



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

LAS PRÁCTICAS DE USO DE LA INFORMACIÓN QUE REALIZA EL EQUIPO
DIRECTIVO Y DOCENTES DE LENGUAJE Y MATEMÁTICA DE SEGUNDO CICLO
BÁSICO DE UN COLEGIO PARTICULAR PAGADO, A PARTIR DEL SISTEMA DE
EVALUACIÓN DE PROGRESO DEL APRENDIZAJE (SEPA)

Por

JOCELYN NATALY GAETE CORNEJO

Proyecto presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado académico de Magister en Evaluación con
mención en Evaluación de Aprendizajes

Profesora guía: María Paola Marchant Araya

Mayo 2016

Santiago, Chile

© 2016 Jocelyn Gaete Cornejo

A mi madre, por su apoyo en los buenos y malos momentos.

A mis queridos estudiantes, por las risas y cariño compartido a diario en la sala de clases.

AGRADECIMIENTOS

El presente escrito fue desarrollado con el financiamiento de la Beca de Magíster para Profesionales de la Educación en Chile, convocatoria 2013, otorgada por la Comisión Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología – CONICYT.

TABLA DE CONTENIDOS

I. RESUMEN.....	VII
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. METODOLOGÍA.....	4
3. CONFIGURACIÓN DEL CASO.....	13
3.1 Antecedentes de la temática de estudio.....	13
3.2 Contextualización del caso.....	23
4. DESCRIPCIÓN DEL CASO.....	29
5. ANALISIS DEL CASO.....	57
5.1 FODA.....	57
5.2 Preguntas orientadoras.....	64
5.3 Análisis y discusión del caso.....	65
5.4 Problemática.....	79
6. PROPUESTA DE MEJORA.....	81
7. PROYECCIONES Y LIMITACIONES.....	91
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
9. ANEXOS.....	101
Anexo 1: Matriz de operacionalización del proceso de recogida de información.....	102
Anexo 2: Tabla de Especificaciones entrevista semiestructurada sobre análisis y decisiones derivados de la interpretación de resultados de evaluaciones externas.....	111
Anexo 3: Entrevista semiestructurada sobre análisis y decisiones derivados de la interpretación de resultados SEPA (Directivos).....	119
Anexo 4: Entrevista semiestructurada sobre análisis y decisiones derivados de la interpretación de resultados SEPA (Docentes).....	124
Anexo 5: Guión de entrevista relativo a la entrega de información que realiza la institución evaluadora al establecimiento educacional.....	129
Anexo 6: Guión de entrevista preparación para el análisis de los resultados SEPA (Directivos).....	131
Anexo 7: Guión de entrevista preparación para el análisis de los resultados SEPA (Docentes).....	134
Anexo 8: Análisis comparativo de líneas de acción propuestas en base a criterios de novedad, validez y factibilidad.....	136

INDICE DE FIGURAS	139
Figura 1. Valoración sobre uso y aplicación de las evaluaciones estandarizadas en el contexto escolar	139
Figura 2. Facilidad para interpretar información de naturaleza cuantitativa, proveniente de evaluaciones externas e internas	139
Figura 3. Habilidades que reporta la prueba SEPA y su utilidad para el análisis de las prácticas de enseñanza	140
Figura 4. Influencia del tipo de evaluación utilizado por el establecimiento en los resultados SEPA	140
Figura 5. Influencia de los resultados SEPA para desarrollar procesos de planificación de la enseñanza y evaluación de manera articulada	141
Figura 6. Consideración de resultados SEPA por parte de docentes para determinar prioridades en los contenidos de su asignatura	141
Figura 7. Definición de metas a mediano plazo por el establecimiento para la mejora del proceso educativo, considerando resultados SEPA	142
Figura 8. Definición desde departamentos de asignatura de estrategias para la mejora de los aprendizajes	142
Figura 9. Preocupación del colegio por evaluar impacto de estrategias implementadas en las asignaturas para mejora de resultados SEPA	143

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Profesores del establecimiento, organizados según formación, especialización y años de experiencia.	8
Tabla 2. Reporte de Valor Agregado SEPA.....	18
Tabla 3. Reporte de estado de logro por eje temático (SEPA).....	19
Tabla 4. Reporte de logro del curso por pregunta (SEPA).....	21
Tabla 5. Desafíos Área Académica 2013-2015.....	24
Tabla 6. Distribución de recursos humanos del establecimiento, año 2014.....	26
Tabla 7. Resultados SIMCE de lenguaje y matemática 2013 en 4° y 8° básico.....	27
Tabla 8. Reporte de logro del establecimiento en prueba SEPA	30
Tabla 9. Reporte a docentes sobre Estado de logro por curso y por estudiante, SEPA 2014	31

I. RESUMEN

Las evaluaciones estandarizadas constituyen uno de los principales mecanismos que permiten medir la calidad del sistema educacional y los grados de éxito de los centros escolares. No obstante, los resultados de estas mediciones son poco utilizadas por los establecimientos para analizar sus prácticas docentes y definir estrategias que favorezcan el progreso en el aprendizaje. En ese contexto, el estudio analiza las prácticas de uso de la información que realiza el equipo directivo y docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática de segundo ciclo básico de un colegio particular pagado, a partir del Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje (SEPA).

Metodológicamente el trabajo se basó en un análisis de casos, que considera una contextualización del ambiente en que se inserta el caso, seguido de una descripción construida a partir de la recopilación de evidencia cuantitativa y cualitativa del centro educativo, permitiendo un análisis en profundidad que conjuga marcos conceptuales de la evaluación para el aprendizaje junto con información clave del caso, concluyendo en la identificación de un foco problemático al que se responderá mediante el diseño de una propuesta de mejora contextualizada que considera como referente el *uso sabio de datos*, metodología que busca desarrollar habilidades en el manejo de evidencia de evaluaciones, organizando el trabajo en tres momentos: preparación para el análisis, interrogación y análisis de la información y acciones derivadas del análisis.

Los resultados del análisis permitieron identificar la falta de un plan de análisis de resultados sistemático, participativo, ajustado a los tiempos y recursos para preparar la información, analizarla detenidamente y trabajar colaborativamente en la definición de acciones que permitan apreciar una mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras claves: Evaluaciones Estandarizadas, Uso Sabio de Datos, Prácticas de uso de información

ABSTRACT

Standardized assessments are one of the main mechanisms to measure the quality of the educational system and the degree of success of schools. However, the results of these measurements are rarely used by establishments to analyse their teaching practices and define strategies to favour progress in learning.

In this context, the study analyses practices of using information made by the management team and teachers of language, arts and mathematics of a primary private school from Progress Assessment System of Learning (SEPA).

Methodologically the work was based on the analysis of cases, that consider a contextualization of the environment in the case, followed by a description constructed with a collection of quantitative and qualitative evidence of the educational centre , allowing an analysis in-depth that combines conceptual frameworks of assessment for learning with key information of the case , concluded in identifying a problematic focus that will be answered by designing a proposal of contextualized improvement considering as a reference the wise use of data, methodology that seeks to develop skills in handling evidence assessments, organizing work in three stages: analysis´ preparation, retrieval and analysis of information and derivate actions from the analysis.

The analysis results helped identify the lack of an analysis plan of systematic, participatory results, adjusted to the time and resources to prepare the information, analyze it carefully and work collaboratively in defining actions to see an improvement in learning students

Keywords: Standardized Assessments, Wise Use of Data, Use Practices Information.

1. - INTRODUCCIÓN

El sistema educativo en la actualidad se ve sujeto a múltiples presiones, las cuales están asociadas a un sistema de rendición de cuentas o accountability, respecto de su quehacer y niveles de efectividad. En ese sentido, las evaluaciones estandarizadas se han convertido en una de las herramientas más difundidas a la hora de medir el proceso educacional, para lo cual se han incorporado una serie de indicadores sobre las capacidades de los estudiantes – transferencia del aprendizaje a contextos reales, resolución de problemas – que buscan evidenciar los grados de éxito de una institución escolar (Gareis, 2007; Koretz, 2008).

No obstante, la introducción de dichos indicadores no garantiza necesariamente una mejora de las prácticas educativas al interior de las escuelas, pues por lo general los resultados de evaluaciones externas no traen consigo líneas de acción concretas que permitan avanzar hacia la mejora y el progreso del aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, las evaluaciones basadas en estándares, más que evidenciar una preocupación por las particularidades buscan proporcionar aproximaciones, simplificaciones o factores correlacionados con los criterios reales. (Stake, 2006).

Para que los resultados de evaluaciones externas sean efectivamente utilizados por los centros escolares a favor de la mejora de los aprendizajes, es necesario que los equipos de profesores y directivos tengan instalada una cultura de gestión de la información, a través del manejo de procedimientos que les permitan analizar la evidencia de evaluaciones para definir posteriormente líneas de acción que den respuesta a los problemas detectados.

En atención a ello, el propósito de esta investigación es analizar las prácticas de uso de la información que realiza el equipo directivo y docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática de segundo ciclo básico de un colegio particular pagado ubicado en la comuna de Las Condes, a partir del Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje (SEPA), medición externa de la que el establecimiento ha participado por tres años consecutivos y que aporta información relevante para la toma de decisiones pedagógicas.

El interés por analizar este caso en profundidad se fundamenta desde varios puntos de vista, los cuales se destacan a continuación:

En primer lugar, el colegio declara como uno de sus objetivos para el área académica, la instalación de una *cultura de la medición* (Coordinación Académica, 2013) que se expresa en la participación del centro educativo en diversas mediciones externas, que le permiten contar con un volumen de información importante para analizar y tomar decisiones en pos de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, manifestando a nivel declarativo el manejo de procedimientos institucionalizados para recibir, discutir la información y definir líneas de trabajo conjuntas por los equipos. No obstante, las prácticas de uso de la información que se logran apreciar dan cuenta de un predominio del trabajo individual en profesores y directivos, aspecto que contradice lo planteado por la literatura, respecto a la importancia de llevar a cabo procesos de análisis y definición de líneas de acción que sean compartidas por los integrantes de una comunidad educativa (Boudett, K., City, E. A., & Murnane, R. J., 2006; Ravela et. al, 2008; Shepard, 2006).

En segundo lugar, la Coordinación Académica ha manifestado el interés por analizar las prácticas de uso de la información que hacen de los resultados de la prueba SEPA, evaluación de la cual participan hace tres años, pero en la cual no se ha logrado apreciar un progreso significativo de los estudiantes en los ejes temáticos que esta prueba mide en las asignaturas de lenguaje y matemática, aspecto que permitiría evaluar si las acciones que el establecimiento ha desarrollado hasta ahora – entre ellas, la calidad de las capacitaciones ofrecidas a los docentes en la didáctica de sus respectivas disciplinas, la selección del equipo de profesores, los tiempos dispuestos por el establecimiento para analizar la evidencia proporcionada por esta evaluación, el conocimiento que tienen los docentes para interpretar información estadística, la forma en cómo el establecimiento intenciona el análisis de la evidencia entregada por la prueba SEPA – podrían ser factores explicativos del por qué el establecimiento no ha logrado demostrar un progreso significativo en el aprendizaje de sus estudiantes, tanto en esta prueba, como en evaluaciones estandarizadas aplicadas a nivel nacional, como es el caso de SIMCE.

El presente estudio se sitúa metodológicamente desde un análisis de casos, organizado en seis capítulos, en coherencia con los puntos que involucra dicha

metodología¹, iniciando con una configuración del caso que aporta antecedentes generales de la temática de estudio para luego contextualizar el caso, a través de la entrega de información concreta sobre el centro educativo en cuanto a su proyecto educativo, rendimiento logrado en evaluaciones externas y organización de los recursos humanos disponibles.

Posteriormente, se desarrolla una descripción focalizada en las prácticas de análisis y uso de la evidencia derivada de la prueba SEPA, lo cual se recoge por medio de una entrevista semiestructurada (ver anexos N° 3 y N° 4) que consideró dos formatos de pregunta: preguntas cerradas en formato escala de acuerdo, organizada en 4 niveles y preguntas abiertas que buscan indagar en las acciones desarrolladas por directivos y docentes a partir de la evidencia que aporta SEPA, junto con una entrevista semiestructurada (ver anexos N°6 y N°7) aplicada a dichos actores, a fin de indagar en el proceso de preparación de la evidencia, el proceso de análisis que realizan a partir de la misma y las acciones que llevan a cabo para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Tras el levantamiento descriptivo de la información, se realizó el análisis del caso, que involucra la identificación de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas a partir de la evidencia, a partir de lo cual emergen preguntas orientadoras que permiten levantar tensiones y problemáticas en torno a las prácticas de uso de la información, realizando una discusión que contrasta evidencia concreta con bibliografía especializada en evaluación, definiéndose de ese modo una problemática de interés a analizar, generado líneas de acción que permitan dar respuesta a la dificultad detectada. Dichas líneas son analizadas de acuerdo a criterios de factibilidad, novedad y validez (ver anexo N°8), seleccionando finalmente aquella que guarda directa relación con la necesidad detectada en el análisis del caso la que se describe en términos de su propósito, participantes, recursos y medios de verificación.

Los principales hallazgos levantados del proceso de análisis, permitieron dar cuenta de la falta de un plan de trabajo con tiempos adecuados para preparar la información, analizarla detenidamente y trabajar colaborativamente en la definición de acciones que permitan apreciar una mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

¹ La metodología que articula el presente estudio, se basó en los materiales y lineamientos del curso “Análisis de Casos en Evaluación de Aprendizajes”, impartido por las profesoras Carla Forster y María Paola Marchant.

2.- METODOLOGÍA

Tipo de estudio

El estudio se enmarca en un análisis de casos con énfasis eminentemente cualitativo, en el entendido que permite acercarse a una situación compleja, a través de un “entendimiento comprensivo de dicha situación, la cual se obtiene mediante la descripción y análisis de la situación que es tomada como un conjunto y dentro de su contexto” (Morra y Friedlander, 2001, p. 2; Yin, 1989).

La opción por esta metodología de trabajo se justifica por la necesidad de profundizar en el estudio de una situación particular, focalizada y real, para lo cual se exponen un conjunto de hechos, datos, acciones y circunstancias a las que se han visto enfrentados el equipo directivo y docente de un centro escolar en concreto, y la forma en cómo éstos han desarrollado su trabajo en torno al uso de evidencia proveniente de una evaluación externa, planteando la posibilidad de reflexionar acerca de las particularidades de dicho caso, sus causas, consecuencias o efectos particulares, a partir de teoría, conocimientos y herramientas desde la evaluación para el aprendizaje, que permitan realizar una propuesta de acción orientada a la mejora de las debilidades más importantes (Forster y Marchant, 2014) que para efectos de este caso, se circunscribe a las prácticas de uso de la información derivada de la prueba SEPA.

Desde el punto de vista metodológico, el análisis de caso considera una serie de componentes, que van desde lo general a lo particular, cada uno de los cuales se detallarán a continuación. El primer elemento de un análisis de caso, involucra una contextualización que permite dar cuenta del ambiente en el cual se inserta el caso que será posteriormente analizado, que se centra en una institución escolar, de la cual se indagarán aspectos generales como su ubicación geográfica, cantidad de estudiantes y docentes, estructura organizacional, participación del establecimiento en evaluaciones externas, rasgos que en definitiva, permitirán situar al lector en torno al contexto en que se inserta el caso.

Un segundo componente se refiere a la descripción del caso. Dicho apartado se elabora mediante la recolección de evidencia cuantitativa/cualitativa que aporta información descriptiva del caso en cuanto a dinámicas entre los actores involucrados, contradicciones, decisiones adoptadas, fortalezas y debilidades de las acciones desarrolladas, entre otros. En esta sección, es importante que la evidencia proporcionada

sea objetiva, válida y confiable, se encuentre estructurada mediante un relato coherente y objetivo de los hechos, en que el volumen de información entregado sea suficiente para desarrollar posteriormente un análisis en profundidad de la realidad que se pretende comprender.

El tercer paso considera el análisis del caso propiamente tal, lo cual involucra el levantamiento de preguntas que permitan guiar el análisis, mediante un cuestionamiento de la evidencia presentada, lo que permite levantar un FODA en que se describe la situación interna y externa en la que se encuentra el caso. A partir de la información recabada, se desarrolla el proceso de análisis, lo cual involucra establecer relaciones entre las preguntas clave, los aspectos centrales del caso que fueron levantados en el FODA, junto con los referentes que se pueden aportar desde la literatura especializada desde la evaluación para el aprendizaje, construyendo así un relato coherente que permita relevar tensiones o contradicciones, culminando con la determinación de un foco problemático al cual se intentará dar respuesta mediante una propuesta de mejora que permita superar la tensión o problema identificado.

De esta manera el último apartado del análisis de caso, considera la definición de una propuesta de mejora, entendida como una alternativa que presenta el analista del caso para enfrentar o superar la tensión identificada, la cual debe cumplir con el criterio de factibilidad, es decir, la propuesta debe tener posibilidad de implementarse al interior del centro educativo, debe ser válida, lo que involucra que responda directamente al problema identificado, teniendo además un componente de novedad importante, en el entendido de que la propuesta no haya sido aplicada con anterioridad, sino que ésta sea una propuesta contextualizada a las necesidades identificadas desde la mirada especializada del analista.

La base teórica que se tomó como referente para la realización de la presente investigación, corresponde al llamado *uso sabio de datos* (Boudett, City, Murnane, 2006), metodología de trabajo que busca favorecer el uso constructivo y regular de los datos de evaluaciones para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en directivos y docentes de centros escolares, a partir de la definición de un proceso que consta de pasos específicos que se organizan en tres fases claves: **1) Preparación para el análisis de los datos, 2) Indagación, análisis y evaluación de los resultados obtenidos y 3)**

Acciones que se derivan del análisis de los resultados de la evaluación, entendidas como un ciclo de mejoramiento continuo.

De esta manera los primeros pasos involucran hacer el proceso de **preparación** de directivos y docentes para la indagación en la información que se desea analizar, para lo cual es importante que comience a instalarse una “cultura de indagación” entre los integrantes de una comunidad educativa, fortaleciendo la capacidad tanto para entender y llevar a cabo un proceso de mejoramiento escolar. No obstante, para que esto se pueda lograr es imprescindible que los docentes puedan entender diferentes tipos de evaluaciones, las escalas que se usan y los distintos conceptos que se encuentran involucrados, a fin de que posteriormente puedan interpretar informes de resultados de evaluaciones sin mayores dificultades.

Finalmente en la fase de preparación es importante la creación de una visión general sobre resultados, aspecto que involucra generar aprendizajes en el manejo de habilidades técnicas para interpretar determinado tipo de información, haciendo partícipes de las conversaciones sobre los resultados a docentes y directivos, a fin de que éstos puedan entregar su visión respecto de lo que ellos son capaces de interpretar a partir de la evidencia observada.

La segunda fase de este ciclo de mejoramiento, corresponde al proceso de **indagación** de la información, lo cual involucra realizar un análisis en profundidad de los datos que proveen las evaluaciones, a fin de identificar problemas asociados al aprendizaje del estudiante, pudiendo ser un problema de comprensión o de grado de dominio de ciertas habilidades y que muchas veces se logra detectar a partir del desempeño de los estudiantes en evaluaciones internas como externas. En esta fase es fundamental que profesores y directivos realicen ejercicios de triangulación de información, que les permitan analizar el desempeño de sus estudiantes tanto en las pruebas que ellos diseñan para evaluar los contenidos de su asignatura, como aquellos conocimientos que se buscan medir en evaluaciones estandarizadas, pues dicha evidencia les permitirá evaluar aspectos relativos a qué tan efectiva han resultado sus prácticas de enseñanza para promover aprendizajes.

Desde una mirada más global, en esta segunda fase es importante que docentes y directivos desarrollen habilidades para analizar el liderazgo y la cultura escolar, a fin de

poder evaluar si las acciones que a la fecha ha desarrollado el establecimiento, se encuentra en sintonía con lo que los centros escolares requieren para que los alumnos aprendan realmente.

Finalmente la fase de **acciones** que se derivan del análisis de los resultados de la evaluación, considera el acordar una estrategia de enseñanza que permita resolver el problema identificado desde el punto de vista del aprendizaje o desde las prácticas de enseñanza. A partir de lo anterior, se elabora un plan de trabajo que ponga en práctica la estrategia acordada, para lo cual es necesario asignar roles y responsabilidades entre los integrantes de la comunidad educativa, así como también detectar necesidades de capacitación del equipo en las temáticas que sean necesarias.

No obstante, para que el plan diseñado responda a lo esperado, es imprescindible que se delimite con claridad la manera en que se medirá el logro de los objetivos trazados, siendo necesario delimitar qué datos se recogerán a corto, mediano y largo plazo y cómo dicha evidencia será levantada. A partir de ello entonces, los integrantes de la comunidad educativa podrán trazar metas a corto, mediano y largo plazo que apunten a la mejora de los aprendizajes y rendimiento de los estudiantes, proceso que no obstante, deja abierta la puerta para plantear interrogantes que pueden abrir un nuevo proceso de cuestionamiento a la enseñanza o el aprendizaje, con lo cual el ciclo de uso constructivo de datos inicia un nuevo ciclo.

