 93,5% M). Solo en algunos establecimientos se plantea un cálculo diferenciado compuesto por el promedio de las calificaciones del año en un porcentaje que fluctúa entre 70% y 80% y la nota de un examen o de la empresa (en Modalidad TP) que pondera entre 20% y 30%. El detalle se presenta en la Tabla 21.

Tabla 21: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a las ponderaciones que componen la nota final.

Categoría	PP				PS					Mu					% total categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli		Co
Promedio aritmético	3	2	4	0	4	1	5	2	3	1	8	5	5	4	7	77,1
Notas del año 80% y examen 20%	0	0	0	0	0	1	0	0	5	0	0	0	0	0	1	10,0
Notas del año 75% y examen 25%	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1,4
Notas del año 70% y examen 30%	0	0	1	1	2	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	11,4
Notas del año 70% y empresa 30%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1,4

Otro elemento asociado al cálculo de la calificación final es la modificación de notas que realizan algunos establecimientos que tienen incidencia en la forma en que se compone esta nota en la asignatura. Si bien no son prácticas masivas (32,9%), destacan los ajustes a los promedios de notas que en su mayoría premian a quienes tienen promedios superiores a 6,0; la incorporación de notas que no reflejan aprendizajes de la asignatura como es el caso de notas de actividades

específicas, talleres y deportes (por ej. Asistencia a un desfile o la participación en un campeonato representando al colegio a cambio de un 7,0 en la asignatura que el estudiante prefiera o el promedio de notas de Religión como una calificación en la asignatura de Historia) o que se generan a partir de conocimientos no logrados como es el caso de ensayos SIMCE y PSU que evalúan contenidos no vistos aun por los estudiantes. Otra práctica es la eliminación de la peor nota en la asignatura, esta acción que podría ser interesante de incorporar si lo que se evalúa es la progresión de aprendizajes y la nota que se elimina corresponde a un aprendizaje inicialmente no logrado (en una lógica formativa); sin embargo, no está esta especificación en los reglamentos. El detalle de estas prácticas se presenta en la Tabla 22.

Tabla 22: Distribución de frecuencia de categorías sobre prácticas de modificación de notas.

Categoría	PP				PS					Mu					% total categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co		
Subir notas	Si promedio final de asignatura es mayor a 6,75 se transforma en 7,0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1,4
	Si el estudiante tiene 100% de asistencia a evaluaciones de la asignatura el promedio sube dos décimas.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
	Regla diferenciada por promedio: 6,0- 6,2 sube 3 décimas; 6,3-6,4 sube 4 décimas; 6,5-7,0 sube a 7.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
Agregar notas	La nota de taller se agrega a cualquier asignatura a elección.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1,4
	La nota de taller se agrega a asignatura afin.	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4,3
	Religión como nota en Historia/Filosofía	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	5,7
	Destacado en deportes tiene promedio 7,0 en Ed. Física y nota 7,0 coef. 1 en dos asignaturas a elección.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
	Ensayos PSU calificados	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9
	Ensayos SIMCE calificados	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9
	Pruebas de reforzamiento calificadas.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9
Eliminar notas	Se elimina nota más baja de la asignatura	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
	Si tienen más de 5 notas, promedio y notas sobre 4,0 se elimina la peor.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1,4
	En el segundo semestre, si tiene promedio superior a 6,5 en la asignatura, no rinde la Prueba de Nivel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,4
	En E. Media si tiene promedio superior a 5,0 elimina una nota por semestre en una asignatura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,4
	Si tiene promedio superior a 6,0 y nota menor a 4,0 en prueba global, puede optar por prueba especial que promedia ambos resultados	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1,4

En cuanto a los **requerimientos para repetir evaluaciones**, se presentan dos líneas de acción: una referida a los estudiantes que no asisten y otra asociada a qué debe hacer el docente cuando los resultados son deficientes en una evaluación.

Respecto de los estudiantes, en los reglamentos de evaluación se especifica que “deben presentar justificativo o certificado médico” (72%), “el apoderado debe justificar la falta” (14%) y “se evalúa en la clase siguiente” (14%). En los manuales de convivencia también se aborda este tema y el 58,1% de los establecimientos de dependencia municipal indican que se debe “justificar oportunamente la inasistencia con certificado médico o por el apoderado” y “rendir las evaluaciones según lo estipulado por el docente o el colegio”, solo uno señala que si no se justifica la nota máxima de la nueva evaluación será 5,0. En el 37% de los reglamentos de los establecimientos particulares subvencionados se menciona este tema, señalando principalmente la “justificación frente a una inasistencia o atraso en la evaluación le da derecho al estudiante rendir una nueva evaluación”, y “la nueva evaluación será según las condiciones dispuestas por el establecimiento”, las cuales pueden ser: una evaluación distinta a la dada por el curso, rendir la evaluación en un horario alterno, restricción en la nota máxima o descuento en el puntaje de la nota final. En el 33,3% de los reglamentos de los establecimientos particulares pagados se hace mención, indicando que se debe justificar la inasistencia o atraso, y que es responsabilidad del estudiante: “rendir pruebas o entregar trabajos en la fecha indicada por profesor. Si los alumnos de 7° Básico a 4° Medio no lo realizan serán calificados con nota mínima” y es “responsabilidad del alumno reprogramar las pruebas atrasadas con Inspectoría. Los instrumentos que se apliquen deben ser distintos a los iniciales pero manteniendo nivel de exigencia y contenidos”.

En cuanto la repetición de una evaluación a todo el curso a partir de un desempeño deficiente, el lineamiento más frecuente es que cuando el resultado es deficiente en el 30% al 50% del curso, se debe evaluar la situación por parte de docente y UTP (14,3%). Otras acciones se presentan en la Tabla 23.

Tabla 23: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a repetir evaluaciones a partir de los resultados del curso.

Categoría	PP				PS					Mu					% total categoría
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	
12% del curso bajo 4.0, profesor evalúa la situación	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
15% del curso bajo 4.0, equipo directivo evalúa la situación	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1,4
25-35% del curso bajo 4,0 se repite la evaluación	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
30%-50% del curso bajo 4.0, se evalúa la situación.	0	0	0	0	2	0	1	0	2	0	2	1	0	0	14,3
30% del curso bajo 4.0 y nota máx. menor a 6,5 equipo directivo evalúa situación.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
40% del curso bajo 4.0, se analiza por qué y se registra en el libro.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1,4
50% del curso bajo 4.0, se repite la evaluación. Los aprobados pueden repetir la evaluación y se promedian ambas notas.									1	0	0	0	0	0	0,0
50% del curso bajo 4.0, se repite la evaluación dejando la nota más alta de cada estudiante.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1,4

En relación a situaciones vinculadas a comportamiento y evaluación se encuentra que en los Proyectos Educativos del 6% de los establecimientos (7% municipalizado, 4% particular subvencionado, 8% particular) se hace mención a que “La no concurrencia del alumno(a) a una segunda y última oportunidad, se considerará como una negación a rendir la evaluación, lo cual faculta al profesor para calificar con la nota mínima.” Otro planteamiento que se realiza es “Si las inasistencias impiden al alumno cumplir con algún trabajo, prueba escrita u oral, tareas u otras actividades, evaluados y avisados con la debida antelación, el apoderado deberá presentar en la Unidad Técnica Pedagógica, dentro de las 48 horas o primer día hábil siguiente a su reingreso al Colegio, los documentos o justificación verbal que avalen tal incumplimiento. En caso de no cumplir con el trámite anterior el alumno será calificado con nota 1,5 (uno, cinco).”

Respecto de **situaciones de Plagio** y la falta de honestidad, hay algunos lineamientos generales asociados a la calificación, donde el 48,6% asigna nota mínima (58,3% PP; 70,4% PS y 25,8% M), el 18,6% señala que se repite la evaluación con nota máxima 4,0 y un 11,4% indica que se repite con nota mínima 5,0. El 21,4% no hace referencia a que hacer en este tipo de situaciones. El detalle se presenta en la Tabla 24.

Tabla 24: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a acciones frente a situaciones de plagio.

Categoría	PP				PS					Mu					% total categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co		
Asigna nota mínima	1	2	4	0	4	2	3	1	9	0	2	1	2	1	2	48,6
Se repite la evaluación con nota máx. 5,0	2	0	1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	1	11,4
Se repite la evaluación con nota máx. 4,0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	3	1	1	3	18,6

Este tema tiene mayor presencia en los manuales de convivencia de los establecimientos, siendo de un 64,5% en los establecimientos municipales, donde se especifica en general que se entenderá por plagio: “engañar al docente en una evaluación o cometer fraude”, “copiar en una prueba o presentar como propios trabajos elaborados por otros”, “falta de honestidad u honradez en las evaluaciones”, “copiar, dejarse copiar o soplar en pruebas ya sea de forma personal o con algún medio tecnológico” y “ser sorprendido modificando notas”. También se plantea de forma positiva como un valor deseable en los estudiantes la honradez y honestidad en el desarrollo de actividades evaluativas. Solo en el 6,5% de los establecimientos señala medidas a seguir en caso de plagio y estas son: “Aplicación inmediata de un procedimiento evaluación con % mínimo aprobación” y “rendir de forma inmediata la evaluación con mayor grado de dificultad”. Estas medidas no tienen un correlato en los reglamentos de evaluación respectivos. En los establecimientos particulares subvencionados, el 37% lo menciona en sus manuales de convivencia, definiendo como plagio: “el usos de medios tecnológicos para copiar”, “copia directa en pruebas o trabajos sin citar las fuentes”, “adulterar trabajos realizados por otros”, “copiar o engañar al profesor en alguna evaluación” e “intentar conseguir un examen u otro instrumento de evaluación previo a su aplicación”. Cabe señalar que en esta dependencia no se hacen menciones en sentido positivo y solo el 3,7% indica una sanción (el plagio o copia será evaluado con nota 2,0), consistente con la nota mínima del establecimiento según el reglamento de evaluación. En los establecimientos particulares pagados, el 41,6% lo menciona, definiéndolo como “la copia a compañeros o de textos”, “utilizando cualquier tipo de elemento simple (torpedos) o electrónico” y la deshonestidad en todas sus formas incluyendo presentar trabajos de otros como propios”. Solo se indican sanciones asociadas en el 8,3% de ellos, indicando que el estudiante será evaluado con nota 2.0, que corresponde a la nota mínima del establecimiento según el reglamento de evaluación.

En los Proyectos Educativos Institucionales el abordaje del plagio y la honestidad, se observa en el 4% de los establecimientos (7% municipalizado, 0% particular subvencionado, 8% particular). Se hace alusión a que “El alumno(a) que sea sorprendido copiando en una prueba deberá ser evaluado en forma oral o escrita, considerándose la nota 6.0 como calificación máxima.”, también se plantea que “El alumno que se ausente a cualquier evaluación sin presentar

certificado médico, licencia médica u otro documento podrá rendir su evaluación atrasada con un 70% de exigencia mínima.” Otra alusión es “El alumno que haya cometido alguna de las faltas de honradez indicadas, será evaluado con la nota 1,5”. En otro caso se estipula “Sanción pedagógica. Nueva calificación con nota mínima de aprobación.”

5.1.6 Criterios de Promoción

Acercas de los criterios de promoción, el 97,1% de los establecimientos asumen los lineamientos planteados en los Decretos 511 y 107 de Educación Básica, 112 para I y II Medio y 83 para III y IV Medio y sus correspondientes modificaciones, sin mayor variación, solo dos de los tres colegios con modalidad no tradicional (2,9%) no hacen referencia a ningún decreto. Esto es, para ser promovidos deben:

- cumplir con al menos el 85% de asistencia para ser promovidos, (redactado como inasistencia inferior al 15% en algunos reglamentos),
- tener promedio 4,5 o superior si tienen una asignatura reprobada,
- tener promedio 5,0 o superior si tienen dos asignaturas reprobadas, considerando en el cálculo el promedio de dichas asignaturas,
- tener promedio 5,5 o superior si las dos asignaturas son Lenguaje y Matemática.

Se agrega en todos los reglamentos de establecimientos que tienen Enseñanza Básica, que la promoción de 1º a 2º año básico y de 3º a 4º año básico es automática, no obstante, el Director del establecimiento puede decidir excepcionalmente, previo informe fundado, no promover de 1º a 2º año básico o de 3º a 4º año básico, a aquellos (as) estudiantes que presenten un retraso significativo en lectura, escritura y/o matemática, en relación a lo esperado para su curso y edad.

Otras excepciones que se agregan en algunos reglamentos son:

- Asistencia mínima de un semestre o 60% en casos extremos (intercambio, accidente, embarazo) (10%).
- No se considera asistencia para embarazadas y estudiantes con hijos menores de 1 año que cumplan con sus deberes escolares regulares incluso dando pruebas especiales (12,9%).
- No podrán ser promovidas las estudiantes cuyo prenatal y postnatal coincida con el año escolar completo (4,3%).
- El equipo directivo del establecimiento (Director, Profesor Jefe, Jefe de UTP o Consejo) analizará la posibilidad de excepciones asociadas al incumplimiento de la asistencia mínima en

casos de embarazo, servicio militar obligatorio, asumir responsabilidades laborales por muerte de uno de sus padres y enfermedades prolongadas (40%).

Cabe señalar que las excepciones por embarazo y servicio militar obligatorio solo aparecen en reglamentos de colegios municipales y particulares subvencionados, en los particulares pagados, solo se habla de excepciones o situaciones particulares, sin especificar.

Un aspecto interesante de analizar, asumiendo que una décima en una calificación no tienen la precisión para discriminar si el aprendizaje fue o no logrado, es el tipo de prácticas relativas a los promedios 3,9 en una asignatura. Se agrupan en la subida automática a 4,0 (14,3%); la rendición de una prueba especial que clasifique al estudiante como aprobado o reprobado (15,7%) y la asignación de una tarea extra que se traduce en una calificación más en la asignatura y que le permitiría subir su promedio (5,7%). El detalle de la distribución de estas prácticas por dependencia y modalidad de enseñanza se presenta en la Tabla 25.

Destaca también un establecimiento PS-CH en el que si un estudiante tiene promedio 6,9 puede dar una prueba especial y si la aprueba sube su promedio a 7,0.

Los establecimientos también tienen lineamientos en sus Reglamentos en relación con la forma de abordar los casos límite que estarían repitiendo el curso, producto de promedios deficientes en dos o más asignaturas, los cuales consisten en la aplicación de pruebas especiales cuya aprobación implica cambiar el promedio a 4,0 y otras cuyo resultado tiene una ponderación de 20% o 30% del promedio final. Solo dos colegios M-Poli explicitan en su reglamento que si el promedio es inferior a 2,0 en la asignatura debe ser consignado en la hoja de vida del estudiante (Tabla 25).

Tabla 25: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a acciones cuando el estudiante tiene promedio inferior a 4,0 en una asignatura.

Categoría	PP				PS						Mu					% total categoría
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	
Promedio entre 3,0 y 3,9 en dos o tres asignaturas rinde prueba especial.	0	0	0	0	0	0	3	0	4	0	1	1	2	2	3	22,9
Promedio 3,9 en una asignatura, se realiza una prueba especial que cambia el promedio a 3,8 si reprueba o a 4,0 si aprueba.	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	3	15,7
Se convierte automáticamente a 4,0 si el estudiante está en peligro de repetir curso.	0	1	0	0	1	0	2	0	3	0	1	1	0	0	1	14,3
Promedio 3,9, se agrega una evaluación extra en la asignatura.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	5,7
Registro en hoja de vida.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2,9
Promedio inferior a 4,0 en dos o tres asignaturas rinde prueba especial ponderación 20% o 30%.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2,9
Promedio entre 3,7 y 3,9 en dos o tres asignaturas rinde prueba especial.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1,4
Promedio entre 3,7 y 3,9 en dos o tres asignaturas rinde prueba especial ponderación 30%.	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4

También algunos reglamentos precisan en relación a la nota mínima de aprobación de una asignatura (67,1%) y de las asignaturas cuyo promedio no se incluye en el promedio final ni es requisito de promoción como son Religión (65,7%), Talleres (1,4%), Inglés (1,4%) y Orientación (21,4%), (ver detalle en Tabla 26).

Tabla 26: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a conformación de la nota de aprobación y promoción.

Categoría	PP				PS					Mu					% total categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli		Co
Explicita nota 4.0 para aprobar asignatura.	2	1	3	1	5	2	3	1	8	0	5	3	4	3	6	67,1
Explicita que la nota de Religión no cuenta en la nota de promoción.	1	0	3	1	4	0	0	1	7	0	6	3	3	3	4	51,4
Notas de talleres no se incluyen en el promedio.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1,4
Inglés no se incluye en el promedio.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,4
Orientación no influye en la promoción.	1	0	4	0	1	1	0	0	4	0	2	0	1	0	1	21,4

Por último, algunos lineamientos que se presentan en los reglamentos y que condicionan becas, beneficios o la matrícula en el establecimiento, son el rendimiento en la asignatura de Religión y tener un promedio general inferior a 5,0. No hay diferencias entre dependencias ni modalidades de enseñanza (Tabla 27).

Tabla 27: Distribución de frecuencia de las categorías referidas a matrícula condicionada

Categoría	PP				PS					Mu					% total categoría	
	B	M-CH	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli	Co	No trad	B	M-CH	M-TP	M-Poli		Co
Religión suficiente o insuficiente condiciona matrícula	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4,3
Promedio inferior a 5,0, firma carta de compromiso.	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2,9
Religión es requisito para becas y beneficios	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1,4
Promedio inferior a 4,0 en una asignatura (Lenguaje, Matemática, Historia, Ciencias o Inglés) tendrá matrícula condicional.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1,4

En los manuales de convivencia se hace una mención menor a estos temas, solo en algunos establecimientos municipales (9,7%), indicando por una parte que “los estudiantes con matrícula condicional solo rendirán las pruebas pero no asistirán a clases” y que “la falta reiterada a evaluaciones será motivo de suspensión de clases”. Se agrega también en uno de ellos que “las

pruebas, trabajos e interrogaciones no pueden tener carácter punitivo” asociado a la conducta de los estudiantes.

5.1.7. Comunicación de los resultados

Respecto de la forma y periodicidad con que el establecimiento comunica los resultados de las evaluaciones a los padres y apoderados, el 48,6% de los establecimientos lo explicita. Las vías de comunicación son a través de un informe escrito que se envía al hogar y que debe ser firmado por el apoderado (38,6%); entregado en una reunión grupal de apoderados (7,1%) o en reunión individual del apoderado con el profesor jefe (2,9%).

La periodicidad con que se reportan las calificaciones de los estudiantes varía según el establecimiento, siendo lo más frecuente (25,7%) solo un informe al finalizar un período (semestral o trimestral según sea la organización del colegio), un informe en la mitad del período y otro al final (12,9%), un informe mensual (5,7%) o bimensual (4,3%). El 45,7% reporta realizar un informe de desarrollo personal o logro de los OFT al finalizar cada período escolar (semestre o trimestre) y el 2,9% señala entregarlo “a veces” o “de acuerdo a los tiempos del quehacer escolar”.

5.1.8. Aspectos abordados como derechos de los estudiantes

En los reglamentos de evaluación no se hace referencia explícita a aspectos relativos a: igualdad de oportunidades ni evaluación y respeto a derechos de los estudiantes. Sin embargo, en los manuales de convivencia aparecen estos elementos que se constituyen como derechos de los estudiantes:

Respecto de la **igualdad de oportunidades**, el 25,8% de los manuales de convivencia de los colegios municipales menciona la idea de que los estudiantes deben ser evaluados de acuerdo a un sistema justo, objetivo y transparente, haciendo énfasis en que las estudiantes embarazadas deben tener flexibilidad tanto en asistencia como en instancias evaluativas, acorde a sus necesidades, un ejemplo de enseñanza media CH indica que “Una alumna embarazada tiene derecho a ser evaluada de misma forma que el resto, sin prejuicio de otras facilidades”. En los manuales de convivencia de los establecimientos particulares subvencionados, se hacen las mismas referencias anteriores en el 25,9% de ellos, aludiendo al “derecho de los estudiantes de ser evaluados y promovidos de acuerdo a un sistema objetivo y transparente”, señalando que “las estudiantes embarazadas tienen derecho a un sistema de evaluación alternativo el cual explicitará fechas, contenidos y metodología de las evaluaciones.” Y aparece también la idea del derecho a atención de necesidades educativas especiales en el contexto de la evaluación (sin aludir directamente a evaluación diferenciada). En el 16,7% de los manuales de convivencia de los establecimientos particulares pagados se indica también la idea de que “la evaluación se realice de

acuerdo a un sistema objetivo y transparente” y que “las estudiantes embarazadas tienen derecho a que se le otorguen facilidades para la evaluación y un calendario flexible que les permita rendir todas las pruebas”.

En cuanto a la temática de la evaluación y su vinculación con respeto, derechos y deberes de los alumnos, en el 14% de los Proyectos Educativos (16% municipalizado, 12% particular subvencionado, 11% particular) se hace referencia a aspectos vinculados con: “Los alumnos deberán ser informados acerca de los contenidos que serán considerados en ella y deberán durante una semana reforzarse dichos contenidos de la evaluación. Además se deberá señalar el puntaje de cada pregunta o ítem y el de la prueba en general.”, “Con anterioridad a la administración de la prueba el profesor debe dar a conocer los contenidos de aprendizaje que contemplará en ella y aspectos relevantes de su construcción.”, “Las evaluaciones sumativas serán comunicadas a los alumnos y apoderados con un plazo mínimo de una semana, con los respectivos objetivos y contenidos que se van a evaluar.”, “De igual modo, tienen derecho a ser informados de las pautas evaluativas; a ser evaluados y promovidos de acuerdo a un sistema objetivo y transparente, de acuerdo al reglamento del establecimiento”.

En síntesis, a partir del análisis documental se destaca como elementos más frecuentes las especificidades que tienen los reglamentos de evaluación en relación a las calificaciones, tales como cantidad de notas en las distintas asignaturas, escala de notas, porcentaje de exigencia y aspectos de promoción. Sobre la cantidad de notas, aunque es poco frecuente, se releva la opción de un establecimiento de poner una nota final por unidad, dejando a los profesores en libertad de organizar sus calificaciones parciales. Este lineamiento se asocia a una traducción más directa del aprendizaje del estudiante en un eje temático específico o a un grupo de OAs agrupados curricularmente.

Se releva también en este análisis, la referencia al plagio que hacen los establecimientos en sus reglamentos internos de evaluación, siempre asociado a la calificación y a las sanciones que esto implica. Las orientaciones más frecuentes son repetir la evaluación y subir la exigencia para la nota 4,0 o poner la nota mínima 1,0, además de un reporte en la hoja de vida. Del mismo modo, se mencionan los derechos que tienen los estudiantes a ser evaluados de manera justa y en igualdad de oportunidades en situaciones específicas como embarazo, enfermedad o traslados. Estos temas se retoman también en los manuales de convivencia incorporando precisiones sobre quien es la persona encargada de abordar estos casos y el tipo de sanciones definidas.

En relación a aspectos relacionados a la evaluación para el aprendizaje se evidencia desde el discurso escrito en los reglamentos la idea de incorporar diversidad de instrumentos de evaluación y que estos se utilicen con intencionalidad formativa; sin embargo, los lineamientos que se dan son generales y no orientan en su uso en el día a día, lo que evidencia una intención a nivel institucional de incluir esta forma de ver la evaluación, pero no se concreta en acciones o prácticas específicas. En algunos casos incluso se evidencian contradicciones como por ejemplo señalar que se debe utilizar diversos instrumentos pero luego se plantea que todas las evaluaciones con calificación deben ser en formato de selección múltiple tipo SIMCE, o se señala que la evaluación

formativa es clave en el proceso de aprendizaje y luego se indica que solo las pruebas globales se deben retroalimentar en un espacio formal de la clase.

Por último, se destaca que la evaluación diferenciada es vista como una forma de evaluar a los estudiantes que tienen un diagnóstico clínico asociado y la modificación más recurrente es bajar la exigencia a 50% o evaluar habilidades de menor demanda cognitiva, sin incorporar las orientaciones del Decreto 83/2015 sobre este tema. Destaca que un 11,4% de los establecimientos explicitan en sus reglamentos de evaluación que ningún estudiante se eximirá de una asignatura, especificando que se deberá evaluar de forma diferenciada los objetivos de aprendizaje en los que el estudiante no pueda realizar la evaluación regular, específicamente, aludiendo a las asignaturas de Educación física e Inglés.

5.2. PRACTICAS EVALUATIVAS

En relación con el segundo objetivo, *describir los procesos desarrollados para la generación y actualización de los reglamentos internos de evaluación de establecimientos educacionales chilenos y explicar los fundamentos que están a la base de las diferentes decisiones y elaboraciones*, los resultados corresponden a entrevistas realizadas a ocho establecimientos que tienen las siguientes características:

Tabla 28: Caracterización de los establecimientos en los que se realizaron las entrevistas.

ID	Región	Dependencia	Ciclo	Modalidad de enseñanza	IVE	PIE	Persona/s entrevist.	
Establecimiento 1	Araucanía	M	EM	TP	Mixta	Alto	Con	Equipo dir.
Establecimiento 2	Antofagasta	M	EM	Polivalente	Mixta	Alto	Con	Equipo dir.
Establecimiento 3	Metropolitana	M	EB y EM	CH	Dif.	Alto	Con	Jefe Técnico
Establecimiento 4	Metropolitana	Ad. delegada	EM	TP	Mixta	Alto	Sin	Jefe Técnico
Establecimiento 5	Metropolitana	PP	EB y EM	CH	Mixta	Bajo	Sin	Jefe Técnico
Establecimiento 6	Metropolitana	PS	EB y EM	CH	Mixta	Alto	Sin	Jefe Técnico
Establecimiento 7	Metropolitana	PP	EB y EM	CH	Mixta	Bajo	Sin	Jefe Técnico
Establecimiento 8	Metropolitana	PS	EB y EM	TP	Mixta	Alto	Sin	Jefe Técnico

La información obtenida a partir de las entrevistas que se presenta a continuación, se organizó según las categorías de análisis preestablecidas y se fue contrastando con lo planteado en los documentos antes analizados en cada establecimiento. El final de cada categoría de análisis se incluye una síntesis integrativa que reúne los principales elementos observados en los ocho establecimientos.

5.2.1 Normativas internas y Conceptualización de la evaluación

Este primer criterio de análisis da cuenta de la forma en que se generó el Reglamento interno de evaluación del establecimiento, la periodicidad y procedimiento con que este se revisa y actualiza. También se incluye acá la conceptualización de evaluación que se evidencia en el establecimiento a partir de la evidencia documental y el discurso de los entrevistados.

Establecimiento 1

Generación y actualización del Reglamento interno de evaluación: De acuerdo con lo planteado en la entrevista, tanto la generación como la actualización son realizadas en conjunto por el equipo directivo con los coordinadores de área y de departamento y de especialidades, a partir de las directrices del Ministerio de Educación. Las actualizaciones son efectuadas anualmente y se ejecutan en aspectos detectados como prioritarios por el equipo directivo, dependiendo de la realidad de los estudiantes del establecimiento para acoger requerimientos de inclusión e integración, como por ejemplo alumnos con algún tipo de necesidad educativa especial transitoria o permanente (Síndrome de Down y “trastornos complejos”), así como alumnas que se encuentran embarazadas, los cuales pertenecen a modalidad dual de educación Media Técnico Profesional. Si bien se obtuvo evidencia documental de la actualización anual, en la web del establecimiento el reglamento no estaba actualizado.

Conceptualización de evaluación: El concepto subyacente de evaluación en este establecimiento apunta a entenderla como sinónimo de calificación en una lógica de certificación y todos los lineamientos que se dan en el reglamento están orientados a cómo levantar evidencias que permitan establecer el logro de los aprendizajes. Esto se ratifica en la entrevista donde una profesora señala que “cuando planificamos en conjunto con el Departamento, acordamos específicamente cómo y cuándo vamos a evaluar, y qué vamos a evaluar, por ejemplo, esas notas son a partir del plan lector, de actividades que se van presentando durante el año, pero que fueron previamente programadas, entonces está claro cómo vamos a evaluar durante el año”.

Establecimiento 2:

Generación y actualización del Reglamento interno de evaluación: El reglamento interno en lo básico contiene lo propuesto en los decretos de evaluación. Anualmente se realizan ajustes y adaptaciones en diferentes temas a partir de necesidades manifestadas por los profesores, la falta de claridad e imprecisiones de algunos aspectos, los cuestionamientos que realizan los estudiantes respecto de las evaluaciones o la falta de criterios o no entrega de rúbrica, las problemáticas detectadas durante el año que se plantean en el consejo de evaluación, al revisar información de las pruebas estandarizadas, lo cual lleva al equipo técnico del liceo a realizar la propuesta de modificación al consejo de profesores para su discusión y aprobación. El

reglamento aprobado se le da a conocer y se trabaja con los alumnos en la hora de orientación y con los padres en la primera reunión de marzo.

Conceptualización de evaluación: En el Reglamento no se explicita el concepto de evaluación. Sin embargo se da a conocer que “las evaluaciones para el logro de los objetivos de aprendizajes, aprendizajes esperados y Objetivos fundamentales transversales” serán la “Evaluación diagnóstica”, la “Evaluación formativa” y la “Evaluación sumativa”. De la definición de cada una de ellas es posible deducir que la evaluación es un proceso que ayuda al aprendizaje y que permite comprobar el logro de los objetivos propuestos.

Establecimiento 3:

Generación y actualización del Reglamento interno de evaluación: El Reglamento es un documento que tiene más de 25 años y que se ha ido actualizando de acuerdo a los requerimientos del sistema y la determinación del equipo directivo; con la actual Dirección (desde 2013) se ha realizado una revisión cada dos años, “donde los principales ajustes han sido en lo que se refiere a Evaluación Diferenciada ya que el colegio ahora ha adscrito a un PIE”.

Estos ajustes se realizan en conjunto entre el equipo directivo (Jefes de UTP) y profesores, quienes discuten a partir de los procesos evaluativos que viven a diario, especialmente lo que se refiere a nudos críticos como “las notas límite, ¿qué es lo que reflejan?, si lo dejo con un 3,9 o con un 40...”. A partir de este trabajo el equipo directivo genera el documento final que se socializa en los consejos de profesores de cada ciclo.

Conceptualización de evaluación: En el establecimiento no se distingue entre evaluación y calificación como procesos diferentes, ni se ve la evaluación como un proceso que ayude al logro de los aprendizajes esperados. En esta línea, las prácticas de seguimiento o monitoreo de los aprendizajes no están presentes como práctica intencionada en el Establecimiento, aludiendo como justificación a la distribución horaria de las asignaturas “Solo los profesores que tienen de cuatro horas para arriba son capaces de hacer eso, los que tienen menos de cuatro horas no pueden, ¡los profes que tienen una hora, una hora!... ¿qué hacen? (como la asignatura de Tecnología)”.

Si bien hay en el discurso una noción de que las evaluaciones sean evidencia del aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo frente a una nota roja en un curso, se incentiva a los docentes a discutir esto con sus estudiantes y buscar explicaciones y soluciones en conjunto; este discurso se ve permanentemente cruzado por aspectos administrativos como: “¿merece este estudiante repetir la prueba, si no trajo certificado médico?”, “con menos de 4 horas en una asignatura no puedes hacer monitoreo del aprendizaje de los estudiantes... no te da...”. En el reglamento de evaluación la noción de una evaluación para el aprendizaje de los estudiantes no está presente, se focaliza en lo regulativo de los procesos y situaciones que pueden resultar conflictivas como plagio, inasistencia a una evaluación, notas límite de aprobación (3,9) entre otros.

Establecimiento 4:

Generación y actualización del Reglamento interno de evaluación: El reglamento se readecuó en profundidad el 2012, utilizando el siguiente procedimiento: se generó una propuesta por parte del equipo directivo la cual fue presentada a la asamblea de profesores, donde se solicitó voluntarios para conformar una comisión revisora. En palabras del Jefe Técnico “se ofrecieron un grupo de profesores que tratamos de que fueran lo más diversos posible, que este es un liceo técnico-profesional, por lo tanto, quisimos que estuvieran representadas las especialidades y también el plan general” y se trabajó en cada uno de los puntos del reglamento “siempre de manera colectiva”. La propuesta final fue presentada nuevamente a la asamblea de profesores y se aprobó el documento para aplicarse el 2013. El 2015 se realizó el mismo proceso para ajustar los aspectos en que los profesores creían que había que hacer mejoras. Cada 3 años se revisan los documentos institucionales, “a menos que haya situaciones que generen problema en la práctica como para tener que tomar una determinación de que es necesario que actualicemos”.

Conceptualización de evaluación: El reglamento de evaluación plantea una serie de afirmaciones relacionadas con cómo se entiende la evaluación en el establecimiento y sus propósitos en el proceso de aprendizaje del estudiante, aludiendo a una función pedagógica (“Uno de los fines más importantes de la evaluación es obtener información de cómo están aprendiendo los estudiantes. Para los profesores esta información es indispensable para poder planificar y adecuar las actividades de enseñanza y aprendizaje”) y una función social o certificadora (“la evaluación tiene como propósito principal verificar el nivel de logro de los objetivos de las asignaturas, informar sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje; conocer y valorar los resultados obtenidos por el estudiante al terminar cada período del proceso de aprendizaje”). En el diálogo con el Jefe de UTP, sin embargo, se asocia la evaluación a calificación, siendo el foco evaluativo la gestión de las calificaciones con el propósito de certificar los aprendizajes de los estudiantes.

Establecimiento 5:

Generación y actualización del Reglamento interno de evaluación: El reglamento con el formato actual se elaboró el año 2000 y fue liderado por un equipo técnico de la Congregación conformado por jefes técnicos de todos los colegios. Se hizo un esbozo a partir de los Decretos para no perder de vista lo que se exigía y “se pidió una asesoría externa para ver para ver si estaba ajustado a las normativas sobre todo y que diera cuenta de todos los elementos que debían considerar”. “El 2001 se hizo una marcha blanca, y a final del año 2001, se volvió a revisar, ya no solo con la mirada de esta cosa técnica, sino que también de la aplicación práctica”. La revisión se realiza cada dos años o antes si hay alguna normativa nueva en el período que sea necesario incorporar. La incorporación de nuevos elementos en la revisión bianual se realiza tomando como fuentes asesores externos contratados para apoyar en el proceso y los jefes técnicos de los colegios que recogen las problemáticas de los profesores en la implementación para ajustar temas asociados al “marco operacional que es el que da la bajada al

aula”. Esto se realiza en conjunto para todos los colegios de la Congregación pero cada colegio hace sus especificaciones de acuerdo a su realidad contextual.

Conceptualización de evaluación: Tanto en el reglamento como en el discurso del entrevistado, se evidencia una concepción de evaluación centrada en el proceso y en la mejora continua del aprendizaje, lo que se evidencia en frases como:

“... dentro de la flexibilidad evaluativa por decirlo de alguna manera, (un estudiante que entregó una prueba en blanco) se puede visualizar, que eso puede haber sido un mal momento del estudiante X, por lo tanto si vemos que en el proceso posterior, el joven o el niño ha evolucionado, nosotros preferimos considerar esa evolución y ver qué hacemos con esa nota”, “si somos coherentes con lo que ya hemos dicho, existe un proceso de evaluación que es proceso, puede ser que en ese proceso haya empezado, haya tenido malos momentos, pero si al final de este proceso, nosotros observamos que el estudiante ha logrado un nivel de aprendizaje, se puede considerar, por eso que en algunos momentos también nosotros hemos visualizado esto de los distintos porcentajes” (ponderaciones diferenciadas para las tareas evaluativas).

Las prácticas y enfoque de la evaluación es coherente con lo declarado en el reglamento, donde además se hace una distinción particular entre la utilidad que tiene el proceso de evaluación para el estudiante y para el profesor.

Establecimiento 6:

Generación y actualización del Reglamento interno de evaluación: En la entrevista se plantea que “el reglamento de evaluación, se modifica todos los años, fue elaborado en un principio por los directivos que fueron del tiempo en que partió el colegio en base a los parámetros que el Ministerio de Educación tiene en su reglamento de evaluación y promoción.” “Cada año el Director pide que lo entreguemos a los profesores para que todos opinen y entreguen sugerencias respecto de este, de hecho, ahora ya fue entregado, y tenemos un consejo para revisarlo y ahí los profesores hacen sugerencias, se discuten y vemos si a lugar o no a lugar las sugerencias, no todas las sugerencias se acogen, algunas si otras no.”

Conceptualización de evaluación: En el Reglamento no se explicita el concepto de evaluación, sólo se especifica que los tipos de evaluaciones son “Evaluación diagnóstica”, “Evaluación formativa” y “Evaluación sumativa”. De la definición de cada una se infiere que la evaluación se enfoca a constatar y medir el logro de los objetivos durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como al inicio de una etapa escolar o una nueva unidad de aprendizaje e incluso durante el desarrollo de las unidades en caso que los resultados no sean satisfactorios. Esto es coherente con las prácticas evaluativas que señalan realizar.

Establecimiento 7:

Generación y actualización del Reglamento interno de evaluación: El reglamento se modificó en su estructura y contenidos el 2012 y luego se ha revisado anualmente para hacer solo ajustes. Las actualizaciones recogen las inquietudes y nudos críticos que los profesores reconocen en ámbitos evaluativos de su quehacer diario, acogiéndose en el reglamento las modificaciones que se ajustan a la estructura que tiene el reglamento y que sean comunes como política para todos los niveles del colegio. En palabras de la coordinadora académica, “hay hartas cosas que solo aplican para media y esas se trabajan en otros documentos paralelos porque como tenemos una estructura distinta a la que pide el Ministerio en cuanto a separación de niveles, es complejo integrarlos y que pasen la aprobación del Mineduc, y hay otras que son cuestiones más anecdóticas que pasan en alguna asignatura y que no corresponde que se incluyan en un reglamento para todo el colegio”.

Conceptualización de evaluación: Tanto a nivel de coordinación como en el reglamento se explicita la idea de evaluación como un proceso que apoya el logro de los aprendizajes de los estudiantes y por lo tanto se intenciona que existan distintos instrumentos de evaluación, que se involucren distintos agentes evaluativos y que se consideren las particularidades y necesidades de los estudiantes más allá de la evaluación diferenciada tradicional. Esto se evidencia en frases como “es importante que los estudiantes y los profesores vean las evaluaciones como una oportunidad de seguir aprendiendo y no como algo punitivo, pero cuesta porque la cabeza de todos está formateada con una lógica antigua, si cambias el formato de prueba por cosas más de desempeño los papás te vienen a reclamar, el año pasado estuvimos recibiendo papás hasta enero por una tarea integrada de Lenguaje y Artes visuales... es difícil hacer cambios, pero estamos en eso”, “nos preocupamos de apoyar a los chicos que tienen actividades deportivas, por ejemplo, que requieren que las evaluaciones sean en otro horario o flexibilizar que tengan menos notas pero sin descuidar que se les evalúe los aprendizajes clave, para que si dejan su deporte y quieren retomar sus estudios más regulares, no queden en desventaja en lo académico con sus compañeros”.

Establecimiento 8:

Generación y actualización del Reglamento interno de evaluación: El reglamento fue generado por la congregación para todos los colegios y se ha ido ajustando de acuerdo a las exigencias del sistema a través de los años. A partir del año 2014 se revisa una vez al año, en una jornada de trabajo con todos los profesores, en palabras del coordinador académico, “destacaría que este reglamento no es punitivo, hemos cuidado que no tenga ese énfasis y su elaboración y los ajustes son muy participativos, los únicos que no son consultados son los apoderados y estudiantes”.

Conceptualización de evaluación: La normativa del establecimiento y el discurso del Coordinador académico muestran que hay una idea de evaluación como proceso y que se espera este proceso apoye el aprendizaje de los estudiantes, no obstante, “la implementación en la práctica está

distante aun de este ideal, los profesores más jóvenes están abiertos a verlo como un proceso, pero no es generalizado y los profesores saben muy poco de evaluación, por lo que aplican prácticas antiguas con las que ellos fueron evaluados o lo que siempre han hecho”.

Síntesis integrativa

Generación y actualización del Reglamento interno de evaluación:

- La generación de los reglamentos y sus posteriores ajustes se basan en las directrices del Mineduc y los Decretos vigentes. La modalidad de trabajo considera dos estrategias principales: 1) Los equipos directivos hacen una propuesta en conjunto con los equipos técnicos o de ciclo y esta se presenta y discute con los profesores (*up-down*) o 2) Los profesores plantean sus inquietudes respecto del Reglamento, los equipos directivos sistematizan estas inquietudes y las incorporan (o no) a la propuesta de reglamento (*bottom-up*), siendo más frecuente la primera (5 de los 8 establecimientos).
- Las temáticas que revisan y ajustan tienen relación con aspectos prioritarios para los equipos directivos o necesidades de precisión para los docentes, que van desde cambios mayores como la decisión de tener PIE en el establecimiento a necesidades específicas de aula como la falta de criterios o protocolos frente a situaciones concretas con estudiantes (ej. qué hacer en caso de estudiantes que se van de intercambio, cuando los estudiantes se ponen de acuerdo para entregar una prueba en blanco, cómo actuar cuando un aprendizaje no está logrado por la mayoría del curso). También se considera la incorporación de nuevos lineamientos ministeriales como el Decreto 83/2015 sobre criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para Enseñanza Básica y Educación Parvularia.
- La periodicidad con que son revisados es anual (5 de los 8 establecimientos), bianual (2) o cada 3 años (1).

Conceptualización de evaluación:

- En relación a la conceptualización de la evaluación en la mayoría de los establecimientos se explicita una definición que apunta a la idea de conjugar la evaluación como monitoreo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y como a la certificación del logro de los objetivos de aprendizaje definidos. Sin embargo, en solo tres de ellos se evidencia coherencia entre lo que declaran que entienden por evaluación y las prácticas evaluativas que realizan.
- En la mayoría de los casos (5) la práctica evaluativa es entendida como sinónimo de calificación y en tres de ellos se asocia la evaluación con listados de instrumentos e intencionalidades evaluativas; no obstante, no se observa coherencia entre la diversidad de instrumentos e intencionalidades descritas en sus reglamentos con lo explicitado por los Jefes técnicos respecto de las prácticas evaluativas realizadas en sus establecimientos (reducida variedad de instrumentos y la predominancia de la intencionalidad sumativa).

- Principalmente, los establecimientos (6) aplican la evaluación como un procedimiento para establecer el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

5.2.2 Propósitos de la evaluación y retroalimentación

A continuación se analiza los principales propósitos o intencionalidades de las evaluaciones que se realizan en el establecimiento, la vinculación con la calificación y las prácticas de retroalimentación que se efectúan en él. Sobre estas prácticas de retroalimentación se indaga en cuan sistemáticas son y cuál es la política del establecimiento en relación a ellas.

Establecimiento 1:

Evaluación Diagnóstica y su uso: A nivel de Reglamento se menciona este concepto como una “forma de evaluación” no explicitando su conceptualización ni su uso. Este tipo de evaluación no es mencionada en la entrevista realizada.

Evaluación Formativa y su uso: Sobre esta temática en el reglamento se plantea el uso de evaluación formativa pero no se dan más detalles respecto de cuál es su propósito o en qué consiste. En la entrevista se destaca que sirve para ir viendo el estado de avance de los alumnos en las asignaturas y módulos antes de la evaluación final de la unidad o de la evaluación de una competencia. La forma en que se opera con estas evaluaciones es asignar puntos o tickets que se acumulan y luego se transforman en una calificación. Estas evaluaciones sirven para retroalimentar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y que les vaya mejor en la evaluación sumativa.

Evaluación sumativa y calificación: En el Reglamento no se explicita este tipo de evaluación, aun cuando sí mencionan el término evaluación acumulativa que en la práctica se asumiría como una evaluación tendiente a la calificación. En la entrevista se hace mención a este tipo de evaluación como la tendiente a la calificación.

Prácticas de Retroalimentación: En el establecimiento la retroalimentación es considerada como una estrategia para el aprendizaje en dos momentos diferentes. Uno durante el proceso “cuando el alumno está haciendo algo y uno tiene que estar ahí para atender sus consultas, sus dudas y hacer preguntas de por qué hizo de tal forma algo y por qué no lo realizó de otra manera”, es decir, orientar al alumno en su aprendizaje, “así como estimular por qué ha realizado bien las cosas”. Un segundo momento es cuando “se ha realizado el trabajo o se ha aplicado una evaluación sumativa y es necesario plantearle por qué hizo algo de una forma o por qué respondió de esa manera a lo preguntado, de tal forma de plantearle que no realizó el camino adecuado o no respondió lo solicitado y en estos casos hay que retroalimentarlo dándole orientaciones para que logre el aprendizaje”. Se considera que la retroalimentación es algo útil para los alumnos y en forma especial para los que tienen problemas de aprendizaje. Además, en este último caso se cuenta con el apoyo de las educadoras diferenciales para las asignaturas de

Lenguaje y Matemática, quienes trabajan con los alumnos de tres grupos-curso apoyando el proceso de aprendizaje de los alumnos del proyecto de integración. En el reglamento de evaluación no se explicitan aspectos relacionados a la retroalimentación ni orientaciones sobre qué hacer con los resultados de las evaluaciones. En este sentido, las prácticas y lineamientos que se señalan en la entrevista no están plasmados en la última revisión del reglamento realizada el año 2015.

Establecimiento 2:

Evaluación Diagnóstica y su uso: En el reglamento se explicita que “su propósito es rescatar las experiencias y aprendizajes previos. Es la base de la adaptación de la enseñanza a las características, demandas y exigencias concretas de cada situación de aprendizaje.” Y que ella permite “detectar las necesidades de reforzamiento, que se implementarán en el desarrollo de las unidades que respecta a cada marco curricular, bases curriculares y programas de estudio”. Sin embargo en la práctica no se realiza, según uno de los miembros del equipo directivo, “los profesores no pasan por este caminito del diagnóstico, formativo, sumativo, eso no está como una práctica de formación”.

Evaluación formativa y su uso: La evaluación formativa no es una práctica instalada en el establecimiento, en palabras de uno de los miembros del equipo directivo la evaluación formativa “es como la información que nosotros tenemos antes de someter al chico a una evaluación sumativa, o sea, es como una predicción entre comillas, de cómo le puede ir en una evaluación final al estudiante... pero un formato como de prueba formativa no tenemos...” por ejemplo, vienen profesores, generalmente los de matemáticas y me plantean, ‘sabes, de esta unidad, lo más probable es que los niños rindan esto no más’”. Respecto de este propósito evaluativo, en la entrevista se plantea que “es una falencia que debemos abordar el próximo año con los profesores para aplicarla de buena forma, debido a que no se realiza porque falta tiempo para abordar todas las unidades”. En el Reglamento se plantea que “su propósito es obtener información que permita tomar decisiones, ya sea para retroalimentar o reforzar aprendizajes de escasos logros, realizar adecuaciones metodológicas o establecer actividades remediales complementarias. Estará presente durante todo el proceso de enseñanza - aprendizaje.”

Evaluación sumativa y calificación: De acuerdo a lo señalado en el reglamento “esta se realiza una vez finalizados los indicadores que se establecen en los objetivos de aprendizaje y aprendizajes esperados. Tiene la finalidad de comprobar el logro de los objetivos propuestos analizando la relación que existe entre los aprendizajes esperados y los aprendizajes logrados. Esta evaluación es cuantificable, referida a los objetivos de aprendizajes y aprendizajes esperados de los Programas de Estudio, Marco Curricular y Bases Curriculares vigentes.” De ello se desprende que la evaluación de este tipo conduce a establecer la calificación. Esto se ratifica en la entrevista, donde se señala como la evaluación final del proceso de enseñanza, y en de acuerdo con el discurso de los miembros del equipo directivo, es sinónimo de prueba, como se evidencia en la siguiente cita: “hay profesores que van directo a la prueba, a la evaluación directa, no pasan por este caminito del diagnóstico, formativo, sumativo”.

Prácticas de retroalimentación: La retroalimentación de acuerdo a lo planteado en la entrevista es considerada como algo posterior a la evaluación sumativa, “es una acción reflexiva respecto de las equivocaciones de los alumnos en la prueba, que puede ser producto de que la estrategia didáctica usada no fue la más adecuada. Luego se evalúan aquellos ítems o indicadores más descendidos”.

Establecimiento 3:

Evaluación Diagnóstica y su uso: Las evaluaciones diagnósticas son realizadas al inicio del año y no hay referencia a su uso. La coordinadora pedagógica señala que “eso está presente en las planificaciones de los profesores y que se realiza en todos los cursos durante marzo pero no se controla lo que hace cada profesor con esos resultados, también deberían incluirlo en otros momentos pero no todos lo hacen”. Esta práctica es inconsistente con lo que señala el reglamento, respecto de su aplicación al inicio de una unidad de aprendizaje con el propósito de establecer una línea de base de los estudiantes y así tener información para ver su avance en el proceso.