Participantes

El estudio contó con la participación de ocho personas. De ellas, seis corresponden a profesores del establecimiento en el cual se realizó el presente estudio, en donde cuatro de éstos imparten docencia en las asignaturas de lenguaje y matemática en segundo ciclo básico, que de acuerdo a la estructura organizativa del centro escolar corresponde a los niveles de tercero, cuarto y quinto básico. Desde el equipo directivo del establecimiento, participaron tres docentes, dos de ellos que tienen a su cargo las jefaturas de departamento de las asignaturas involucradas en el estudio, además del Coordinador Académico, quien está encargado de definir los lineamientos a seguir desde el punto de vista pedagógico, académico y evaluativo de dicha institución educativa.

La composición del equipo directivo y docente presenta bastante diversidad desde el punto de vista de la cantidad de años trabajando en el colegio, así como su formación.

Respecto de su formación, todos los profesores han realizado cursos de especialización, principalmente a través de Diplomados, orientados a fortalecer sus capacidades en educación personalizada en coherencia con la propuesta educativa del establecimiento. En cuanto a formación de posgrado, tres de los docentes involucrados en el estudio han realizado estudios de magíster – uno de ellos en Chile y dos docentes en el extranjero –, en torno a temas tales como literatura, gestión de centros educativos y liderazgo.

Respecto de la antigüedad laboral de los docentes en el establecimiento, 4 de los 6 profesores que participaron del estudio no superan los 5 años de antigüedad, siendo la excepción dos docentes con 29 y 23 años de experiencia, respectivamente. Para efectos de caracterizar a cada docente se realizó una síntesis en la Tabla 1, la cual entrega información relativa a sus años de experiencia en el centro educativo, formación de pregrado y tipo de especialización que ha realizado (Diplomado, Postítulo, Magíster o Doctorado), la cual se presenta a continuación:

Tabla 1. Profesores del establecimiento, organizados según formación, especialización y años de experiencia.

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Años trabajando en el colegio	29 años	4 años	4 años	23 años	3 años	5 años
Formación de pregrado	Pedagogía Básica con especialidad matemática	Licenciada en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánica.	Pedagogía general básica con especialidad en matemática.	Profesora de matemática.	Profesor de Castellano y Filosofía	Licenciado en Letras. Profesor de Castellano
Especialización (pos título, diplomado, magíster u otro)	Diplomado en educación Personalizada	Magíster en Literatura. Diplomado en Educación Personalizada	Diplomado en educación personalizada	Diplomado en Psicología y educación de alumnos con talentos académicos.	Magíster en Comunicación y Tecnología Educativa Master of Science degree with a mayor in educacional Leadership Magíster en Gestión y Dirección Educativa Diplomado en Gestión e Innovación de Organizaciones Educativas.	Magíster en Literatura Chilena en la U. de Chile, y Magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos en la Universidad de Barcelona.

Con el objetivo de obtener información relativa al proceso de aplicación, entrega de resultados de la prueba SEPA e instancias de comunicación con los centros escolares, por otra parte, participaron del estudio dos integrantes de la institución encargada de la aplicación de esta medición, la coordinadora de la prueba SEPA y la coordinadora de capacitación y acceso a usuarios de dicha evaluación.

En cuanto a la opción por los cursos seleccionados (3º, 4º y 5º básico) para desarrollar el análisis de caso, se puede señalar que:

1.- Estos corresponden a los niveles en que las docentes se desempeñan haciendo clases en sus asignaturas, especializándose en los niveles mencionados, lo cual se explica porque el establecimiento les ha entregado la responsabilidad de hacerse cargo de todos los estudiantes de un nivel, a modo de poder realizar procesos de seguimiento a quienes presentan mayores dificultades de aprendizaje, en coherencia con el proyecto de educación personalizada que propone el centro educativo.

2.- Centrar la mirada en estos niveles se relaciona con los desempeños obtenidos tanto en evaluaciones internas como externas, pues es precisamente en estos cursos donde se concentran los rendimientos más bajos, atribuidos a la falta de conocimientos de base que los estudiantes debieron haber adquirido en los primeros años de escolaridad, nivelación que se aprecia desde sexto año, en donde los estudiantes comienzan a mejorar cualitativamente su rendimiento, alcanzando aprendizajes similares a los de alumnos de colegios de su mismo nivel socioeconómico y dependencia educacional.

Procedimiento de recolección de la información

La organización del proceso de recolección de información, se efectuó mediante la construcción de una matriz de operacionalización (ver anexo N°1), que fue elaborada considerando las tres fases de la metodología de *uso sabio de datos* (Boudett, City y Murnane, 2006): preparación para el análisis, proceso de indagación, análisis y evaluación de los resultados obtenidos y acciones que se derivan del análisis de los resultados de la evaluación. A partir de ello, se definieron dimensiones y subdimensiones que facilitaron la identificación y definición de categorías de análisis en torno a las cuales se levantará el contexto y la descripción del caso. Una vez elaborada la matriz, ésta fue sometida a juicio de dos expertos en el área de evaluación de aprendizajes, permitiendo definir los aspectos clave a relevar sobre el análisis y uso de información.

La definición de los componentes involucrados en el proceso de análisis y uso de evidencia, permitió la determinación de las técnicas e instrumentos acordes para la recolección de información. En ese contexto, las técnicas empleadas para recoger evidencia fueron:

1.- Entrevista semiestructurada:

A. Aplicada a dos integrantes del equipo de coordinación de la prueba SEPA (ver anexo N°5), compuesta de 12 preguntas abiertas. Dicha información aportó antecedentes relativos a los contenidos que evalúa dicha medición en las asignaturas de lenguaje y matemática, los tipos de reportes que facilita a sostenedores, directivos y profesores del centro escolar, la descripción de la entrega de resultados al establecimiento y el tipo de decisiones que desde la institución evaluadora se busca intencionar a partir de la información proporcionada.

B. Aplicada a 6 docentes, 3 de ellos que realizan docencia en segundo ciclo básico en las asignaturas de lenguaje y matemática, 2 que se desempeñan como jefes de departamento e integran el equipo directivo, y uno de ellos que tiene bajo su responsabilidad la coordinación académica (ver anexos N°6 y N°7). Las preguntas abiertas elaboradas – 17 para docentes y 16 para directivos – tuvieron como objetivo, recolectar información sobre el proceso de preparación de la información, el análisis realizado a partir de la evidencia y la manera en que se deciden líneas de acción para apuntar a la mejora de los aprendizajes de aquellos estudiantes que presentaron menores niveles de desempeño, lo que permitió develar la perspectiva de docentes y directivos, en cuanto al trabajo desarrollado a partir de los resultados de la prueba SEPA.

C.- A modo de contrastar información, se aplicó una entrevista semiestructurada a 6 docentes, diferenciados entre aquellos que forman parte del equipo directivo (3) y profesores que realizan labores de docencia (3) – ver anexos N°3 y N°4 –. La entrevista consideró dos formatos de preguntas, que se distribuyeron en dos secciones. La primera de ellas, utilizó 41 preguntas de respuesta cerrada para directivos y 46 para docentes, organizadas en formato de escala Likert en la cual éstos debían manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados vinculados a las fases de preparación para el análisis, la indagación de la evidencia y tipo de acciones que el establecimiento desarrolla en favor del progreso en el aprendizaje de sus estudiantes.

La segunda sección, involucró la aplicación de 3 preguntas abiertas para directivos y docentes, las que permitieron recabar antecedentes sobre las estrategias desarrolladas por los profesores para acompañar a los estudiantes que presentan dificultades, junto a una evaluación de lo que ha significado el trabajo a partir de los resultados SEPA, mientras que en el equipo directivo, las interrogantes planteadas abarcaron las líneas de acción que se han definido para la mejora de los aprendizajes y políticas de seguimiento a las estrategias de mejora implementadas.

2.- Análisis documental, basado en los reportes de resultados de la prueba SEPA que MIDE UC entregó al establecimiento de manera diferenciada al sostenedor, directivos y profesores. Para el análisis de los reportes, se emplearon como categorías el tipo de audiencia a la cual se dirige el reporte, el nivel de detalle con que se entrega la información – reporte de estado general de los cursos, a partir de los ejes que evalúa para las asignaturas de lenguaje y matemática, información sobre el progreso individual y por curso obtenido entre una medición y otra, ubicación del nivel en que se encuentra cada estudiante-, sugerencias proporcionadas por la institución a cada actor – sostenedor directivo y docente – para interpretar la información y posibles líneas de acción que cada uno de éstos podría seguir para trabajar los resultados obtenidos por los estudiantes a favor de la mejora.

Procedimiento para acceder al campo de interés

Para efectos de acceder al centro educativo, inicialmente se contactó al Coordinador Académico, a quien se presentó el proyecto escrito, a fin de que éste evaluara su grado de pertinencia con las necesidades del establecimiento. Una vez formalizado el acuerdo para desarrollar la investigación, se coordinó con cada docente una fecha de aplicación de la entrevista, considerando su disponibilidad horaria, procurando que esta actividad no entorpeciera mayormente las labores de planificación que los profesores del establecimiento se encontraban efectuando durante el mes de enero. Las entrevistas se realizaron en las fechas acordadas con cada actor, previa lectura del consentimiento informado, a modo de dar cuenta del propósito del proyecto y los fines con que dicha evidencia sería utilizada, tras lo cual se aplicó el guion de entrevista respectivo.

Posteriormente, la encuesta que fue aplicada a docentes y miembros del equipo directivo, se realizó mediante el envío del documento a cada participante vía correo electrónico, solicitando su respuesta a la brevedad posible, para efectos de sistematizar y analizar las respuestas de los participantes del estudio.

Técnicas de análisis de la información

Las técnicas de análisis de la información consideraron el uso de un enfoque mixto, pero con un énfasis eminentemente cualitativo, basándose en un análisis descriptivo de los datos. Desde el punto de vista cuantitativo, se realizaron cálculos de frecuencia de las respuestas de los participantes frente a las preguntas cerradas que se realizaron en formato de escala de acuerdo, permitiendo apreciar los grados de concordancia entre los actores participantes del estudio, ante las distintas fases involucradas en el proceso de análisis y uso de la información de SEPA. Respecto de las técnicas cualitativas, éstas se basaron en un análisis de contenido de las entrevistas aplicadas a integrantes del equipo de coordinación SEPA, a docentes y miembros del equipo directivo del establecimiento, las cuales se sistematizaron mediante una codificación abierta de sus respuestas.

De esta manera, las técnicas de análisis de la información y las fuentes variadas de información que abarcan el análisis descriptivo de entrevistas, el levantamiento de las frecuencias de respuesta que emergieron de las preguntas de respuesta cerrada aplicadas a docentes y directivos, junto con el análisis documental de los reportes entregados por la institución evaluadora –MIDE UC – a los distintos actores involucrados, permitieron someter a los datos a un proceso de “contraposición y comparación constante de distintas miradas, por diferentes métodos empleados” (Cornejo y Salas, 2011, p.23), permitiendo entregar fundamentos sólidos a la problemática detectada, así como a la estrategia de mejora que buscará darle respuesta.

Considerando lo anterior, es posible concluir que para otorgar rigurosidad al proceso de recolección de la información, ha sido la triangulación la principal técnica utilizada, en el entendido que ésta permite “visualizar un problema desde diferentes ángulos y de esa manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos” (Okuda y Gómez, 2005, p.120), permitiendo confiar en que las afirmaciones que se realizan en el

presente estudio se respaldan en evidencia que fue recogida de manera rigurosa y sistemática.

Tras la definición metodológica del estudio, a continuación se desarrolla la configuración del caso, apartado en el que se expondrán antecedentes generales que permitirán situar el contexto en torno al cual se sitúa el caso respectivo, para describir posteriormente los aspectos particulares del centro educativo.

3.- CONFIGURACIÓN DEL CASO

3.1- Antecedentes de la temática de estudio

Las evaluaciones estandarizadas, son instrumentos que permiten producir información comparable acerca de los desempeños de estudiantes que pertenecen a distintos contextos culturales, regionales e incluso a distintos países, ofreciendo un panorama general de la situación de un país, estado o provincia, independiente de que dicha evaluación se aplique a una muestra de tamaño reducido (Ravela et al., 2008).

La aplicación de evaluaciones externas y en gran escala (Shepard, 2006) permite a los países contar con evidencia válida respecto al desempeño de los estudiantes, sirviendo de fundamento a la adopción de decisiones en términos de políticas públicas, monitoreo y mejora de la gestión del sistema educativo, constituyendo un insumo que contribuye al aprendizaje continuo de las instituciones escolares. (Ravela, et al, 2008)

A nivel aula, los beneficios asociados a la aplicación de evaluaciones estandarizadas según Ravela et al. (2008) son variados, pues aportan información relevante respecto al nivel de aprendizaje que los estudiantes están alcanzando en un determinado nivel educativo, los grados de equidad o inequidad en el logro de los aprendizajes, la evolución del aprendizaje a lo largo de los años, la influencia que pueden ejercer las desigualdades sociales y culturales en las oportunidades de aprendizajes, identificar las diversas prácticas educativas utilizadas por las escuelas y sus profesores y cómo éstas se relacionan con el aprendizaje logrado en diferentes contextos sociales, así como la influencia que ejercen en el logro educativo las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza.

Dentro de las evaluaciones internacionales de las que Chile participa, se encuentra el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), cuyo objetivo es

evaluar en qué medida los estudiantes han adquirido las competencias esenciales para una completa participación en la sociedad. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2012). La información que aporta esta medición apunta a buscar hipótesis sobre los aspectos que están fallando en los sistemas educativos, con el fin de intencionar en los países participantes, el diseño de políticas públicas adecuadas a los problemas detectados.

Por otra parte, el Sistema Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), es una evaluación estandarizada coordinada por la Asociación Internacional para la Evaluación del logro Educativo (IEA), cuya finalidad es proveer información de calidad respecto a los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, y los contextos educacionales en los que éstos aprenden, aportando evidencia que permita evaluar el aprendizaje de los estudiantes en las áreas de matemática y ciencias y su variación a lo largo del tiempo, obtener información de aspectos asociados al currículum, formación docente y prácticas pedagógicas que permitan evaluar la calidad de las políticas educativas implementadas para sugerir lineamientos de política pública (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2012, p.8).

Una tercera evaluación internacional de la que Chile participa es el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), cuyo propósito es obtener información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes de países de América Latina y el Caribe y los factores que son posibles de asociar a la obtención de dichos logros.

TERCE produce información y conocimiento que puede ser utilizado para retroalimentar las políticas educativas de los países participantes, a través de los reportes de estudios que permiten reflejar el estado de la calidad de la educación en la región, contribuyendo al desarrollo de capacidades en evaluación educativa, a través de instancias de perfeccionamiento, sirviendo de foro de intercambio para generar ideas y debatir sobre buenas prácticas educativas, brindando información que permita comprender la magnitud de los desafíos que enfrenta la educación en América Latina y el Caribe. (UNESCO, 2015).

Otra de las evaluaciones estandarizadas internacionales en que Chile participa es el Estudio Internacional de Progreso en Alfabetización Lectora (PIRLS), medición que busca monitorear el nivel de progreso de los estudiantes en el área de comprensión de

lectura, representando el estándar internacional para la comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico.

La información reportada por PIRLS, permite a los países participantes de esta medición utilizarla para monitoreo de logros de aprendizaje a nivel de sus sistemas educativos, establecer metas de logros de aprendizaje y estándares para la mejora educativa; estimular el desarrollo de reformas curriculares; mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de la investigación y análisis de la información entregada por esta medición, junto con la capacitación de investigadores y docentes en disciplinas asociadas a la medición y evaluación educacional (Ministerio de Educación, 2015).

En el contexto nacional, Chile aplica dos evaluaciones estandarizadas, la Prueba de Selección Universitaria –PSU – y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación – SIMCE –, los que se diferencian desde el punto de vista de sus propósitos y uso de resultados obtenidos por los estudiantes.

La Prueba de Selección Universitaria –PSU –, es una medición conformada por cuatro pruebas que consideran las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias, siendo su principal uso:

La selección de aquellos postulantes que obtienen mejor desempeño en la batería de pruebas que conforman la PSU, bajo el supuesto de que ellos representan las mayores posibilidades de cumplir con las tareas exigidas por la educación superior para que ingresen de acuerdo a sus preferencias, a una de las instituciones que forman parte del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, a las carreras para las cuales postulan (PEARSON, 2013, p.2)

Por otro lado, el sistema de medición de la calidad de la educación –SIMCE – realiza una medición del logro educativo alcanzado por los estudiantes del país en relación con los contenidos establecidos por el currículum nacional en las asignaturas de Lenguaje, matemática, Ciencias e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El objetivo de SIMCE es contribuir a la mejora de la calidad y equidad de los resultados de aprendizaje de Chile, a través de la entrega de información sobre los resultados de aprendizaje a nivel nacional y por cada escuela, dirigiendo sus acciones a monitorear los resultados e informar las políticas educacionales, entregar retroalimentación respecto a las prácticas

utilizadas por las escuelas y sus docentes, y promover el compromiso y responsabilidad de los padres en el proceso de aprendizaje. (Meckes y Carrasco, 2006).

Los resultados de esta evaluación pueden ser utilizados desde una doble perspectiva. La primera, asociada a un sistema de rendición de cuentas en donde las escuelas que obtienen altos resultados en las pruebas, reciben recursos económicos apuntando a fortalecer la calidad de dichos establecimientos. Por otra parte, el uso formativo de SIMCE ha tenido como preocupaciones fundamentales el monitoreo de los logros de aprendizaje y la evaluación de estrategias utilizadas por los docentes, con el fin de promover la mejora continua en el proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2014).

El Ministerio de Educación busca promover en las escuelas el uso efectivo de los resultados, estableciendo líneas de acción dirigidas a evaluar las estrategias docentes para que sus estudiantes logren los aprendizajes esperados, conocer los aprendizajes que éstos son capaces de demostrar en el SIMCE, identificar la diversidad de rendimientos que se pueden observar dentro de un mismo nivel, identificar áreas de desempeño débil en grupos de estudiantes, potenciar el trabajo colaborativo entre docentes y realizar diagnósticos, establecer desafíos y diseñar planes de mejora, basados en evidencia sobre el logro de aprendizaje que alcanzan los estudiantes (Ministerio de Educación, 2013)

Pese a los posibles usos que se podrían derivar de los resultados SIMCE, Meckes (2007) afirma que a nivel nacional predomina el uso asociado a la responsabilización o rendición de cuentas, que tiende a generar consecuencias negativas las escuelas que obtienen bajos resultados en esta prueba, lo cual se expresa en una disminución de matrícula y el cuestionamiento hacia las prácticas de sus docentes. Desde ese punto de vista, en las últimas décadas se ha intencionado que SIMCE oriente decisiones pedagógicas y de gestión a nivel local en las escuelas, mediante la elaboración y envío de informes detallados, a partir de los cuales se espera que los establecimientos sean capaces de sacar mayor provecho a la información que se les facilita.

En relación al desafío de una evaluación externa que combine elementos de rendición de cuentas con la entrega de orientaciones pedagógicas a los establecimientos educacionales, el Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (MIDE

UC), crea el Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje – SEPA –, conjunto de pruebas diseñadas con el objetivo de evaluar a lo largo del tiempo los aprendizajes de los estudiantes en las asignaturas de lenguaje y matemática.

Los contenidos de la prueba se agrupan de acuerdo a ejes temáticos, que en Lenguaje se consideran como elementos transversales para los distintos niveles de enseñanza. En esta línea los cinco ejes temáticos corresponden a: información explícita de los textos, información implícita de los textos, sentido global de los textos, situación comunicativa y elementos estructurales de los textos y conocimiento y recursos del lenguaje. Por su parte, la prueba de matemática considera ejes temáticos, que a diferencia de la asignatura de lenguaje, varían de acuerdo al nivel de enseñanza. En ese sentido, el instrumento considera cinco ejes que comprenden: números, operaciones, geometría, álgebra y datos y azar.

Los resultados de esta evaluación se entregan de manera diferenciada a sostenedores, directores, jefes de UTP y profesores, con el fin de proporcionar información relevante que permita elaborar planes de mejoramiento al interior de sus respectivos establecimientos, instancia que se realiza por medio de una plataforma web, donde cada actor tiene una clave de acceso a través de la cual puede descargar los reportes elaborados por la institución responsable. (Centro de Medición, MIDE UC, 2013)

El reporte que se entrega a los sostenedores contiene información panorámica respecto de la situación en que se encuentra su fundación en los distintos niveles que se evalúan en las asignaturas respectivas, en comparación con las distintas muestras de referencia, de acuerdo a dependencia municipal, particular subvencionado o particular pagado. Paralelamente, se proporciona un reporte del estado de logro de cada uno de los establecimientos que forman parte de la fundación, aportando una comparación de los puntajes promedio obtenido por cada establecimiento en las asignaturas que evalúa SEPA. Adicionalmente se brinda un reporte global que sintetiza la evolución de los aprendizajes a nivel de fundación, junto con un reporte comparativo de los establecimientos educacionales, respecto al progreso que han experimentado cada uno de los colegios de manera diferenciada en relación a la muestra de referencia.