Evaluación Formativa y su uso: La evaluación formativa es entendida por el Jefe Técnico como “formadora de la persona,” esto es, focalizada en la evaluación actitudinal y valórica de la enseñanza impartida en el establecimiento, la cual es realizada, por el escaso tiempo que se tiene, solo por los profesores jefes. En palabras del Jefe Técnico “los otros profesores la trabajan formativa como más bien actitudinal, no la trabajan como formativa intelectual, sino más bien, socioemocional, más actitudinal que nada, te fijas, si la alumna es perceptiva, es esto, lo otro, responsable, va adquiriendo, así como, el profe la mira distinta, la valora diferente, pero me carga porque eso tu no lo puedes cuantificar, y cuando tu no cuantificas algo, te puedes deshacer de eso”. En el reglamento de evaluación se plantea como “un proceso continuo, oportuno, variado y pertinente de tal forma de mejorar, tantos los procesos como los resultados de aprendizajes. Está integrada en todo el proceso de aprendizaje, y su propósito es ayudar a los estudiantes a descubrir su propia forma de aprender e identificar sus habilidades”.

Evaluación sumativa y calificación: No se hace distinción entre evaluación sumativa y calificación tanto en el discurso de la coordinadora como en el reglamento. En el articulado del reglamento solo se hace referencia al procedimiento de calificación de estas evaluaciones.

Prácticas de Retroalimentación: Respecto de la retroalimentación, no hay un lineamiento claro de utilizarla como instrumento de mejora de los aprendizajes, aun cuando hay algunas prácticas sugeridas que podrían ir en esta línea, especialmente en lo que se refiere a pruebas donde, según el jefe técnico la sugerencia es “se corrige la prueba con ellos (los estudiantes) y se les devuelve el instrumento para que les sirva... para estudiar y ver por qué se cayeron, qué es lo que se espera que tuvieran y cada uno tiene que anotar al lado (la respuesta correcta)”, “no se les pide que la respondan correctamente... la idea es que la corrijan con el profesor, en la sala, y la guarden, porque unas cosas de ahí, van a ser evaluadas en la que viene”. En este punto aparece nuevamente el tema administrativo que desdibuja las prácticas evaluativas, ya que los

apoderados reclaman por las notas de sus hijas y hacen denuncias a la Municipalidad, Ministerio de Educación y Agencia de Calidad, por lo que se ha transformado en una práctica común entre los docentes (para su resguardo laboral) “una vez que ya ha visto eso (la prueba con las alumnas), recoge las pruebas y, las entregas a fin de año”... “niñas, la que quiera, yo a fin de año le entrego todas sus pruebitas, todas sus cosas, todo lo que hicimos”... “pero es porque uno es vieja, si no, pucha a uno lo hacen turumba, y están tan empoderados los papás y las alumnas, que te mueres”. Esta experiencia acumulada en términos de la entrega de los resultados no se ve plasmada en detalle como un procedimiento o práctica específica en el Reglamento de Evaluación actualizado.

Establecimiento 4:

Evaluación Diagnóstica y su uso: La evaluación diagnóstica es definida en el reglamento de evaluación como una evaluación que “tiene como propósito obtener los antecedentes necesarios para que cada estudiante comience adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. No da origen a calificaciones”. El Jefe de UTP ratifica esta idea de comienzo señalando que se realiza en marzo, “le indicamos al profesor que puede hacerlo por medio de un trabajo, de una prueba, de una conversación con los alumnos entonces nosotros tratamos de darle la libertad al profesor para que él tome la decisión en la medida que conoce al curso”. No hay un lineamiento de qué se hace con esta información por parte de los docentes.

Evaluación Formativa y su uso: El reglamento de evaluación señala que es una evaluación que “tiene como propósito proporcionar a profesores y estudiantes, información sobre el progreso en el aprendizaje, con el fin de hacer las adecuaciones que sean necesarias y mejorar los logros. Los instrumentos que se emplearán pueden ser variados, entre ellos la auto evaluación y pautas de observación”. El Jefe de UTP señala que no es una práctica instalada en el establecimiento, se asocia a calificaciones de tareas realizadas en clases, de menor envergadura y que por tanto no pueden ser calificadas de forma directa sino que se acumulan para conformar una nota. La práctica que se está tratando de instalar en el establecimiento y que está en etapa piloto es “utilizar cuaderno de campo para poder tener una evaluación formativa mucho más certera”... “la memoria nuestra es frágil y son quinientos alumnos los que uno puede ver en una semana, por lo tanto, recordar tres semanas después cuando yo voy a hacer un recuento y puedo colocar una calificación formativa, no va a reflejar con exactitud lo que se vio, por lo tanto la mayor sugerencia que le hacía a los profesores es que trabajaran con cuaderno de campo”.

Evaluación sumativa y calificación: En el reglamento de evaluación se indica que “se realiza durante el desarrollo o al final de una o más unidades de aprendizaje, para determinar si el estudiante ha logrado los aprendizajes establecidos en los objetivos correspondientes y con el propósito de asignar calificaciones parciales”. El Jefe de UTP señala que “los profesores trabajan mucho en la lógica sumativa, colocar notas no más, notas, notas, notas.” Se aprecia que la evaluación sumativa es entendida como sinónimo de calificación y si bien se critica la no inclusión de la evaluación formativa, no se distinguen evaluación y calificación como procesos diferentes.

Prácticas de Retroalimentación: El reglamento no incluye lineamientos respecto de la retroalimentación. El Jefe de UTP señala dos aspectos relevantes de las prácticas de retroalimentación en el establecimiento: por una parte se indica que luego de una prueba los profesores al entregar los resultados analizaban brevemente algunos aspectos de la misma con sus estudiantes "en 10 minutos a lo mejor, 5 minutos" pero de manera informal, no planificada como actividad; por otra parte, esto dio origen a la necesidad de incluirlo como una actividad planificada y se consensuó con los docentes que "en las planificaciones, cuando nosotros colocamos una evaluación que genere una calificación, después exista una clase para retroalimentar, esa evaluación, porque no está, no la teníamos nosotros, o sea nosotros lo hacíamos informalmente". Se señala además que la retroalimentación es una instancia positiva para profesores y estudiantes, ("nosotros ganamos mucho sobre todo cuando las calificaciones no son buenas"). Aun cuando el establecimiento es Técnico Profesional y la retroalimentación es un proceso clave en la evaluación y logro de aprendizajes asociados a competencias o desempeños prácticos, no se evidencia esta noción en los lineamientos del establecimiento.

Establecimiento 5:

Evaluación Diagnóstica y su uso: En el reglamento no se dan lineamientos ni se pone como un tipo de evaluación. En la práctica del colegio, según el Jefe Técnico, las evaluaciones diagnósticas se realizan en la primera semana de marzo y los resultados son insumo para que los docentes ajusten sus planificaciones. No se considera la evaluación diagnóstica como una instancia inicial del abordaje de un OA durante el año.

Evaluación Formativa y su uso: En el reglamento de evaluación la evaluación formativa tiene una consideración relevante, especificando que "nunca se traduce en calificación para el estudiante"; sus objetivos son monitorear el logro de los objetivos planteados, detectar casos en que es necesario intervenir con otras estrategias de enseñanza y retroalimentar a los estudiantes. Según el coordinador académico del colegio, se ha hecho un gran esfuerzo por cambiar la cultura evaluativa de los profesores para "que vayan asimilando la evaluación como un ámbito formativo, que es proceso, porque ellos se saltan del diagnóstico, a la evaluación sumativa, esa evaluación intermedia, no, no es parte de la cabeza, de la estructura del profe". Este cambio cultural ha implicado para el colegio dos acciones intencionadas: "formar permanentemente a los profesores, porque no tienen dentro de sus culturas de la práctica, de la teoría a lo mejor sí, pero en la práctica no es muy común que los profesores estén haciendo estos procesos de evaluación frecuentes" y que "al término de cada ciclo de clase de 90 minutos, el profesor tiene que cerrar la clase con algún espacio de evaluación formativa". Estas acciones son coherentes con las ideas presentadas en el Reglamento de evaluación.

Evaluación sumativa y calificación: Igual que para la evaluación formativa, el reglamento de evaluación señala una definición de lo que se entiende como evaluación sumativa ("conjunto de actuaciones que tienden a conocer el grado concreto y real de logro de los alumnos respecto de los objetivos de aprendizaje (OA) propuestos inicialmente"). También se explicita en este documento que su propósito es determinar el logro alcanzado en función de los OA propuestos

inicialmente y proporcionar antecedentes para la calificación de los alumnos y su promoción escolar; y se plantea la forma en que esta intencionalidad se operacionaliza en el aula. Cabe destacar que este último aspecto está referido solo al número de calificaciones; no obstante, el Jefe Técnico señala que las evaluaciones sumativas pueden ser de dos tipos: las tradicionales evaluaciones parciales que evalúan el avance de los estudiantes y para eso se plantean objetivos más específicos esperados y las pruebas integrativas o de nivel que son dos evaluaciones escritas al año (al final de cada semestre) y que “tienen como propósito evaluar cobertura curricular e integración de habilidades y contenidos, tratan de abarcar de forma integrada todo el proceso de aprendizaje”. Además, se plantea que como parte de este cambio cultural de evaluación en el colegio se eliminó las pruebas globales, aludiendo a que “ese concepto lo sacamos porque está muy ligado a pruebas más coeficiente dos, de aplicación dura de conocimientos y no es lo que queremos”.

Prácticas de Retroalimentación: Tanto en el reglamento como en el discurso del coordinador académico se evidencia la retroalimentación como una acción asociada a la evaluación formativa: “hemos tratado de avanzar efectivamente a que los profesores hagan este ejercicio de algún tipo de evaluación formativa para que primero se den cuenta tanto a ellos (mismos), como a sus estudiantes, e imprimir una retroalimentación individual, pero también para que le vayan diciendo a sus estudiantes cómo van ellos encaminados, como van caminando en función de los aprendizajes”. Las acciones concretas en que esto se encarna son: “los profesores publican algún tipo de instrumento y lo dialogan con los estudiantes”, “entregar porcentajes de logro a los estudiantes apuntándolo al diálogo con los estudiantes”. Sin embargo, al indagar respecto de qué hacen con los resultados de las evaluaciones sumativas aparecen algunos aspectos asociados a retroalimentación como por ejemplo: instancias de autocorrección monitoreada en clases (“el profesor va desarrollando la prueba, o le va diciendo a algún estudiante, no sé, matemática, marque eso aquí, después desarrolle este otro ejercicio y van conversando”, “la idea de esa autocorrección es como hacer el *click* con el estudiante en donde están sus errores, en donde están sus aciertos y que el mismo vaya mirando donde se equivocó, no solo que reciba un papel en donde dice la tiene buena o mala, pero ¿por qué la tiene la tiene buena o mala?, eso, al hacer el ejercicio con el profesor se da cuenta de su aprendizaje”), o entregar una retroalimentación por escrito cuando la actividad evaluativa es distinta de una prueba (“Si hicieron una dramatización o un ensayo el profesor le entrega una retroalimentación por escrito, es obligación, no una nota sola, sino por qué esta nota, y les tienen que entregar una pauta, como por decir, la tabla de especificaciones de lo que está evaluando el profesor, que se yo, un ensayo, la ortografía todo eso, el profesor le tiene que ir diciendo por qué”).

Establecimiento 6:

Evaluación Diagnóstica y su uso: En la entrevista no se hace referencia a este tipo de evaluación. En el Reglamento se la define como “pruebas o procesos pedagógicos que preferentemente, se realizarán al inicio de una etapa escolar, una nueva unidad de aprendizaje e incluso durante el

desarrollo de las unidades en caso que los resultados no sean satisfactorios.”, aun cuando no se explicita su uso.

Evaluación Formativa y su uso: La evaluación es vista como monitoreo de los aprendizajes. En la entrevista se plantea que este tipo de evaluación “para nosotros se da todos los días, en todas las horas, en todas las clases.” Además, el Jefe técnico especifica que se pide a los profesores que “ojala en la mayor cantidad de clases se haga, no una evaluación escrita, si no tiene por qué ser escrita, por ejemplo puede ser que los niños digan, que alguien con sus palabras diga algo. Pero algo que le diga al profesor si los niños entendieron o no, no necesariamente tienen que ser algo así como evaluado con papel o... sino que, como que le entregue información a uno de si los niños están aprendiendo o no están aprendiendo, puede ser algo verbal, individual... Así el profesor puede hacer ajustes en sus clases” Esta visión y sus prácticas es consistente con el lineamiento dado en el reglamento donde se señala que “corresponderá a la aplicación de procedimientos pedagógicos por parte de los docentes tendientes a constatar el logro de los objetivos propuestos preferentemente, durante el desarrollo mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje.” En el reglamento también se señala que la evaluación formativa no debe calificarse.

Evaluación sumativa y calificación: En la entrevista se hace referencia a este tipo de evaluación cuando se señala “A veces son controles formativos como le digo que no tienen calificación, son solamente recoger información. Otras veces sí, son controles evaluados, ahí ya deja de ser formativa.” Es decir, “... si no tiene calificación, es formativo, pero si tiene, ahí ya es evaluativo no más, es acumulativo.” En el Reglamento se la define como: “Corresponderá a todos aquellos procedimientos pedagógicos aplicados por los docentes cuya finalidad sea medir logro de objetivos, asignando calificaciones parciales.”

Prácticas de Retroalimentación: En la entrevista se plantea que los profesores “revisan las pruebas y la tienen que corregir con los alumnos, eso se tiene que dar”... “entregan la prueba, hacen la corrección y luego los alumnos consultan sus dudas, sobre todo los de la enseñanza media que ellos ya saben el procedimiento, entonces ellos, están esperando ese momento”.

Establecimiento 7:

Evaluación Diagnóstica y su uso: En el reglamento no se explicitan orientaciones asociadas a la evaluación diagnóstica, solo se señala que “los estudiantes serán evaluados sistemáticamente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje”. No hay detalles de su propósito ni usos en este documento. La coordinadora académica ratifica que se revisa en las planificaciones que la evaluación diagnóstica esté presente; sin embargo no se chequea que efectivamente se haga, “en el formato de planificación de unidad todos (los profesores) ponen al menos una actividad de evaluación diagnóstica para ver sus conocimientos previos sobre el tema, pero yo tengo dudas de que hagan algo con esa información en cuanto a hacer ajustes o modificar sus planificaciones, en los niveles más pequeños como prekinder y kínder o en primero y segundo

tengo evidencias de que hacen las actividades diagnósticas planificadas pero no hacen nada con esa información que recogen”.

Evaluación Formativa y su uso: Igual que en la intencionalidad diagnóstica, solo se nombra en el reglamento que debe estar presente como intencionalidad evaluativa, no obstante, la coordinadora académica señala que esta no es una práctica intencionada en el colegio ni tampoco de aplicación masiva entre los profesores. “En enseñanza básica es más común porque las profesoras están mucho tiempo con los niños, entonces en las distintas asignaturas están viendo sus aprendizajes y en matemática pueden reforzar algo de comprensión lectora si es necesario, llevan un registro observacional más profundo, conocen a los estudiantes, entonces se da más este seguimiento permanente”... “en Senior (7° en adelante) los profesores no hacen evaluación formativa realmente pero hacen mucho control chico o guías calificadas, a todo le ponen notas, por eso te digo que no es formativa, pero llevan un monitoreo bastante sistemático del aprendizaje de los estudiantes”.

Evaluación sumativa y calificación: La evaluación sumativa se menciona como una intencionalidad en el reglamento. La coordinadora académica señala que la evaluación sumativa es muy fuerte en el colegio, “todo se evalúa y califica”... “los profesores sienten que pierden el tiempo si evalúan algo sin nota y los papás reclaman que su hijo invirtió tiempo estudiando para una actividad sin nota... es una mentalidad bien especial”.

Prácticas de Retroalimentación: Sobre las prácticas de retroalimentación se plantea que en el colegio no es una práctica habitual ya que “todo se centra en pruebas y entonces los profesores tienen pocas instancias en que se den espacios para que los profesores retroalimenten y los estudiantes mejoren un trabajo, por ejemplo”. Como el reglamento establece que al menos una de las evaluaciones del semestre debe ser de desempeño, “ahí se observa más disposición a retroalimentar al estudiante en el proceso pero es muy poco, lo sabemos pero hay que empujar de a poco para no generar resistencias”. Una acción que está consignada en el reglamento y que la coordinadora ratifica que se realiza, es que los profesores analizan con sus estudiantes los resultados de todas las evaluaciones calificadas que realizan. Este análisis “en la mayoría de las ocasiones es grupal y se ve cada pregunta de la prueba y si es en matemática se hacen todos los ejercicios de nuevo, lo malo es el que contestó bien igual tiene que hacerlo nuevamente”. Aunque el reglamento no hace distinciones entre enseñanza básica y media, en la práctica se ven diferencias en la retroalimentación, ya que “en los niveles más pequeños las profesoras están siempre con los niños, corrigen y orientan en habilidades más transversales en todo momento, no tan separado por asignaturas”.

Establecimiento 8:

Evaluación Diagnóstica y su uso: El establecimiento tiene un sistema de evaluaciones diagnósticas integrales que considera todos los ámbitos formativos de los estudiantes y se realizan en marzo para conocer a cada uno, detectar necesidades educativas, sociales y psicológicas y poder implementar remediales y apoyos que se requieran. En el ámbito de los objetivos de

aprendizajes, los profesores la incluyen en la planificación pero no hay monitoreo de su realización al interior del aula ni su uso. En el reglamento se plantea como propósito de esta intencionalidad “recoger información sobre el nivel de desarrollo de destrezas y actitudes que requieren los estudiantes para acceder al diseño curricular de las asignaturas” y debe ser realizada al inicio, sin señalar al inicio de qué.

Evaluación Formativa y su uso: En el reglamento solo se menciona que durante el año escolar se debe realizar evaluación procesual o formativa pero no se hace más referencias al propósito o su implementación. El coordinador académico corrobora el escaso uso que se da a la evaluación formativa “los profesores no tienen la cultura de la evaluación sin nota, hacen actividades en clases que perfectamente podrían ser evaluación formativa pero no lo ven... Estamos intencionando esto, pero hay tantas cosas que hacer con los profesores que no es una prioridad en este momento, aunque sabemos que es muy importante”.

Evaluación sumativa y calificación: La evaluación sumativa es la más utilizada en el establecimiento, en el reglamento se indica que debe utilizarse al final pero no se indica al final de qué ni su propósito. El coordinador académico señala que “los profesores y estudiantes no entienden la evaluación sin nota, por eso ven que la evaluación debe ser sumativa como sinónimo de calificada”.

Prácticas de Retroalimentación: En el reglamento no se hace referencia a la retroalimentación como parte del proceso de evaluación. La única práctica de retroalimentación que el coordinador académico reconoce que se realiza en el colegio es “la que se da cuando los profesores revisan las pruebas con los estudiantes, esto se hace cuando entregan las notas, se hace un análisis de cada pregunta, pero es grupal, a todo el curso... los profesores le llaman gestión del error... pero es lo único, estamos lejos de poder realizar evaluación formativa o más retroalimentación del proceso dentro del aula sin que esté anclado a una prueba”.

Síntesis integrativa

Evaluación Diagnóstica y su uso

- Respecto de cuándo se aplica, la mayoría de los establecimientos (6) indican la evaluación diagnóstica como una forma de evaluación que se realiza al inicio del año o al inicio de una unidad o actividad de aprendizaje (2).
- Los principales propósitos son rescatar o identificar aprendizajes previos (3), detectar necesidades de los estudiantes (2), adaptar la enseñanza a las características de los estudiantes (2) y utilizarla como línea de base para ver progresos en los estudiantes (1).
- En relación a si lleva o no calificación solo 1 explicita que no debe ser calificada.
- La idea de incluirla de forma explícita en la planificación de unidad como una instancia evaluativa declarada solo se observa en un establecimiento.

- La mayoría de los establecimientos (5) reconocen que no se orienta ni se monitorean qué se hace con la información que se recoge de estas evaluaciones.
- En la mitad de los establecimientos (4) no se evidencia consistencia entre el lineamiento del reglamento y lo que se realiza en la práctica (por ej. en el reglamento se señala que deben estar presentes las tres intencionalidades –diagnóstica, formativa y sumativa- pero en la práctica la evaluación diagnóstica se da solo al inicio del año, la evaluación formativa está ausente y solo se evidencia la evaluación sumativa durante el año escolar).

Evaluación Formativa y su uso

- El análisis da cuenta de una diversidad de concepciones de evaluación formativa: se entiende como evaluación de aspectos actitudinales y valóricos de los estudiantes, como una evaluación que sucede separada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (“no hay tiempo para realizarla”) o como una evaluación de proceso que debe estar presente en cada clase.
- En la mayoría de los establecimientos (6), aunque está señalada en los reglamentos de evaluación, no es una práctica instalada o que se intencione como proceso clave para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.
- Según los Jefes Técnicos de algunos establecimientos (2), una forma de instalar la evaluación formativa como práctica de aula es formar a los profesores; y otra forma es potenciar que los profesores incluyan situaciones evaluativa formativa al final de una clase o periodo corto.
- Los propósitos que se declaran para la evaluación formativa son ver el estado de avance o progreso de los estudiantes (3), retroalimentar el proceso de aprendizaje (3), realizar adecuaciones en la enseñanza (1) y predecir el rendimiento en una evaluación sumativa posterior (1).
- Respecto de asignar o no calificación, solo en un establecimiento se señala de forma explícita que nunca se traduce en calificación, mientras que en tres se indica que realizan evaluaciones “pequeñas”, acumulativas a las que se le asignan puntos o tickets, que se transforman en una calificación o se les ponen calificaciones que se promedian y conforman una nota que va al libro de clases o sistema de registro.

Evaluación sumativa y calificación

- La evaluación sumativa es entendida en todos los establecimientos (8) como sinónimo de calificación.
- Respecto del propósito, en la mayoría de los establecimientos no se explicita y solo en tres señalan que tiene como finalidad comprobar el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos al inicio del proceso de enseñanza o del período académico.

- En cuanto a temporalidad, solo en tres la mencionan situándola al cierre o final del proceso de enseñanza o período académico, no obstante, en la práctica todas las evaluaciones que realizan tienen carácter sumativo.

Prácticas de Retroalimentación

- En los establecimientos se puede identificar dos momentos en los que se realiza retroalimentación: a) luego de la realización de una evaluación sumativa a través de la revisión de resultados de forma grupal con todo el curso, luego de una calificación (5), y b) cuando el estudiante está haciendo algo y se le orienta en el momento (1).
- Se plantea como necesario que se incluya en la planificación la instancia de retroalimentación posterior a una evaluación sumativa en formato prueba para que los profesores le den el tiempo necesario.
- Se plantea como una acción propia de la evaluación formativa y por tanto se justifica el que no se realice o que su presencia sea escasa en las aulas (3).
- Se indica como una acción útil para los estudiantes, especialmente para los que tienen NEE (1).

5.2.3. Instrumentos de Evaluación

Esta categoría de análisis da cuenta del uso de una diversidad de procedimientos e instrumentos de evaluación, y de los procedimientos administrativos que utilizan los establecimientos para resguardar la calidad de los instrumentos.

Establecimiento 1:

Uso de diversidad de instrumentos de evaluación: El Jefe Técnico señala que en el establecimiento se considera necesario que los profesores utilicen variedad de instrumentos de evaluación “porque de esa forma se favorecen distintos estilos de aprendizaje, se logran tener diversas formas para que los estudiantes demuestren aprendizaje, con ello se aborda la diversidad de alumnos que tienen en las aulas”. En relación a la selección de los instrumentos de evaluación, en el plan de formación general depende de la naturaleza del contenido y de las habilidades a evaluar. En el caso del plan de formación diferenciado, los instrumentos que se seleccionan dependen de la competencia que se va a evaluar en los alumnos. En el plan de formación general los instrumentos más utilizados son las pruebas escritas con diferentes tipos de ítems, en cambio en la formación diferenciada usan pautas para que elaboren los trabajos y rúbricas para corregir tanto el producto como para evaluar la forma de trabajo y responsabilidad. Las situaciones de evaluación que se presentan a los alumnos en las asignaturas del plan de formación diferenciada están contextualizadas a la especialidad que corresponde en 3° y 4° Medio, para lo cual hay

encuentros esporádicos de los profesores de ambos planes para coordinar temáticas a abordar, permitiendo integrar y facilitar la formación de los futuros profesionales. El uso de una diversidad de instrumentos es monitoreado por el jefe técnico y su equipo, quienes revisan los instrumentos construidos, los criterios de corrección y el formato.

Resguardo de la calidad de los instrumentos utilizados: En la entrevista se plantea que si los resultados que se obtienen de la aplicación de los instrumentos son bajo 4.0, estos son revisados, es decir, se cuestiona la construcción del instrumento posterior a su aplicación. No se explicita en el Reglamento de evaluación formas de resguardo de la calidad de los instrumentos.