Uno de los elementos a destacar dentro del reporte de resultados que es entregado a directivos es el índice de valor agregado, correspondiente a una estimación

del aporte que realiza el establecimiento al aprendizaje de sus estudiantes, más allá de las características particulares de sus estudiantes – como su origen socioeconómico – , y que se logra a partir de un análisis estadístico que obtiene un grupo de estudiantes en dos mediciones SEPA en el tiempo, lo que de alguna manera permite dar cuenta de una manera más “pura”, la contribución real que el establecimiento realiza al aprendizaje de sus estudiantes en determinados niveles y sectores de aprendizaje (Centro de Medición, MIDE UC, 2013).

El reporte de valor agregado, utiliza una escala con promedio de 10 puntos. Para ello, MIDE UC elaboró una simbología que representa gráficamente si el aporte del establecimiento es *mayor*, *similar* o *menor* que un centro educacional promedio, controlando para ello las variables relativas al nivel socioeconómico y rendimiento inicial de los estudiantes. (Centro de Medición, MIDE UC, 2013), lo cual se muestra a continuación en la Tabla 2:

Tabla 2. Reporte de Valor Agregado SEPA.

Nivel	VA Medio	Lenguaje		Matemática	
		Puntaje	Diferencia	Puntaje	Diferencia
2º Básico (1º y 2º)	10	12,0	● 2,0	12,5	▲ 2,5
3º Básico (2º y 3º)	10	13,1	▲ 3,1	13,1	▲ 3,1
4º Básico (3º y 4º)	10	10,1	● 0,1	9,7	● -0,3

▲ Aporte del establecimiento a los aprendizajes de los estudiantes es **mayor** que un "establecimiento promedio", controlando por o "descontando" el nivel socioeconómico y rendimiento inicial de los estudiantes.

● Aporte del establecimiento a los aprendizajes de los estudiantes es **similar** que un "establecimiento promedio", controlando por o "descontando" el nivel socioeconómico y rendimiento inicial de los estudiantes.

◆ Aporte del establecimiento a los aprendizajes de los estudiantes es **menor** que un "establecimiento promedio", controlando por o "descontando" el nivel socioeconómico y rendimiento inicial de los estudiantes.

Notas:

- En los niveles con N/A, no se reporta Valor Agregado por tener menos de 6 estudiantes con resultados válidos para este año anterior.

Dicha información, al mostrar de manera gráfica la contribución que el establecimiento realiza a los niveles de enseñanza y sectores de aprendizaje que evalúa esta prueba, busca intencionar que los establecimientos escolares incentiven el desarrollo de una cultura escolar de reflexión sobre las prácticas pedagógicas y de gestión que se llevan a cabo, con el fin de impactar sobre el aprendizaje de los estudiantes, junto con abrir espacios de reflexión sobre los resultados obtenidos por el establecimiento en evaluaciones tanto internas como externas.

Otro de los reportes que proporciona información valiosa a directivos para intencionar líneas de acción de acuerdo a los resultados obtenidos por el establecimiento, es el informe de estado de logro actual por eje temático. En este informe, se entrega evidencia relativa a los porcentajes de logro obtenidos por cada curso en los sectores de aprendizaje que son evaluados por esta prueba, los que son detallados en función de los 5 ejes temáticos considerados para la asignatura de lenguaje y los 3 ejes temáticos que son medidos en la prueba de matemática, tal como se aprecia en la Tabla 3 que aparece a continuación:

Tabla 3. Reporte de estado de logro por eje temático (SEPA)

Lenguaje

	Porcentaje de logro por eje temático				
	1° Básico	2° Básico	3° Básico	4° Básico	5° Básico
Información explícita	● 66 %	● 78 %	● 75 %	● 72 %	● 74 %
Información implícita	● 53 %	● 70 %	● 59 %	↓ 68 %	● 73 %
Sentido global	↓ 69 %	● 76 %	● 68 %	● 65 %	● 75 %
Situación comunicativa y elementos estructurales	↓ 48 %	● 83 %	● 86 %	● 73 %	● 73 %
Conocimiento y recursos del lenguaje		● 61 %	↑ 75 %	● 72 %	● 68 %

Matemática

	Porcentaje de logro por eje temático				
	1° Básico	2° Básico	3° Básico	4° Básico	5° Básico
Números	↓ 69 %	● 80 %	● 76 %	↓ 71 %	● 65 %
Geometría	● 83 %	● 71 %	● 75 %	● 74 %	● 59 %
Estadística y probabilidad	● 78 %	● 69 %	● 74 %	↓ 78 %	● 84 %

- ↑ El logro promedio es significativamente mayor que el logro promedio de establecimientos de la misma dependencia.
- El logro promedio es similar al logro promedio de establecimientos de la misma dependencia.
- ↓ El logro promedio es significativamente menor que el logro promedio de establecimientos de la misma dependencia.

La información del reporte de estado por eje temático permitiría a directivos tener claridad de los aspectos en que se debería focalizar el trabajo pedagógico y de gestión del establecimiento, a fin de favorecer la mejora del desempeño en aquellos ejes temáticos que se encuentren con un logro menor a lo esperado para un determinado nivel de enseñanza. En ese contexto, las acciones que puede desarrollar el establecimiento para analizar los resultados, abarcan un espectro bastante amplio de posibilidades que consideran aspectos como el análisis del tiempo que se ha dedicado a la enseñanza de los contenidos que tuvieron un menor porcentaje de logro en las pruebas, lo que permite tomar decisiones desde el punto de vista de la asignación de prioridades a la hora de realizar la planificación del proceso de enseñanza.

Adicionalmente, la evidencia que provee este informe puede intencionar al interior del equipo directivo y docente procesos de diálogo que permitan detectar necesidades de apoyo para el trabajo de aula, en cuanto a la manera de abordar determinados contenidos, coordinar acciones en que se aprecie una progresión de las habilidades y dominio de contenidos que los estudiantes debiesen demostrar conforme van transitando desde un determinado nivel de enseñanza. Desde ese punto de vista, los reportes que la prueba SEPA facilita a directivos, si bien constituyen información global del desempeño alcanzado por los diferentes cursos en las asignaturas evaluadas, dicha evidencia le permite a éste analizar la eficacia de las prácticas de gestión y su influencia en las acciones pedagógicas que los docentes desarrollan en el aula.

Los reportes que se entregan a los docentes del establecimiento por otra parte, le permiten acceder a información mucho más detallada respecto del desempeño de cada curso y de cada estudiante en particular, a fin de que éste pueda desarrollar un trabajo personalizado con aquellos alumnos que presentan desempeños más bajos en los sectores de aprendizaje que miden estas pruebas. Uno de estos informes, corresponde al reporte de logro alcanzado por el curso y por estudiante en una medición, y que proporciona información relativa a las áreas que fueron más y menos logradas por los estudiantes, lo cual permite al docente decidir estrategias dirigidas a desarrollar un trabajo pedagógico focalizado particularmente con aquellos estudiantes que presentaron un menor porcentaje de logro en los ejes temáticos medidos en la prueba SEPA.

Un segundo informe que se facilita a los profesores para su trabajo en el aula, es el reporte de logro del curso por pregunta, el que permite a los docentes acceder al desglose completo de la prueba, entregando los porcentajes de logro obtenidos por el curso en cada pregunta, clasificando cada una de éstas de acuerdo a su nivel de dificultad, en función del porcentaje de alumnos de todo SEPA que selecciona la respuesta correcta a la pregunta formulada. De esta manera, una pregunta considerada “fácil”, corresponde a aquella en que más de un 60% de los estudiantes la responde de manera correcta, una pregunta de “mediana” dificultad, considera entre un 40% y un 60% de los evaluados responde correctamente, mientras que una pregunta “difícil”, corresponde a aquella que es respondida correctamente por menos de un 40% de los estudiantes.

La Tabla 4 de resultados que se presenta a continuación para la asignatura de lenguaje, exhibe de manera gráfica el formato de entrega de información a los docentes, en donde cada una de las preguntas de la prueba responde a uno de los ejes temáticos que mide SEPA para la asignatura de lenguaje, a saber, información explícita, información implícita, sentido global, situación comunicativa y elementos estructurales y conocimiento y recursos del lenguaje. En ese contexto, se entrega el porcentaje de logro obtenido en cada pregunta, la cantidad de alumnos que logran responder correctamente y de acuerdo a ello el grado de dificultad que se le asigna a cada uno de los reactivos que componen dicha medición.

Tabla 4. Reporte de logro del curso por pregunta (SEPA)

Lenguaje

¿A qué eje y objetivo específico refiere cada pregunta?				¿Cuánto se logró en el curso?	¿Quiénes no lo lograron?	¿Cuán difícil es?
Nº Preg	Eje	Tipo de Texto	Objetivo de Evaluación	% que elige la correcta	Estudiantes con respuesta incorrecta	Dificultad de la Pregunta
A19	sce	Comentario	Reconocer la función de organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario).	29 %	22 Alumnos	Difícil
A28	crf	Leyenda	Reconocer palabras que reemplazan a otras en un texto para mantener su cohesión.	32 %	21 Alumnos	Mediano
A2	imp	Fábula	Inferir relaciones de causa y efecto en narraciones.	39 %	19 Alumnos	Difícil
A26	exp	Leyenda	Identificar información explícita en un texto literario.	42 %	18 Alumnos	Mediano
A29	imp	Poema	Inferir relaciones de hechos en poemas.	42 %	18 Alumnos	Mediano
A24	imp	Cuento	Inferir el significado de palabras a partir de claves contextuales.	45 %	17 Alumnos	Difícil
A27	sgl	Leyenda	Inferir relaciones que permiten comprender el sentido global del texto.	48 %	16 Alumnos	Difícil
A12	sgl	Instructivo	Relacionar el título de un texto con su contenido.	52 %	15 Alumnos	Difícil
A32	sce	Instructivo	Reconocer la función de ilustraciones en textos no literarios.	55 %	14 Alumnos	Mediano
A14	sgl	Comentario	Inferir relaciones que permiten comprender el sentido global del texto.	61 %	12 Alumnos	Mediano
A16	exp	Biografía	Identificar información explícita en un texto no literario.	65 %	11 Alumnos	Fácil
A31	imp	Leyenda	Inferir el significado de palabras a partir del contexto, en diversos textos.	65 %	11 Alumnos	Mediano
A15	sgl	Comentario	Inferir relaciones que permiten comprender el sentido global del texto.	68 %	10 Alumnos	Fácil
A33	exp	Instructivo	Relacionar informaciones en textos no literarios.	68 %	10 Alumnos	Mediano
A13	sgl	Instructivo	Inferir relaciones que permiten comprender el sentido global del texto.	74 %	8 Alumnos	Mediano
A4	exp	Fábula	Identificar relaciones de tiempo en narraciones.	74 %	8 Alumnos	Mediano
A25	imp	Leyenda	Interpretar lenguaje figurado simple en narraciones.	74 %	8 Alumnos	Mediano
A40	sce	Noticia	Reconocer la función de ilustraciones en textos no literarios.	74 %	8 Alumnos	Mediano
A17	imp	Informativo	Inferir información en un texto no literario.	77 %	7 Alumnos	Mediano
A35	exp	Afiche	Identificar informaciones en textos no literarios.	77 %	7 Alumnos	Mediano
A9	imp	Cuento	Inferir el significado de palabras a partir de claves contextuales.	77 %	7 Alumnos	Mediano
A30	exp	Poema	Identificar hechos en poemas.	77 %	7 Alumnos	Fácil
A3	exp	Fábula	Identificar características de personajes principales en narraciones.	81 %	6 Alumnos	Fácil
A20	crf	Comentario	Reconocer la función de conectores en diversos textos.	81 %	6 Alumnos	Mediano
A11	imp	Instructivo	Inferir el significado de palabras a partir del contexto, en diversos textos.	84 %	5 Alumnos	Fácil
A1	imp	Fábula	Inferir el significado de palabras a partir del contexto, en diversos textos.	84 %	5 Alumnos	Fácil
A18	imp	Comentario	Inferir información como datos, hechos e ideas relevantes en textos no literarios.	84 %	5 Alumnos	Fácil
A5	crf	Fábula	Reconocer la función de un verbo en diversos textos.	87 %	4 Alumnos	Fácil
A6	imp	Historieta	Inferir sentimientos y motivaciones de personajes (principales y secundarios) en narraciones.	87 %	4 Alumnos	Fácil
A36	sce	Informativo	Inferir el propósito comunicativo de un texto no literario.	87 %	4 Alumnos	Fácil
A39	imp	Noticia	Inferir el significado de palabras a partir del contexto, en diversos textos.	87 %	4 Alumnos	Fácil

El contenido de este informe, permite a los docentes recabar información relativa al nivel de logro que los estudiantes alcanzan para cada uno de los objetivos de evaluación que hay detrás de cada una de las preguntas, junto con los ejes temáticos de las pruebas que tuvieron mayores y menores porcentajes de logro a nivel curso y por cada estudiante de manera individual. De ese modo, la evidencia entregada podría

orientar a los profesores en la toma de decisiones relativas a los contenidos y habilidades a los que deberían dedicar mayor tiempo en su proceso de enseñanza, así como también en la planificación de estrategias pertinentes para trabajar de manera personalizada con los estudiantes que presentaron un bajo desempeño en las habilidades que se espera que alcancen para su nivel de enseñanza, a fin de que éstos puedan progresar al igual que aquellos alumnos que presentaron un buen desempeño en dicha medición.

Considerando los diferentes tipos de información que brinda la prueba SEPA a directivos y docentes, King y Pechman (1984) proponen que el uso de la evaluación al interior de los centros escolares se debería orientar hacia lo que ellos denominan un *uso instrumental*, entendiéndola como aquellas acciones que además de generar líneas de acción dirigidas a una reflexión detenida sobre los resultados, podría posteriormente traducirse en pequeñas acciones que permitan realizar un vínculo entre la información recibida por la institución, desarrollando un proyecto de mejora de los ámbitos que se estimen necesarios modificar.

A partir de lo anterior, y debido a la riqueza de la información proporcionada por el Sistema de Evaluación de Progresos del Aprendizaje (SEPA) y el posterior proceso de análisis y uso de resultados para la toma de decisiones pedagógicas derivadas del análisis de la información, emerge el interés de profundizar en la realidad concreta de un colegio que trabaja con esta medición. El interés por estudiar dicho establecimiento, se explica porque éste declara en su Plan Estratégico para el área académica la necesidad de desarrollar “estrategias destinadas a instalar una cultura de la medición”, cuyo énfasis está en establecer procedimientos, procesos e instancias de análisis de evaluaciones externas e interna, con el fin de desarrollar planes de acción dirigidos a mejorar resultados insuficientes en los estudiantes y reforzar las fortalezas alcanzadas en las distintas asignaturas.

Las particularidades de este caso, asociadas a su interés por desarrollar un trabajo de análisis riguroso de la información entregada por la prueba SEPA que les permita desarrollar acciones de mejora de los aprendizajes de sus estudiantes en evaluaciones internas y externas, y en donde su cuerpo docente demuestra interés por trabajar a favor de dicho objetivo, hacen de esta realidad particular un caso digno de analizar, puesto que aunque cuenta con un equipo de profesores que se ha perfeccionado continuamente en distintos áreas y dispone de una coordinación académica que busca intencionar a nivel

institucional el uso de la información de evaluaciones con fines de mejora, esto no se ha expresado necesariamente en un progreso del aprendizaje, por lo que conviene profundizar en las prácticas de análisis y uso de la información que dichos actores realizan a partir de los reportes entregados por MIDE UC.

3.2- CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO

La unidad educativa en torno a la cual se configura el caso, corresponde a un establecimiento de dependencia particular pagado, de jornada escolar completa, ubicado en la comuna de Las Condes. Dicho centro educativo, de acuerdo a la clasificación realizada por la Agencia de la Calidad de la Educación, atiende a familias de nivel socioeconómico alto, entendidos como aquellos en que

la mayoría de los apoderados han declarado tener 16 años o más de escolaridad en el caso del padre, y 15 o más años de escolaridad en el caso de la madre, con un ingreso del hogar de \$1.300.001 o más y en donde 5% o menos de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social (Ministerio de Educación, 2014).

El colegio es de propiedad de la Institución Teresiana, Asociación internacional de laicos comprometidos con la transformación social y la promoción humana, quienes guían sus acciones de acuerdo a los principios del evangelio. La casa central y de gobierno de la Institución se encuentra en Roma, existiendo en España una sede de acogida y referencia. Asimismo, en cada una de las ciudades en que la institución está presente se encuentran sedes sociales, que para el caso concreto de Chile es organizado por una o un coordinador(a) general de la Institución Teresiana en Chile.

La propuesta educativa se basa en los principios de la Iglesia Católica, con énfasis en el componente valórico que considera dentro de sus propuestas de formación: una educación que pone en el centro de la tarea educativa a la persona, un tipo de educación entendida como medio de transformación social, lo cual exige una preparación académica y valórica que permita desarrollar en los estudiantes el análisis crítico de la realidad social en que éste se desenvuelve, que solo es posible de desarrollar a través de cuatro principios pedagógicos identificados al interior de su proyecto educativo: Comunicación, creatividad, diferenciación y participación. (Proyecto educativo del establecimiento).

El centro educativo define un proyecto de educación personalizada, sustentado en los principios pedagógicos de San Pedro Poveda, basándose en experiencias de

enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes, propiciando el desarrollo de habilidades y competencias que sirvan como insumos para que los estudiantes aporten a la transformación social de su entorno. Como una forma de desarrollar a sus estudiantes no solo desde el punto de vista valórico, sino que también académico, el equipo directivo del establecimiento diseñó el *Plan Estratégico del Área Académica, 2013-2015*²², que considera cuatro ejes de trabajo: planificación, liderazgo, comunicación y mejora continua. A continuación, la Tabla 5 sintetiza los 4 ejes anteriormente señalados, junto con su definición y objetivos trazados respectivamente:

Tabla 5. Desafíos Área Académica 2013-2015

Eje	Descripción	Objetivo(s) a alcanzar
Liderazgo	Ejercicio del liderazgo académico centrado en los aprendizajes, lo que constituye un eje de trabajo para el período 2013- 2015.	Potenciar el liderazgo de los Jefes de Sector y Coordinador Pedagógico y su participación en el análisis y discusión de los desafíos académicos de la propuesta curricular del Colegio. Cautelar que el cumplimiento de los roles y funciones de los profesores del sector esté alineado con la misión del área académica.
Comunicación	Utilizar la comunicación como una herramienta que contribuye al logro de los objetivos de la gestión académica 2013- 2015.	Optimizar los mecanismos e instancias de Comunicación oportunas del equipo académico. Retroalimentar sistemáticamente el trabajo de los integrantes del sector y/ o nivel en los Ciclos iniciales.
Planificación	Sistematizar y reorientar la planificación como una herramienta que contribuye a la eficiencia y eficacia de la gestión académica 2013-2015.	Planificar la gestión académica/ administrativa del Área.
Mejora continua	Estrategias destinadas a instalar una cultura de la medición.	Modelar procedimientos, procesos e instancias de análisis de datos de evaluaciones externas (SIMCE, PSU) e internas (PCA, SEPA). Revisar y mejorar el proceso de admisión de alumnos nuevos.

De lo anterior, se desprende que el colegio manifiesta interés por mejorar en lo referente al trabajo colaborativo entre docentes y equipo directivo, con el fin de que sus

²² Documento elaborado por la coordinación académica del establecimiento.

acciones de planificación y evaluación favorezcan la formación de estudiantes de acuerdo a los principios de una educación personalizada.

En ese sentido, cobra relevancia el eje de mejora continua, que es entendido bajo la idea de generar una revisión permanente de sus prácticas pedagógicas, que es posible evaluar mediante la participación de sus estudiantes en evaluaciones externas como SIMCE, PSU, SEPA o PCA, así como en evaluaciones internas que cada docente aplica para certificar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes, respecto de los objetivos trazados para las distintas unidades de aprendizaje. Paralelamente, este eje busca fortalecer las capacidades docentes para llevar a cabo procedimientos de análisis e interpretación de información tanto de evaluaciones internas como externas que orienten decisiones pedagógicas, basándose en evidencia válida y confiable.

En términos de infraestructura, el establecimiento dispone de cuatro laboratorios debidamente equipados para las asignaturas de Química, Física, Ciencias Naturales y Biología, dos laboratorios de computación con 32 equipos en cada una de ellas, una biblioteca de quinto básico a cuarto año medio, entendida como un centro de recursos interactivos que cuenta con un total de 18.000 volúmenes, una biblioteca de preescolar a cuarto básico, que cuenta con 6.000 ejemplares, cuatro salas de clases para la asignatura de Inglés, un pabellón de Artes y dos salas para la realización de actividades de catequesis.