Establecimiento 2:

Uso de diversidad de instrumentos de evaluación: En la entrevista uno de los miembros del equipo directivo señala que “en el reglamento se sugiere el utilizar pruebas escritas de tipo objetivas, con diferentes tipos de ítems. Esto debido a que muchas veces nos encontramos que los profesores abusaban de trabajos para poner notas y no siempre ello permitía evaluar algunos tipos de aprendizajes. Además, de esa forma se aplican evaluaciones parecidas a las que deben responder en evaluaciones externas. Ahora los tipos de instrumento que usan los profesores dependen del tipo de aprendizaje que estén trabajando, por ejemplo usan pruebas escritas u orales en algunas asignaturas como lenguaje e inglés, trabajos de diferentes tipos con pautas o rúbricas en diversas asignaturas según los objetivos a evaluar. Los instrumentos usados son revisados por el equipo técnico y cuando se encuentran problemas deben modificarlos y luego de corregidos se autoriza aplicarlos.” Por otra parte, en el Reglamento se explicita que los tipos de instrumentos dependen de la intencionalidad evaluativa; no obstante, se evidencian errores conceptuales ya que se plantean los agentes evaluativos como instrumentos de evaluación (por ej. “en la evaluación formativa se podrán considerar los siguientes instrumentos de evaluación: auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación, para los cuales se usarán variados procedimientos que se aplicarán en forma individual o grupal, según corresponda...”). También se dan lineamientos específicos de instrumentos asociados a la evaluación sumativa “se debe utilizar una variada gama de procedimientos algunos de ellos pueden ser: Carpetas o Portafolios, Dramatizaciones, Trabajos de Investigación, Paneles, Confección de Álbum, Diario Mural, Proyectos de Aula, Pruebas, Interrogaciones Orales, Desarrollo de Cuestionarios, Informes de Trabajos Grupales, Trabajos Prácticos Individuales, Disertaciones. Todos estos con su respectiva rúbrica, pauta de observación o puntajes, según sea el caso.”

Resguardo de la calidad de los instrumentos utilizados: En la entrevista se plantea que “derivado de la observación de clases que se realiza por parte del equipo técnico a los profesores y de la revisión realizada a los instrumentos de evaluación previa a su aplicación, es posible regular su construcción tanto si se evalúa en función de los aprendizajes planificados como si los instrumentos están técnicamente bien construidos y su formato es adecuado. Posterior a cada observación se retroalimenta al profesor, lo cual está especificado en la pauta.”. Ello es concordante con lo estipulado en el Reglamento donde se señala “Todos los instrumentos o procedimientos de evaluación deben ser entregados en la UTP 48 horas antes de su aplicación, a

fin de revisar y proceder a autorizar su reproducción. Se debe adjuntar junto al instrumento de evaluación la Tabla de Especificaciones y Pauta de Corrección. No se autorizará Instrumentos Evaluativos después del plazo dispuesto.”

Establecimiento 3:

Uso de diversidad de instrumentos de evaluación: En el Reglamento interno de evaluación se explicita la idea de utilizar *diversidad de instrumentos* de evaluación y se nombran posibles tipos?, pero esta diversidad está asociada a la calificación, señalando que “las notas deberán corresponder a diferentes tipos de evaluaciones: escritas, orales, disertaciones, trabajos en equipo, trabajos de investigación, informes, presentaciones de videos, autoevaluación, coevaluación etc.”. En la implementación, la Jefe Técnico señala que el propósito está claro y bien fundamentado a nivel de equipo directivo pero no está instalado como práctica generalizada a nivel de docentes. Según ella, la razón para dicho lineamiento es que “tenemos alumnas integradas, que todos somos distintos, y todos aprendemos distinto, todos merecemos todas las oportunidades”. Al indagar respecto *de asignaturas específicas*, la situación varía según el profesor desde algunos que solo evalúan a través de pruebas de selección múltiple y otros que incorporan tipos de ítems de desarrollo (“ya los profes de ciencias están más dados a hacerlo - incorporar otros formatos-, hay uno que no, y no hay caso, no hay caso, y no nomás... porque dentro del ambiente nuestro está valorado porque tiene buenos puntajes en PSU”). Se indica que “en el área humanista son más creativos para sus instrumentos” pero siguen enmarcados principalmente en pruebas.

Si bien se declara la existencia de *otros tipos de evaluaciones*, el único lineamiento explícito en el discurso de la Jefe de UTP es “pedí a todos, sean del área que sean que trabajaran con rúbrica, y les mandé a todos por correo, un dossier, con rúbricas para todo, que me encontré en internet, entonces trabajo con rúbricas, y el trabajo entre ustedes (los docentes), es la adaptación de la rúbrica según el objetivo de aprendizaje”.

Resguardo de la calidad de los instrumentos utilizados: Las acciones que se realizan en el establecimiento son: la unificación de criterios en construcción de instrumentos en cuanto a exigencias, alineación entre cursos paralelos; que las pruebas tengan explícito el objetivo de aprendizaje (“todo es con objetivo, la prueba tiene un objetivo, ¿dónde está el objetivo de la prueba aquí?, si la prueba no es ponga el nombre y haga la cuestión... No, los alumnos tienen que acostumbrarse”) y la revisión de las pruebas por parte de la UTP considerando “que tengan hartas preguntas de alternativa y al menos 2 preguntas abiertas que valoraran los objetivos propuestos”, las cuales deben ser enviadas por internet con anticipación para ser revisadas e impresas. Respecto de los otros instrumentos, no hay procedimientos de revisión explícitos ya que no hay tiempo suficiente para revisarlos.

Establecimiento 4:

Uso de diversidad de instrumentos de evaluación: El reglamento de evaluación del establecimiento señala que “Los instrumentos de medición deben ser adecuados a lo que se quiere medir. Dado que los aprendizajes suelen ser diferentes, es necesario usar diversos tipos de evaluación, especialmente con los estudiantes que tienen dificultades” y posteriormente se indica un listado de instrumentos como: “Aportes personales a los trabajos en equipo, Salidas a terreno con pauta previa, Exposiciones grupales e individuales frente a sus compañeros y profesores, Debates, Foros, Investigaciones bibliográficas, Resúmenes de libros, Papers, Proyectos, Fichas, Coevaluaciones y autoevaluaciones, Otros”, el Jefe de UTP señala que las que más se utilizan son “el trabajo y la prueba, y después vendrían las listas de cotejo o las escalas de apreciación, pero en ese orden yo creo, entre trabajos y pruebas andan por ahí, después vienen las listas de cotejo y apreciación”. No se especifica qué tipo de trabajos son los que realizan los estudiantes pero hace referencia a informes escritos y a tareas de investigación de temáticas específicas de las asignaturas.

Resguardo de la calidad de los instrumentos utilizados: El jefe Técnico señala que el establecimiento tiene un protocolo de visado de los instrumentos de evaluación que se aplican, donde el profesor debe entregar con 48 hrs. de anticipación su instrumento a la UTP. Este instrumento en algunas ocasiones es revisado previamente por el coordinador de especialidad en términos de contenido disciplinar, y el jefe de UTP lo revisa en aspectos formales. Como lo indica el Jefe técnico, “hay un formato, tiene que tener un objetivo, contenido e instrucciones, entonces nosotros vamos viendo que estén bien establecidas, o sea nosotros vemos la parte general, porque obviamente la parte técnica la ve el jefe de especialidad”. El jefe de especialidad al que alude lo revisa en contenido pero al momento de la aplicación “El jefe de especialidad no visa los instrumentos si no que él los ve cuando los aplican, él los ve en el terreno allá, por acá pasa todo porque están centralizadas las copias todas por acá, entonces yo viso la parte de que estén bien establecidas las preguntas, de que si queremos evaluar cierta habilidad estemos trabajando con las preguntas que corresponden, el tipo de ítem, esas situaciones, y él las ve allá cuando se aplican, está viendo la parte ya más conceptual”. Si se encuentran problemas conceptuales en el instrumento al aplicarlo, el profesor lo resuelve solo o con el Jefe Técnico y se ajustan los resultados de los estudiantes.

Establecimiento 5:

Uso de diversidad de instrumentos de evaluación: Si bien se señala en la entrevista que “cuando hicimos el reglamento pusimos que la evaluación no se reduce solo a pruebas, e hicimos un listado largo de cosas, trabajos, exposiciones, dramatizaciones, investigaciones, ensayos, una montonera de cuestiones que están escritas ahí, están descritas y escritas ahí”, en el reglamento no hay una referencia explícita a instrumentos específicos, solo se indica que la evaluación debe ser con instrumentos diversos, por lo que no hay consistencia entre el lineamiento oficial del establecimiento y los protocolos y prácticas que realizan los docentes, según lo señalado en la entrevista: “hemos ido intentando a lo largo de los años, que la evaluación no se reduzca solo a

pruebas que marcan cosas o de desarrollo”. Destaca en esta temática que en las capacitaciones a profesores se ha hecho énfasis a los profesores en que “la evaluación no solo es prueba, sino que también son trabajos, por ejemplo, se ha hecho todo un trabajo sobre el tema de las rúbricas, enseñándole al profesor como se construye una rúbrica, para qué sirven las rúbricas, en qué momento conviene aplicar una rúbrica, en qué momentos no conviene, sobre el tema de portafolio, también en algunos casos, y lo otro que se ha implementado también, tiene que ver con los proyectos”... “esas tres cosas (uso de rúbricas, portafolio y metodología de proyectos) son las que se han conjugado para salir de la prueba, y por supuesto, exposiciones, pero denoto estas tres, porque en el fondo estas tres son intencionadas, las otras que se hacen, porque son muchas otras, no es que haya una intención institucional detrás de ellas”. El uso de rúbricas, portafolio y metodología de proyectos, son instrumentos y tareas evaluativas en las que el colegio ha invertido tiempo y recursos para que sus profesores las implementen, se le indica al profesor: “usted vaya viendo cuál es su realidad, en qué momento aplica una de estas, pero que no solo sea prueba, que por lo menos una vez al semestre el profesor evalúe de una manera diferente, distinta”. Estos instrumentos no se explicitan en el reglamento de evaluación. Esta idea se ha implementado mejor en algunas áreas como Lenguaje y Ciencias con el énfasis de integración de habilidades y contenidos, “pero no es una práctica habitual todavía”.

Resguardo de la calidad de los instrumentos utilizados: El colegio cuenta con un equipo de apoyo al profesor entre los cuales está un evaluador y el jefe técnico que se encargan de las evaluaciones. Solo las pruebas son revisadas por alguien del equipo y el procedimiento es el siguiente: “el profesor elabora su prueba, tiene la obligación de que esa prueba sea avisada a los estudiantes y que esa prueba sea revisada por el Jefe de Departamento, pero también por el evaluador del colegio, entonces en la revisión se conversa con el profesor ‘¿qué buscas con eso?’ y se verifica si efectivamente la prueba está alineada a los conocimientos y a la habilidad cognitiva que se puso en la planificación, se revisa que esté bien diseñada desde la mirada evaluativa y que evalúa lo que se enseñó en clases”. De este procedimiento solo se señala en el reglamento que las evaluaciones sumativas con formato de prueba deben ser avisadas a los estudiantes con al menos una semana de anticipación, los otros instrumentos no son revisados.

Establecimiento 6:

Uso de diversidad de instrumentos de evaluación: En relación a este tema en la entrevista se plantea que “es flexible, no hay una orientación algo así como rígido, que la evaluación debe ser de este modo, o debe contener tantas preguntas. Lo que sí debe ser que evalúe el objetivo o la habilidad que fue vista y tratada durante el periodo que se va a medir”. Se especifica también por parte del Jefe Técnico que los instrumentos “(...) pueden ser variados. Incluso podría ser un comic, dependiendo del profesor.” Esto es consistente con el reglamento de evaluación donde se indica que los instrumentos de evaluación deben ser variados y acordes al objetivo de aprendizaje.

Resguardo de la calidad de los instrumentos utilizados: En la entrevista se plantea que “antes de ser aplicado, el profesor envía las pruebas al coordinador y el coordinador hace sugerencias.

Después de ser aplicado, ahí se conversa como más en profundidad en lo que es la UTP con el profesor, como para ver si tienes muchos errores en alguna pregunta, a ver, por qué será que este eje está más descendido, ahí, pero eso es posterior, antes la revisa el coordinador y la ve desde el punto de vista de su ojo técnico y de su área.”

Establecimiento 7:

Uso de diversidad de instrumentos de evaluación: El reglamento del colegio plantea que, en coherencia con el proyecto educativo institucional, la evaluación debe estar centrada en la persona y los distintos estilos de aprendizaje, por lo que “se deben utilizar diferentes situaciones e instrumentos de evaluación”, listando un amplio número de ejemplos y diversidad de agentes evaluativos. Sin embargo, la coordinadora señala que “implementar mayor diversidad de instrumentos ha sido muy difícil porque implica para el profesor más tiempo de preparación y de corrección, los profesores se sienten más cómodos haciendo pruebas, tienen sus propios bancos de preguntas y hacerlos cambiar es muy difícil; desde lo teórico lo comprenden súper bien, pero en el día a día no modifican sus prácticas”. Señala que una forma de forzar la incorporación de mayor diversidad de instrumentos ha sido incluir en el reglamento que el docente debe incluir una evaluación de desempeño al semestre, “ellos (los profesores) argumentaban que poner nota a los cuadernos o asignar puntos por salir a la pizarra a contestar algo eran otras formas de evaluar, y sí, uno les puede dar cierta razón, pero les decíamos ¿Cuál es el objetivo de aprendizaje que estás evaluando? Y ahí se caía el argumento, entonces ya la tenemos casi eliminada como práctica”... “al menos ahora ocupan rúbrica para corregir las pruebas de desarrollo”. También se señala como una instancia muy valorada, los denominados “certámenes” que consisten en la presentación oral de una investigación y su defensa ante una comisión de profesores, la cual se realiza desde 7° a IV Medio al finalizar el año, en una asignatura específica definida con una nota coeficiente 1, “por ejemplo en 7° es en Historia, en 8° es en Ciencias, y así”, el propósito es evaluar el desarrollo de habilidades comunicativas complejas ancladas a un dominio disciplinar. No se observa consistencia con el reglamento de evaluación, ya que los certámenes no se consignan como un instrumento específico.

Resguardo de la calidad de los instrumentos utilizados: En este punto, a juicio de la Jefe técnico, hay un protocolo bien definido que, si bien no se explicita en el reglamento de forma completa, hace una mención a algunas partes del proceso. Lo primero es que como una forma de eliminar prácticas punitivas asociadas a la evaluación, el colegio estableció en el reglamento que “solo son autorizadas las evaluaciones que están definidas en la planificación de trayecto, estas deben ser avisadas a los estudiantes con al menos 10 días de anticipación y puestas en el calendario de la plataforma de gestión que usamos, entonces los profesores no pueden hacer pruebas sorpresa ni castigar a los estudiantes con una evaluación extra”... “igual aun detectamos que se evalúa “talento” y no aprendizaje o que se hacen guías calificadas que luego se promedian para una nota parcial, pero vamos caminando a que eso no ocurra”. Todas las pruebas deben ser entregadas al coordinador de departamento “para que las revise en cuanto a calidad y contenido, con eso estamos asegurando que las notas sean un reflejo lo más cercano posible a

los aprendizajes esperados y que no se mezclen con otros aspectos”. La coordinadora académica señala que “esta es una tarea que implica un compromiso de quienes participan y por eso se pide a los profesores que respeten los tiempos de entrega y se destinan horas a los coordinadores de departamento para que puedan revisar”.

Establecimiento 8:

Uso de diversidad de instrumentos de evaluación: En el reglamento de evaluación no se hace referencia a los instrumentos de evaluación. El coordinador académico señala que “al estar adscritos a la Ley SEP se ha incorporado el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), con lo que se han diversificado los instrumentos de evaluación y esto ha sido un gran aporte al aprendizaje de los alumnos”... “en esto ha sido clave el PME y el apoyo del personal especialista que se contrató (evaluador, curricularista y educadora diferencial).

Resguardo de la calidad de los instrumentos utilizados: El colegio ha instalado la práctica de poner una carpeta digital compartida en Drive para “todos los profesores donde están todas las planificaciones y evaluaciones del año anterior y así ellos pueden hacer ajustes, mejorarlas, utilizar las de otros profesores... esto ha sido muy valorado por todos porque ya no tienen que partir de cero”. El protocolo de revisión señala que el profesor debe entregar sus pruebas al coordinador académico quien revisa todas las evaluaciones del colegio. El involucrado señala que “antes era muy complejo revisarlas todas, imagínate que yo solo tenía que revisar las pruebas de casi 100 profesores... las pruebas tenían problemas de construcción y de formato, eran bien malas, ahora están mejores, los profesores ya saben más y ocupan mucho de lo que está en la carpeta”. También se indica que toda la entrega es digital por correo electrónico, de esa manera hay un respaldo para ambas partes, “es más efectivo porque si es algo de forma lo puedo arreglar yo y se mandan a impresión al tiro, se ha optimizado el proceso”. La práctica de trabajo con los profesores en esto es que “cuando los comentarios son menores, se le envía al profesor el archivo con los comentarios y éste hace los ajustes, lo reenvía y se imprime y todo es vía digital. Cuando los cambios sugeridos son mayores, se cita al profesor para revisar y explicar las sugerencias ya que explicarlo por correo puede ser menos eficiente”.

Síntesis integrativa

Uso de diversidad de instrumentos de evaluación

- En la mayoría de los reglamentos de evaluación (6) se indica como un requerimiento que para evaluar se debe utilizar diversidad de instrumentos o situaciones evaluativas. Sin embargo, los Jefes Técnicos dan cuenta de que estos lineamientos no se observan en la práctica siendo la prueba escrita el instrumento más recurrente.
- Se justifica este requerimiento en el reconocimiento de la diversidad y de las características individuales de los estudiantes, por lo que tener distintos tipos de instrumento permite considerar diferentes estilos de aprendizaje (3).

- La pertinencia de los instrumentos dependerá del tipo de aprendizaje u objetivo de aprendizaje que se estén evaluando (4) y de la intencionalidad evaluativa que se tenga (1).
- A juicio de algunos entrevistados, la incorporación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) ha influido en las prácticas evaluativas de los docentes favoreciendo la incorporación de otros instrumentos además de la prueba.
- Los instrumentos más utilizados en los establecimientos son las pruebas (8), rúbricas (3), trabajos (2), listas de cotejo (1), escalas de valoración (1), portafolios (1) y proyectos (1).
- Se valora la utilización de pruebas por tres razones: a) constituyen un instrumento familiar para los profesores que les requiere menor tiempo de preparación (3) b) Permiten tener una medida tangible y objetiva de los aprendizajes de los estudiantes (1) y c) se considera un formato parecido al de las evaluaciones externas (1).

Resguardo de la calidad de los instrumentos utilizados

- La mayoría de los establecimientos (7) señala que son las Unidades Técnico-Pedagógicas, o coordinaciones equivalentes, las que realizan una revisión de las evaluaciones tipo prueba antes de su aplicación. Esta revisión visa el formato institucional, calidad de la construcción de los ítems, y en algunos casos (2) validez de los mismos (coherencia con los objetivos planificados y enseñados).
- Solo en un establecimiento se solicita de forma explícita para la revisión de las pruebas su tabla de especificaciones y su pauta de corrección.
- Destaca la mención explícita que se realiza en algunos establecimientos (2) respecto de que los estudiantes deben conocer con anterioridad los criterios de evaluación y la fecha de las mismas. Esta explicitación tiene una doble intención desde la gestión: a) transparentar el proceso de evaluación con los estudiantes y b) evitar abusos por parte de los docentes con evaluaciones sorpresa o que no cumplan con criterios de calidad adecuados.

5.2.4. Calificación

En esta categoría de análisis se incluyen elementos que enmarcan las calificaciones en el ámbito escolar como es la escala de notas utilizada por el establecimiento, el porcentaje de exigencia que se considera como punto de corte para la nota 4,0, el número de calificaciones establecido para las distintas asignaturas, los criterios utilizados para definir este número. También se incorporan acá elementos propios de las prácticas de calificación como los procedimientos utilizados para cumplir con el número de notas, qué se hace cuando en un curso hay un porcentaje importante de calificaciones que están bajo la calificación 4,0 y qué procedimiento se aplica cuando un

estudiante tiene promedio bajo 4,0 en una asignatura (consideradas en los reglamentos como notas límite).

Establecimiento 1:

Escala de notas: En el Reglamento se estipula y en la entrevista se confirma que se aplica una escala de notas de 1,0 a 7,0 lo cual está de acuerdo a los Decretos de Evaluación.

Nivel de exigencia: En cuanto al *nivel de exigencia*, para calificación aprobatoria es de un 60%, nivel considerado por el Jefe Técnico como mínimo respecto de conocimientos y habilidades que el alumno debe manejar para su desempeño en el campo de trabajo. Este nivel es flexible dependiendo de la situación y se reduce en casos de alumnos del PIE.

Cantidad de notas: En el reglamento se indica que la cantidad de notas depende del número de horas que tiene cada asignatura en el plan de formación general. El Jefe Técnico señala “con dos horas semanales se piden mínimo cuatro notas al semestre, si tiene tres horas o más, el mínimo son cinco notas semestrales”. En el plan de formación diferenciada, debido al sistema de módulos, las notas son anuales y en función de las horas de clases: “si tiene tres horas semanales de clases se requieren como mínimo diez notas al año, y con dos horas semanales se debe registrar un mínimo de ocho notas al año”, lo cual es concordante con lo planteado en el Reglamento del establecimiento. No obstante, el Jefe Técnico agrega que la cantidad de notas requeridas puede flexibilizarse y ser reducida si las condiciones en que se desarrollan las clases no son adecuadas, por ejemplo en caso de paros. En el reglamento no se explicita esta posible flexibilidad.

Estrategias para cumplir con el número de notas: Al profundizar en las estrategias para cumplir con la cantidad de notas en asignaturas del plan de formación general, el Jefe Técnico señala que se planifican las evaluaciones a realizar cuando se elabora la planificación de la enseñanza tanto a nivel anual, mensual, como de clases. Ahí se estipula qué se evaluará (aprendizajes), cómo se evaluará (tipos de instrumentos de evaluación) y cuándo se realizarán las evaluaciones. En los módulos del plan de formación diferenciada se requiere que un 85% de las evaluaciones sean de tipo práctico para cada aprendizaje esperado, y se definen en la planificación anual y mensual las evaluaciones, además en ellas se especifican los aspectos y criterios de evaluación.

En ambos tipos de planes de formación el Jefe Técnico considera la planificación como un instrumento flexible que puede ajustarse sin que ello sea problema, porque cada profesor toma las decisiones de metodología y de evaluación de acuerdo a su realidad, teniendo como punto de referencia las decisiones tomadas a nivel departamental, es decir, se plantea que hay autonomía y libertad para gestionar a nivel aula. Derivado de la flexibilidad en la planificación y uso de criterios de evaluación, el Jefe Técnico señala que “los profesores no tienen problemas con el cumplimiento de la exigencia del número de notas, aun cuando esas directrices no se encuentran estipuladas en el reglamento”.

Directrices del establecimiento cuando hay bajo rendimiento: Cuando se obtienen bajos resultados en una evaluación, en el reglamento se estipula que cada profesor debe buscar situaciones

remediales para esa evaluación, previo cuestionamiento del instrumento de evaluación y sus preguntas, revisión de la metodología de enseñanza utilizada, con el fin de proponer y realizar las acciones remediales. Estas acciones en general, según lo señalado en la entrevista las conversa el docente con el Jefe de UTP o el Jefe de departamento. De esta forma se resguarda que los aprendizajes que no se han logrado tengan que ser abordados y evaluados nuevamente, ¿a la vez? que ello se realice en todas las asignaturas o módulos de ambos tipos de plan. Esto es concordante con el Reglamento donde se explicita que “si el 40% o más de los alumnos de un curso obtiene en una evaluación un resultado deficiente, (inferior a 4.0), se deberá analizar con el grupo curso las causales del bajo rendimiento, dejando constancia escrita en libro de clases de las acciones remediales realizadas e informadas a la U.T.P”.

Prácticas frente a notas límite: En relación a este aspecto no hay comentarios en la entrevista y tampoco se dan orientaciones en el Reglamento.

Establecimiento 2:

Escala de notas: En la entrevista se plantea que “la escala en el liceo va de 1,5 a 7,0 debido a que el nivel (académico) de los alumnos es bajo.” Por una parte “los alumnos se conformaban con la nota mínima 1,0” y por otra “los profesores tenían bajas expectativas de sus alumnos. El subir la nota mínima y aplicar exámenes en algunas asignaturas a fines de año a los alumnos con notas inferiores a 5,0 ha llevado a que se esfuercen por aprender y no tener que rendir examen a fines de año.” Esta decisión de aumentar la nota mínima se ve como una forma de hacer posible que los alumnos tengan expectativas de aprobar las asignaturas. Esto da cuenta de una medida realizada por el establecimiento para mejorar la motivación. El equipo directivo señala que “los estudiantes ven a nota mínima 1,0 como irremontable y botan la asignatura”. Por su parte en el Reglamento se establece “Los resultados de las evaluaciones, expresadas como calificaciones en cada una de las asignaturas, exceptuando la calificación conceptual de Religión, para fines de registrarlas en el libro de clases se expresarán numéricamente de 1.5 a 7.0, hasta con un decimal.” Lo cual parece coherente con lo expresado en la entrevista.