Las salas de clases desde preescolar hasta primero medio cuentan con espacios equipados para el desarrollo de una educación centrada en la persona. Por otra parte, las salas de clases de séptimo a cuarto medio tienen acceso a internet y se encuentran equipadas con proyectores para el desarrollo de las diferentes actividades curriculares que se llevan a cabo en las distintas asignaturas.

Para las actividades deportivas, el colegio cuenta con un gimnasio con capacidad para 3.000 personas equipado con camarines para hombres y mujeres, una sala destinada para la realización de gimnasia artística, una pista atlética sintética reglamentaria, una multicancha y cancha reglamentaria de futbolito compuesta de pasto sintético.

Debido a la definición del establecimiento como un “colegio de Iglesia”, éste enmarca su acción educativa teniendo como fundamento los valores y orientaciones de la

Iglesia Católica, desarrollando una serie de actividades asociadas a la vida en comunidad, lo que ha llevado a diseñar una infraestructura acorde para su ejecución, disponiendo de instalaciones como una capilla para la celebración de eucaristías para la comunidad escolar, un casino destinado a satisfacer las necesidades de alimentación de los estudiantes, servicio de cafetería, un salón para la celebración de actos, áreas verdes y juegos infantiles, una cabaña para actividades de grupo scout y dos quinchos para su utilización en convivencias de cursos durante los fines de semana.

En cuanto a los recursos humanos disponibles, la Tabla 6 presenta una síntesis del total de personas que se desempeñan al interior del establecimiento – 173 en total – distribuidos entre aquellos que realizan labores de docencia, como de asistencia de la educación, correspondientes a los profesionales que realizan tareas de orientación al interior del centro educativo, además de personal administrativo en las distintas áreas que componen el colegio y personal de mantención, correspondiente a quienes se encargan de la limpieza de las dependencias.

Tabla 6. Distribución de recursos humanos del establecimiento, año 2014

Personal	Cantidad
Docentes	102
Orientadores	8
Equipo Directivo	9
Departamento pedagógico	3
Acción Social y Pastoral	2
Biblioteca	3
Personal administrativo	24
Personal de mantención (auxiliares)	22
Total	173

El colegio dispone de un total de 102 docentes, distribuidos en los distintos ciclos formativos. Cabe destacar que el establecimiento estructura los ciclos cada tres niveles de enseñanza, los que se ordenan desde el ciclo preescolar hasta la enseñanza media, respectivamente. El ciclo preescolar se compone de nivel inicial, pre kínder y kínder; primer ciclo conformado por los niveles de primero a tercero básico; segundo ciclo constituido por los niveles de cuarto a sexto básico; tercer ciclo comprendido por los niveles de séptimo a primero medio para finalizar con cuarto ciclo que considera a los estudiantes de II a IV año de enseñanza media.

La conducción del centro educativo es responsabilidad de la directora, quien desarrolla su gestión educativa corresponsablemente con el equipo directivo, conformado por ocho coordinadores de los distintos ciclos, junto con los encargados de los departamentos asesores: Técnico Pedagógico, Pastoral y Acción Social y Orientación (Proyecto Educativo del establecimiento). Éstos tienen a su cargo los procesos formativos del colegio, llevando a cabo reuniones semanales para evaluar el funcionamiento del establecimiento en general, y de sus respectivos ciclos en particular.

Durante el año 2014, la matrícula total del establecimiento alcanzó un total de 1325 estudiantes – sin población vulnerable –, distribuida desde ciclo preescolar hasta cuarto ciclo, existiendo desde preescolar hasta octavo básico tres cursos por nivel, mientras que desde primero a cuarto año medio, se cuenta con solo dos cursos por nivel.

En lo relativo a los resultados obtenidos por el colegio en evaluaciones estandarizadas de carácter externo, éste ha presentado rendimientos que son levemente superiores al promedio nacional. En el caso de SIMCE de Lenguaje, el promedio nacional alcanzó 264 puntos, mientras que en el SIMCE de matemática la media nacional no superó los 256 puntos. En algunos niveles de enseñanza, el establecimiento muestra un rendimiento bajo con respecto a su grupo de referencia, especialmente en cuarto y octavo básico, tal como se evidencia en la Tabla 7 presentada a continuación:

Tabla 7. Resultados SIMCE de lenguaje y matemática 2013 en 4° y 8° básico³

Prueba	Puntaje promedio 2013	Variación respecto a la evaluación anterior	Comparación con establecimientos del mismo GSE
Lenguaje /4° básico	287	-18	-11
Matemática /4° básico	284	-3	-13
Lenguaje /8° básico	287	-6	-1
Matemática /8° básico	311	-9	0

En función de la gráfica, es posible señalar que cuarto básico se constituye en uno de los niveles que presenta rendimientos más bajos en las pruebas SIMCE de lenguaje y matemática, mostrando una disminución de 18 puntos en cuarto básico y de 3 puntos en

³ Tabla de elaboración propia, tomando en consideración los datos presentados por SIMCE en www.simce.cl

la asignatura de matemática en comparación con la medición del año 2012, situándose 11 puntos bajo establecimientos de similares características socioeconómicas en el caso de la prueba de Lenguaje, mientras que en la asignatura de matemática el rendimiento se sitúa bajo 13 puntos en comparación con establecimientos de su mismo nivel socioeconómico.

El establecimiento es partidario de una concepción educativa y una concepción curricular que tal como afirman “tiene como centro a la persona humana para que se desarrolle integral y creativamente en lo afectivo, cognitivo, metacognitivo e interpersonal” (Área Académica del establecimiento), por lo que los rendimientos obtenidos en evaluaciones estandarizadas si bien son importantes, se ha priorizado dentro de su proyecto educativo la formación integral del estudiante por sobre los resultados que se alcanzan en mediciones externas.

Pese a este compromiso declarado con una educación centrada en la formación integral y personalizada del alumno, la coordinación académica manifiesta su preocupación por el rendimiento que los estudiantes particularmente de segundo ciclo han obtenido en evaluaciones externas, dado que han demostrado un desempeño particularmente bajo en las asignaturas de lenguaje y matemática, en comparación con otros establecimientos educacionales de características similares.

En ese contexto, la coordinación académica del centro educativo contempla dentro de sus propósitos para el área académica la instalación de “*una cultura de la medición*” (Coordinación Académica, 2013), dirigida a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la institución, utilizando como insumo la evidencia que aportan las evaluaciones externas de las que el colegio actualmente participa.

Adicionalmente, entre sus mediciones internas el establecimiento aplica las llamadas *pruebas de síntesis*, cuyo propósito es evaluar el grado de logro de los conocimientos y habilidades que los estudiantes de los distintos niveles de enseñanza han alcanzado en las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia durante cada semestre académico. Cabe destacar que en términos generales estas evaluaciones tienen como propósito entregar una fuente adicional de evidencia que permita a los docentes y directivos emitir un juicio sobre el desempeño de los estudiantes en los distintos sectores de aprendizaje, para tomar decisiones que apunten aquellos aspectos

que presentan mayores debilidades. Dicho aspecto se encuentra declarado explícitamente dentro del Plan Estratégico para el Área Académica del establecimiento, cuyos resultados esperados para la dimensión “Mejora Continua” apuntan a que tanto el equipo directivo como los docentes sean capaces de analizar en conjunto con el sector o nivel los resultados de las mediciones realizadas tanto interna como externamente, proponiendo remediales, siendo capaces de implementar acciones tendientes a consolidar y profundizar los logros alcanzados, y proponer planes de acción remediales que les permitan revertir los resultados insuficientes en el marco de la misión académica del establecimiento (Plan Estratégico del Área Académica, p. 11).

A continuación, y para efectos de realizar una descripción y análisis secuenciado del caso, que tiene como propósito analizar la manera en que un establecimiento utiliza y toma decisiones a partir de los resultados que se derivan de la aplicación de la prueba SEPA, se utilizará como referente teórico para organizar el texto la metodología de “uso sabio de datos”, considerando sus tres fases claves: preparación para el análisis de los datos, indagación, análisis y evaluación de los resultados obtenidos y acciones que se derivan del análisis de los resultados de la evaluación.

4.- DESCRIPCIÓN DEL CASO

I.- Preparación para el análisis de los resultados

El proceso de entrega de los resultados de la prueba SEPA al establecimiento se encuentra a cargo del Centro de Medición MIDE UC, organismo encargado de la elaboración y aplicación del instrumento. Cabe recordar que esta medición persigue un doble propósito. Primeramente se orienta a entregar información respecto al estado de los estudiantes en un determinado momento, lo cual se evalúa a través de los contenidos que están propuestos por el Ministerio de Educación, de acuerdo al currículum vigente, mientras que un segundo propósito es la entrega de información sobre el progreso de los estudiantes en el tiempo, realizando una comparación del rendimiento obtenido entre una aplicación y otra, lo que permite ver de manera individual cuánto ha progresado.

De esta manera, el objetivo de la información es que al ser lo más detallada posible pueda ser utilizada “para la mejora de las prácticas educativas, como un insumo para que el profesor pueda mirar su propio quehacer” (*Entrevista coordinadora prueba*

SEPA). Los reportes SEPA entregados a cada establecimiento, tienen como uno de sus ejes fundamentales el aporte de información que permita llevar a cabo la toma de decisiones pedagógicas, basándose para ello en evidencia válida y confiable.

Con el objetivo de que los datos aportados por la prueba sean efectivamente utilizados por los establecimientos educacionales para la toma de decisiones, MIDE UC ha establecido formatos diferentes para directivos como para docentes a la hora de entregar los resultados de la prueba. En ese contexto, la Tabla 8 que se presenta a continuación, corresponde al reporte de logro del establecimiento que es entregado exclusivamente a directivos de establecimientos educacionales:

Tabla 8. Reporte de logro del establecimiento en prueba SEPA

	Establecimiento	Establecimiento		Muestra MUN		Muestra PS		Muestra PP	
		Promedio Puntaje	Promedio Logro						
1º Básico	Matemática	↓ 304	74 %	298	65 %	294	61 %	310	78 %
1º Básico	Lenguaje	↓ 297	59 %	297	59 %	294	55 %	304	66 %
2º Básico	Matemática	↑ 334	75 %	315	57 %	317	58 %	330	73 %
2º Básico	Lenguaje	● 329	74 %	317	62 %	319	63 %	329	72 %
3º Básico	Matemática	↑ 354	75 %	334	56 %	335	57 %	345	68 %
3º Básico	Lenguaje	● 355	71 %	338	55 %	341	58 %	351	68 %
4º Básico	Matemática	↓ 372	73 %	350	49 %	360	61 %	388	85 %
4º Básico	Lenguaje	↓ 378	70 %	356	47 %	364	57 %	384	75 %
5º Básico	Matemática	↓ 391	67 %	370	46 %	379	56 %	395	70 %
5º Básico	Lenguaje	↑ 399	73 %	373	48 %	383	58 %	393	68 %

↑ El logro promedio es significativamente mayor que el logro promedio de establecimientos de la misma dependencia.

● El logro promedio es similar al logro promedio de establecimientos de la misma dependencia.

↓ El logro promedio es significativamente menor que el logro promedio de establecimientos de la misma dependencia.

Tal como indica la tabla, los directivos acceden a información respecto de los puntajes promedio que los estudiantes obtuvieron en la prueba SEPA, estableciendo una simbología que permite comparar los resultados obtenidos por el centro escolar con respecto a otros de su misma dependencia educacional, así como también con el rendimiento promedio de colegios de distinta dependencia educacional.

Considerando que los reportes tienen como propósito la entrega de orientaciones para tomar decisiones pedagógicas, el informe de logro entregado a docentes contiene un nivel de detalle mayor, puesto que proporciona antecedentes sobre los resultados obtenidos por cada uno de los cursos que participaron de la medición, aportando información respecto al rendimiento individual de cada estudiante, que desde la perspectiva de la institución evaluadora permitiría al docente utilizar dichos resultados

para “identificar grupos de estudiantes con menores logros en áreas o ejes específicos, para focalizar el trabajo pedagógico, así como reconocer el perfil de desempeño de cada estudiante, pudiendo identificar las áreas o ejes con menores y mayores logros” (Centro de Medición, MIDE UC, 2014). Lo anterior, se expresa de manera gráfica en la Tabla 9, donde se sintetizan los puntajes obtenidos por el colegio en los cursos y asignaturas medidas a través de esta prueba:

Tabla 9. Reporte a docentes sobre Estado de logro por curso y por estudiante, SEPA 2014

num	Matemática				Lenguaje						
	geo	eyp	Porcentaje Matemática	Puntaje Matemática	exp	imp	sgl	sce	crl	Porcentaje Lenguaje	Puntaje Lenguaje
68 %	75 %	67 %	70 %	366	56 %	67 %	71 %	71 %	50 %	64 %	369
91 %	92 %	100 %	93 %	390	78 %	67 %	100 %	100 %	75 %	82 %	389
68 %	67 %	100 %	73 %	369	89 %	50 %	43 %	57 %	50 %	59 %	368
68 %	100 %	83 %	80 %	374	78 %	83 %	86 %	86 %	75 %	82 %	392
100 %	83 %	100 %	95 %	414	A	A	A	A	A	A	A
36 %	67 %	83 %	53 %	355	89 %	83 %	71 %	100 %	75 %	85 %	396
95 %	58 %	83 %	83 %	377	89 %	83 %	100 %	71 %	100 %	87 %	403
73 %	92 %	83 %	80 %	377	100 %	83 %	86 %	86 %	75 %	87 %	402
59 %	58 %	100 %	65 %	362	22 %	50 %	43 %	57 %	50 %	44 %	353
73 %	75 %	100 %	78 %	373	89 %	75 %	57 %	100 %	100 %	82 %	389
64 %	42 %	83 %	60 %	357	33 %	58 %	29 %	43 %	50 %	44 %	349
68 %	42 %	67 %	60 %	357	89 %	100 %	29 %	71 %	75 %	77 %	385
73 %	83 %	100 %	80 %	372	67 %	58 %	57 %	86 %	75 %	67 %	374
73 %	83 %	100 %	80 %	376	89 %	58 %	57 %	71 %	75 %	69 %	375
82 %	92 %	83 %	85 %	385	89 %	67 %	100 %	71 %	75 %	79 %	385
73 %	92 %	100 %	83 %	386	100 %	92 %	86 %	100 %	100 %	95 %	419
59 %	83 %	100 %	73 %	367	89 %	75 %	86 %	86 %	75 %	82 %	391
55 %	83 %	67 %	65 %	361	67 %	58 %	71 %	71 %	75 %	67 %	372
91 %	75 %	100 %	88 %	388	78 %	100 %	86 %	71 %	100 %	87 %	401
95 %	83 %	100 %	93 %	396	100 %	92 %	86 %	100 %	100 %	95 %	418
50 %	67 %	50 %	55 %	354	56 %	50 %	71 %	43 %	25 %	51 %	358
32 %	58 %	50 %	43 %	349	33 %	42 %	43 %	29 %	50 %	38 %	346
86 %	67 %	50 %	75 %	372	56 %	75 %	71 %	86 %	75 %	72 %	375
86 %	92 %	67 %	85 %	380	44 %	42 %	57 %	57 %	75 %	51 %	359
77 %	83 %	83 %	80 %	377	78 %	75 %	100 %	71 %	75 %	79 %	388
86 %	58 %	100 %	80 %	376	56 %	92 %	71 %	100 %	75 %	79 %	383
82 %	75 %	67 %	78 %	374	100 %	58 %	86 %	71 %	75 %	77 %	385
82 %	75 %	67 %	78 %	374	78 %	75 %	29 %	57 %	75 %	64 %	369
100 %	100 %	100 %	100 %	425	89 %	75 %	86 %	86 %	100 %	85 %	397
64 %	75 %	50 %	65 %	360	78 %	58 %	57 %	86 %	100 %	72 %	377
45 %	75 %	50 %	55 %	351	89 %	83 %	71 %	86 %	75 %	82 %	389
77 %	92 %	100 %	85 %	378	89 %	58 %	71 %	57 %	50 %	67 %	374
73 %	76 %	82 %	75 %	374	75 %	70 %	70 %	75 %	74 %	73 %	382

A: Alumno ausente: no se presentó a rendir la prueba

B: Alumno blanco: estuvo presente pero no registra ninguna respuesta en la prueba.

N: Alumno nulo: estuvo presente y contestó, pero por su patrón de respuestas se infiere que contestó azarosamente o de manera ilegible.

La tabla anterior permite apreciar que la entrega de la información además de aportar el puntaje total obtenido en ambas pruebas, proporciona evidencia sobre los porcentajes de logro alcanzados por cada estudiante en función de los ejes temáticos que se miden en ambas pruebas, permitiendo al docente comprobar de manera concreta los contenidos que fueron más y menos logrados por sus estudiantes en dichas mediciones, a modo de tomar decisiones dirigidas a mejorar el logro de los aprendizajes en las áreas en que se obtuvieron menores porcentajes de logro.

Como una forma de reforzar el trabajo de análisis al interior de los centros educativos, MIDE UC, a través de la prueba SEPA ha diseñado distintas estrategias y acciones que permitan a sus usuarios comprender e interpretar la información entregada en los reportes, ofreciendo a los establecimientos la posibilidad de solicitar reuniones de asesoría, para lo cual se designa al interior de cada colegio un *colaborador SEPA*, con quien se establece un contacto permanente que permite hacer expedito el proceso de entrega de resultados a las instituciones educativas, dado que este actor es el encargado de democratizar el acceso a la información a los distintos estamentos.

El colaborador SEPA a nivel de cada establecimiento, es quien se encarga de supervisar que el proceso de aplicación de la prueba se realice de la mejor manera posible, permitiendo al colegio sacar la máxima ventaja a las pruebas y sus resultados. Para el logro de dichos fines, esta figura se encarga de acciones como la lectura y socialización de los protocolos de aplicación de la prueba, junto a la respectiva capacitación de los docentes que apliquen dicho instrumento, resguardando en este proceso la confidencialidad de la evaluación, procurando mantener la integridad del material educativo. En el contexto particular del caso, la figura de Colaborador SEPA es asumida actualmente por el Coordinador Académico, quien mantiene el contacto permanente con la institución encargada de la prueba, a fin de coordinar el proceso de aplicación de la prueba, y la comunicación de los resultados al establecimiento.

En ese contexto, una vez que MIDE UC entrega los resultados de la prueba al Coordinador Académico, dicho actor sistematiza los datos mediante la construcción de un informe ejecutivo que sintetiza los puntajes alcanzados por cada nivel en la última medición en las asignaturas evaluadas. Dicho informe aporta información del progreso que los distintos cursos han experimentado a nivel global en cada asignatura, y en un

segundo nivel, proporciona el nivel de logro que cada curso ha experimentado con respecto a los ejes temáticos que se miden en la prueba de lenguaje y matemática.

Posteriormente el Coordinador Académico convoca a todos los profesores del establecimiento a una reunión informativa, la cual se realiza generalmente durante las dos últimas semanas de diciembre o los primeros días de enero, oportunidad en que se dan a conocer los resultados obtenidos por cada curso, y su progreso en relación a la medición anterior.

La elección de esta fecha para el informe de los resultados a los docentes, tiene como objetivo que la información de la prueba sea utilizada por los profesores durante el proceso de planificación, a fin de poder desarrollar un trabajo individual de análisis de los resultados, identificando los ejes temáticos más y menos logrados en su asignatura, con el fin de ajustar sus planificaciones, ya sea por medio del reordenamiento de contenidos, o el cambio en las estrategias de enseñanza empleadas.

Pese a lo anterior, el trabajo de los profesores a partir de los resultados que entrega SEPA no siempre se ha podido desarrollar, dado que en reiteradas oportunidades los resultados han sido entregados al colegio cuando los profesores se encuentran finalizando su proceso de planificación para el año académico, factor que dificulta la realización de ajustes en este instrumento curricular ya que implicaría doble trabajo, por lo que en general los docentes declaran ir ajustando su planificación durante el año escolar, sin intencionar espacios de análisis colectivo en profundidad de la información, producto de que los resultados SEPA se entregan tardíamente.

Una vez que se ha realizado la entrega de reportes a cada docente, los departamentos de lenguaje y matemática organizan una reunión con los profesores de asignatura para conversar en torno al rendimiento obtenido por los estudiantes en dicha prueba, generando acuerdos entre el equipo respecto a posibles estrategias de trabajo a desarrollar durante el año con aquellos estudiantes que presentaron niveles más descendidos en las distintas habilidades medidas por la prueba.

Considerando lo anterior, el coordinador académico señala que desde el año 2013 se vienen desarrollando iniciativas que permitan al establecimiento y docentes en particular, comprender de mejor manera la información que se encuentra contenida en la prueba SEPA, en esa oportunidad señala:

Enviamos a un profesor del establecimiento a una capacitación para tratar de comprender en ese minuto cómo debíamos leer los resultados, pero lo que más nos ayudó en ese minuto fue la visita de una persona de MIDE UC, quien nos explicó, nos dio tiempo, y ahí entendimos un poco más todo esto. (Entrevistado caso 5)

No obstante, la visita del establecimiento de un integrante del equipo de MIDE UC, tuvo un carácter informal, puesto que dicha persona al ser apoderada ofreció su ayuda al para explicar a los docentes en términos globales la información que contiene la prueba, para que pudiesen tener mayor claridad el uso que se le podía otorgar a la información que se les estaba entregando por medio de los reportes.

El Coordinador Académico advierte que la creación de capacidades para la lectura y comprensión de la información ha sido un proceso que se ha ido desarrollando con el paso del tiempo, en donde “de a poco te vas familiarizando más con el tema de los resultados, entonces como te vas familiarizando, tu nivel de análisis aumenta” (Entrevistado caso 5), lo que permite afirmar que la creación de capacidades en el equipo directivo y docente del centro educativo ha sido un trabajo de largo plazo, que ha requerido destinar tiempos para sintetizar la información relevante que sea de utilidad para que los profesores puedan posteriormente tomar decisiones aplicadas al aula.

En ese contexto, el trabajo que se ha realizado con los profesores para preparar el análisis de resultados SEPA, ha requerido iniciativas de socialización de los resultados con el cuerpo docente, buscando establecer un espacio de diálogo que permita generar hipótesis explicativas a los resultados obtenidos por el colegio en dicha medición, enfatizando en que la posibilidad de capacitar a los docentes en el análisis e interpretación de los resultados es un tema complejo, porque la prioridad para los profesores que participan de esta prueba ha sido la adquisición de herramientas propias de su disciplina. Por otra parte, la información entregada al presentar los datos de manera gráfica y acompañada de una simbología permite interpretar con claridad la información, según la opinión de directivos y profesores.

Respecto de la fase de preparación, se concluye la existencia de coincidencia entre directivos y docentes respecto de que los resultados SEPA entregados se presentan en un formato claro, y que dicha información permite orientar la toma de decisiones a nivel pedagógico. Situación diferente se aprecia entre los entrevistados en cuanto a que la institución evaluadora entrega sugerencias concretas para el trabajo con estudiantes,

puesto que solo 3 de ellos estuvieron de acuerdo con dicha afirmación, aspecto que concuerda con lo que plantea MIDE UC, dado que su objetivo es que sean los establecimientos quienes decidan los cursos de acción a desarrollar, considerando los ejes problemáticos que se pueden identificar a partir de la evidencia entregada por la prueba SEPA.

En relación con lo anterior, la institución evaluadora ha llevado a cabo acciones tendientes a proporcionar la información a los actores involucrados en formatos que faciliten la interpretación de la misma, permitiendo hacer uso efectivo de estos datos, explicitando dentro de cada reporte cuál es el potencial uso que se le puede brindar a la información, para que el docente en su trabajo no tenga la necesidad de consultar a otros, de lo cual se concluye que el formato de entrega de los reportes es un aspecto que facilita la comprensión de la evidencia en los integrantes de la comunidad educativa, lo que permite que el análisis y discusión a partir de los resultados sea un proceso que se pueda desarrollar sin mayores dificultades al interior de la comunidad educativa, siendo capaces de extraer información relevante para el despliegue de acciones orientadas a la mejora del rendimiento de aquellos estudiantes que presentan bajos desempeños.

II.- Indagación, análisis y evaluación de los resultados obtenidos

Dentro de las iniciativas que el establecimiento lleva a cabo para crear una visión compartida de los resultados SEPA, se destaca la conversación general desarrollada entre docentes y directivos, a partir del informe de síntesis que realiza el coordinador académico, quien afirma que los docentes tienen claridad respecto de la importancia de la información que les entrega esta prueba, puesto que permite saber “¿Qué estamos haciendo mal? ¿Qué estamos haciendo bien?, lo que nos ha ayudado a poner focos de trabajo”. (Entrevistado caso 5).

Dicha opinión en términos generales es compartida por los profesores del colegio, quienes valoran el aporte que realiza la información que les provee la prueba SEPA para identificar a aquellos estudiantes que requieren un apoyo más directo. En ese sentido, uno de los docentes (caso 1), afirma que la prueba entrega información que le ha permitido “clarificar y reforzar aquellos contenidos que están más bajos, para poder distinguir a los niños que necesitan más apoyo”. En concordancia con lo anterior, otro docente (caso 4), releva la importancia de la evidencia que aporta SEPA, no solo desde la

perspectiva de las necesidades de los estudiantes, sino que también de los aspectos que se pueden mejorar desde su propia práctica para garantizar una mejora en el aprendizaje, afirmando que el principal beneficio de SEPA reside en que “nos da pistas sobre el avance de nuestros alumnos y en qué podemos mejorar en nuestras prácticas y cómo poder ayudar a algunos alumnos que están más descendidos”

Al respecto, el Coordinador Académico afirma que el colegio ha apostado por generar un proceso de educación de los profesores, respecto de que “la evaluación es un proceso que contribuye a la mejora continua, no a la calificación (...) lo que tenemos en la actualidad es una mayor cultura, hemos ido instalando una cultura de la medición”, permitiendo advertir que el colegio ha desarrollado iniciativas que buscan establecer lineamientos conocidos por los docentes dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, considerando la existencia de evidencia concreta que permita afirmar que si el colegio ha logrado buenos resultados esto tenga respaldo en información válida y confiable.

Desde su punto de vista, el Coordinador considera que el cuerpo docente no tiene mayores inconvenientes a la hora de interpretar y comprender la información, lo que se explica por el formato de entrega de la información, la que afirma “incluso va por colores, entonces es super simple (...) incluso viene esto en Excel, entonces tú puedes ordenar la información, de mayor a menor, entonces te queda clarito”. No obstante, el directivo destaca que quizás la única dificultad para poder hacer el proceso de análisis de los datos, se relaciona con el gran volumen de información, pues el reporte contiene toda la información de cada curso y de cada estudiante de manera particular, por eso el colegio ha optado por entregar inicialmente los resultados de manera global a los docentes, para que luego cada profesor tenga la libertad de analizar los resultados de manera más minuciosa, pero sin que se destinen tiempos suficientes para que los docentes puedan desarrollar efectivamente un proceso reflexivo a partir de la evidencia que aporta dicha medición.

Respecto a la manera en que los docentes y directivos del establecimiento interpretan la información entregada por la prueba SEPA, un docente (caso 6) señala que si bien no podría afirmar que existe un discurso unificado respecto a la manera de entender esta evaluación, si ha existido una preocupación de actuar de manera coherente con las acciones que el colegio se ha comprometido a desarrollar desde el área

académica, siendo la instalación de una cultura de la medición uno de los propósitos declarados a través de canales institucionales como su página web.

La cultura de la medición a la que se refiere el docente, se entiende como una

medición que sirve para algo, que me permite ver qué mejoramos, que vamos por el camino correcto (...) aportamos a que en el fondo eso va a ir generando una perspectiva distinta sobre esta evaluación de la gestión de los resultados, que nos permita ir mejorando nuestro trabajo. (Entrevistado caso 6)

Respecto a la capacidad del equipo para interpretar y comprender la información, el docente (caso 6) afirma que no ha estado en los planes del centro educativo capacitar a los profesores en el análisis de resultados, pues existe confianza en sus capacidades, dado que es un grupo que en general no evidencia problemas para la comprensión de este tipo de información, que se entrega en un formato claro, siendo a su juicio el dominio de la terminología propia del reporte el único factor que en alguna medida podría dificultar la lectura de los resultados.

En cuanto al uso de protocolos de conversación entre el equipo directivo y docente, a partir de los resultados SEPA, un docente (caso 6) advierte que si bien no se dispone de una sola forma de entender la información, el establecimiento ha definido un modo de organizar la evidencia entregada por la institución evaluadora, la cual se canaliza a través de la sistematización de los resultados que lleva a cabo el Coordinador Académico para informar el rendimiento general obtenido al cuerpo docente, para que éstos luego puedan dialogar a nivel de departamentos de asignatura, o bien de manera individual, entendiendo que los resultados de la medición externa constituyen una fuente de información adicional que en conjunto con la evidencia que el docente recolecta a partir de sus propios instrumentos de evaluación, o del seguimiento que realiza a sus estudiantes en el trabajo diario, le permitirán finalmente tomar decisiones, instalándose así una cultura de gestión de la información que se sustenta en un trabajo continuo que se ha ido consolidando paulatinamente en los integrantes del equipo directivo y docente.

El trabajo más protocolizado que existe en el centro educativo, considera la realización de reuniones periódicas con los jefes de departamento de Lenguaje y Matemática, donde se espera que ese espacio sea ocupado para discutir y reportar información relevante que permita “ver formas de mejora en conjunto, para ver nuestros

propios planes estratégicos por departamento” (extracto entrevista caso 6), en donde la coordinación académica se encarga de entregar la información a los jefes de departamento para que éstos posteriormente trabajen los datos con los profesores de ambas asignaturas, donde el colegio ha adoptado medidas de acompañamiento al trabajo de aula.

Otra de las iniciativas que buscan propiciar un diálogo más estructurado en base a los resultados SEPA como en pruebas internas, es el establecimiento de objetivos de trabajo en cada una de las reuniones sostenidas con los profesores, ya sea a nivel general o a nivel de departamentos, lo cual se expresa en la opinión de un docente (caso 6):

En el fondo vamos a dedicar tiempo, vamos a tener foco, pero ¿para qué? ¿Qué es lo que queremos lograr con esto? ¿A qué resultados queremos llegar? En el fondo queremos dedicar el tiempo, poner el foco para saber qué tipo de análisis y en función de qué cuestionarnos nuestro trabajo, para instalar claramente la idea de que se evalúa para mejorar, o sea que esas directrices si van acompañadas, son factores de mejora claramente (Entrevistado caso 6)

Considerando lo anterior, es posible establecer coherencia entre las visiones del coordinador académico y el jefe de departamento de lenguaje (caso 6), quienes señalan que el colegio ha incorporado para el área académica la necesidad de instalar una cultura de la medición que permita aportar evidencia válida y confiable respecto de cómo el colegio desarrolla su trabajo con los estudiantes, manifestado en resultados concretos que permiten tomar decisiones dirigidas a la mejora continua del proceso de enseñanza, lo que repercutiría en un progreso en el aprendizaje de los estudiantes que son evaluados a través de mediciones externas.

Respecto al tipo de evidencia analizada, ésta no solo se centra en los resultados SEPA, sino que también de otras pruebas estandarizadas como SIMCE, junto con evaluaciones que el colegio emplea de manera interna. Ante ello, una docente (caso 1), destaca el uso de las pruebas de síntesis que el colegio aplica a los estudiantes en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias, entendiéndolas como un tipo de evidencia válida para analizar el desempeño de los estudiantes, opinión que se presenta a continuación:

Nuestras pruebas de síntesis son un buen parámetro... eso utilizamos (...) el primer semestre hicimos un estudio donde pusimos los contenidos... pero no hicimos nada más con eso, ahora yo personalmente hago un análisis viendo por porcentajes de los resultados. (Entrevistada caso 1)

De lo anterior, se infiere que si bien profesores y directivos hacen uso de otras fuentes para el análisis, estas son de carácter más cuantitativo que cualitativo, indagando fundamentalmente en los porcentajes de logro alcanzados en cada uno de los cursos. Esta visión es compartida por una docente (caso 2), señalando que en el departamento de lenguaje se realizó un proceso de análisis en el primer semestre de 2014 respecto de las pruebas de síntesis que el colegio aplica:

Hicimos un análisis de las pruebas de síntesis y de qué eran, en base a estrategias de comprensión lectora, qué niños o cuántos niños por curso estaban en cuál nivel, o cuántos habían respondido tantas preguntas (...) eso fue bueno para saber que tan buena era la pregunta que habíamos hecho y cuáles eran los alumnos que estaban más descendidos. (Entrevistada caso 2)

El Coordinador Académico señala que además de SIMCE y SEPA, el colegio en el último tiempo ha aplicado una prueba de comprensión lectora que el Ministerio de Educación liberó para los establecimientos educacionales del país, existiendo resultados coherentes entre las evaluaciones internas y externas de las que el colegio participa, lo cual se deja de manifiesto a continuación:

Los niveles en los que nos va bien también está ratificado por mediciones externas que también el resultado es similar, entonces estamos contentos porque en el fondo tenemos la certeza de donde estamos bien, pero también tenemos la certeza de donde no estamos tan bien y qué acciones estamos implementando y las acciones que vamos a implementar. (Entrevistado caso 5)

Como respaldo a lo anterior, un docente (caso 6) afirma que la aplicación de diversas evaluaciones, permite obtener distintas fuentes de evidencia que en definitiva se convierten en un insumo para “ir triangulando información”, accediendo a datos objetivos que en conjunto con las observaciones y el diálogo que sostienen los profesores, les permitan tomar las mejores decisiones.

Recogiendo la opinión de los docentes, es posible afirmar que existe una valoración positiva sobre el uso de evidencia proveniente de evaluaciones estandarizadas

para el contexto escolar, en donde 4 de los 6 docentes consultados, señalaron estar *muy de acuerdo* con esta afirmación (Figura 1, sección anexos).

Por otro lado, en lo referente a las técnicas de análisis de la información utilizadas por el equipo directivo y docente para analizar la información, éstos declaran recurrir fundamentalmente a metodologías cuantitativas, que aportan una visión más objetiva respecto al rendimiento de sus estudiantes. En base a ello, una docente (caso 3) declara que en sus evaluaciones realiza un análisis cuantitativo de la información para detectar a los estudiantes que estuvieron más descendidos en las habilidades que se miden en un determinado instrumento de evaluación:

Quando tengo las pruebas saco un promedio, entonces puedo ir viendo la desviación estándar que tiene la prueba y ahí ir viendo, no sé, cuántos rojos, cuántos cuatro, cinco, seis y siete (...) entonces eso también me da una buena herramienta de estudio de casos sobre todo para aquellos que también están más descendidos (Entrevistada caso 3).

La visión anterior coincide con el discurso del Coordinador Académico, quien valora el uso de técnicas de análisis cuantitativas, pues hacen más objetiva la visión que los profesores pueden tener con respecto al desempeño del estudiante, pues el contar con evidencia de carácter cualitativo, según dicho actor podría llevar a los docentes a emitir opiniones subjetivas que se contaminan con juicios previos por parte de quien evalúa, lo cual expresa en los siguientes términos:

Los números no mienten, o sea los números no están sujetos a interpretación. Entonces, cuando uno hace esto, existe una mayor probabilidad de que independiente de que el resultado me guste, yo no puedo negar que eso es objetivo. En cambio lo cualitativo siempre tiene sesgo de juicio, porque es una forma en que yo interpreto ciertos datos, y al interpretar ese conjunto de datos, yo estoy haciendo un juicio cualitativo que es desde mi prisma, en función de mi mirada. (Entrevistado caso 5)

Esta visión sobre la eficiencia del uso de metodologías cuantitativas para analizar la información, difiere de la opinión de un docente (caso 6), quien es partidario de una perspectiva más bien mixta de analizar la información, pues a su juicio permite entregar una mirada más acabada sobre el rendimiento del estudiante, por lo que trabajar únicamente con metodología cuantitativa o cualitativa sería insuficiente para entregar una explicación respecto a las dificultades que tiene el estudiante frente a determinados contenidos que son medidos a través de un instrumento particular, pues tal como afirma:

Esto te permite dar más confianza a una información super objetiva, pero también uno sabe que en educación las cosas objetivas o subjetivas cien por ciento no sé si son tan reales (...) o sea creo que una mirada solo cuantitativa no te puede dar luces de la realidad, o sea el aprendizaje creo que es una cuestión cognitiva, pero también una cuestión emocional, es una cuestión que pasa por tantos factores que uno no puede aislarlos, entonces creo que el tener este perfil más mixto de análisis de las cosas te acerca más a lo real. (Entrevistado caso 6)

Pese a las diferentes visiones respecto al uso de evidencia cuantitativa para analizar la información, los docentes del establecimiento en su gran mayoría reconocen tener facilidad a la hora de interpretar información de naturaleza cuantitativa provenientes de evaluaciones externas –SEPA, SIMCE o PSU – como internas, existiendo acuerdo total entre los entrevistados con dicha afirmación (Figura 2, sección anexos).

Los resultados SEPA de ese modo, constituyen un insumo importante para los profesores que no solo permite detectar de manera individualizada aquellos estudiantes que tuvieron un menor logro en las habilidades medidas por esta prueba, sino que además brinda la oportunidad de evaluar si sus formas de enseñar están efectivamente apuntando al logro de los conocimientos y habilidades esperadas para los distintos niveles. Esto se expresa con claridad en la Figura 3 (ver sección anexos), que sintetiza las opiniones de docentes y directivos frente a la afirmación “Las habilidades más y menos logradas por los estudiantes en SEPA, me aportan evidencia para poder analizar la efectividad de mis prácticas de enseñanza”, en donde los 6 docentes afirmaron estar *de acuerdo*, permitiendo concluir que a nivel declarativo los docentes utilizan los resultados para hacer una valoración de su desempeño en el aula y cómo sus prácticas generan repercusiones en los aprendizajes de sus estudiantes.

En coherencia con las opiniones anteriores, una docente (caso 3), destaca que uno de los aspectos mayormente valorados de la prueba SEPA se relaciona con que dicho instrumento “muestra contenidos y habilidades descendidas por nivel y por estudiante, lo que nos permite fortalecer y trabajar aquello, incluyéndolo en nuestras planificaciones y en nuestro quehacer docente”. Así, la información proporcionada le permitiría emitir un juicio cualitativo respecto de su propio desempeño docente, considerando los resultados obtenidos, orientando la toma de decisiones al ajuste de contenidos y la manera de trabajarlos en clases.

Derivado del análisis de los resultados SEPA el centro educativo realiza una determinación del problema educativo a abordar, que en términos generales se focaliza en dos áreas: la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto a la enseñanza una docente (caso 1), enfatiza que uno de los problemas se asocia a la poca especialización de los profesores en esta área, lo que además se acompaña de las modificaciones curriculares realizadas en esta asignatura, lo cual expresa a continuación:

Yo creo que los profesores básicos no están especializados en la matemática, cada uno tiene su especialidad que le gusta más y eso ya pasa por las habilidades del profesor (...) además el currículum ha cambiado mucho, las habilidades han ido poniéndose en mayor fuerza que los contenidos, por lo tanto si uno no se maneja en las habilidades específicas del área, porque no es lo mismo las habilidades para lenguaje que las que necesito para matemática y como profes básicos utilizamos las habilidades más macro. (Entrevistada caso 1)

Otra docente (caso 3), afirma que ha sido difícil encontrar la razón del por qué los desempeños de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto básico son tan bajos en comparación con establecimientos de su misma dependencia educacional. Sin embargo, advierte que uno de los focos detectados se relaciona con las metodologías y estrategias utilizadas por los profesores que imparten clases en estos niveles, agregando además los conocimientos de base con los que el estudiante debería contar al enfrentarse a estos niveles, pues tal como manifiesta

creemos que el problema está en la base, o sea, está en los cursos más básicos y por eso se le da tanto énfasis a eso, o sea se había dado cuenta que la cantidad de horas de matemática que se estaban haciendo eran muy pocas, que el conocimiento que había al parecer no era tan bueno, entonces fortalecer a los docentes y hacer un seguimiento un poco más constante (Entrevistada caso 3)

En ese sentido, un docente (caso 6) plantea que desde la enseñanza existen varios problemas importantes asociados con el programa de lectoescritura que es aplicado por los profesores, el que ha resultado más efectivo para otros establecimientos de similares condiciones, desde la rapidez con que los estudiantes aprenden a leer y escribir, a diferencia de los resultados que se aprecian en esta institución, pues desde su punto de vista se ha estado “produciendo un retraso en el desarrollo del nivel de comprensión de estrategias lectoras”.

Junto con lo anterior, afirma que otro de los problemas importantes a atacar desde el punto de vista de la enseñanza se relacionan con los grados de cobertura curricular logrados por los docentes, pues “hay muchos profes que no dominan el curriculum de la disciplina, y eso obviamente que te va retrasando”, planteando que el colegio no solo se centra en los niveles de logro de los estudiantes, sino también en la manera en cómo el profesor aborda los contenidos, brindando el acompañamiento para aquellos que lo necesitan.

Dicho profesor enfatiza en la necesidad de tener una mirada global para poder responder a los problemas de la institución, respecto a los desempeños obtenidos, lo cual implica también dar una mirada al equipo de gestión académica, pues

estamos inmersos en una cultura en la que en general, confiamos mucho en el trabajo del otro, pero a veces estas evidencias nos hacen estar alerta, para mirarnos más sistémicamente, en qué estamos fallando a nivel de coordinación de ciclo, coordinación académica, de orientación, de trabajo con la familia (Entrevistado caso 6).