Nivel de exigencia: En la entrevista se plantea que “el nivel es de un 60% aun cuando no queda claro en el reglamento. Ese nivel de exigencia es para asegurar que el alumno se esfuerce y aprenda. En los casos de alumnos con programa de integración se flexibiliza y baja a un 50% la exigencia para aprobar.” Al analizar el Reglamento se encuentra que “La calificación mínima de aprobación de cada asignatura es 4,0. El porcentaje de exigencia para esta nota dependerá del grado de dificultad del procedimiento aplicado.”

Cantidad de notas: En la entrevista se plantea que “la cantidad de notas en cada asignatura depende del número de horas en el Plan de estudios. Si tiene 2 horas el mínimo son 3 calificaciones, con 4 horas 5 calificaciones y con 5 o más horas 6 o más calificaciones. Pero esa cantidad de notas puede ser flexible en casos justificados como paros u otras situaciones. Las calificaciones que se pueden poner en el libro son aquellas cuyos instrumentos son visados por UTP, por ejemplo trabajos con su rúbrica, instrumentos con tabla de especificaciones, de esta

manera como equipo técnico verificamos que se evalúen los aprendizajes esperados y los criterios utilizados con sus puntajes. Ahora en la mayoría de las asignaturas tiene más calificaciones que el mínimo, porque de esa forma los alumnos se preocupan de estudiar y trabajar”. El Reglamento estipula la cantidad de notas dependiendo del número de horas de la asignatura tal como lo señalan en la entrevista.

Estrategias para cumplir con el número de notas: En las asignaturas los profesores deben establecer lo que van a enseñar y planificar el tema de las evaluaciones, para así dar a conocer a los alumnos la cantidad de evaluaciones, los criterios y las rúbricas. De esta manera se facilita el cumplir con el requerimiento de la cantidad de notas. Si por algún motivo no es posible cumplir con el mínimo, que ocurre en las asignaturas de 2 horas cuando por motivos de suspensión de clases los viernes no es posible llegar al mínimo, el profesor conversa con el Jefe de UTP o con el evaluador para analizar la situación y se flexibiliza lo planteado en el reglamento.

Directrices del establecimiento cuando hay bajo rendimiento: “Si se tiene más de la mitad de los alumnos reprobados en una evaluación el profesor conversa con el equipo técnico y se plantea alguna estrategia para trabajar el objetivo de aprendizaje de la unidad, aunque ello signifique demorarnos en la cobertura curricular, pero permite lograr una mejora y volver a evaluar el objetivo”. “Lo que se realiza es trabajar la evaluación en la clase con la pauta de corrección dando a conocer en qué se equivocaron y se trabaja en los ítems donde los indicadores tuvieron resultados descendidos. Se trabaja el indicador a partir de su equivocación de forma tal que del error aprenda, es lo que tramos de instalar en el colegio, y luego se evalúa. Hemos tratado de instalar que la evaluación sea parte del proceso de enseñanza y que permita reflexionar frente a la evaluación realizada y no sea algo anexo”.

Prácticas frente a notas límite: Este aspecto no es abordado en la entrevista y en el Reglamento se estipula “De 5º a 8º Básico y de 1º a 4º Medio, ambas modalidades, se aplicará una Prueba Especial a todos los alumnos y alumnas cuyos promedios al término del año sean entre 3,5 y 3,9, ambas cifras inclusive, en un máximo de dos (2) asignaturas, exceptuando el sector de Religión.”

Establecimiento 3:

Escala de notas: La escala va de 1,0 a 7,0 desde primer año Básico a 4º Año Medio, esto está explícito en el Reglamento; sin embargo, como señala la Jefe de UTP “rara vez se utiliza la nota mínima”. La razón por la que esto no ocurre es que “antes de poner una nota mínima al libro, el profesor debe informar a la UTP y en general se proponen remediales y la nota cambia”. Esta práctica es consistente con lo señalado en el reglamento.

Nivel de exigencia: En el Reglamento del 2013 se explicitaba un 60% de exigencia para la evaluación regular y 50% para la evaluación diferenciada. En el reglamento ajustado el 2015 no se hace referencia explícita a un porcentaje. La Jefe de UTP señala que “PIE dice mucho ahora, entonces, nosotros tenemos como base el 60%, porque como al principio no sabíamos cómo hacer efectivo esto, creíamos que bajando la escala al 50% le ayudábamos a la persona y con el tiempo entendimos que no era eso, que sea lo que fuere lo que tú puedas aprender, exígete”. Se

plantea en este sentido que los profesores nuevos tienen mejores prácticas evaluativas en relación a este tema y son más flexibles para realizar evaluaciones distintas y no solo trabajar con bajar la exigencia, sin embargo, señala que las estudiantes abusan de su “condición PIE” y “a medida que van creciendo se van dando cuenta que ser PIE tiene garantías. “No, yo soy PIE, no me puede poner un rojo” porque vienen de la Básica así, entonces en séptimo empiezan los problemas” porque los profesores de media tienen otra exigencia, menos paternalista”.

Cantidad de notas por asignatura: Se utiliza la regla de número de horas de la asignatura del Plan de estudios más dos; según la Jefa de UTP esto “el Estado lo determina y tú lo adaptas a tu realidad, lo mantienes o lo implementas o complementas, pero va en directa relación con eso, con las horas que te dice, esta asignatura, la cantidad de horas que permanece frente al curso el profesor y todo eso”. La entrevistada no reconoce una normativa específica, señala que “está en el Reglamento desde siempre, cuando se hicieron todos los reglamentos usando una plantilla que dio la municipalidad”. Al indagar respecto de cuál normativa del Estado es la que lo define, no hay claridad respecto de una específica, tampoco si esta es una definición ministerial o municipal, lo que evidencia la transmisión de una cultura evaluativa sin un referente conocido: “como te decía, es una regla que viene desde siempre en el reglamento y todos los colegios la tienen, así que debe ser una orientación que en algún momento dio el ministerio o la corporación (municipal), no te podría decir cuál es el decreto específico, pero todos los colegios lo tienen...”.

Estrategia de los profesores para cumplir con el número de notas: Si bien la regla general es poner las notas según el número de horas de la asignatura en el Plan de estudios, la Jefa de UTP señala que ha flexibilizado la exigencia siempre que se justifique por razones pedagógicas, para lo cual solicita a los otros profesores del Departamento su opinión y que esta disminución o aumento de número de notas sea avalada por los pares de la asignatura. Para ella “la idea es el reglamento para la persona, y no la persona para el reglamento” y la práctica de tomar decisiones colegiadas entre colegas los empodera “para que se sienta también pertenencia, porque en la medida que se siente pertenencia y un trabajo mancomunado tú no sientes que desde arriba te están determinando qué hacer y por ende estas más contento en tu pega”. No se evidencia en el discurso una presión en Enseñanza Media para cumplir con el número de notas solo porque lo dice el reglamento; no obstante, se comenta que en Enseñanza Básica es más directivo y menos flexible y la decisión de esto es de responsabilidad exclusiva del equipo directivo de turno. En el reglamento no se evidencia lineamientos sobre esta adecuación de número de notas por lo que queda a criterio de quien esté a cargo, autorizarlo.

Directrices del establecimiento cuando hay bajo rendimiento: Respecto de una evaluación cuyo rendimiento es deficiente en más del 30% del curso el reglamento plantea que “se deben reforzar los contenidos deficitarios utilizando nuevas estrategias, de común acuerdo con la U.T.P.... posteriormente el docente deberá aplicar un nuevo instrumento y se considerará la nota que refleja mayor aprendizaje”; no obstante, en la práctica la Jefa de UTP señala que ella incentiva que los profesores pongan las notas en el libro y conversen con las alumnas para buscar una explicación y solución en conjunto. Pero también señala que es “peligroso poner las notas en el libro cuando hay muchos rojos... no es bien visto por la Dirección del colegio, sienten

que falló el profe, es decir, siguen con una mentalidad tan tradicional y paternalista frente a los alumnos que no les ayudan a crecer”. En Enseñanza Básica las directrices son repetir la prueba y “los docentes no deciden, el lineamiento es vertical desde la UTP”.

Prácticas frente a notas límite: En caso de tener una nota límite (3,9) en una asignatura, el reglamento señala que el docente aplicará una evaluación para que la estudiante demuestre su aprendizaje y definir si se cambia a 4,0 o baja a 3,8. Si el profesor no lo dirime, la UTP lo subirá a 4,0. Esto es ratificado por la Jefe de UTP en la entrevista, indicando que se pide al docente que entregue sus notas con la definición tomada, si no es muy incómodo porque hay que meterse en algo que es responsabilidad del docente”.

Establecimiento 4:

Escala de notas: La escala según el reglamento va de 2,0 a 7,0. La razón argumentada por el Jefe de UTP se relaciona con la condición de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes y la motivación para seguir en el sistema escolar: “muchos alumnos están al borde de salir del colegio, desertar y estar metidos en las drogas... bajo esa lógica se pensó en establecer la nota 2.0 como un aliciente para motivar al alumno, porque con una nota 1.0 en una prueba es muy difícil que el alumno pueda superarla. Uno cuando está en la universidad se saca un 1.0 y sabe que tiene que salir adelante y que va a estudiar y todo, pero estos chiquillos están siempre como en la cornisa, al borde y muchos desertan y están metidos en otras situaciones”.

Nivel de exigencia: El establecimiento, considerando el contexto de vulnerabilidad socioeconómica de sus estudiantes decidió bajar a 50% el nivel de logro para la nota 4,0. La razón aludida es la misma que para cambiar la escala de notas, “lo bajamos, era al 60%, lo bajamos al 50%, porque no queremos perjudicar al alumno, pero sí bajo un proceso formal, serio, queremos que el alumno también trate de ir viendo esos logros e ir convenciéndolo de que puede lograr los objetivos... ellos en el tiempo se van dando cuenta que el colegio les puede dar una alternativa para salir con un título y poder desenvolverse en el ámbito laboral”.

Cantidad de notas: El establecimiento en su reglamento de evaluación señala que “el número mínimo de calificaciones que deben colocarse por subsector o módulo de aprendizaje, es de 5 notas para las asignaturas de 4 o más horas semanales y de 3 notas para las asignaturas de tres o menos horas semanales. La primera calificación debe estar registrada al término del primer mes de cada semestre... con un máximo de 10 notas por semestre”. Según el Jefe de UTP este número de notas “es lo que establece el ministerio... en algún momento lo leímos en algún documento del Ministerio, no sé si a lo mejor estamos desfasados con eso, pero a eso es lo que llegamos por información del ministerio.” Este comentario evidencia el escaso conocimiento que se tiene respecto de la normativa de calificación en los establecimientos.

Estrategias para cumplir con el número de notas: Como lo que se solicita son un mínimo de 3 a 5 notas según la asignatura, se plantea que no es tan complejo para los profesores cumplir con esa meta, pero “siempre tenemos problemas con las asignaturas del plan general que tienen dos horas. Ellos siempre tienen problemas, pero cumplen, pero siempre andan atrasados, por temas

de que se van acumulando trabajo y después las notas son en relación a la poca cantidad de tiempo que están con los alumnos en la semana... con ciencias, sobre todo, arte, siempre tenemos problemas por la cantidad de tiempo que los ven en la semana". Frente a la flexibilidad en estos casos específicos, el Jefe de UTP señala que "aquí siempre hemos tratado de apoyar con los criterios, hay situaciones particulares que escapan, por ejemplo, que uno no tenga clases en un horario tres viernes y ya se le fue el año y tiene tres notas... (se sugiere) recalcula una cuarta nota con el promedio, cosas de ese tipo se dan, pero de manera escasa."

Directrices del establecimiento cuando hay bajo rendimiento: El reglamento señala que cuando el 50% del curso tenga notas deficientes, el profesor del subsector o módulo debe entregar a UTP una estrategia de mejoramiento para asegurar el aprendizaje. El Jefe de UTP señala la nota no se anula ni se cambia, y esta decisión fue acordada en conjunto con los profesores, "llegamos a la conclusión de que si hacíamos eso (borrar notas) íbamos a generar un vicio en los alumnos, porque ellos se podían colocar de acuerdo, es decir, si no contestamos nos va a ir mal y nos van a repetir la prueba, la hacemos de nuevo otro día". Esta decisión no implica no seguir adelante con lo que se está enseñando, sino analizar los resultados y buscar una explicación para ellos: "no borrar las notas, sino que generar un proceso del aprendizaje que se vea mejorado, que podamos trabajarlo para que no avancemos después de que quedó el descalabro con las notas seguir avanzando como un caballo hacia adelante nomas, porque tengo una cobertura".

Prácticas frente a notas límite: No hay un lineamiento específico para abordar los promedios de notas 3,9 en el establecimiento. No obstante, el jefe de UTP señala que ha habido un cambio cultural respecto de la repitencia, "antes era un colegio muy poco contenedor, no estaba el concepto de la resiliencia, no estaba el concepto de la vulnerabilidad, estaba el concepto que entre yo más rojos coloco soy mejor profe... el modelo antiguo... fuimos dando como un vuelco tratar de generar una conciencia distinta en el profesor y lo hemos ido logrando, por lo tanto los profesores se han hecho cargo de sus repitentes, antes era muy normal que... 'yo empecé con 40 y terminé con 30 porque tiene que ser así, un colador', ahora no, el profesor dice 'empecé con 40 y estoy orgulloso porque terminé con 40' y lo dicen en los consejos, entonces sienten como que la tarea la hicieron, porque ellos se comprometen con los apoderados en la primera reunión 'yo aquí me la voy a jugar porque...'... entonces es un cambio un poco en la mentalidad de tratar de ser un apoyo más que un prejuicio frente a los alumnos.

Establecimiento 5:

Escala de notas: Según el Reglamento de evaluación del colegio, la escala de notas es de 1,0 a 7,0. En la práctica, la calificación mínima está asociada a la no realización de una evaluación por parte de los estudiantes, esto es no entrega de un trabajo luego de reiteradas oportunidades o la no rendición de una prueba en dos instancias posteriores fijadas por el profesor ("se han puesto 1, si a un estudiante, se le solicita un trabajo, no lo hace, se le da otra posibilidad y se le da otra posibilidad, y no entrega el trabajo, esto sí, amerita tener un 1, es decir, no hay nada que evaluar en el fondo, y como esto hay que calificarlo, en este proceso de evaluación que no solo se refirió al último momento, sino que se le solicito varias veces, entonces, como esto amerita una

calificación mínima por no haber hecho nada en el proceso”). Esta práctica es consistente con el reglamento, donde se señala de forma explícita que “el alumno que no se presenta a una nueva oportunidad de evaluación, será calificado con nota 1.0, con previo conocimiento de la Dirección Pedagógica”. Respecto de la calificación máxima, en el reglamento se indica que si el estudiante justifica su inasistencia, tiene opción de ser evaluado con la misma escala (7,0); pero si no justifica, la nota máxima a la que puede optar el estudiante en la nueva instancia es 5,0. La forma en que se realiza esta nueva evaluación queda a criterio del profesor de la asignatura, según el entrevistado.

Nivel de exigencia: Tanto en el reglamento como en el discurso del entrevistado se señala que el punto de corte para la nota de aprobación (4,0) es de un 60% y que esto fue definido por los propios profesores cuando se elaboró el reglamento y que no se ha visto la necesidad de hacer cambios; sin embargo, el coordinador indica que el colegio se está moviendo también hacia la idea de ponderaciones para que la conformación de la nota semestral no sea solo un promedio aritmético, sino que las pruebas integrativas de final de semestre tengan un peso diferente y sean donde el estudiante demuestre su aprendizaje (“en función de las notas parciales, que puede ser el 70%, versus el 30% del proceso, porque suponemos, que si el proceso ha sido bien llevado, el estudiante al final es cuando debería hacer un proceso integrativo, hasta aquí son parcialidades las que ha ido aprendiendo, pero cuando yo me voy a dar cuenta efectivamente de que el alumno tiene la capacidad de integrar un proceso global es al final”). Esta práctica no está reflejada en el reglamento.

Cantidad de notas: El número de calificaciones fue definido por los profesores del colegio de acuerdo al número de horas de cada asignatura (“en función de la cantidad de horas que el profesor tiene efectivas en sala de clases, o sea el que más horas tiene, o sea, si tiene, no sé, por decirte, no se tiene siete u ocho horas y otro que tiene dos, bueno hay una diferencia en función de los procesos de aprendizaje, por lo tanto el que tiene más horas, tendrá que tener más notas parciales”). En el reglamento se plantea un detalle del número de evaluaciones sumativas que deben ser consignadas en el libro que son equivalentes al número de horas con un mínimo de 6 notas para asignaturas de 7 a 8 hrs. semanales.

Estrategias para cumplir con el número de notas: Se plantea respecto de este tema que en el colegio existe “flexibilidad evaluativa” en que el docente dialoga con el Jefe de Departamento, “si seguimos en perspectiva de coherencia, uno lo que intenta hacer es que el grueso de sus estudiantes aprenda, porque siempre va a haber unos que están mucho más adelante y otros que están un poquito más atrás, pero se conversa, se dice: oye mira yo veo que está pasando esto, y entonces ahí se pueden flexibilizar ciertos procesos, es decir, oye yo tenía seis (notas) pero no me da para seis, porque tengo que repasar o tengo que ir hacia atrás, porque veo que hay una laguna, porque veo que no sé qué, y también lo que hemos ido aprendiendo es que no todo se reduce a prueba, habrá trabajos, habrá exposiciones, habrá otras alternativas para poder hacer procesos de evaluación, que también te permite una flexibilidad, porque eso te permite ir a distintos ritmos, el portafolio por ejemplo, te permite que tu vayas a diez pasos (un estudiante) y tu vayas a cuatro (otro estudiante), pero puedo establecer un rango intermedio donde todos deben estar, y ahí voy viendo con las dificultades de los que están más atrasados”.

Directrices del establecimiento cuando hay bajo rendimiento: En el reglamento de evaluación no se hace referencia a qué hacer cuando un porcentaje importante de los estudiantes de un curso tienen bajo rendimiento en una situación evaluativa. En la práctica, las acciones no son claras y varían según cada profesor. Se señala que cuando un docente tiene un porcentaje alto de estudiantes “que no logran los promedios o tienen rojos, es porque hay algo que no está funcionando en este proceso de enseñanza-aprendizaje que hay que revisar y no es por un tema de poner o no poner una nota que aparezca roja o no roja, pero si al revisar el proceso yo (el docente) me doy cuenta que efectivamente hay un no aprendizaje, y si esa causa es por un mal diseño o lo que sea, hay que partir a cero y ver qué es lo que está sucediendo”.

Prácticas frente a notas límite: Tal como se señala en el reglamento, cuando un estudiante tiene promedio 3,9 en una asignatura al finalizar el año, el profesor deberá informar a la Dirección Pedagógica y en conjunto se aplicará una evaluación integrativa en la que el estudiante dé cuenta de su aprendizaje en los objetivos de aprendizaje claves para el siguiente año. Según el coordinador académico, esta situación es muy rara, en general los profesores pesquistan antes a los estudiantes y aplican remediales como trabajos extra o clases de reforzamiento.

Establecimiento 6:

Escala de notas: En la entrevista se especifica que “la escala de notas es de 1 a 7”. Esto es coherente con lo que se establece en el Reglamento “la escala de calificaciones a utilizar en todas las asignaturas de los respectivos planes de estudio – a excepción de Religión- es numérica y comprende calificaciones de 1,0 a 7,0 con un decimal.”

Nivel de exigencia: En la entrevista se hace referencia a que hay un “60% mínimo de exigencia” lo cual se fundamenta en que “en algún tiempo tuvimos 65%, pero era porque el perfil del alumno lo permitía, hoy día estamos teniendo alumnos con mayores dificultades, están con un poquito menos motivación... entonces, decidimos bajarla a 60% porque pensamos que tenerla más arriba es como para tener mayor fracaso, y no se justificaba y menos tampoco.” En el Reglamento se plantea que “La calificación mínima de aprobación es 4,0 y debe corresponder a un 60% del puntaje propuesto para la evaluación correspondiente.”

Cantidad de notas: Respecto de este tema en la entrevista se especifica que “hay un mínimo dentro del reglamento, que dependiendo de la cantidad de horas que tenga la asignatura. Por ejemplo, si una asignatura tiene 3 horas o más, el mínimo de calificaciones son 4 notas parciales y una prueba coeficiente 2. Ya, serían 6 notas, y si la asignatura tiene 2 horas, entonces el mínimo de calificaciones son 5, por lo tanto 3 parciales y una coeficiente 2, siempre con una coeficiente 2 presente.” Esto se plantea en el Reglamento de la siguiente manera “Durante el transcurso de cada semestre y de acuerdo con el número de horas semanales de clases, los alumnos obtendrán, a lo menos: a) 4 evaluaciones parciales, siendo una de ellas de coeficiente dos, alcanzando como mínimo 5 calificaciones, en todas aquellas asignaturas con 3 ó menos hrs. de clases semanales. b) 5 evaluaciones parciales, siendo una de ellas de coeficiente dos,

alcanzando como mínimo 6 calificaciones, en todas aquellas asignaturas con 4 ó más horas de clases semanales.”

Estrategias para cumplir con el número de notas: El entrevistado menciona que no hay problemas para cumplir con la exigencia “...porque está ajustada a la cantidad de horas, entonces por ejemplo Lenguaje que tiene 6 horas, no tiene dificultades, de hecho generalmente tiene mucho más notas del mínimo que se le pide. Las asignaturas como música, que tienen 2 horas, con 3 notas parciales y una coeficiente 2, ellos andan bien, en general nadie manifiesta tener dificultades para cumplir con el mínimo de calificaciones.” Y agrega: “Lo que pasa es que si usted lo piensa, no son tantas porque son 4 notas parciales, por ejemplo, las que tienen más de 3 horas, y nosotros tenemos un calendario institucional que usted lo puede ver en la página, que dice, por ejemplo, a tal fecha debe tener una nota puesta, al final de marzo por ejemplo, dice ya debe tener una calificación registrada en el libro, y eso ayuda, porque le pone un poco también de fecha a las evaluaciones, y las evaluaciones pueden ser, evaluaciones escritas, pueden ser disertaciones, pueden ser trabajos, o sea, puede ser toda la gama de evaluaciones.”

Directrices del establecimiento cuando hay bajo rendimiento: En la entrevista se plantea que los profesores entregan a UTP los resultados y se va “revisando y después conversamos con el profesor, entonces vemos si ponemos las notas así, hacemos algún ajuste, damos otra guía, revisamos si la planificación estaba de acuerdo, si las clases fueron hechas todas, si hubo material, entonces por ejemplo si estuvo todo realizado, entonces ahí la razón no está en el profesor, sino que está en la falta de motivación de los alumnos, entonces ahí buscamos otras estrategias, como es volver a no sé, buscamos que los chiquillos, medirles el contenido de nuevo, pasar una guía, hacer repaso, diferentes formas. Pero la idea es que los chiquillos no se queden con el vacío.” Este aspecto “No, no está estipulado en el reglamento la toma de remediales, esas se hacen, la UTP, las revisa con el profesor, se las plantea al Director, pide la autorización y son soluciones, pero no están estipuladas así como, en caso de que haya una, no sé, un 40% de logro, entonces se procederá del siguiente modo, eso no está estipulado”.

Prácticas frente a notas límite: Respecto a este tema, en el Reglamento no se plantean orientaciones al respecto y en la entrevista se señala que “en casos particulares se aplican remediales acordados entre el profesor y la UTP, no está estipulado, es muy puntual”.

Establecimiento 7:

Escala de notas: La escala es de 1 a 7. Según la coordinadora académica, “los 1 en general se aplican en situaciones de plagio en pruebas o en trabajos, si se pilla a un estudiante infraganti, se le pone un 1 sin derecho a reclamo”... “también si a un niño le va mal en una evaluación y se saca un 1,8 se le pone esa nota, tratamos de incentivar que los profesores no corten la escala más arriba en los rojos, sobre todo en media que les ponían un 3 para que no les bajara tanto la nota... pero eso distorsiona la relación entre nota y aprendizaje o nivel de logro alcanzado en una evaluación”. La sanción en una situación de plagio está explícita en el reglamento.

Nivel de exigencia: Se considera un 60% para el 4. Según la coordinadora académica, “se ha puesto énfasis en que los docentes no modifiquen la escala para mantener un estándar común de lo que significa la nota en cuanto a logro alcanzado”... “pero es difícil saber si hacen ajustes, el colegio no controla a ese nivel a los docentes”... “Si preocupa que los docentes no pongan notas por orden del cuaderno o por otros aspectos que no están directamente asociados con los aprendizajes de la asignatura. Cuando se encuentran algunos casos se conversa con el profesor para que modifique esta práctica”.