Algunos de los profesores e integrantes del equipo directivo, detectaron a partir de los resultados SEPA que el problema educativo se centra en el aprendizaje, señalando varias razones que permiten explicar los niveles de logro alcanzados por los estudiantes. Una docente de matemática (caso 3), señala que un importante grupo de alumnos está en niveles básicos de aprendizaje, puesto que no tienen logrados una serie de contenidos indispensables para avanzar a los siguientes niveles educativos, destacando una carencia importante en “la resolución de problemas, lo cual es algo muy difícil y que no se encuentra bien logrado en nuestros estudiantes”.

Otra docente (caso 4) afirma que uno de los problemas centrales que han logrado identificar en los estudiantes, se asocia al manejo de elementos de operatoria junto con algunas nociones de vocabulario matemático, lo que se transforma en una dificultad a la hora de abordar un problema de la disciplina

los principales problemas son los de operatoria, por ejemplo fracciones, algunos conceptos de geometría, pero, en general el análisis, es porque todavía son muy chicos, porque por ejemplo, en las formas de resolver problemas que deben tener más herramientas por ejemplo. (Entrevistada caso 4).

Al momento de establecer hipótesis que permitan explicar los resultados alcanzados por los estudiantes, el centro educativo ha delimitado fundamentalmente dos razones. La primera de ellas, se relaciona con que los estudiantes que demuestran un nivel más bajo de desempeño en la prueba SEPA como en evaluaciones internas, tienen conductas de entrada que se sitúan por debajo de lo requerido, mientras que la segunda hipótesis explica los resultados obtenidos a través de la efectividad de las prácticas de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes.

En relación a la primera hipótesis, una docente (caso 1), señala que una de las debilidades manifestadas en la prueba SEPA de matemática, se relaciona con que el nivel de los estudiantes del establecimiento se encuentra bajo los estándares requeridos por la prueba, lo cual se traduce en que éstos presentan un bajo dominio de vocabulario matemático y uso de algoritmos, por lo que en ese contexto la labor del profesor estará centrada en “reforzarlo para poder seguir avanzando en aprendizajes más abstractos”.

La segunda hipótesis explicativa de los resultados obtenidos en SEPA, se asocia a las prácticas empleadas por los docentes. En ese contexto, una docente (caso 2) quien realiza clases de Lenguaje en quinto básico, tiene la percepción de que los resultados obtenidos en la prueba SEPA, constituyen un correlato de qué tan efectivas están siendo sus prácticas de enseñanza y evaluación para favorecer el logro de los aprendizajes que se espera que los estudiantes demuestren en SEPA, permitiéndole paralelamente ponderar qué tan alineadas se encuentran sus prácticas de evaluación con relación a los formatos utilizados en la prueba SEPA, aspectos que la docente describe de la siguiente manera: creo que los resultados de la SEPA en quinto concordaron bastante con lo que yo vi durante el año y con lo que obviamente evalué”.

No obstante, la opinión anterior si bien advierte coherencia entre los resultados obtenidos en evaluaciones tanto internas como externas entre sus estudiantes, su visión no aporta antecedentes que permitan entregar razones explicativas respecto a los bajos niveles de rendimiento que obtienen sus estudiantes en la prueba SEPA.

Respecto a la efectividad de las prácticas de enseñanza, la Coordinación Académica ha hecho intentos por analizar en profundidad las prácticas docentes, entendido como uno de los factores que permitiría explicar el bajo desempeño que los estudiantes han demostrado en evaluaciones externas como SEPA, por lo que en el

último tiempo se ha indagado en la labor docente al interior del aula, considerando aspectos como la didáctica utilizada para el trabajo de los contenidos en el curso: “estamos tratando de ver con la información que tenemos, la estamos cruzando con otros datos, tratando de ver cuál es el problema con esto”. (Entrevistado caso 5)

No obstante lo anterior, el Coordinador aclara que en este análisis no solo considera la labor docente, sino que también el comportamiento que el estudiante tiene en la sala de clases, en el entendido de que éste también tiene una responsabilidad en los rendimientos que obtiene:

Todo lo que pase en la sala de clases es importante (...) pero no con la idea de que el profesor se sienta evaluado, porque nosotros también entendemos que en la sala de clases se da una corresponsabilidad, no basta con la buena intención del profe, también tiene que haber una actitud de los estudiantes. (Entrevistado caso 5)

Al analizar si las evaluaciones sumativas que el establecimiento aplica tienen relación con los resultados que los estudiantes obtienen en la prueba SEPA, la Figura 4 (ver sección anexos) demuestra dispersión en las respuestas de los participantes, puesto que 4 docentes – una de ellas que forma parte del equipo directivo – manifestaron desacuerdo con el enunciado, mientras que solo 2 de los participantes, que poseen cargo directivo dentro de la institución afirmaron estar de acuerdo con la aseveración planteada.

A modo de reforzar las diferencias existentes con relación al tipo de evaluación sumativa que utiliza el establecimiento y su relación con los resultados que lo estudiantes obtienen en la prueba SEPA, se destaca una docente (caso 2), quien afirma que las evaluaciones que aplica a sus estudiantes no tienen relación con los formatos utilizados en pruebas estandarizadas como SIMCE o SEPA, pues tal como reconoce:

Prácticamente yo no les hice prueba, creo que también los resultados SEPA me sorprendieron porque de alguna manera yo no sé si los niños están tan interiorizados con el instrumento, yo les hice casi puras evaluaciones de creación, entonces yo tampoco sabía si cuando llegara la prueba SEPA ellos iban a estar interiorizados con el tema de la instrucción, las alternativas, que fuera una prueba larga, porque de alguna manera todas mis evaluaciones no estaban apuntadas a eso (Entrevistada, caso 2)

Lo anterior permite advertir una diferencia entre las evaluaciones que aplica a sus estudiantes y la evaluación externa a la que posteriormente éstos deben responder en la aplicación de SEPA, lo que desde su punto de vista le produjo ciertas inseguridades

respecto al rendimiento que sus estudiantes podrían obtener en la misma, dado que desde su asignatura no se había realizado un proceso de inducción sobre el tipo de pregunta al que tendrían que enfrentarse posteriormente, lo que permite dar cuenta que algunos docentes utilizan un formato de evaluación distinto al propuesto por la prueba SEPA, que en el caso de esta docente se compone de actividades de producción de texto, que son evaluadas mediante instrumentos como rúbricas, que podrían influir en los resultados que éste obtiene en SEPA, dado que no se encuentra familiarizado con instrumentos de evaluación tradicionales.

III.- Acciones que se derivan del análisis de los resultados de la evaluación.

Una vez realizado el proceso de análisis e interpretación de la información, se han delimitado planes para la mejora del nivel de logro de sus estudiantes. Estas líneas de acción apuntan a dos aspectos: la realización de ajustes al proceso de planificación de la enseñanza y la implementación de estrategias que optimicen aspectos de la práctica docente, con el fin de mejorar el desempeño de sus estudiantes.

En relación a la primera estrategia, una docente (caso 1) destaca que el establecimiento ha desarrollado diversas iniciativas que se encaminan a realizar modificaciones al proceso de planificación, que han sido apoyadas mediante profesionales externos al establecimiento, quienes han capacitado a los profesores en el conocimiento y aplicación de diferentes formatos de planificación:

el año pasado en el verano, vino un especialista que nos enseñó un método de planificación, ella recogió todo, recogió nuestras ideas e hizo un material que aprendimos a utilizarlo durante el año pasado (...) hicimos una mirada de lo que habíamos hecho, las arreglamos y el enfoque de la planificación fue modificar la mirada desde la que uno parte a la hora de planificar. (Entrevistada caso 1)

Otra docente (caso 2) afirma que derivado del análisis de los resultados ella efectivamente establece ajustes a su proceso de planificación, mirando la información respecto de los contenidos que tuvieron menor nivel de logro en la prueba, con el fin de retomarlos al año siguiente. En ese sentido, la información proporcionada por la prueba es valorada por la profesora, pues

creo que la información es super importante para planificar, para visualizar el año, para retomar ciertas cosas que se dejaron el año anterior, que no se abordaron, o quizás se abordaron pero uno cree de repente que se

abordaron bien, pero no es así (...) de alguna manera eso te ayuda para saber cómo planificar y cómo abordar ciertas estrategias. (Entrevistada caso 2)

Una tercera docente (caso 3), al igual que en los casos anteriores señala que los resultados SEPA de alguna manera le entregan orientaciones para poner énfasis en determinados contenidos a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza

recibimos los resultados a final de año cuando estamos empezando a planificar, por lo tanto nos sirve mucho al momento de planificar, ir viendo los objetivos que están menos logrados y de acuerdo a eso, como enfocarse, o esos objetivos que están menos logrados trabajarlos más en las unidades didácticas (...) la idea no es solo recibir la información, sino planificar el trabajo del año siguiente. (Entrevistada caso 3)

Desde la visión de los docentes que además desarrollan funciones directivas, existe coherencia respecto de que los resultados SEPA les permiten ajustar el proceso de planificación de la enseñanza. Así, una de las docentes (caso 4), advierte que es importante considerar los contenidos que están descendidos y hacerse cargo de ellos, pues es la única manera de poder avanzar hacia los contenidos siguientes. Para ello se hace necesario tomar decisiones respecto de “cómo reordenar una unidad, cambiarla en vez de ésta, comenzar por esta otra, entonces es como volver a mirar y remirar en función de los resultados, porque en el fondo no puedes pasar al otro contenido si estamos muy descendidos en un área”. (Entrevistada caso 4)

La Figura 5 (ver sección anexos) permite respaldar las opiniones anteriores, pues frente a la afirmación “los resultados SEPA me han orientado para planificar un proceso de enseñanza y evaluación articulado”, los docentes y equipo directivo concuerdan sobre la utilidad que tiene la prueba SEPA a la hora de realizar ajustes al proceso de planificación.

No obstante, y tal como afirmaron las profesoras, una limitación importante para ajustar la planificación se relaciona con la fecha en que se entregan los resultados al establecimiento, produciendo un desfase, por lo que después “hay que volver a mirar sobre la marcha en el fondo la programación”. La Coordinación Académica señala la importancia de que los docentes de las distintas asignaturas se hagan cargo de aquellos ejes temáticos y habilidades que fueron débilmente logradas en sus estudiantes, para lo cual la planificación es un documento que permite resguardar el cumplimiento de este

objetivo, establecido como una línea de acción concreta que ha adoptado el establecimiento y que el Coordinador comenta

nosotros tenemos una herramienta que es la planificación, la primera acción digamos es incorporar esa área o indicadores descendidos en las planificaciones. En las planificaciones tiene que verse refrendado verdad, con qué tipo de acciones o estrategias yo voy a abordar ese problema. (Entrevistado caso 5)

Desde ese punto de vista, ante la afirmación “he considerado los resultados en que los estudiantes presentaron mayores dificultades en la prueba SEPA para priorizar contenidos de mi asignatura” (Figura 6, sección anexos), existe acuerdo total entre los encuestados con la afirmación señalada, lo que revela una valoración positiva a nivel declarativo, respecto del uso de los resultados de la prueba para tomar decisiones orientadas a ajustar el proceso de planificación, en función de los contenidos que requieren un abordaje particular, considerando los niveles de logro obtenidos a nivel grupal o de curso como individual.

La segunda línea de acción que el centro educativo ha adoptado a partir de los resultados obtenidos en la prueba SEPA, corresponde al desarrollo e implementación de estrategias de enseñanza que permitan resolver problemas de la práctica docente, con el fin de que esto produzca una mejora en los niveles de logro alcanzados por los estudiantes.

Considerando lo anterior, una docente (caso 1) señala “como sector, siempre nos proponemos algún trabajo, alguna cosa que tenemos que mejorar, que tenemos que dar énfasis”, acciones que se desarrollan tras el proceso previo de análisis de los resultados SEPA, que en conjunto con la información proporcionada por otros profesores le permite tomar decisiones respecto al uso de determinadas metodologías o estrategias con aquellos estudiantes que se encuentran disminuidos en sus habilidades frente a determinados ejes temáticos.

Dicha docente advierte que las principales fuentes de evidencia que le permiten posteriormente implementar estrategias de mejora, provienen de lo que ella misma recoge en su labor diaria, de los resultados que proporciona la evaluación externa, además de los aportes que los profesores del departamento entregan sobre los estudiantes y que permiten al equipo tomar decisiones, haciendo lo que ella denomina “un mix”, en que

utiliza la evidencia proveniente de fuentes internas como externas para poder llevar a cabo acciones enfocadas a la mejora del desempeño.

En cuanto a las estrategias de mejora aplicadas, la docente (caso 1) menciona que una de las líneas sobre las cuales se ha trabajado en su sector es la resolución de problemas, desarrollado como un eje transversal en las distintas unidades de aprendizaje a lo largo del año. Como una manera de apoyar este trabajo, se decidió incorporar durante este año un texto de estudio, como apoyo para la resolución de ejercicios de la asignatura junto con autoevaluaciones al finalizar cada una de las unidades temáticas.

En términos de adaptaciones realizadas para evaluar a los estudiantes que presentan mayores dificultades, la profesora asevera que la principal modificación es la adecuación del material, a través de la disminución de la extensión de los instrumentos de evaluación que aplica, con el fin de hacerlos más concretos y abordables para los estudiantes:

hay niños que les hemos adaptado pruebas, ahora nosotros trabajamos mucho con la mediación, por lo tanto aquí el alumno que uno medie le acorta las instrucciones. Pero a nivel general, uno ve lo mismo con todos, pero lo hace un poco más con ellos, y en las pruebas se les adapta, se les da más tiempo (...) sin desmerecer que son capaces de comprender la actividad que tienen que realizar para resolver tal situación o para dar respuestas. (Entrevistada caso 1).

De la visión de la docente, se desprende que las estrategias de mejora que utiliza con quienes presentan menores niveles de desempeño, tienen por objetivo que los estudiantes paulatinamente cumplan con las exigencias del nivel, con tareas que involucran un nivel de complejidad menor, utilizando medidas como la mediación a la hora de entregar instrucciones, el uso de material concreto, a fin de desarrollar las habilidades matemáticas en estos alumnos.

Otra docente (caso 3) señala que sus pares realizan un trabajo en colaboración en el sector de matemática, a modo de ejecutar acciones de mejora para aquellos aprendizajes que se encuentran más descendidos, lo cual manifiesta a continuación:

Uno puede ir compartiendo estrategias con los otros profesores, o sea, tengo cinco alumnos con nivel descendido en operatoria ¿qué vamos a hacer? ¿Cómo lo vamos a hacer? Planificamos con tareas, empezamos a dar tareas enfocadas a tal cosa, o en todas las pruebas tengamos un

desafío matemático que apunte a operatoria, y así vamos planificando un poco el trabajo. (Entrevistada caso 3)

Junto a ello, se utilizan textos de estudio que permitan ejercitar lo aprendido en clases, además de contar con el apoyo de profesores especialistas en el área de matemática, lo cual permite disponer de una gama de posibilidades, cuyo propósito es el progreso en los contenidos y habilidades logradas por estudiantes de características diversas, tal como destaca la docente (caso 3):

Debemos estar abiertos a buscar distintas formas de presentar el contenido al niño, creo que estoy renovando la práctica pedagógica, en mi perfeccionamiento, en lo que voy conversando con mis colegas que están en el área de matemática, lo que puedo ir sacando también de otras experiencias, y de acuerdo a eso también es cómo trato de abordar a los que tienen más dificultad. (Entrevistada caso 3)

En lo relativo a la evaluación, la profesora afirma que sus modificaciones se orientan a diversificar el tipo de instrumento utilizado, haciendo uso de evaluaciones tradicionales como situaciones de desempeño, preocupándose de realizar evaluaciones diferenciadas para aquellos estudiantes que presentan un nivel de desempeño menor al resto de sus pares, principalmente reduciendo la extensión del instrumento, con el fin de adaptarlo a las características del desempeño real que el estudiante puede demostrar en la asignatura, aspecto que forma parte de las estrategias que la coordinación académica ha definido para realizar el acompañamiento a los estudiantes.

Con relación a los instrumentos de evaluación utilizados para valorar el aprendizaje de los estudiantes, una docente (caso 4) releva la importancia de que los profesores sean capaces de diversificar sus instrumentos de evaluación, a modo de que no reduzcan el aprendizaje del estudiante a solo “contestar una prueba con alternativas”, sino que también se diseñen otras instancias que permita a los estudiantes “hacerlos pensar” y de esa manera “desarrollar y profundizar otro tipo de habilidades”.

Por su parte, el jefe de departamento de Lenguaje (caso 6), indica que se han implementado estrategias dirigidas a mejorar el nivel de logro de habilidades de los estudiantes en lectura, para lo cual su departamento está trabajando en el desarrollo de un proyecto de plan lector que se aborde de manera transversal en el colegio, considerando las diferentes asignaturas, a través de la entrega de procedimientos a los docentes respecto a cómo trabajar dichas habilidades en los distintos niveles de

enseñanza, pues la idea es “generar un instrumento que les sirva a todos los profesores del colegio, de todos los niveles y de todas las asignaturas, para fortalecer la comprensión de lectura” (caso 6).

Otra de las estrategias utilizadas para la mejora de las habilidades, se relaciona con el desarrollo de procesos de retroalimentación. En relación a ello, cada una de las docentes manifestó sus propias maneras de guiar el trabajo de los estudiantes.

Al respecto, una docente (caso 1) afirma que una de sus prácticas habituales es ir monitoreando el trabajo individual de sus alumnos, acompañando de manera más cercana en su proceso de aprendizaje a aquellos que se les hace más difícil realizar los ejercicios de matemática en este caso. Otra docente (caso 2) señala que sus principales estrategias para retroalimentar el trabajo de los estudiantes consideran la realización de puestas en común colectiva, revisión de pruebas en conjunto para aclarar dudas, analizando los aspectos más y menos logrados y la entrega de estrategias para abordar determinados tipos de preguntas.

Desde una perspectiva similar, otra docente (caso 3) afirma que dentro de sus principales estrategias de retroalimentación considera la corrección que realiza al trabajo de los estudiantes, llevando a cabo puestas en común con el curso y mostrando estrategias de trabajo para la resolución de las actividades que plantea en el marco de su asignatura, aspectos que le han permitido detectar pequeños avances, sobre todo en aquellos contenidos que se encuentran más descendidos.

Respecto al desarrollo de un proceso de planificación que permita evaluar el progreso del estudiante tanto en evaluaciones internas como externas, a partir de la implementación de estrategias concretas, se indagó entre docentes e integrantes del equipo directivo sobre la delimitación de metas a corto, mediano y largo plazo.

Dentro de las metas de corto plazo, destaca el Coordinador que en el área de matemática se contrató un asesor a quien se le pidió identificar por curso los alumnos que presentaron habilidades más descendidas en la prueba SEPA, de acuerdo a los reportes de estado y progreso individual del estudiante, junto con el rendimiento académico que éste demuestra en las asignaturas que la prueba evalúa. A partir de ello, se definió un plan de reforzamiento para los estudiantes, iniciativa que se desarrolla en el

establecimiento hace dos años, y cuya orientación es el fortalecimiento de habilidades más que el aprendizaje de contenidos específicos de la asignatura.

En cuanto a las metas de mediano plazo, el Coordinador afirma que el equipo directivo definió un objetivo estratégico para el presente año, relacionado con la observación sistemática en las salas de clases, a modo de indagar en las prácticas de los profesores, así como otros factores que pueden incidir en un determinado nivel de logro de habilidades en los estudiantes, “porque a partir de nuestra idea, la sala de clases es lo más relevante. No sacamos nada con hablar desde fuera. entonces ¿de qué nos hemos preocupado ahora? De la sala de clases (...) tenemos propuesto crear un sistema de seguimiento del profesor, para ir a observar al profesor”, permitiendo establecer correlaciones entre las prácticas docentes y los niveles de aprendizaje logrados por los estudiantes.

Otras acciones de mediano plazo se relacionan con algunas estrategias llevadas a cabo el año anterior, destacando la realización de un “Registro Etnográfico”, cuyo objetivo era que un profesor observara a un par en su desempeño en la sala de clases, haciendo un registro de todo lo ocurrido sin emitir juicios, experiencia que posteriormente era coordinada por los jefes de sector de las respectivas asignaturas, lo que desde la perspectiva del Coordinador permitió inferir los enfoques de cada docente, aspecto que desde su visión se relaciona con “la formación disciplinar” de los respectivos profesores.

Un docente (caso 6) por su parte, señala dentro de las metas a mediano plazo, se propuso “reforzar a los alumnos que más lo necesitan (...) invitándolos a participar de unas ayudantías que no son obligatorias, pero si nos hacemos cargo de informar al papá, mira de acuerdo a los resultados SEPA creemos bueno que tu hijo asista a este taller de reforzamiento”. En esa línea, se infiere como meta para el establecimiento la mejora de los aprendizajes de los estudiantes que presentan menor nivel de desarrollo de habilidades, dentro de lo cual se busca incorporar a los padres como parte de este proceso, con el fin de realizar un trabajo coordinado a favor de la mejora de los aprendizajes entre las familias y la escuela.