Cantidad de notas: Como el reglamento se revisa una vez al año, “se hizo una modificación el año pasado, antes era la regla de número de horas del plan de estudio más 1 y ahora es solo el número de horas”. También se realizó un cambio en el peso de las calificaciones dejando solo calificaciones coeficiente 1: “lo más importante y significativo para los docentes es que existía una prueba coeficiente 2 en todas las asignaturas que incluía todo lo visto en el semestre, la que generaba mucho estrés para todos, profesores, estudiantes y apoderados... este cambio ha significado que los profesores se orienten de mejor manera a evaluar todos los aprendizajes en las distintas evaluaciones del período porque ya no hay una que cubra los “vacíos” no evaluados”. Este cambio ha generado repercusiones no solo en el clima (“menos estrés y presión para profesores y estudiantes”) sino que ha permitido mejorar los instrumentos: “se ha hecho un giro hacia evaluar los aprendizajes claves y eso ha sido un gran logro”. Todos los cambios, requieren tiempo y no se implementan de la misma manera en todos los niveles ni asignaturas: “Hay algunas áreas donde los docentes igual siguen con un número abultado, hacen muchos controles o guías calificadas que luego promedian como una nota, estamos tratando de cambiar eso”.

Estrategias para cumplir con el número de notas: El colegio, en palabras de la Jefe Técnico, evidencia flexibilidad respecto de las evaluaciones calificadas, esto es relevante especialmente en las asignaturas que tienen menos horas en el plan de estudios, por ejemplo “el curso de tecnología tiene solo dos horas los días viernes y hace cuatro viernes que no ve a sus estudiantes porque ha habido actividades, se cortó el agua, entonces ¿cómo le vamos a exigir a ese profesor que tenga dos notas al finalizar mayo? Vino a hablar conmigo y hay que buscar opciones, que hagan un proyecto y vayan entregando avances aunque no tengan clases fue la solución que encontramos”. No hay un correlato de esta flexibilidad en el reglamento de evaluación.

Directrices del establecimiento cuando hay bajo rendimiento: En el reglamento de evaluación se plantea que cuando más del 30% de los estudiantes de un curso tiene una calificación inferior a 4,0 se debe informar al coordinador del departamento y a la dirección académica para evaluar medidas a tomar. La coordinadora académica señala que “es raro que se pida a un profesor que haga una prueba de nuevo, en general vemos dos razones para esto, pasa mucho en pruebas de Lenguaje que son de lecturas de libros y ahí no se cambia, porque les preguntamos a los estudiantes y nos reconocen que leyeron solo un resumen y como las pruebas son de análisis y argumentación, no les sirve el resumen; y la otra razón es que el instrumento tenga fallas o que no se haya visto tan bien en clases, ahí se analiza porque siempre es un objetivo el que está descendido y entonces se hace una nueva prueba de ese aprendizaje y se reemplaza ese puntaje

para calcular la nota. La tabla de especificaciones (de la prueba) ayuda mucho para estos análisis”.

Prácticas frente a notas límite: En el reglamento no se explicita ninguna medida frente a estas situaciones. La coordinadora académica señala que “en general esto no ocurre y si hay un caso se analiza qué ocurrió en el proceso y se aplica una prueba para que demuestre que puede tener un 4,0. Hay estudiantes, sobretodo en media que tienen episodios de rebeldía, pero son excepciones y finalmente estudian y les va bien”.

Establecimiento 8:

Escala de notas: La escala según reglamento va de 2,0 a 7,0. La razón explicada por el coordinador académico es que como redujeron el número de notas a tres por trimestre, “poner una nota mínima 1,0 es irremontable para un estudiante, una nota tiene mucho peso... hay que entender el contexto del colegio, tenemos niños con mucha vulnerabilidad y si ven que no tienen posibilidades en una asignatura, la probabilidad de que deserten es muy alta”. Se señala que hay situaciones donde se han puesto notas mínimas pero deben estar “muy bien fundamentadas por el profesor”, “decidimos que dadas las altas consecuencias que tiene, no debía ser responsabilidad solo del profe, así que estos casos se informan a la coordinación, son conversados con el estudiante, porque generalmente son por inasistencias reiteradas o no entregar un trabajo, y se acuerda una remedial... si el estudiante no responde, entonces se califica con nota mínima”.

Nivel de exigencia: La exigencia está puesta en un 60% para la nota 4,0. No se da una explicación para esto, el coordinador señala que esto ha sido siempre así y que “a los profesores no les hace ruido, nadie lo cuestiona”.

Cantidad de notas: El 2014 se hizo un ajuste en el número de notas y “pasamos de la regla de número de horas más 1 a un mínimo de 3 por trimestre que equivale a una calificación al mes, con un máximo de 5 cuando el profesor dice que tiene más horas y que quiere hacer alguna evaluación extra”.

Estrategias para cumplir con el número de notas: El coordinador académico señala que no hay problemas para llegar a 3 notas por trimestre, “se le quitó una presión a los profesores que terminaban poniendo notas fantasma, que no tenían sustento, notas a los cuadernos, por hacer cosas en clases o por portarse bien y poner atención, les estábamos haciendo un mal a los chicos porque la nota era un premio que no reflejaba aprendizajes”. Se solicita que estas 3 notas tengan un instrumento asociado con su respectiva tabla de especificaciones, así “resguardamos que se estén trabajando y evaluando todos los OA (objetivos de aprendizaje) y como por Ley SEP estamos con el tema de la diversificación, entonces ha sido más fácil alinear a los profesores”.

Directrices del establecimiento cuando hay bajo rendimiento: Aunque no está en el reglamento de evaluación, el Coordinador académico señala que la práctica habitual es que cuando el 25% del curso tiene una calificación inferior a 4,0 se repite la prueba o evaluación realizada, sin embargo señala que “esto es difícil que pase porque, como te decía, con el DUA se nos ha hecho más fácil

hacer un seguimiento de los estudiantes descendidos y ya sabemos quiénes pueden tener problemas, por lo que se puede apoyar a esos alumnos para que al momento de la evaluación no le vaya mal”.

Prácticas frente a notas límite: Se establece en el reglamento que solo en caso de repitencia si el promedio final resultara 3,9 (tres, nueve) en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, el estudiante deberá rendir un examen en cada una de ellas, que definirá la nota final a 4,0, como aprobación o 3,8, en caso de no aprobación. El coordinador académico ratifica esta información como práctica establecida, señalando que “uno conoce a sus alumnos, por lo que casi nunca se llega a esto, los profesores y como colegio tomamos medidas de acompañamiento antes”.

Síntesis integrativa

Escala de notas:

- Mayoritariamente la escala de notas va de 1 a 7 (5). En los casos en que la escala se modifica y la nota mínima sube a 1,5 (1 establecimiento) o a 2,0 (2 establecimientos), la explicación se asocia a la condición de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes, aludiendo a que esta medida permite mejorar las expectativas de los alumnos en caso de ser calificados con notas mínimas y tener la posibilidad real de aprobar la asignatura.
- En la mayoría de los casos en que la escala va de 1 a 7 se indica que la nota mínima rara vez se consigna en el libro de clases debido a que debe ser informada a la UTP y se deben tomar medidas remediales. Las únicas situaciones donde se califica con nota 1 es en situaciones de plagio (2).

Nivel de exigencia

- La mayoría de los establecimientos (6) señala en sus reglamentos y aplica como norma un 60% como porcentaje de exigencia para la nota 4,0, independiente de si cuentan con PIE o no. Las razones aludidas en todos los casos son que está establecido así, es la tradición y nadie lo cuestiona.
- Solo un establecimiento señala que utiliza 60% de exigencia para la nota 4,0 pero que se flexibiliza en casos de estudiantes integrados.
- Un establecimiento indica que utiliza un 50% de exigencia para la nota 4,0 y la razón se asocia al peso de una calificación en el promedio del trimestre y a la condición de vulnerabilidad socioeconómica que presentan los estudiantes, ambos aspectos conjugados generan desmotivación en los estudiantes y alta posibilidad de deserción.
- Un establecimiento señala que el porcentaje de exigencia para obtener la nota 4,0 dependerá de la dificultad del procedimiento aplicado.

Cantidad de notas

- Respecto del número de calificaciones por período académico se indican varias formas de definir las aunque todas basadas en la cantidad de horas de cada asignatura en el Plan de estudio, la más común es el número de horas del Plan de estudio más 1 (3), seguida del número de horas del Plan de estudio más 2 (2).
- Otras modalidades de definición se asocian a la modalidad de enseñanza técnico-profesional, que definen que los módulos serán anuales con un número de 8 a 10 notas al año o el establecimiento de 3 notas por trimestre independiente de si son módulos o asignaturas del plan común.
- Los establecimientos señalan que esta definición no es cuestionada por sus profesores y que en general ha sido dialogada o acordada en conjunto.

Estrategias para cumplir con el número de notas

- La mayoría de los establecimientos señalan no tener problemas para cumplir con el número de notas (7), señalando que si se planifican en plan anual es posible organizar las evaluaciones que se requieren (3).
- La mayoría de los establecimientos indica que a pesar de tener un número de notas establecido, hay flexibilidad en caso que lo ameriten (6) y las principales razones son contextuales (suspensión de actividades no planificadas) o académicas (necesidad de volver atrás con algún contenido).
- Las asignaturas con mayores problemas para lograr el número mínimo de calificaciones son las que tienen 2 horas a la semana y por tanto ven menos a sus estudiantes (6). En estas asignaturas se da mayor flexibilidad.
- Se plantea en dos establecimientos que los profesores tienen en algunas asignaturas como Lenguaje más notas que el mínimo aludiendo a que así los estudiantes se preocupan de estudiar.

Directrices del establecimiento cuando hay bajo rendimiento:

- Los porcentajes de aplicación de las acciones a tomar cuando un curso tiene bajo rendimiento en una evaluación, varían según el establecimiento. No hay un patrón por características de la institución ni los estudiantes que recibe. Los porcentajes para tomar acciones remediales van desde un 25% del curso que obtiene calificación bajo 4,0 (1), 30% (2), 40% (1) a 50% del curso (2).
- Las directrices dadas por los establecimientos varían según las situaciones contextuales asociadas al período en que se realizó la evaluación, la mayoría (5) indica que se debe volver a evaluar el Objetivo de aprendizaje descendido y eliminar o promediar con el

puntaje obtenido antes para calcular la nota, cuando hay paros o situaciones no planificadas y los contenidos no fueron abordados totalmente o con la profundidad necesaria durante las clases.

- Algunos establecimientos (4) indican que se deben tomar medidas remediales como eliminar preguntas, repetir la prueba, hacer un trabajo complementario, entre otras, las que son dialogadas entre el profesor y la UTP. Otros señalan que cada profesor busca remediales.
- La mayoría (6) plantea que cuando hay estos malos resultados de aprendizaje es necesario reflexionar al respecto y analizar las razones, las cuales pueden estar asociadas a la calidad del instrumento de evaluación, a las estrategias de enseñanza y oportunidades de aprendizaje deficientes o responsabilidad de los estudiantes.

Prácticas frente a notas límite

- Los establecimientos consideran distintas estrategias para las notas límites, la más común es que frente a una asignatura en la que el estudiante tiene promedio 3,9 se le realiza otra evaluación en la que el estudiante demuestre su aprendizaje y suba a 4,0 o no lo demuestre y mantenga su promedio
- Otros consideran que se debe aplicar una prueba de dominio disciplinar a quienes tienen promedio entre 3,5 y 3,9 y si la aprueban se cambia el promedio a 4,0 y si reprueban se mantiene su promedio.
- Una tercera forma de abordar las notas límites es hacer una evaluación extra a quienes tengan promedio 3,9 y estén en causal de repitencia.

5.2.5. Evaluación Diferenciada

En este apartado se aborda como categoría de análisis la definición o conceptualización del establecimiento sobre evaluación diferenciada, los procedimientos que se realizan para la definir la estrategia evaluativa para el estudiante, las asignaturas en las que se aplica y cómo las medidas realizadas dialogan con la normativa vigente.

Establecimiento 1:

Definición de evaluación diferenciada: En el Reglamento se plantea que la “Evaluación Diferenciada es un recurso, temporal o permanente, que el profesor debe emplear al evaluar a los alumnos que presentan dificultades para cursar en forma regular una asignatura o actividad de aprendizaje.”

Definición de la estrategia evaluativa para el estudiante: De acuerdo a lo señalado en la entrevista, la evaluación diferenciada “se acuerda entre el profesor de la asignatura y las educadoras diferenciales en función del requerimiento personal de cada alumno, considerando el Decreto 170”. En el reglamento se indica que una vez acreditada la necesidad de evaluación diferenciada con certificado de un especialista, esta “se realiza hasta que el alumno o alumna lo requiera, siempre y cuando se observe un apoyo familiar para superar y/o tratar la dificultad existente, con apoyos o tratamientos externos”. Las acciones posibles de realizar consisten en la reducción del número de preguntas a las pruebas o ampliando el tiempo para responder, modificando el objetivo de la evaluación cuando la necesidad educativa es de tipo permanente o también realizando adecuación a los objetivos a evaluar cuando el alumno tiene déficit intelectual severo. En el caso de alumnos con problemas visuales las pruebas se le presentan con letras de tamaño más grande. Además, derivado de que en el establecimiento hay alumnos con necesidades educativas permanentes, “fue necesario ajustar al reglamento de evaluación en el sentido de permitir que esos alumnos se eximan de la asignatura de inglés”.

Asignatura en las que aplica: En el Reglamento se establece que “No existe un límite de asignaturas en las que el alumno pueda ser evaluado diferenciadamente. Dependerá de la situación que presente el alumno y de las posibilidades que pueda ofrecer el Liceo. Esta evaluación es un recurso del que dispone todo profesor que le permite evaluar a alumnos con Necesidades Educativas Especiales, el cual requiere de diferentes recursos pedagógicos para lograr su máximo desarrollo personal y su más alto nivel de aprendizaje.” Esto es ratificado en la entrevista.

Diálogo con la normativa vigente: Sobre este tema en la entrevista se plantea que “se han generado orientaciones en el reglamento a partir del trabajo de profesores y educadoras diferenciales a la luz de la experiencia y del Decreto 170”. “En el caso de los alumnos del PIE en la formación diferenciada la situación es nueva, es necesario tener orientaciones para que los alumnos logren las competencias propias de la especialidad con un nivel que les permita desenvolverse en el campo laboral”. Esto requiere de un trabajo conjunto de los profesores diferenciales con los de especialidad para orientar la forma de trabajo y de evaluación que permita a los alumnos lograr y evidenciar las competencias mínimas de su área de especialización y así tener las herramientas que les permitan incorporarse en el mundo laboral y satisfacer los requerimientos de las empresas o lugares de trabajo.

Establecimiento 2:

Definición de evaluación diferenciada: En la entrevista los miembros del equipo directivo se refieren a que “derivado del incremento en la cantidad de alumnos del programa de integración, los profesores con el equipo técnico han tenido que revisar el reglamento para dar respuesta a diferentes aspectos evaluativos (exigencias, plazos, formas de evaluación), de tal forma de ir mejorando el funcionamiento en la medida de lo posible.” En el Reglamento se establece que “La Evaluación Diferenciada de los alumnos(as) con necesidades educativas especiales se aplicará en todas aquellas asignaturas que se requiera y no implica promoción automática.” “Esta evaluación

consistirá en la aplicación de procedimientos y/o instrumentos evaluativos, los cuales se adaptarán a las características de aprendizaje que presenta el alumno en las distintas asignaturas”.

Definición de la estrategia evaluativa para el estudiante: Un miembro del equipo directivo señala que al tener más conciencia de que hay alumnos con problemas de aprendizaje o que “tienen problemas sociales en sus hogares y que tenemos una mayor cantidad de ellos, el equipo técnico con los profesores, educadores diferenciales y psicopedagogos ha planteado el darle más oportunidades de aprendizaje a los alumnos, el usar diferentes estrategias para evaluar la misma habilidad, el usar textos más cortos u otras formas dependiendo de los tipos de aprendizaje”. Las pruebas que se diseñan tienen que ser adecuadas para evaluar a los alumnos con un determinado tipo de problema de aprendizaje. Además, como una forma de compensar la asistencia a clases “el colegio implementó un sistema de tutorías para alumnos que están enfermos en reposo o niñas embarazadas, a los cuales se les entregan guía de trabajo, evaluaciones y carpeta con material para que no se atrasen y así trabajen y estudien en la casa. Esto se lo traen al profesor y este evalúa lo realizado, de esta forma no retrasan su proceso”. En otras NEE, “se abordan desde el colegio, con el equipo encargado, el profesor aplica las modificaciones que sean más pertinentes a la necesidad del estudiante.”

Asignatura en las que aplica: En el Reglamento se hace referencia a este aspecto y se plantea “La Unidad Técnica Pedagógica autorizará e informará por escrito y bajo firma de compromiso de los docentes en cuyas asignaturas debe aplicarse la evaluación diferenciada, la que debe ajustarse a la evaluación específica en las adecuaciones curriculares realizada a los alumnos/as del Programa de Integración Escolar.”

Dialógo con la normativa vigente: Sobre esta temática no hay alusión en lo planteado en la entrevista. En el Reglamento se hace referencia a que “Las estrategias a implementar en la Evaluación Diferenciada deberán permitir ajustar y adaptar el proceso evaluativo a las características y diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales de manera que se puedan considerar los niveles de inicio (nivel curricular en el cual se encuentra), ritmos de avances, estilos de aprendizajes y procedimientos entre otros.”

Establecimiento 3:

Definición de evaluación diferenciada: El reglamento define la evaluación diferenciada como “la aplicación de procedimientos e instrumentos de evaluación adecuada y pertinente para aquellas alumnas que en forma temporal o permanente, según diagnóstico del especialista, presentan dificultades para el logro de algunos aprendizajes requeridos según el nivel de escolaridad”. Al respecto la Jefa de UTP señala que al incorporar PIE, los profesores no sabían cómo manejar la evaluación diferenciada, “como docentes nos costaba mucho el asunto de aprender a evaluar en forma diferencial, los primeros problemas fueron ‘No sabemos hacerlo’, ‘no estudié para eso’, ‘¿cómo vamos a lograr medir a alguien, dentro de sus propias posibilidades o en comparación con los compañeros?’, ‘me están obligando a sacar un rango de persona que no está a la altura

del resto y después me van a evaluar igual, cómo si la persona fuera...”. Pero más allá de la preocupación que se evidencia por la incorporación de PIE en el establecimiento, el concepto de evaluación diferenciada que se evidencia en las prácticas está asociado a una evaluación diferente para estudiantes con NEE, por ejemplo, “nosotros tenemos como base el 60%, porque como al principio no sabíamos cómo hacer efectivo esto, creíamos que bajando la escala al 50% le ayudábamos a la persona y con el tiempo entendimos que no era eso, que sea lo que fuere lo que tú puedas aprender, exígete” y que lo que hay que hacer es variar los instrumentos para estos estudiantes”.

Definición de la estrategia evaluativa para el estudiante: Si bien en el Reglamento se lista una serie de situaciones evaluativas para abordar en la evaluación diferenciada, las cuales denominan incorrectamente como “adecuaciones curriculares” no se evidencia un lineamiento claro al respecto, ya que las sugerencias son de naturaleza muy diferente: “aplicar instrumentos evaluativos orales o escritos, variar escalas de notas con relación al nivel personal de la alumna, trabajos de investigación, pruebas adicionales, revisión de cuadernos evaluando orden y secuencia, modificar contenidos...”. Los pasos para optar a esta modalidad son “primero el apoderado debe traer un certificado de especialista y llenar una solicitud, luego el equipo PIE lo evalúa y se sanciona si corresponde, ahí se conversa con los profesores que corresponda para ver el plan de trabajo”.

Asignatura en las que aplica: Estas “adecuaciones”, según la Jefa de UTP, “en la práctica solo se realizan con apoyo del equipo PIE en Lenguaje y Matemática, en el resto de las asignaturas los docentes deben hacerlo por su cuenta ya que el equipo PIE no da abasto para atender a todos los profesores del colegio” y ella apoya en eso pero de manera intuitiva y solo desde la experiencia.

Diálogo con la normativa vigente: Tanto en el reglamento de evaluación como en la entrevista no se evidencia la incorporación explícita de los Decretos 170 y 83 sobre adecuaciones curriculares.

Establecimiento 4:

Definición de evaluación diferenciada: El reglamento no señala una definición de evaluación diferenciada, solo hace referencia a la aplicación de criterios evaluativos diferentes según sea la necesidad del estudiante. El Jefe de UTP tampoco da luces de la concepción de evaluación diferenciada que tienen en el establecimiento, solo señala que tienen muchos estudiantes con NEE que vienen diagnosticados de otros colegios, “porque como este es un liceo que parte en 1° medio, entonces vienen de otros colegios que tenían PIE o Ley SEP”... “nosotros correspondemos a la administración delegada, por lo tanto no tenemos acceso a PIE, tampoco “Ley SEP” como para tener recursos extra, entonces nosotros qué es lo que hacemos, nos las ingeniamos, hemos buscado capacitaciones que nos puedan dar luces para evaluar de forma diferenciada porque nosotros como profes no hemos sido preparados para eso”.

Definición de la estrategia evaluativa para el estudiante: El reglamento señala que “se aplicará a los estudiantes que así lo requieran (avalado por el informe de un especialista: neurólogo,

psicólogo, psicopedagogo, etc.) mediante la administración de instrumentos técnicamente acondicionados que contemple los mismos objetivos y contenidos, cuyo grado de dificultad será distinto respecto de la prueba del curso”. El Jefe de UTP indica que son pocos los casos donde el apoderado lleva un informe de un especialista y solicita la evaluación diferenciada, “el colegio recibe practicantes de psicopedagogía, fonoaudiología y educación diferencial de universidades o Institutos profesionales que son quienes hacen los diagnósticos” y generan planes de trabajo para que los profesores los implementen.

Asignatura en las que aplica: El reglamento no explicita asignaturas, sino que señala que dependerá de la necesidad del estudiante en cada subsector o módulo. Esto es ratificado por el Jefe de UTP.

Diálogo con la normativa vigente: El reglamento no integra aspectos específicos de la normativa vigente de forma explícita. Como se señaló en la forma en que se ajusta el reglamento, las nuevas incorporaciones tienen relación con problemáticas que se presenten y que requieran ser incluidas en este documento, no hay una priorización asociada a ajustar a la normativa vigente. En el discurso del Jefe de UTP, tampoco se refleja la incorporación de los Decretos 170 y 83 sobre adecuaciones curriculares.

Establecimiento 5:

Definición de evaluación diferenciada: En el reglamento de evaluación se define como evaluación diferenciada “a aquellos procedimientos evaluativos que permiten atender a la diversidad de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) de carácter permanente o transitorio, precisando de ayudas y recursos adicionales para lograr los objetivos de aprendizaje”. Esta definición es consistente con el discurso del coordinador quien señala que “a nivel institucional nosotros tenemos un protocolo de evaluación diferencial, un protocolo institucional, para toda la red, donde se define qué significa la evaluación diferenciada, cuáles son los objetivos de estas evaluaciones diferenciadas y cuáles son los procesos a desarrollar de la evaluación diferenciada”. Los objetivos a los que alude se asocian a “entregar oportunidades a los estudiantes que lo requieran para demostrar que aprendieron un OA, utilizando estrategias evaluativas acordes a su necesidad específica sin sacrificar la calidad de los aprendizajes”.

Definición de la estrategia evaluativa para el estudiante: Para la elaboración de este lineamiento el coordinador académico señala que “nosotros miramos en su momento, los decretos que han ido saliendo, los últimos este famoso 83 que, yo creo que ese Decreto no se entiende todavía así mismo, pero hemos ido haciendo un ejercicio de aplicar buenamente los criterios que ahí están establecidos, de considerar la diferencia, más que por la vía no solo de la evaluación sino que también por la vía de lo que significa la inclusión, si nosotros queremos incluir, incluir significa asumir lo diferente, y en lo diferente también hay distintas maneras de aprender, por lo tanto si hay distintas maneras de aprender, también tendré que calificar, o sea tendré que evaluar de manera distinta, entonces es como una lógica lineal”. En el reglamento de evaluación se plantea solo las definiciones conceptuales de NEE con carácter transitorio y permanente y luego el

procedimiento operativo y normativo para que un estudiante sea considerado con evaluación diferenciada.

La forma en que el colegio ha abordado la implementación del Decreto 83 es aumentando el número de profesionales de apoyo y formalizar un protocolo “resguardando aspectos asociados con los derechos del niño y el espíritu de la inclusión” y definiendo a quien vamos a atender dentro de estos procesos y qué se escapa para nosotros de esto” ya que el colegio no se adscribe a un PIE.