Entre las medidas de mediano a largo plazo dirigidas a favorecer la mejora de habilidades de comprensión lectora, una de ellas afirma el docente (caso 6), ha sido el desarrollo de un plan lector que se pretende aplicar de manera transversal en todo el

establecimiento, comenzando con la entrega de un documento de síntesis para los profesores en el mes de marzo, al fin de orientar su trabajo en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que en palabras del docente “permitan acompañar un proceso de aprendizaje de mejor calidad”.

No obstante, la opinión del equipo directivo difiere de alguna manera de la visión que tienen los profesores con respecto a la generación de metas, situación que se refleja en la opinión de la docente (caso 2), quien señala al respecto que hace falta tanto desde los departamentos de asignatura como desde el propio equipo directivo, prestar la debida atención a los estudiantes que requieren un trabajo más individualizado para desarrollar aquellas habilidades en las que éstos se encuentran más descendidos, comentario que se expresa en los siguientes términos:

yo creo eso nos falta, un trabajo más en equipo, más estrategico en equipo, de dónde focalizar cuáles son los alumnos que están mas descendidos y de alguna manera con el departamento o con la coordinacion académica ir viendo cuáles van a ser las estrategias que se van a hacer en ese nivel, con tales alumnos, pero a nivel de todos los profesores. (Entrevistada caso 2)

Lo anterior concuerda con los resultados que muestra la Figura 7 (ver sección anexos), quienes frente a la afirmación “El establecimiento ha definido metas a mediano plazo (8 meses a un año) para mejorar aspectos asociados a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, considerando los resultados SEPA”, dos de los docentes que desarrollan trabajo de aula manifestaron su desacuerdo, mientras que los 3 docentes que ejercen cargos directivos afirmaron estar de acuerdo con la aseveración, lo cual permite advertir que sus diferencias de opinión se explican en parte por la naturaleza de las funciones que dichos actores realizan, dado que los integrantes del equipo directivo a diferencia de los docentes que trabajan en aula, tienen mayores posibilidades de participar de espacios de discusión y de toma de decisiones frente a proyectos que la dirección o coordinación académica desean implementar en el establecimiento.

Pese a las discordancias que existen entre el equipo directivo y docente respecto al establecimiento de metas que permitan mejorar aspectos del proceso educativo, tanto desde la perspectiva de la enseñanza como desde el aprendizaje, por otro lado, existe acuerdo total entre los mismos a la hora de reconocer que desde los departamentos de asignatura se han desarrollado estrategias concretas para la mejora de los aprendizajes

de los estudiantes que presentan descendidas algunas habilidades de su asignatura en particular (ver Figura 8, sección anexos).

Respecto al interés por evaluar los resultados que están teniendo las estrategias de mejora de los aprendizajes definidas por los departamentos de asignatura, algunos docentes expresan que existen algunos intentos, principalmente por medio del progreso que experimentan los estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje. En esta línea, la docente (caso 1) afirma que se elaboran reportes de las actividades de reforzamiento de los estudiantes, los que se entregan mensualmente a los padres y equipo de profesores, siendo elaborados de forma individual por cada docente, aportando información respecto de “cómo están los niños, cómo están trabajando y ahí se van evaluando, hay niños que salen rápidamente del reforzamiento y hay otros que están todo el semestre”.

En ese contexto, existen algunas iniciativas para evaluar las estrategias de mejora implementadas, expresadas en la asistencia del estudiante a reforzamientos, pero es cada docente quien define la forma que estima conveniente para evaluar el rendimiento, ya sea por medio de valoraciones de carácter cuantitativo, o mediante la observación cualitativa que éste pueda registrar.

Otra docente (caso 2), opina que si bien no se realiza una evaluación institucionalizada sobre el impacto de las estrategias de mejora que se aplican en el establecimiento, existe una práctica de observación de parte de los docentes, quienes se van preocupando de monitorear el progreso que los estudiantes que requieren de un mayor apoyo a lo largo del año escolar, pero haciendo el alcance de que ésta no constituye una estrategia acordada por todos los docentes, lo cual describe a continuación:

de ver más el día a día, de ver cómo escribe, cómo ha ido mejorando... pero una estrategia concreta te diría que no, que es más como de la relación de profesor alumno, ver cómo ha ido progresando, de repente de ir día a día viendo estrategias (...) pero así como una estrategia completa no. (Entrevistada caso 2)

La docente (caso 3) por su parte, respecto a las estrategias de mejora que se han desarrollado para mejorar el nivel de logro de aprendizajes y habilidades de los estudiantes en SEPA, afirma que no existe continuidad en el seguimiento a las estrategias implementadas para mejorar los niveles de logro de las habilidades, señalando que

durante el año, no se van haciendo evaluaciones, diciendo “ya, qué pasó con la primera unidad” ¿qué objetivo SEPA incluyeron? Yo siento que hace falta más seguimiento, de seguimiento que tiene que venir de arriba... que al final uno tiene tanta cosa que hacer, que se te olvida también, pero hace falta retomarlo. (Entrevistada caso 3)

La docente (caso 4), que lidera el departamento de matemática coincide con las opiniones anteriores, respecto a la necesidad de que no solo se desarrollen acciones al inicio y término del año escolar, sino que el análisis de las estrategias que se implementen para mejorar el nivel de logro de los estudiantes sea entendido como un proceso permanente, lo que es explicado por la profesora a raíz del poco tiempo que disponen a lo largo del año para realizar un ejercicio reflexivo sobre las estrategias implementadas en las asignaturas que son evaluadas por SEPA. Su opinión respecto de la necesidad analizar la prueba SEPA a lo largo del año, así como las estrategias de mejora que implementa el establecimiento se expresa a continuación:

Estar mirando recurrentemente a los niños de repente para poder ver cómo han ido, si han ido mejorando respecto de la situación inicial por ejemplo, si el chiquillo tuvo un avance efectivo, quizás eso sería bueno tener, ver, tener como esa visión más o no al final por ejemplo, o a mitad del año por ejemplo. (Entrevistada caso 4)

Las opiniones de los docentes anteriores de alguna manera se ven reflejadas en la Figura 9 (ver en sección anexos), quienes frente a la afirmación “El colegio ha demostrado un alto grado de preocupación por evaluar el impacto que las estrategias implementadas desde las distintas asignaturas han tenido en los resultados SEPA”, 3 de ellos afirmaron estar *en desacuerdo* con dicha aseveración, lo que de alguna manera tiene un correlato con las opinión que cada docente emitió de manera personal, respecto de la necesidad de llevar a cabo un seguimiento a lo largo del año, considerando las estrategias definidas para mejorar el nivel de logro de habilidades alcanzadas por los estudiantes.

Por su parte, el Coordinador plantea que el área académica ha establecido un plan de trabajo a tres años, por lo que las acciones solo serán evaluadas una vez concluido dicho plazo, pues su idea es generar una evaluación del impacto que han tenido las estrategias implementadas para mejorar el logro de habilidades de los estudiantes que se encuentran más descendidos, para lo cual necesitan contar con el respaldo en evidencia suficiente, según afirma a continuación:

Cuando cumplamos tres años vamos a tomar los datos que tenemos y si hemos mejorado se queda el libro. Por eso hay que ser objetivo (...) si vemos las curvas que ya empiezan a mostrarse ya hacia arriba, algo que no hicimos antes lo hicimos, entonces analizamos ¿qué no teníamos antes? No teníamos libros, no teníamos profesores especialistas, no teníamos ese foco en el trabajo. (Entrevistado caso 5)

Desde su visión la evaluación del impacto de las estrategias aplicadas por el colegio, involucran un tiempo importante para que se puedan implementar, lo que implica recolectar evidencia de los rendimientos obtenidos por los estudiantes tanto a nivel interno como externo, además de la información que recopila cada docente desde su asignatura, permitiéndole emitir un juicio respaldado en información válida y confiable sobre el impacto que han tenido las estrategias desplegadas por el establecimiento, entendiendo que los procesos en educación como afirma “son lentos, no son rápidos, porque también vivimos muy presionados por una cultura del evento, que toda la gente quiere las cosas rápidas”.

Los elementos descritos permiten configurar el caso a estudiar, referido al uso de la información que directivos y docentes hacen a partir de la evidencia que les proporciona el Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje (SEPA), con relación al rendimiento obtenido por los estudiantes de segundo ciclo básico en las asignaturas de lenguaje y matemática. A partir de los datos recolectados desde la opinión de docentes y directivos, se desarrollará un análisis en profundidad, que considera el levantamiento de preguntas directrices que permitan tensionar algunos aspectos del caso, y desde ese punto de vista identificar una problemática central que pueda ser abordada desde la evaluación para el aprendizaje.

5.- ANÁLISIS DEL CASO

Tomando en consideración la evidencia recopilada y descrita en el apartado anterior, a continuación se presentarán las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas analizadas en el caso, focalizando la atención en las prácticas de uso de la información, organizadas de acuerdo a las tres fases consideradas en la metodología de uso sabio de datos.

5.1.- F.O.D.A.

A partir del caso presentado se desprenden un conjunto de fortalezas del centro educativo:

1.- La definición de un Plan Estratégico para el área académica, cuyo objetivo es instalar una “cultura de la medición” que permita “modelar procedimientos, procesos e instancias de análisis de datos”, mediante su participación en diversas mediciones externas se considera una fortaleza, puesto que se pueden tomar decisiones desde el punto de vista pedagógico, permitiendo dar respuesta a las debilidades detectadas desde la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación.

2.- La intencionalidad del establecimiento por favorecer el diálogo general que se desarrolla entre los profesores de lenguaje y matemática a partir de los resultados SEPA, tal como afirma el coordinador académico: “hacemos una exposición clara verdad, donde conversamos el tema, dialogamos”, constituye una fortaleza, puesto que permite a los profesores definir líneas de acción para mejorar en aquellas habilidades que presentaron menores niveles de logro en la prueba SEPA.

3.- El nivel descriptivo de la información SEPA y su formato de presentación simple y clara, lo cual expresa una docente (caso 3): “uno hace el análisis por colores, porque acá te entregan una planilla y vienen, no sé de color rojo los que están muy descendidos, después viene amarillo, no sé hasta cuanto... ahí viene el progreso... entonces eso te da un mapa también”, se constituye en una fortaleza puesto que facilita a profesores y directivos del establecimiento la comprensión de la información sin requerir habilidades estadísticas avanzadas, desarrollando instancias de análisis e interpretación de la evidencia que permiten posteriormente tomar decisiones orientadas a mejorar aquellos aspectos en que los estudiantes obtuvieron menores niveles de logro.

4.- La calidad de la información entregada por SEPA, que considera desde el rendimiento global de un curso, hasta los aspectos más específicos asociados al nivel de logro alcanzado individualmente por un estudiante en los ejes temáticos, se considera una fortaleza, puesto que aporta información específica sobre los ejes con mayor y menor nivel de logro, permitiendo a los equipos de lenguaje y matemática focalizar el uso de la información en favor de acciones dirigidas a mejorar las falencias detectadas, como afirma una docente (caso 2):

a nivel general la prueba me permite ver cómo está la comprensión lectora a nivel de inferencia, de resumen, de extraer ideas principales, eso de alguna manera te ayuda para saber cómo planificar y cómo abordar estrategias de comprensión lectora (...) de alguna manera uno visualiza el año, planifica el año. (Entrevistada caso 2)

5.- Los docentes tienen una valoración positiva sobre sus prácticas de uso de la información de evaluaciones internas y externas, lo que se considera una fortaleza, pues les estimula a seguir utilizando dicha información para tomar decisiones aplicadas al aula, entre ellas: identificar estudiantes que requieren mayor apoyo, realizar procesos de retroalimentación compartida con los estudiantes sobre el rendimiento alcanzado en pruebas internas, lo que es descrito por una docente (caso 3): “les entregamos a los alumnos sus resultados y vamos revisando una por una las preguntas, se revisan todos los ejercicios con los niños y es una práctica que intentamos aplicar en todas las evaluaciones, no solamente en las pruebas de síntesis”.

6.- La valoración positiva por parte de los docentes acerca de sus prácticas de uso de la información también constituye una fortaleza en el sentido que les permite no solo conocer los desempeños de sus estudiantes, sino que también poder evaluar algunos aspectos de su práctica docente, a través del análisis que éstos realizan de sus propios instrumentos y la calidad que éstos tienen para recoger evidencia respecto de los aprendizajes que se espera que los estudiantes demuestren, lo cual pone de manifiesto una docente (caso 2), a partir de una actividad de análisis de instrumentos de evaluación internos que su departamento desarrolló en una oportunidad

creo que eso fue super bueno para ver una visión del curso, qué tan buena era la pregunta que habíamos hecho y cuál era el nivel de logro de la pregunta y cuáles eran los alumnos que estaban más descendidos en algunas estrategias de comprensión lectora (...) eso me sirvió a mí para ver que tan certera era la evaluación, si de alguna manera se ajustaba a lo que yo había intentado o pretendido enseñar. (Entrevistada caso 2)

7.- El trabajo de análisis apoyado en evidencia concreta se constituye en fortaleza, puesto que les entrega la posibilidad de emitir juicios fundamentados y definir acciones que apunten a una mejora cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

8.- El uso de la evidencia SEPA que los docentes afirman utilizar es una fortaleza, dado que permite a los profesores analizar críticamente la forma en cómo han estructurado su proceso de enseñanza, desde el punto de vista de la organización de contenidos y uso de estrategias, intencionando en la planificación que elaboran el uso de estrategias de enseñanza y procedimientos de evaluación que den respuesta a las debilidades detectadas, aspecto que una docente (caso 2) describe de la siguiente manera:

Creo que es sumamente importante para planificar, para visualizar el año, para retomar ciertas cosas que se dejaron el año anterior, que no se abordaron o quizás se abordaron, pero que uno no tiene la noción de que quedaron, porque de alguna manera uno cree que se abordaron bien y de repente no es tan así (...) de alguna manera eso te ayuda para saber cómo planificar y cómo abordar estrategias de comprensión de lectura. (Entrevistada caso 2)

Pese a las fortalezas que presenta el caso, desde el punto de vista del trabajo que se realiza en base al uso de la evidencia aportada por SEPA, es posible identificar una serie de **debilidades** que de alguna manera restringen las posibilidades de uso de la información de esta medición externa con fines de mejora:

1.- El retraso en la fecha de entrega de los resultados obtenidos en la prueba SEPA, constituye una debilidad, puesto que limita los espacios que el centro educativo puede destinar a la sistematización, análisis e interpretación de la información de la prueba para desarrollar acciones de ajuste a la planificación de la enseñanza, expresadas en un reordenamiento de contenidos o unidades temáticas y en la modificación de las estrategias de enseñanza y procedimientos de evaluación dirigidos a mejorar aquellos aspectos que fueron menos logrados por los estudiantes en la medición externa, lo que en palabras del coordinador académico constituye una limitante, dado que

el momento en que ellos otorgan los resultados es poco adecuado para el proceso académico, porque suponte ellos liberan los resultados el 29 de diciembre, entonces ya es muy tarde para los colegios, o sea no calza el trabajo que hacen ellos con el ciclo académico del año escolar, no nos calza. (Entrevistado caso 5)

2.- El retraso en la entrega de los resultados SEPA al establecimiento, constituye una debilidad, dado que limita las posibilidades de que los docentes puedan llevar a cabo un análisis e interpretación de la evidencia en detalle, a fin de poder indagar en posibles razones que permitan explicar el rendimiento obtenido por los estudiantes en la prueba, por lo que finalmente los docentes reciben la información, extraen conclusiones generales respecto del rendimiento logrado, intentando incorporar aquellos aspectos más débiles en su planificación, a fin de trabajar con los estudiantes a lo largo del año escolar, situación que explica el Coordinador Académico a continuación:

“el momento en que ellos otorgan los resultados es poco adecuado para el proceso académico (...) no calza el trabajo que hacen ellos con el ciclo académico del año. Entonces tengo que hacer el informe muy apurado para justamente poder entregarlos el lunes para que los profesores lo alcancen a incorporar (...) Por eso lo hacemos tan rápido, sale el resultado “pum”, lo pesco yo y lo lanzo”.

3.- El poco tiempo que pueden destinar los profesores al proceso de análisis de los resultados SEPA es una debilidad, pues aunque se han destinado espacios desde los departamentos para conversar en torno a los resultados y generar posibles líneas de acción acordadas por todos los docentes de manera colectiva, finalmente prevalecen decisiones a nivel individual, tal como explica un docente (caso 6): “la mayoría de los profes se acercan y piden el acceso a los reportes y ellos mismos lo descargan y lo imprimen y los van ocupando, lo van analizando por su cuenta y toman medidas en la planificación”, con lo cual es poco probable que se pueda apreciar un cambio importante en el progreso de los estudiantes, puesto que las medidas responden al trabajo individual de cada profesor, más que a una acción coordinada entre los departamentos de las asignaturas evaluadas por SEPA.

4.- El hecho de que la coordinación del establecimiento centre su mirada principalmente en analizar las prácticas de enseñanza y las características de los docentes, asociadas a su falta de especialización en las asignaturas que imparten con la consecuente falta de competencias para abordar la enseñanza y evaluación de los contenidos para las asignaturas que son evaluadas por SEPA, constituye una debilidad, puesto que al desarrollar una visión centrada en la forma de enseñar los contenidos, esto limita las posibilidades de analizar otros aspectos de la práctica docente, como por ejemplo la

manera en que el docente retroalimenta el trabajo de sus estudiantes, y los efectos que dicha acción de acompañamiento al aprendizaje del estudiante genera sobre la mejora en el desempeño que éste puede alcanzar en la asignatura. Esta visión, centrada principalmente en la forma de enseñar que tienen los docentes, se expresa de manera concreta en la opinión del Coordinador Académico:

“el objetivo estratégico nuestro a partir de este año es la sala de clases, es decir todo lo que pasa en la sala de clases (hace énfasis) todo lo dejamos fuera, sala de clases, sala de clases, sala de clases... y eso pasa con la didáctica, pasa por el clima, pasa por una serie de... pasa por la preparación de persona, te fijas tú, pasa por el tipo de recursos que voy a usar”

5.- El bajo dominio disciplinar que tienen algunas de las profesoras que imparten la asignatura de matemática constituye una debilidad, puesto que la mayoría de ellas al realizar clases en educación básica, no cuentan con la especialización necesaria para la enseñanza de la asignatura. Desde esa perspectiva, la falta de conocimiento especializado en la enseñanza de la matemática, repercute en que los aprendizajes logrados por los estudiantes sean menores a lo esperado para su nivel.

6.- Los bajos niveles de aprendizaje en que se encuentran los estudiantes al llegar a segundo ciclo básico, constituye una debilidad, pues al no contar con una base de conocimientos y habilidades adecuados para el nivel, ello hace que los docentes deban asumir la responsabilidad de nivelar a los estudiantes para poder avanzar hacia aprendizajes más complejos, restando tiempo importante de la asignatura para trabajar los contenidos que están planificados para el nivel de enseñanza en que se encuentran.

7.- La opción asumida por la coordinación académica de entregar solo orientaciones de carácter general a los docentes, expresadas concretamente en la incorporación de los contenidos que tuvieron un menor nivel de logro en su planificación, a fin de que cada docente sea capaz de analizar y utilizar los resultados de la prueba SEPA con fines pedagógicos en el trabajo de aula, tal como expresa el Coordinador Académico:

“no somos partidarios de generar acuerdos generales, lo que se espera es que el profesor que hace clases a este nivel tome y asuma responsablemente cómo lo va a mejorar... no hay indicaciones de partida, lo único que se les exige a partir de este año, es decirle “ya de acuerdo, ¿y los resultados SEPA aquí dónde están? ¿Cómo se va a trabajar esto?”

Dicha acción constituye una debilidad, puesto que la libertad que tiene cada docente para decidir la forma en cómo trabajar y utilizar la información en pos de la mejora, no da cuenta de un plan de mejora acordado por los integrantes de la comunidad, sino más bien responden a estrategias individuales de mejoramiento que cada uno es capaz de desarrollar, con lo cual se desaprovecha la posibilidad de desarrollar un trabajo colectivo que apunte a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

8.- A pesar de que el centro educativo ha definido un plan estratégico que contempla evaluaciones del progreso de los estudiantes en mediciones internas y externas, la falta de monitoreo a las acciones implementadas constituye una debilidad, puesto que no permite evaluar si efectivamente las acciones impulsadas están dando respuesta a las debilidades detectadas en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual relata una docente (caso 3) de la siguiente manera:

Se planifica, se mira la programación, se incluye por aquí por allá, pero no se va retomando durante el año, no se van haciendo evaluaciones diciendo, ya qué pasó con la primera unidad ¿qué objetivos SEPA se incluyeron”, ahí yo siento que hace falta más seguimiento que tiene que venir de arriba. (Entrevistada caso 3)

9.- La falta de un entendimiento común entre la coordinación académica y los profesores respecto a cómo entender la mejora, es una debilidad que repercute en que las decisiones y acciones definidas tengan prioridades diferentes, pues mientras la coordinación entiende la mejora como la coherencia entre los rendimientos que se obtienen en mediciones internas y externas, expresado por el Coordinador académico de la siguiente manera: “los niveles en que nos va bien está ratificado por mediciones externas en que también el resultado es similar, entonces tenemos la certeza de dónde estamos bien”.