Asignatura en las que aplica: Respecto de las asignaturas en las que se aplica evaluación diferenciada, se plantea que todas son susceptible de entrar en este régimen, dependiendo de la necesidad específica de cada estudiante, la cual es analizada y se propone una estrategia desde el equipo profesional del colegio.

Diálogo con la normativa vigente: Para directivo del colegio, la normativa no ayuda a abordar el tema de la evaluación diferenciada de una forma real y ajustada a todos los contextos educativos del país: “es un tema no resuelto, porque, todas las soluciones, para mi gusto, están pensadas desde el problema, pero no están pensadas desde la realidad pedagógica, entonces no, para mi gusto la solución no puede venir desde el problema, tiene que venir desde el ámbito pedagógico, de como yo resuelvo, como profesor y como Centro y como Gobierno y como Estado y como se quieran, como resuelvo esta situación y me doy cuenta del aprendizaje de esos... para mi gusto, todo lo que se está en este minuto conversando y planteando es un poquito desde el ámbito teórico, no de la posibilidad real de hacer, entonces yo lo veo bien complejo el tema de la evaluación diferenciada, como esta presentada”.

Establecimiento 6:

Definición de evaluación diferenciada: En la entrevista se hace referencia a que no es clara la definición de evaluación diferenciada en el establecimiento “se implementan acciones distintas para los estudiantes con NEE pero no tenemos una definición conceptual clara” y en el Reglamento se estipula una idea relativa a que esta se da “Considerando favorecer los principios de inclusión, no se realizarán eximiciones de asignaturas a nivel de colegio; no obstante, los alumnos que acrediten tener dificultades de aprendizaje, problemas de salud u otro motivo debidamente fundamentado, previo informe o certificado médico y a solicitud del apoderado, podrán optar a diferenciación evaluativa en las respectivas instancias de registro parcial.”

Definición de la estrategia evaluativa para el estudiante: Al respecto en la entrevista se menciona “Mire, lo que se hace con la evaluación diferenciada, lo que nosotros hacemos, es hacer una diferencia más bien en el terreno podríamos decir, en la aplicación de la evaluación, que es como que se acercan un poco más a ese niño que tiene alguna necesidad, le preguntan si está entendiendo, si es que necesita alguna aclaración. Existe como esa posibilidad para esos niños, bueno, es como un apoyo más personalizado, después a veces, si vemos que estuvo muy mal, lo citan y como que ven otra fórmula de evaluación en el sentido de que le dicen, a ver mira tú contestaste esta, pero qué entendiste, como que la revisan con el alumno en forma más

individual, y no tenemos más, lamentablemente no tenemos psicopedagoga, hay una educadora diferencial, pero es hasta cuarto básico no más, para arriba no tenemos.”

Asignatura en las que aplica: En el Reglamento se plantea que “Considerando que nuestro establecimiento no cuenta con Proyecto de Integración escolar, ni subvención escolar preferencial, los procedimientos evaluativos diferenciados corresponderán a Necesidades Educativas Transitorias focalizadas y de acuerdo con los recursos humanos que el colegio posee, descartando la adecuación curricular. Los procedimientos evaluativos diferenciados serán definidos conjuntamente, entre el departamento de Formación y los respectivos docentes de asignaturas, de acuerdo con la solicitud del especialista.” No se especifica una asignatura particular aludiendo a que depende de las necesidades de cada estudiante.

Diálogo con la normativa vigente: A partir de la entrevista y de la revisión del reglamento de evaluación no es posible afirmar que se tiene evidencia que en la práctica evaluativa sean consideradas las normativas vigentes respecto del tema.

Establecimiento 7:

Definición de evaluación diferenciada: Aun cuando no se hace una definición explícita en el reglamento de evaluación, se indica la idea de “acoger las diferencias individuales y otorgar las adecuaciones curriculares no significativas para atender las dificultades de aprendizaje o problemas de salud debidamente fundados”. Esto es ratificado por la coordinadora académica, quien señala que los principales problemas en el colegio están dados por “la situación emocional de los estudiantes, mucho diagnóstico de crisis de pánico, depresión, angustia, por lo que es complejo hacer las adecuaciones evaluativas, por ejemplo, si alguien tiene complicación para hablar en público con sus compañeros, hemos hecho evaluaciones en privado con profesores, cosas así”.

Definición de la estrategia evaluativa para el estudiante: El colegio cuenta con un equipo de profesionales de apoyo psicopedagógico que ayudan a definir las estrategias evaluativas a seguir con cada uno de los estudiantes. El procedimiento está claramente establecido en el reglamento y considera como primer paso la solicitud del apoderado presentando un certificado de un especialista, el análisis del caso por parte del equipo psicopedagógico y la definición de una estrategia pertinente a la necesidad y factible de realizar en el colegio. Al respecto, la coordinadora señala que “algunos especialistas mandan sugerencias que son inviables, que suponen que el estudiante tenga a los profesores a disposición solo para él y cuando son profesores con jornada completa, esto no es posible, así que las consideramos como sugerencias”.

Asignatura en las que aplica: Tanto en el reglamento como en lo señalado por la coordinadora académica, se establece que “va a depender de cada caso, porque el plan evaluativo será según la necesidad de cada estudiante, el equipo psicopedagógico hace la propuesta en conjunto con los profesores, lo único que no se transa es la eximición, nadie se puede eximir y lo otro es

Inglés, en básica es complejo que nos pidan reducir el nivel de inglés porque el colegio es bilingüe hasta sexto, entonces no es posible”.

Diálogo con la normativa vigente: Tanto en el reglamento como en la implementación del mismo, se alude a aspectos generales de la evaluación diferenciada, si bien se consideran planes evaluativos individuales para cada estudiante que lo solicita, no se hace referencia a los aspectos presentados en la normativa vigente (Decretos 170 y 83 sobre adecuaciones curriculares). No obstante, en la entrevista se indica que “la normativa, cualquiera sea, es compleja de implementar y en general se saca en diciembre y se espera que los colegios la tengan incorporada y la pongan en práctica en marzo y eso es irreal, los profesores tienen que lidiar con muchas cosas y cambiar sus prácticas no es instantáneo, entonces lo único que se implementa es lo administrativo pero eso no entra al aula”.

Establecimiento 8:

Definición de evaluación diferenciada: En el reglamento no se hace una definición de cómo se entenderá la evaluación diferenciada, al respecto el coordinador académico señala que el colegio está “impregnado del proyecto educativo de la congregación, por lo que se vive la idea de que todos somos diversos y que aprendemos de formas distintas, entonces los chicos con necesidades educativas especiales son parte de esa diversidad y hay que asumirlos, eso implica más apoyos y en eso el Rector gestiona, consigue las platas y lo hacemos”.

Definición de la estrategia evaluativa para el estudiante: En el reglamento solo se señala que el estudiante que presente Necesidades Educativas Especiales (NEE), será evaluado por un profesional idóneo, y que el informe de evaluación será la base para que el docente de la asignatura con el equipo de apoyo diferencial, diseñen una adecuación curricular y su respectivo procedimiento evaluativo diferenciado. Al respecto, el coordinador académico hace la precisión que la Ley SEP los ha ayudado a tener protocolos más precisos y “que las evaluaciones de inicio de año en todas las áreas hacen que detectemos casos que requieren evaluación diferenciada aunque los apoderados no la hayan solicitado y ahí hacemos el camino inverso, nosotros llamamos al apoderado y le explicamos la situación”.

Asignatura en las que aplica: El coordinador académico señala que la o las asignaturas en las que se aplican depende de la NEE de cada estudiante por lo que todas pueden tener evaluación diferenciada, pero no hay eximición. En el reglamento no se hace referencia a las asignaturas ni a la eximición en alguna de ellas.

Diálogo con la normativa vigente: Si bien el coordinador académico maneja la normativa vigente y en su discurso se evidencia la integración en las prácticas del colegio, enmarcadas en los requerimientos de la Ley SEP, en el reglamento de evaluación esto no se evidencia de forma explícita.

Síntesis integrativa

Definición de evaluación diferenciada

- La mayoría de los colegios (6) la define desde un punto de vista operativo, y por tanto, se centran en la aplicación de instrumentos adaptados, adecuados o pertinentes a las características o necesidad de aprendizaje de los estudiantes, sin considerar un enfoque más profundo de lo que implican estas adaptaciones evaluativas para el estudiante, sus pares y los profesores.
- Algunos establecimientos (3) en sus reglamentos internos de evaluación y en el discurso de su Jefes Técnicos aluden a entender la evaluación diferenciada como un apoyo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que permite acoger las diferencias individuales y entender la diversidad como una oportunidad, no como un problema. Esta visión no se puede asociar a las características de un tipo de establecimiento específico.
- La mayoría de los establecimientos (6) considera que los estudiantes con dificultades de aprendizaje son los que pueden optar por la evaluación diferenciada, pero también aparecen otras menciones las cuales se relacionan con el contexto socioeconómico (NSE). En establecimientos con estudiantes de NSE bajo se incluyen condiciones sociales de la familia, embarazo adolescente y servicio militar, mientras que en NSE alto se consideran deportistas federados, enfermedades psicológicas.
- En uno de los establecimientos se señala que la evaluación diferenciada no implica promoción automática, aludiendo a una creencia instalada entre apoderados y estudiantes.

Definición de la estrategia evaluativa para el estudiante

- En la mayoría de los establecimientos (6) el punto de partida es la solicitud que hacen los apoderados de considerar evaluación diferenciada para el estudiante presentando un certificado de un especialista.
- Hay estudiantes que no están diagnosticados y que desde el establecimiento se detecta esa necesidad, ahí se hace un proceso inverso ya que no es el apoderado quien lo solicita.
- Las estrategias evaluativas varían según la necesidad específica de cada estudiante, y se analizan en forma personalizada considerando las recomendaciones del especialista.
- Las estrategias específicas de evaluación o estrategias más amplias como adecuaciones curriculares son definidas en conjunto por el equipo de profesionales de apoyo (equipo PIE, equipo psicopedagógico, equipo psicológico) con los profesores.
- En algunos establecimientos con IVE alto, los Jefes Técnicos señalan tener más estudiantes con NEE que requieren ser evaluados diferenciadamente y que sus recursos no son suficientes para tener un equipo de apoyo que dé abasto en su atención individual ni tampoco para apoyar a los profesores en este tema.

- Un problema que se levanta en el discurso de los Jefes Técnicos es el escaso conocimiento evaluativo de los profesores para diseñar e implementar evaluaciones diferenciadas que potencien las habilidades de los estudiantes sin dejar fuera aprendizajes clave que vayan en desmedro de su aprendizaje global del año.

Asignatura en las que aplica:

- No se definen asignaturas en las que se aplique evaluación diferenciada y en otras en que no se aplica. La o las asignaturas en las que se realice evaluación diferenciada, dependerá de la Necesidad Educativa de cada estudiante (7).
- Aludiendo a que las adecuaciones deben ser “no significativas” curricularmente, en algunos (2) establecimientos, tanto en el reglamento como en el discurso de los Jefes Técnicos se indica de forma explícita que no hay eximición en ninguna asignatura, ya que los aprendizajes se deben ser abordados y solo se realizará evaluación diferenciada.
- Cuando el equipo de apoyo no alcanza a cubrir todas las necesidades de los docentes, se privilegia el acompañamiento en Lenguaje y Matemática. En las otras asignaturas los profesores buscan sus propias estrategias.

Diálogo con la normativa vigente

- No hay distinciones mayores entre establecimientos con PIE y sin PIE en relación con la normativa vigente, dado que la mayoría de los establecimientos actualizan sus reglamentos anualmente, incorporan en ellos las normativas que van saliendo.
- Los requerimientos de los decretos 170 y 83, según lo señalado por algunos Jefes Técnicos, pone una presión en el sistema para que los profesores trabajen en conjunto con los especialistas para abordar la complejidad de hacerse cargo de un aula diversa.
- Según algunos establecimientos (2) la normativa sobre evaluación diferenciada no ayuda en la implementación en aula, se aborda desde un enfoque teórico pero no se ha pensado en la realidad de los establecimientos y sus problemáticas contextuales.

5.2.6. Coherencia de lineamientos evaluativos del reglamento de evaluación con otros documentos del establecimiento

En este criterio de análisis se describen las acciones realizadas para mantener una alineación y coherencia entre los distintos documentos que regulan al establecimiento como son el reglamento de evaluación, el Proyecto educativo Institucional y el Manual de convivencia.

Establecimiento 1:

Acciones de alineamiento: En lo señalado en la entrevista se encuentra que “Se ha trabajado para que el Reglamento de evaluación, el Proyecto educativo y el Manual de convivencia vayan armonizados en lo que se solicita. Ello implica trabajo coordinado de los diferentes equipos que conforman el liceo, donde se analizan los documentos y a la luz de diversas situaciones que se dan, van ajustando los diferentes documentos que orientan el quehacer del establecimiento.”

Establecimiento 2:

Acciones de alineamiento: En la entrevista se plantea que falta revisar que los diferentes documentos no presenten aspectos contradictorios. Por ello se debe ajustar el reglamento de evaluación para solucionar las problemáticas que se han encontrado que no se ajustan en los documentos o que los contradicen. Este procedimiento lo realizan los equipos directivos a cargo.

Establecimiento 3:

Acciones de alineamiento: Todos los reglamentos se revisan en conjunto por el equipo directivo cada 2 años para que no haya inconsistencias entre ellos. Según la Jefe de UTP, en el Manual de convivencia “no hay muchas referencias a evaluación porque todo lo que tiene que ver con copia o con negarse a hacer una evaluación está en el reglamento de evaluación”, no obstante, en el Manual de convivencia se aborda la evaluación desde el punto de vista de los deberes asociados a mantener conductas de honestidad, y derechos relacionados a conocer los criterios de evaluación y los resultados de las mismas en tiempos oportunos.

Establecimiento 4:

Acciones de alineamiento: El Jefe de UTP señala que el Reglamento de evaluación y el Manual de convivencia surgen del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y por tanto, siempre están alineados entre ellos. Si bien no se ven inconsistencias entre ellos, esto se puede deber a que no tienen puntos en común, más que a una intención de alineación. No hay un procedimiento de revisión preestablecido, cada documento se revisa y ajusta cada 3 años aproximadamente siguiendo un modelo de discusión participativa, tomando como base el documento en su versión anterior y el PEI. Se señala que el próximo año se ajustará el PEI y por tanto habrá que revisar los otros documentos para mantener la coherencia entre ellos.

Establecimiento 5:

Acciones de alineamiento: El colegio intencionadamente va ajustando los distintos reglamentos y normativas institucionales para que sean coherentes entre sí. La forma en que este colegio lo realiza es: “distinguimos que hay cosas que tienen que ver, que afectan la convivencia, y otras que son cosas que tienen que ver con la evaluación, cosas distintas para nosotros, entonces, todo lo prometido tiene que ver con el reglamento de evaluación, y hay algunos aspectos limítrofes, como

la copia, que tiene que ver con cosas actitudinales y que si afectan la convivencia, que están incluidos en el reglamento de convivencia escolar”. En este sentido, el establecimiento hace distinciones asociadas a normativa evaluativa que está en el reglamento de evaluación y otra vista desde los deberes y derechos de los estudiantes en un sentido más amplio y que se reflejan en el Manual de convivencia. El Jefe Técnico ilustra con un ejemplo esta alineación en el abordaje del plagio en ambos reglamentos:

“si un estudiante es sorprendido copiando, desde lo normativo corresponde la nota mínima y esto está plasmado en el Reglamento de evaluación, pero en el reglamento de convivencia escolar se habla del hecho de que tu estas cometiendo una falta de honestidad, y eso atenta contra los lineamientos y valores que el colegio quiere promover, se aborda con otras acciones”.

En lo concreto, los documentos se revisan en paralelo y cuando se ajustan es un equipo técnico acotado en cada colegio quien lo revisa para que no tenga inconsistencias internas. Estos reglamentos antes de ser enviados al Mineduc son revisados por un abogado que asesora a la congregación en estos temas.

Establecimiento 6:

Acciones de alineamiento: En la entrevista se da a conocer que no hay contradicción entre Reglamento de Evaluación y el de Convivencia, debido a que cada uno aborda temáticas diferentes. “Es que el de convivencia más bien como que norma la conducta dentro del sistema escolar de los alumnos, entonces como que se refieren más bien a que el alumno debiera proceder de manera correcta dentro de una evaluación.” Es decir, “... hay dos procedimientos, uno es lo evaluativo, netamente evaluativo, ya pongámosle que una persona está sorprendida copiando, se le retira el instrumento, se anula obviamente, porque quedo ahí, está viciado, y se le toma una interrogación, que puede ser otra interrogación evaluativa escrita, puede ser una interrogación oral, pero otro instrumento evaluativo, y además, y eso tiene una escala de uno a siete, es decir, el alumno no está sancionado, si usted es a eso lo que se refiere, no hay sanción para el alumno en lo evaluativo por la copia. Pero yo le cito el apoderado y después a lo mejor converso con el apoderado y le hago ver esto, y hacemos como un acuerdo, entonces decimos que si el alumno vuelve a ser sorprendido copiando, tendrá que hacer esto otro. Es otra materia, porque no se está sancionando con la nota la actitud del alumno, digamos la deshonestidad del alumno, no es sancionada con la nota, acá los alumnos tienen, y ellos lo saben, tienen una escala de uno a siete, lo que sí, no se le deja terminar ese instrumento y se le aplica otro.” En el Reglamento se estipula que “Todas las calificaciones deberán referirse solamente al rendimiento escolar: pruebas escritas, interrogaciones orales, ejercicios en clases, trabajos prácticos, trabajos de investigación, etc. En caso de comprobarse irregularidades cometidas por parte del alumno, en materias evaluativas, copiando, presentando trabajos ajenos u otros, podrá ser evaluado de inmediato o en el tiempo que el profesor de la asignatura determinada indique (en plazo máximo de 1 semana), con otro instrumento evaluativo o trabajo.”

Establecimiento 7:

Acciones de alineamiento: No se observan inconsistencias entre documentos en el establecimiento. En palabras de la coordinadora académica, “En el colegio, todos los años cuando terminan las clases en diciembre se hace un análisis donde los coordinadores académicos de los departamentos recogen información del funcionamiento en evaluación y en aspectos de convivencia con sus profesores, esta información se sistematiza y luego como coordinación académica los incorporamos como ajustes en el reglamento de evaluación... lo mismo con el departamento de psicopedagogía que está a cargo de convivencia escolar, incorpora en el manual los aspectos que le competen”. Para resguardar la coherencia entre ambos documentos, es el equipo directivo y el consejo directivo quienes los revisan y una vez que se aprueban, “se envían a la Seremi y se socializan con los docentes, estudiantes y apoderados”. Este protocolo, según la coordinadora académica se instauró para evitar inconsistencias “un año nos pasó que el manual de convivencia hacía referencia a un artículo del reglamento de evaluación que nosotros habíamos eliminado”.

Establecimiento 8:

Acciones de alineamiento: Como el establecimiento pertenece a una congregación que tiene varios colegios, los lineamientos institucionales vienen predefinidos y los colegios los ajustan a su realidad local, en este contexto, es el equipo directivo el encargado de gestionar la evaluación anual de los documentos y generar las versiones finales. Explícitamente el coordinador señala que “el proceso es muy participativo, se generan jornadas de trabajo a partir del 20 de diciembre más o menos en que ya tenemos cerrado el año y no hay estudiantes y evaluamos lo que ha sido el año y los principales problemas que hemos tenido con los estudiantes, que casi todos son de evaluación o de convivencia, se registran y con esa información se ajustan los documentos”. Este ajuste es realizado por el equipo directivo y “eso evita que queden con vacíos, redundancias o incoherencias”.

Cabe señalar que el coordinador académico reconoce que si bien este alineamiento es muy positivo, el reglamento que tienen vigente no hace una distinción específica para la lógica de un colegio Técnico profesional y que “mirando el reglamento, ahora que tú me lo preguntas, se nos pierden todas las prácticas específicas que tenemos en media que funcionan con módulos y tienen prácticas en las empresas, es otro mundo... este reglamento está más para un científico humanista”.

Síntesis integrativa

- En general hay una preocupación por que el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de convivencia y el Reglamento de evaluación sean coherentes entre sí.
- Las formas en que esto se realiza varían según la estructura organizacional del establecimiento, pero se evidencian tres modalidades principales:
 - a) Trabajo coordinado entre los diferentes equipos del establecimiento.

b) Revisión de todos los documentos en paralelo por parte del equipo directivo del establecimiento.

c) Al tomar como base el PEI del establecimiento, se asegura el alineamiento y solo hay que revisar ajustes.

A partir del análisis de estos ocho casos, se puede apreciar que las temáticas en las que hay mayor concordancia entre los reglamentos internos de evaluación y las prácticas que declaran realizar los establecimientos refiere a los usos de las intencionalidades diagnósticas (solo al inicio del año) y sumativa; la asignación de calificaciones, las acciones en caso de plagio, la concepción de evaluación diferenciada y la forma en que la abordan. También se observa que en la mayoría de los establecimientos el reglamento de evaluación es un documento en constante ajuste y donde anual o bianualmente se incorporan las principales problemáticas o se abordan los vacíos que los propios profesores reportan a los Jefes Técnicos o Jefes de Departamento.

Entre las temáticas con mayor discordancia entre el reglamento de evaluación y las prácticas evaluativas que se realizan en los establecimientos se observa que la evaluación formativa está señalada en los reglamentos pero no es una práctica instalada o que se intencione como proceso clave para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes. Del mismo modo, la utilización de diversidad de instrumentos está explícita en la mayoría de los reglamentos, pero en la práctica se utiliza principalmente pruebas y las tareas de desempeño son ocasionales.

VI. SINTESIS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis documental y de entrevistas realizado, se presentan las principales conclusiones de este estudio, asociadas a los siguientes criterios de análisis:

- Concepción de evaluación,
- las intencionalidades y agentes evaluativos,
- las calificaciones y las prácticas asociadas,
- el abordaje de la diversidad,
- la forma en que se comunican y utilizan los resultados de la evaluación,
- el rol del docente y de las familias/padres y apoderados,
- el tratamiento de los derechos de los y las estudiantes, de la honestidad en el quehacer de los actores, entre otros.

1) Los Reglamentos de Evaluación contienen lineamientos que regulan algunas de las principales acciones y prácticas evaluativas que se realizan en los establecimientos pero no están actualizados ni muestran especificidades acordes con su adscripción a PIE o la modalidad de enseñanza Técnico Profesional o Polivalente. Debido a que en los últimos años se han planteado nuevas políticas y orientaciones a incluir en el funcionamiento de los establecimientos (por ejemplo Decreto N°83/2015; Decreto 170/2009 y Orientaciones para la gestión e implementación

del currículum de la Educación Media Técnico-Profesional, 2016), se requiere que los documentos sean revisados y actualizados debido a que en los colegios aún no logran realizar los ajustes al quehacer evaluativo en función de ellas.

2) La conceptualización de la evaluación que surge de los análisis es que se la concibe como un mecanismo de certificación del nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos, asociándola a calificación. No obstante, aparecen algunas ideas vinculadas a la relevancia de la evaluación en un contexto formativo para tener evidencias que posibiliten apoyar el aprendizaje de los alumnos y tener una visión respecto de la efectividad de la tarea docente durante el proceso de aprendizaje. Estas ideas son reconocidas como valiosas y claves para mejorar los aprendizajes pero se les atribuye barreras contextuales como la falta de tiempo y preparación de los docentes, estudiantes que solo se motivan con la nota, padres que presionan por una calificación y un tipo de evaluación tradicional, que impiden una implementación más rápida en los establecimientos de las orientaciones que el Mineduc entrega.

3) La intencionalidad evaluativa predominante en los reglamentos internos de evaluación es la sumativa, en menor grado la diagnóstica y de forma incipiente la formativa. En cuanto a los propósitos o intencionalidades de la evaluación, en los reglamentos predomina la sumativa, tendiente a certificar el logro de los aprendizajes. Si bien se da importancia a la evaluación formativa en el discurso de los equipos directivos o Jefes de UTP, no se aprecia que se utilice para promover el aprendizaje de los alumnos y que se vincule a la posibilidad de generar mecanismos de apoyo y retroalimentación en el proceso de aprendizaje.

En relación a la evaluación de tipo diagnóstica, esta debiera ser relevada por su potencial para entregar insumos al docente respecto de la situación de partida de los estudiantes. Esta información puede ser sobre los conocimientos e ideas previas del estudiante al iniciar una nueva unidad de aprendizaje, y dejar de considerarla solo como una instancia de inicio del año.

Del mismo modo, la evaluación formativa como una forma de monitorear los aprendizajes de los estudiantes durante el proceso de enseñanza se declara en una parte importante de los reglamentos, pero no se implementa principalmente porque el tiempo debe ser compartido con un gran número de evaluaciones calificadas durante un período académico, lo que dificultaría orientar las prácticas evaluativas de los docentes hacia este enfoque de proceso.

4) La retroalimentación es una acción que está prácticamente ausente en los reglamentos y en las prácticas evaluativas de los establecimientos analizados. Si bien se señala dentro de la evaluación formativa, las prácticas de retroalimentación que se dan en el aula no consideran el potencial que este tiene para orientar el aprendizaje del estudiante de manera efectiva (Brookhart, 2008; Hattie, 2008).

5) La autoevaluación y la evaluación de pares son considerados como actividades o instrumentos de evaluación y no como agentes evaluativos en la mayoría de los reglamentos, con lo cual se disminuye la potencialidad que tienen en el proceso de aprendizaje. Al no considerar al estudiante en ambos roles, sino ver solo las instancias evaluativas como actividades puntuales, no se potencia la participación y la responsabilidad que ellos tienen en el proceso de aprendizaje entendiéndolo como un continuo y solo se le da participación restringida a momentos puntuales sin enfatizar la aplicación de evaluaciones que permitan al alumno autorregular su acción en el

proceso de aprendizaje, dando más oportunidades de autoevaluación. Así también, el uso de evaluación entre pares, que permita al estudiante tener una opinión externa respecto de sus procesos de aprendizaje se considera clave para que el docente pueda incorporar la retroalimentación como práctica sustentable en el tiempo (Boud, 1995; Sebba, Crick, Yu, Lawson, Harlen, Durant, 2008; Spiller, 2012).

6) En cuanto a instrumentos de evaluación, si bien se plantea de forma generalizada la necesidad de trabajar con una diversidad de instrumentos de evaluación, y se nombran múltiples instrumentos y técnicas en los Reglamentos, no hay mayores lineamientos en ellos sobre los criterios de selección de los mismos según su pertinencia a determinados aprendizajes ni de qué forma se resguarda la calidad de los mismos. Estos aspectos se deben resguardar debido a que de la evidencia recogida a partir de ellos es que se emiten juicios respecto al nivel de aprendizaje de los alumnos. En este aspecto, se señalan por parte de los entrevistados dos elementos a considerar al momento de implementar los reglamentos: la relevancia que le dan los docentes a esta diversificación de formas de evaluación para que estén dispuestos a invertir tiempo en modificar sus prácticas tradicionales, y cómo el establecimiento conjuga el número de calificaciones mínimas requeridas con instrumentos de desempeño que suponen una temporalidad evaluativa diferente a la de una prueba escrita.

7) Las calificaciones son el punto central en los reglamentos de evaluación y las decisiones y prácticas evaluativas se centran principalmente en ellas. El número de notas mínimas exigidas por asignatura constituye una regla general y se considera inamovible del Reglamento asumiendo erróneamente que es un lineamiento dado por el Mineduc. Si bien en los establecimientos se permite cierta flexibilidad, esta se sustenta en factores contextuales como paros o número de horas de una determinada asignatura en el plan de estudios y solo en algunos se evidencia una justificación por motivos asociados al logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Mayoritariamente la escala de notas va de 1 a 7. En los casos en que la escala se modifica y la nota mínima sube a 1,5 o a 2,0, la explicación se asocia principalmente a la condición de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes, aludiendo a que esta acción permite mejorar las expectativas de los alumnos en caso de ser calificados con notas mínimas y tener la posibilidad real de aprobar la asignatura. Si un estudiante es calificado con nota mínima donde la ponderación es de un 25% del promedio del semestre, ese estudiante no tiene posibilidades reales de remontar y aprobar la asignatura por lo que, en un contexto de pocos apoyos familiares y donde la educación no es la prioridad, la probabilidad de deserción es muy alta.

El porcentaje de exigencia considerado en la mayoría de los establecimientos es de un 60% para el grupo “regular” de estudiantes y para la evaluación diferenciada se considera la baja a un 50% como la práctica más habitual registrada en los reglamentos de evaluación. Esta acción está empezando a modificarse con la incorporación de PIE o equipos profesionales de apoyo a los establecimientos pero aún se mantiene en los documentos oficiales de estos.

8) La evaluación diferenciada es vista como una instancia y no como un proceso, y las situaciones evaluativas diferenciadas se enmarcan en acciones que ponen en desventaja a los estudiantes que la requieren, en cuanto a los objetivos de aprendizaje que deben lograr. Las estrategias de evaluación diferenciada están dadas en general por una disminución de contenidos, de complejidad en las habilidades cognitivas o reducción de la cobertura de aprendizajes, con lo cual se pierde el correlato que pudiese haber entre calificación y aprendizaje, además de ser una

práctica que solo aumenta la discriminación a estudiantes con necesidades educativas especiales y que se aleja del modelo de evaluación en una lógica de Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

Mientras no se tenga claro en los establecimientos qué se entiende por evaluación diferenciada y cuál es su propósito en un contexto de aulas diversas, se seguirá intencionando acciones remediales con una mirada “asistencialista” considerando al estudiante “caso” que tiene una dificultad y hay que ayudarlo.

9) Como se puede observar a partir de los puntos anteriores, la diversidad se aborda de forma tangencial en los reglamentos de evaluación y asociado a problemas de aprendizaje principalmente. Hay una distinción marcada por NSE en cuanto a otras condiciones de los estudiantes que deben ser consideradas y que requieren flexibilidad en los procesos evaluativos, explicitándose en los reglamentos de evaluación de establecimientos de NSE bajo el embarazo adolescente, servicio militar y trabajo remunerado para apoyar a la familia, mientras que en NSE alto surgen casos asociados a enfermedades psicológicas, deportistas federados y viajes familiares. Destaca en algunos establecimientos la inclusión del DUA y por tanto la incorporación de una mirada diferente de la diversidad, teniendo un correlato en prácticas de evaluación diversificadas más que diferenciadas.

10) La forma en que se comunican los resultados está normada en los reglamentos con fechas máximas de entrega luego de una evaluación, y se establecen formas de comunicarlos, lo que le da un lineamiento al docente. Estas formas son principalmente dos: 1) entregar los resultados de una evaluación en la clase y comentarlos con los estudiantes, ya sea revisando algunos ítems de la evaluación o respondiéndola completa y 2) comunicando los resultados a los apoderados a través del sistema de registro de notas que tenga el establecimiento o de la libreta de calificaciones. En ambos casos, el foco está puesto en la nota y en explicar los resultados en términos de calificaciones obtenidas por el estudiante y por el curso. No se enfatiza un análisis que apunte a los objetivos de aprendizaje y su nivel de logro alcanzado.

11) El rol de docentes, familias, padres o apoderados y estudiantes en la definición de procesos evaluativos se explicita de manera tangencial en los Reglamentos de evaluación; ninguno de los actores se releva excepto en temas administrativos o sanciones. Se declara que los docentes tienen un rol clave en la elaboración de los reglamentos ya que son consultados tanto para validar el documento como para entregar los insumos para ajustar los reglamentos a sus problemáticas. También se señala que tienen libertad para seleccionar y elaborar los instrumentos y situaciones de evaluación, no obstante se reconoce que la preparación en este aspecto no es igual en todos los docentes y los establecimientos cuentan con protocolos definidos de verificación de la calidad de las evaluaciones que estos realizan en aula. Respecto de la libertad para implementar y usar los resultados de evaluaciones diagnósticas y formativas, no hay lineamientos y los directivos entrevistados reconocen no tener capacidad para monitorear qué hacen los docentes en esos aspectos, lo que se constituye por una parte en un punto ciego para los equipos de gestión y al mismo tiempo en una oportunidad para el docente de implementar estrategias evaluativas menos estructuradas y articuladas a sus actividades de clase.

Las familias/padres y apoderados prácticamente no son consideradas en los reglamentos de evaluación, excepto en dos aspectos: iniciar la solicitud de evaluación diferenciada y recibir los resultados de sus hijos/as. Cabe señalar que en los establecimientos particulares pagados se evidencia mayor influencia o presión de los padres en las evaluaciones de los estudiantes, principalmente asociadas a las calificaciones y el formato de las evaluaciones, donde son los

equipos directivos quienes deben tener claras las decisiones evaluativas tomadas y de esta forma se hacen cargo de sostener dichas decisiones apoyando al docente. En establecimientos municipales también se evidencia presión de los padres asociados a calificaciones, no obstante, la forma de abordarlo, según lo planteado en las entrevistas, es a través de quejas en distintas instancias superiores de los establecimientos o fuera de ellos (ej. Corporación municipal) por lo que los docentes tienden a realizar prácticas que atentan contra los principios éticos de la evaluación como una forma de resguardo frente a una demanda legal (por ejemplo, no entregar las evaluaciones hasta fin de año a los estudiantes y comunicar solo las notas).

Respecto de la honestidad y el tratamiento del plagio, se observa que en general es considerado una falta grave consignada en los manuales convivencia y en los reglamentos de evaluación. Se observan dos formas de proceder: 1) se retira la evaluación y se califica con nota mínima y anotación en la hoja de vida o 2) se retira la evaluación y se realiza una nueva instancia evaluativa que puede tener un porcentaje de exigencia mayor para la nota 4,0 o tener solo la opción de obtener nota 4,0. Si se entiende la evaluación como un proceso para recoger evidencias de aprendizaje de los estudiantes, calificar con nota mínima no estaría cumpliendo esta función.

12) Los Reglamentos de Evaluación no están actualizados a las políticas y normativas vigentes ni muestran especificidades acordes con su adscripción a PIE o la modalidad de enseñanza Técnico Profesional o Polivalente. En general los reglamentos de evaluación se ajustan a la normativa de evaluación establecida en los Decretos Exentos 511/1997 y 107/2003 de Enseñanza Básica y en los Decretos 112/1999 y 83/2001, pero no se evidencia en la mayoría de ellos, la incorporación de lineamientos asociados a los Decretos 170/2009 y 83/2015. Tampoco se incluyen en ellos las Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica, en el Marco del Decreto 83/2015 propuestas por Mineduc (2017). Destaca que no se observen diferencias en reglamentos de establecimientos con PIE, donde sería esperable una mayor especificidad u orientaciones respecto de la evaluación diferenciada y cómo se articulan el equipo PIE y los docentes. De igual forma, no se observan distinciones más allá de la calificación en los módulos de las especialidades, entre establecimientos que tienen modalidad Técnico Profesional y aquellos que tienen modalidad Científico-Humanista, aun cuando sería esperable alguna orientación diferente si el currículum TP está basado en competencias donde se espera que la evaluación esté orientada a desempeños prácticos.

13) Los reglamentos son vistos como un documento que da orientaciones para ejecutar las prácticas evaluativas, pero la operatividad de la implementación varía según quien esté a cargo. El equipo directivo y especialmente los Jefes de UTP o similares, son los agentes claves en la puesta en práctica de los lineamientos evaluativos a nivel de aula. Para que el espíritu del reglamento de evaluación se encarne en la práctica, quien asume este cargo debe tener suficiente flexibilidad ante situaciones emergentes pero al mismo tiempo, conocimiento profundo de un enfoque evaluativo centrado en el aprendizaje, de lo contrario los lineamientos estarán focalizados solo en la calificación.

Dentro de la estructura formal de los reglamentos, se evidencian aspectos casi textuales del decreto respectivo que no hacen sentido o que siguen una lógica distinta a la del resto del documento o del espíritu del proyecto educativo del establecimiento. Una razón para estas inconsistencias es nombrada en las entrevistas, donde se señala que cuando se presenta el reglamento para su aprobación en la Seremi de Educación se solicita esta estructura y se objeta el documento cuando no se sigue. Por tanto, los establecimientos generan protocolos internos de

evaluación que son los que utilizan pero no son socializados y el Reglamento pasa a ser un documento oficial exigido pero que no es el que se utiliza.

Por último, una visión general de los reglamentos analizados da cuenta de la superposición de visiones respecto de la evaluación en el contexto escolar y de cómo los Reglamentos de evaluación fueron creados en un momento de la historia del establecimiento, probablemente con apoyo o asesoría técnica especializada (por su lenguaje). No obstante, con los ajustes posteriores realizados se evidencian en la mayoría de ellos inconsistencias teóricas, superposición de miradas que son contradictorias y que, aun cuando se plantean como orientaciones a seguir en las prácticas evaluativas del establecimiento, son confusos y solo se consideran para sancionar situaciones de conflicto con estudiantes o apoderados.

En síntesis, los reglamentos presentan un enfoque evaluativo centrado en la certificación de aprendizajes con escaso énfasis en el monitoreo de los mismos, lo cual se ve reflejado también en las prácticas evaluativas en aula. El abordaje de la diversidad en el aula desde el punto de vista evaluativo se focaliza en una visión “asistencialista” de apoyo al estudiante a través de una evaluación diferenciada tanto en acceso como en adecuación curricular, y escasamente se observa la idea de evaluación diversificada. Estos reglamentos son vistos como un documento que da orientaciones para desarrollar prácticas evaluativas, pero la operatividad de su implementación varía según el equipo directivo y especialmente los Jefes de UTP o similares, quienes son los agentes claves en la puesta en práctica de los lineamientos evaluativos para su aplicación a nivel de aula.

VII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En este estudio las principales limitaciones que se presentan, se asocian a las características de la muestra, si bien, se seleccionaron 70 reglamentos de evaluación y se intencionó una amplia gama de tipologías de establecimientos, la diversidad con que estos elaboran los reglamento, no permitió saturar algunas categorías de análisis como por ejemplo la forma en que se incorpora la evaluación formativa en las prácticas de aula ni las prácticas de retroalimentación.

Cabe señalar, que las entrevistas permitieron profundizar en algunas prácticas evaluativas concretas y cómo se implementan los reglamentos de evaluación en los establecimientos, sin embargo, el número de entrevistas realizado (ocho), no permite establecer algún patrón entre características del establecimiento y prácticas evaluativas implementadas en aula.

Tampoco se abordó en este estudio los reglamentos internos de evaluación que tienen los establecimientos rurales, que por las particularidades de enseñanza (por ejemplo, aulas multigrado) podrían tener reglamentos diferentes que aportarían otras formas de evaluación distintas a las de establecimientos urbanos.

Otra limitación se presentó en la obtención de documentos complementarios al reglamento de evaluación como por ejemplo protocolos de evaluación específicos que permitieran profundizar en algunos aspectos, ya que el análisis se realizó a partir de los documentos oficiales publicados en las páginas web de los establecimientos y en la web del Mineduc <http://www.mime.mineduc.cl>, y no

se tuvo acceso a otros documentos adicionales al Proyecto educativo institucional (PEI), el Manual de convivencia y el Reglamento interno de evaluación.

VIII. DESAFÍOS Y SUGERENCIAS

Desafío 1: Mantener los Reglamentos internos de evaluación de los establecimientos actualizados a las políticas y normativas vigentes considerando especificidades acordes con su adscripción a PIE o la modalidad de enseñanza Científico-Humanista, Técnico Profesional o Polivalente.

Recomendaciones: Se sugiere modificar los decretos vigentes para que incorporen como foco las distinciones evaluativas que se proponen en los planes de estudios respecto a la modalidad de enseñanza. Si bien se nombra la evaluación, no se evidencia orientaciones con especificaciones propias de un currículum Técnico Profesional que requiere una estrategia evaluativa distinta, asociada a desempeños y donde la evaluación tradicional de aprendizajes es insuficiente. Lo mismo ocurre en relación a la evaluación que considere la diversidad en el aula desde la mirada de la evaluación diversificada y no solo diferenciada para quienes tienen necesidades educativas específicas.

Respecto de la actualización de los reglamentos de los establecimientos, aunque en general se revisan como procedimiento interno anualmente, no hay una entidad reguladora que verifique que los ajustes que se realizan, efectivamente incluyen las normativas vigentes. Se sugiere definir una estructura que regule y controle que esto ocurra en los establecimientos.

Desafío 2: Cambiar el enfoque evaluativo presente en los decretos de evaluación vigentes, en los reglamentos y en el discurso de los Jefes Técnicos desde una visión centrada en la calificación y la evaluación sumativa hacia una mirada que integra la evaluación formativa y la sumativa como procesos complementarios necesarios para el logro de los aprendizajes.

Recomendaciones: Intencionar en los establecimientos la evaluación formativa como práctica efectiva de monitoreo del aprendizaje, es una urgencia en una educación que busca formar a los estudiantes en aprendizajes complejos, que requieren el desarrollo de habilidades en tiempos diferentes según el ritmo de cada estudiante. Se sugiere generar orientaciones que intencionen de forma explícita la incorporación de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza, como una práctica habitual de los docentes. En la actualidad muchos profesores utilizan actividades en aula que tienen el potencial de convertirse en evaluaciones formativas si utilizaran las evidencias que recogen para guiar la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. Aquí se sugieren varias recomendaciones específicas: A nivel de normativa, incluir un enfoque que integre la evaluación formativa y la sumativa como un requerimiento en los reglamentos de evaluación, de manera que los Jefes de UTP o equipos directivos puedan visualizarlo explícitamente y den las directrices para cambiar prácticas evaluativas tradicionales. A nivel de formación docente supone modelar

prácticas de evaluación formativa donde el futuro docente o docente en ejercicio viva la experiencia como “estudiante” y comprenda el potencial que se despliega para lograr aprendizajes más profundos y significativos.

Desafío 3: Incorporar la retroalimentación como una acción planificada en las actividades de enseñanza en el aula y reconceptualizarla como una instancia en la que el estudiante recibe orientaciones para disminuir la brecha entre su aprendizaje actual y la meta a la que se espera que llegue.

Recomendaciones: Mientras la retroalimentación siga siendo un elemento accesorio y no el centro de la acción evaluativa, actualmente centrada en la calificación como foco de interés de equipos directivos, profesores, estudiantes y apoderados, la evaluación seguirá siendo un proceso certificador de los aprendizajes que va separado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los establecimientos y los docentes necesitan planificar considerando la retroalimentación, de forma tal de darle el espacio y el tiempo necesario para realizar estas acciones. También se sugiere reforzar la idea de *feedback* sustentable (Boud y Molloy, 2013) que implica que la retroalimentación no siempre la da el docente, ya que los propios estudiantes también pueden hacerlo, si el proceso en aula es mediado por el docente.

Desafío 4: Incorporar en las prácticas evaluativas de aula la diversificación de instrumentos y agentes evaluativos.

Recomendaciones: Considerar que la sala de clases es diversa y que los estudiantes (diagnosticados o no) tienen necesidades educativas específicas, supone una mirada distinta del docente respecto de los y las estudiantes a su cargo, así como una demanda mayor de tiempo y preparación de sus clases para incorporar estrategias acordes a esta visión. Para que esto se lleve a cabo, tanto el docente como los equipos directivos deben tener dominio de los distintos instrumentos de evaluación, sus limitaciones y potencialidades, y estar dispuestos a modificar las prácticas habituales. También la inclusión de diferentes agentes evaluadores, esto es: asumir la autoevaluación como una manera efectiva de promover la autorregulación y la metacognición de los estudiantes, y entender la evaluación entre pares como una estrategia para aprender del error, consolidar aprendizajes, desarrollar empatía y respeto hacia otros, será clave para diversificar las acciones evaluativas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En concreto, se sugiere por una parte, incorporar lineamientos específicos en los decretos y normativas de evaluación respecto a la diversificación de instrumentos y agentes evaluativos, que orienten no solo la explicitación en los reglamentos de los establecimientos (que ya ocurre) sino también las prácticas en aula. Además, se sugiere dar directrices en las políticas de formación de profesores para que los futuros docentes tengan formación en estos aspectos (por ejemplo, nuevos estándares de formación inicial docente).

Desafío 5: La evaluación diferenciada debe ser considerada por los docentes como un recurso pedagógico para dar oportunidades a todos los estudiantes de demostrar lo aprendido.

Recomendaciones: La mayoría de los reglamentos de evaluación de los establecimientos asocian la “diferenciación” de la evaluación a la forma en que se asigna la calificación a un estudiante y no dan cuenta de una visión que considera la diversidad en el aula. Se recomienda incorporar en los reglamentos de evaluación los lineamientos que plantea el Decreto N°83/2015 respecto a que la evaluación diferenciada debería ser un recurso para dar oportunidades a todos los estudiantes de demostrar lo aprendido, y por tanto, las adecuaciones debieran permitir oportunidades en el acceso a situaciones de evaluación, dejando las adecuaciones curriculares y su respectiva evaluación solo para casos particulares.

Desafío 6: Las calificaciones en tanto número, escala y porcentaje de exigencias deben reflejar una medida cuantitativa del logro de los objetivos de aprendizaje alcanzado por los estudiantes.

Recomendaciones: Las calificaciones y la forma en que los establecimientos abordan la asignación de estas condicionan los aprendizajes de los estudiantes. Si bien algunos establecimientos han definido protocolos para asegurar que estas reflejen aprendizajes, y han puesto “clausulas” en sus reglamentos para evitar prácticas como poner notas por conducta o por aspectos no asociados a la asignatura, esta no es una práctica habitual. Se sugiere incorporar en la formación de profesores la discusión sobre los procedimientos para calificar y sus implicancias en el aprendizaje y motivación de los estudiantes. También se considera necesario dar orientaciones respecto de qué consecuencias tiene -para la toma de decisiones pedagógicas por parte del docente y las consecuencias en el aprendizaje del estudiante- la forma en que se asignan los puntajes en una evaluación, el peso de los aprendizajes que se desean evaluar en un instrumento, cómo calcular la calificación y qué significa en términos del aprendizaje de los estudiantes el promedio de notas en un período lectivo.

Desafío 7: La aplicación de los reglamentos internos de evaluación en los establecimientos, debe ser independiente de las personas que lo implementan.

Recomendaciones: En la mayoría de los establecimientos se observa que los reglamentos de evaluación dan directrices y norman las prácticas evaluativas, de calificación y de promoción, pero estas no se cumplen especialmente en lo que se refiere a evaluación. Las adecuaciones que los docentes realizan están mediadas por el criterio y decisiones de las personas que están en cargos directivos y en ocasiones estas decisiones apuntan en sentido contrario y atentan contra los principios éticos de la evaluación. Si bien algunas situaciones evaluativas pueden ser emergentes y los reglamentos deben dar espacio para que sean resueltas por quien esté a cargo, se recomienda que en los decretos se den lineamientos precisos respecto de algunas prácticas evaluativas y de retroalimentación deseables desde la literatura especializada, de forma tal que sean incluidas en los reglamentos explícitamente sin dejar espacio a interpretaciones como ocurre en la actualidad. Así, las prácticas de evaluación en el aula y las decisiones pedagógicas que se toman con las evidencias de aprendizaje recogidas a partir de ellas deben estar definidas previamente y no depender de la persona de turno que esté a cargo.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Bambrick-Santoyo, P. (2010). *Driven by data. A Practical Guide to Improve Instruction*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Brookhart, S. (2008). Feedback That Fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En: A. Camilloni et al. (Comp). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Docentemas. (2014). *Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Resultados 2013*. En http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2013.pdf
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Revista Pensamiento Educativo*, 33(2), 199-211.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Revista Aula de Innovación Educativa* 20, 20-30.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni et al. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34), Buenos Aires: Paidós Educador.
- Mineduc. (1997). Decreto 511. Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. Santiago de Chile: Chile.
- Mineduc. (1999). Decreto 112 exento. Establece disposiciones para que establecimientos educacionales elaboren reglamento de evaluación y reglamenta promoción de alumnos de 1° y 2° año de enseñanza media, ambas modalidades. Santiago de Chile: Chile.
- Mineduc. (2001). Decreto 83 exento. Reglamenta calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de enseñanza media, ambas modalidades, y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación. Santiago de Chile: Chile.
- Mineduc. (2003). Decreto 107 exento. Modifica Decreto 511 exento, de 1997, que aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de Enseñanza Básica. Santiago de Chile: Chile.
- Mineduc. (2006). *Evaluación para el aprendizaje*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2009). Decreto Supremo 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención especial Santiago de Chile:

- Chile. Recuperado de http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793
- Mineduc. (2015). Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y educación básica.
- Mineduc. (2016). En relación a la evaluación diferenciada. En <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/en-relacion-la-evaluacion-diferenciada-5>
- Mineduc. (sf). Normativa de evaluación y promoción educación básica. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/normativa-de-evaluacion-y-promocion-educacion-basica>
- Mineduc. División de Educación General (2017). Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica, en el Marco del Decreto 83/2015. Recuperado de http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana Examen! La Evaluación entre la Teoría y la Realidad*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2007) 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó.
- Sebba, J., Crick, R.D., Yu, G., Lawson, H., Harlen, W., Durant, K. (2008) Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment. Technical report. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Shepard, L. A. (2006). *La Evaluación en el Aula*. En Educational Measurement (4ª Edición), Cap. 17. Editado por Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport. p. 623-646.
- Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. New Zealand: Teaching Development Unit, The University of Waikato.