Los docentes por su parte, entienden la mejora como el progreso que los estudiantes demuestran en su proceso de aprendizaje, a partir de las acciones que ellos desarrollan en el aula – como la retroalimentación que brindan a las actividades de los estudiantes y las estrategias que despliegan para el tratamiento de los contenidos de la asignatura –, pues tal como expresa una docente (caso 3), no se puede apreciar un progreso en el aprendizaje “si no tengo ese contenido bien sistematizado, bien aprendido, bien logrado en ellos, imposible que ellos el siguiente nivel lo adquieran de buena forma, sino va a ser pura memorización”, por lo que finalmente las distintas maneras de

comprender la mejora, repercuten en el desarrollo de estrategias individuales de mejoramiento que desaprovechan la posibilidad de desarrollar un trabajo colectivo que apunte a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En lo relativo a las **oportunidades** que presenta el caso, es posible identificar:

1.- La disposición que los profesores del establecimiento demuestran para analizar la información de evaluaciones tanto internas como externas, es una oportunidad que el establecimiento podría aprovechar para incrementar en los docentes sus habilidades de análisis estadístico y de construcción de instrumentos, permitiendo sacar mayor provecho a la información entregada por la prueba SEPA, orientando las discusiones y toma de decisiones hacia la mejora de las habilidades y niveles de logro de los estudiantes.

2.- Las iniciativas de los directivos y encargados de equipo por instaurar un clima de confianza y diálogo en torno a los resultados con los equipos docentes de las asignaturas, es una oportunidad para poder avanzar hacia el desarrollo de acciones coordinadas que permitan a los docentes delimitar objetivos y acciones específicas que se pueden llevar a cabo para apuntar a la mejora del aprendizaje y desempeño en las diferentes asignaturas.

3.- La experiencia que el establecimiento ha adquirido respecto al uso de datos de pruebas estandarizadas, es una oportunidad para desarrollar una gestión de resultados efectiva, a partir del uso sabio de los datos para la toma de decisiones, permitiendo diseñar e implementar acciones coordinadas que apunten a una mejora cualitativa en los aprendizajes que los estudiantes son capaces de alcanzar, considerando las diversas variables que pueden intervenir en dicho proceso.

4.- De seguir desarrollando los espacios de análisis de resultados de evaluaciones internas como una práctica permanente, esto se constituye en una oportunidad que permitiría a los docentes evaluar la efectividad de su proceso de enseñanza y la articulación que establece entre el proceso de enseñanza y evaluación, permitiendo direccionar los cambios en sus prácticas docentes hacia la mejora.

Finalmente el caso presenta una serie de rasgos que se constituyen en **amenazas** al buen funcionamiento de las acciones de análisis y uso de la evidencia aportada por la evaluación externa, entre las cuales es posible destacar:

1.- De mantenerse la decisión de la Coordinación Académica de llevar a cabo solo evaluaciones de largo plazo, respecto a las iniciativas que se han desarrollado para las asignaturas de lenguaje y matemática esto constituiría una amenaza, ya que al aplicar estrategias de mejora que en el largo plazo no entregan los resultados esperados en el aprendizaje de los estudiantes, esto podría repercutir en consecuencias negativas para los profesores, pues no les permitiría contar con evidencia de corto plazo que orientara sus acciones a mejorar las estrategias de enseñanza o procedimientos de evaluación empleados para favorecer el aprendizaje de los estudiantes que han demostrado bajos desempeños.

2.- De mantenerse como razones explicativas del bajo rendimiento alcanzado por algunos estudiantes únicamente al proceso de enseñanza y aprendizaje, sin considerar la evaluación y sus efectos, es una amenaza, puesto que no permitirían lograr un cambio real en las prácticas y en el progreso del aprendizaje de los estudiantes que presentan bajos niveles de logro, perpetuando las acciones y los resultados hasta ahora presentados con la posible desmotivación que esto pueda traer por parte de los equipos docentes.

5.2. Preguntas orientadoras

A partir de las características del caso, emergen una serie de interrogantes claves para orientar el análisis respecto a la manera en que el centro educativo utiliza los resultados de la prueba SEPA. A fin de guardar coherencia con los apartados anteriores, las preguntas orientadoras que se presentan a continuación serán organizadas de acuerdo a las tres fases del *Uso sabio de datos*.

Fase de preparación para el análisis de los datos:

1.- ¿De qué manera el énfasis que la Coordinación Académica ha puesto en mejorar los resultados en mediciones externas como internas, han afectado las prácticas de uso de información de evaluaciones que realizan los docentes?

2.- ¿En qué medida las decisiones adoptadas por la Coordinación Académica a partir del análisis de la prueba SEPA, dan cuenta de un trabajo colectivo de uso de resultados de evaluación que tiene como foco la mejora del aprendizaje de los estudiantes, o bien, solo

constituyen estrategias individuales de mejoramiento que buscan el incremento de resultados en mediciones externas?

Fase de indagación, análisis y evaluación de los resultados obtenidos

3.- ¿De qué manera los tiempos limitados que el establecimiento ha destinado para analizar los resultados de la prueba SEPA, dan cuenta de un desaprovechamiento de la función pedagógica que esta evaluación puede tener para la mejora del aprendizaje de los estudiantes?

4.- ¿En qué medida los tiempos limitados que los docentes disponen para indagar en la evidencia que les proporciona la prueba SEPA, influyen sobre el tipo de análisis y definición de factores que permitan explicar el rendimiento obtenido por sus estudiantes en la medición?

Fase de Acciones que se derivan del análisis de los resultados de la evaluación

4.- ¿Qué razones permitirían explicar que pese a la implementación de acciones orientadas a la mejora de los resultados obtenidos en evaluaciones externas por parte del establecimiento, éstos siguen encontrándose por debajo de lo esperado?

5.3. Análisis y Discusión del Caso.

Las evaluaciones estandarizadas son instrumentos que buscan conocer la dinámica de procesos y resultados en los distintos sistemas educativos, aportando información relevante para la adopción de políticas educativas con fundamentos sólidos, mejorar la gestión de los sistemas educativos y como insumo para la colaboración y el aprendizaje al interior de éstos últimos (Ravela et al., 2008). En el presente caso, la atención se ha centrado en el uso que se le puede otorgar a la información que aporta este tipo de evaluaciones para la mejora del proceso educativo, existiendo distintas tensiones que se discutirán a continuación.

I.- Preparación para el análisis

Para llevar a cabo un trabajo de análisis, interpretación y uso de la información con fines de mejora, es imprescindible contar con dos requisitos: la entrega oportuna de la información y la calidad de la misma (Ilkamoto & Marsh, 2007).

Desarrollar un proceso de análisis profundo sería imposible si no se dispone de información de calidad que permita a los profesores tomar decisiones correctas acerca de las necesidades que se deben cubrir desde el proceso de enseñanza y evaluación, mientras que desde el punto de vista de los directivos, entrega la posibilidad de contar con información válida y confiable que permita realizar seguimientos a estudiantes y profesores, evaluando el grado de cumplimiento de los objetivos trazados para la mejora de los distintos componentes del proceso educativo, pudiendo encontrarse atentos a la detección de aquellos elementos que están atentando contra el progreso en el aprendizaje de los estudiantes (National Forum on Education Statistics, 2004).

En ese contexto, la prueba SEPA se constituye en un instrumento que aporta información de calidad y cuya finalidad se dirige a que los establecimientos que participan de este sistema puedan “monitorear sus resultados y tomar decisiones de focalización de acciones pedagógicas a partir de las fortalezas y debilidades reportadas por la evaluación” (Hein y Taut, 2010, p.161).

Las características particulares que tiene la prueba SEPA y la evidencia que aporta a través de sus reportes, es un aspecto valorado por profesores y directivos, la que en palabras de un docente (caso 6) les ha permitido “contar con información seria, valiosa que permite objetivar ciertas percepciones, triangular información y tener más factores para analizar el aprendizaje de nuestros estudiantes y tomar las medidas adecuadas a tiempo”, destacando la rigurosidad y claridad con que los datos son entregados, procurando utilizar un lenguaje claro, así como recursos gráficos y estadísticos con simbologías apropiadas, aspectos que desde su punto de vista facilitan la comprensión de la información.

Por otra parte, la entrega de la información en los tiempos adecuados, generalmente cuando se desarrollan los procesos de planificación y evaluación del año escolar, se torna fundamental en la medida que permite a los docentes examinar, analizar y triangular información, considerando distintas fuentes de evidencia que permitan finalmente entablar acuerdos respecto a cursos de acción a seguir, considerando los rendimientos obtenidos por los estudiantes.

En este caso, el uso de la información de la prueba SEPA se ve limitada por el tardío proceso de entrega de resultados, aspecto que es destacado por directivos como

docentes, el que se ha realizado cuando el proceso de planificación del año escolar ha sido concluido, lo que finalmente ha derivado en que los profesores solo realicen ajustes de contenidos a su planificación, restringiendo las posibilidades de desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes y directivos que permita delinear acciones en función de un proceso dialogado y planificado (Krichesky y Murillo, 2006). Esto se traduce en el despliegue de acciones que cada profesor lleva a cabo individualmente, tal como describe una docente (caso 2): “solo se entregan los resultados a cada profesor, dejando de lado un trabajo coordinado con un equipo con el que se puedan idear estrategias de mejora del aprendizaje a partir de los resultados”.

Debido al tardío proceso de entrega de los resultados alcanzados por los estudiantes, la Coordinación académica ha promovido prácticas de uso de la información con fines informativos para el equipo docente, intencionando que los profesores utilicen dicha evidencia de manera instrumental (Himmel, 1997), y cuyo propósito es el incremento de los puntajes obtenidos en evaluaciones externas, desarrollando acciones concretas que se expresan en ajustes a las planificaciones, el reordenamiento de estrategias, la incorporación de recursos de apoyo al aprendizaje, modificaciones de estrategias de enseñanza en las asignaturas evaluadas por SEPA, pero que no necesariamente dan cuenta de un proceso planificado y que tiene como propósito la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Fullan, 2003; Himmel, 1997; Shepard, 2000; Weiss, 1998).

Desde este punto de vista, el desajuste que existe entre los tiempos de entrega de resultados de la prueba SEPA por parte de la institución evaluadora al establecimiento, es un primer elemento que afecta la fase de preparación del análisis, pues en la medida que el tiempo de entrega de la información no se ajuste a los tiempos de planificación y evaluación del año escolar que dispone el establecimiento, esto limita las posibilidades para el desarrollo de espacios de discusión inicial a partir de la información relevante que entrega la prueba SEPA, por lo que finalmente es la coordinación académica quien realiza la síntesis de la información que a su juicio es la más relevante, la que se transmite a los docentes con fines informativos.

La manera en que el establecimiento da a conocer la información al equipo de profesores, es un aspecto que en ese contexto restringe las posibilidades para que los integrantes de la comunidad educativa puedan llevar a cabo un acercamiento a la

información que permita instalar interrogantes iniciales que sienten las bases para un espacio de análisis en profundidad de la información que se pueda desarrollar posteriormente, a nivel de departamentos de asignatura.

De ese modo, los tiempos destinados por el establecimiento para discutir en torno a la información entregada por la prueba SEPA, los cuales se restringen a la reunión informativa de los resultados globales obtenidos por el establecimiento en las asignaturas evaluadas por la prueba SEPA, es un segundo elemento que limita la fase de preparación del análisis, pues en la medida que solo se entregue evidencia de carácter global, sin que se desarrolle entre los profesores un proceso de discusión a partir del cual se puedan levantar interrogantes a resolver a partir de la evidencia, difícilmente se podrá desarrollar un trabajo colaborativo, lo cual genera que el uso de la información obedezca a los lineamientos que entrega la coordinación académica, más que a un proceso dialogado entre docentes, que se expresa en ajustes de carácter administrativo, asociados a la reestructuración de contenidos y ajustes a la planificación, predominando decisiones de carácter individual más que derivadas de un proceso de trabajo en colaboración.

II.- Proceso de indagación, análisis y evaluación de resultados obtenidos

La utilización de la información de evaluaciones internas y externas para la toma de decisiones, depende en gran medida del proceso de análisis que se haga de la misma. Para ello, es fundamental que desde los equipos directivos se creen las condiciones para que el resto de los integrantes de la comunidad dispongan de conocimientos necesarios para mejorar aquellos aspectos del proceso de enseñanza, aprendizaje o evaluación que manifiestan debilidades (Fullan, 2003).

Para desarrollar un trabajo de análisis a partir de resultados de evaluaciones, no basta con la lectura de los reportes que se entregan a las instituciones escolares, pues para que se produzcan cambios significativos es fundamental que “los profesores se apropien de este tipo de evaluaciones, desarrollando comprensión y nuevas formas de hacer las cosas, proceso que no se desarrolla de manera automática, sino que requiere de espacios de intercambio y discusión permanente entre el profesorado” (Ravela, 2010, p.25). Lo anterior, significa comprender las evaluaciones externas como un insumo más que en contraste con la evidencia interna, permitirán compartir visiones y debatir la información entre los integrantes de la comunidad educativa (Fullan, 2003)

En esta línea, el establecimiento desde su área académica ha declarado explícitamente como uno de sus objetivos el “modelar procesos, procedimientos e instancias de análisis de datos de evaluaciones externas e internas” (Plan Estratégico Área Académica, 2013-2015). Sin embargo, los espacios de análisis de la información dispuestos por la institución, consideran la entrega de una síntesis informativa a los docentes respecto a los resultados globales obtenidos por el colegio en la medición externa y su nivel de avance o retroceso, entendido desde el punto de vista de los puntajes logrados y su contraste con establecimientos de su mismo grupo socioeconómico, sin que se desarrolle un proceso de involucramiento de los profesores en torno al aporte que éstos pueden realizar a la hora de analizar la evidencia proporcionada por la prueba SEPA.

La decisión del establecimiento de entregar a los profesores los resultados de la evaluación externa de manera sistematizada, es un elemento que ha restringido las posibilidades de los docentes para constituir espacios en que impere “la reflexión, la indagación, la colaboración y la colegialidad” (Bolívar, 2010; Elmore 2010; Krichesky & Murillo, 2011; Weiss, 1993;), a fin de constituir una *comunidad profesional de aprendizaje*. Estrategia de mejora utilizada por algunos centros educacionales y que tiene como componentes centrales “un liderazgo distribuido, cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y reflexión sobre la propia práctica y el trabajo sistemático con evidencia” (Krichesky & Murillo, 2011, p.66)

En ese sentido, la institución educativa cuenta con una serie de condiciones propicias para el desarrollo de un trabajo de análisis riguroso, dado que su equipo directivo como de profesores afirma tener conocimientos de estadística descriptiva, lo cual podría ser aprovechado por el establecimiento en favor de procesos de análisis de la información de mayor complejidad que permitiera utilizar la información para el desarrollo de nuevos enfoques de enseñanza, a fin de superar las dificultades en el aprendizaje que experimentan sus estudiantes (Ravela, 2010). Sin embargo, para llevar a cabo una instancia de reflexión en base a la evidencia aportada por SEPA, es indispensable que el centro educativo invierta un tiempo adecuado que propicie la capacidad colectiva de profesores y directivos para dirigir las acciones a “examinar los datos, hacer sentido crítico

de la misma, desarrollar planes de acción basados en datos, tomar medidas y monitorear el progreso a lo largo del camino” (Fullan, 2002. p. 11).

De esa manera, la escasez de tiempo que el centro educativo ha destinado para que los profesores puedan realizar un trabajo de análisis a partir de la información proveniente de la prueba SEPA, así como de sus propias evaluaciones externas constituye un rasgo que atenta contra la instalación de una “cultura de indagación” (Parker. et.al, 2006), la cual requiere para su funcionamiento que los directivos sean capaces de involucrar a los docentes en el trabajo de análisis de datos, destinando tiempos pertinentes para que los profesores puedan reunirse y trabajar juntos en el análisis e interpretación de la evidencia recopilada, permitiendo indagar a fondo los datos de los estudiantes, mediante la triangulación de diferentes fuentes de información que permitan a los docentes llegar a un entendimiento compartido sobre las habilidades o conocimientos a mejorar, así como la detección de los alumnos que requieren mayores necesidades de apoyo (Parker. et.al, 2006).

Asimismo, el ejercicio de análisis que los docentes pueden desarrollar a partir de la evidencia que proveen las evaluaciones internas como externas, les permite no solo generar conclusiones respecto del aprendizaje de los estudiantes, sino que también analizar sus propias prácticas de enseñanza, lo cual contribuiría a articular lo que ocurre en el aula con lo que realmente se entiende como una enseñanza efectiva que apunta a lograr un progreso en el aprendizaje de los estudiantes. (Parker, et.al, 2006)

A partir de la evidencia es posible afirmar que el centro educativo carece de una “cultura de trabajo en colaboración” (Weiss, 1998), puesto que la política de la Coordinación Académica ha apuntado a otorgar libertad para que cada docente analice, interprete y utilice la evidencia que le provee esta evaluación con fines pedagógicos a su trabajo de aula, lo cual se ha traducido en el diseño de estrategias de individuales de mejoramiento, las que en definitiva, atentan contra el desarrollo de un trabajo coordinado y cohesionado entre directivos y profesores, restringiendo las posibilidades de desarrollar actividades que fomenten en los docentes el desarrollo de una reflexión sobre su propia práctica, desde una visión de mejora continua que les lleve a desarrollar acciones contextualizadas. (*National Forum on Education Statistics, 2004; Shepard, 2006; Weiss, 1998*).

El diálogo que los profesores sostienen a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba SEPA, se realiza a través de un análisis general de la información, explicado en parte por el poco tiempo que disponen y cuyo objetivo es identificar las áreas en que el grupo de estudiantes presentó mayores dificultades, en función de lo cual los profesores dialogan en torno a posibles estrategias que permitan la superación de los bajos desempeños logrados en la medición externa. No obstante, el diálogo que llevan a cabo los docentes no se traduce en acciones coordinadas, puesto que finalmente los profesores deciden individualmente las acciones a seguir para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Concretamente la definición de medidas se ha dirigido fundamentalmente a convenir cuáles son los contenidos básicos que los estudiantes deben manejar, pero sin que se acuerde el cómo se logrará, característica que expone una docente a continuación (caso 1):

Entonces ya del año pasado, los niños de cuarto... nos pusimos de acuerdo como aprendizaje en que los niños tienen que tener logrado esto nos ayudó a mirarlo como SEPA qué aprendizaje sí o sí tienen que tener logrado para pasar a un quinto, a un sexto. (Entrevistada caso 1)

La situación descrita si bien revela un esfuerzo de los profesores por establecer acciones de coordinación en las asignaturas evaluadas por SEPA para mejorar los rendimientos de los alumnos, éstas no dan cuenta de un proceso, sino que solo constituyen acciones aisladas que carecen de un trabajo colaborativo que está al servicio de las necesidades de los estudiantes (Bolívar 2010; Krichesky y Murillo, 2011,). Los tiempos limitados desde la visión de los profesores no permiten desarrollar un análisis colaborativo de la información, sino que cada docente es el encargado de tomar las decisiones que a su juicio son más pertinentes para resolver los problemas detectados en base a los resultados arrojados por la prueba, aspecto que describe el coordinador del área de lenguaje (caso 6) en los siguientes términos:

Es más bien presentar los resultados, responder algunas dudas o preguntas y, luego, la mayoría de los profes se acercan y piden el acceso a los reportes y ellos mismos lo descargan y lo imprimen y los van ocupando, lo van analizando por su cuenta y toman medidas en la planificación. (Entrevistado caso 6)

Considerando los elementos del caso, es posible señalar que aunque los docentes afirman contar con conocimientos y capacidades suficientes para poder analizar la

evidencia aportada por SEPA, el carácter individual del análisis es un elemento que atenta contra el mayor provecho que se le podría sacar a la evidencia, pues si se quiere instalar un proceso de cambio que apunte a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, lo ideal sería que “se comience por ampliar, en primera medida, los márgenes de actuación profesional de los docentes. Es imperativo que el profesorado conciba su práctica ya no solo en términos de su trabajo en aula, sino desde su aporte al desarrollo integral de todos los alumnos” (Krichesky y Murillo, 2011, p.66), lo que se logra a partir del trabajo colaborativo entre pares, al interior de los equipos disciplinares.

Para que se produzca este cambio respecto de la manera de realizar el proceso de análisis de la información por parte de los docentes, es necesario que se desarrollen una serie de condiciones asociadas a la capacidad de los profesores de aprender de manera conjunta, dejando de lado la concepción individualista respecto a la forma de entender su labor, pues si el centro educativo quiere mejorar en sus diferentes aristas, es fundamental que una de sus líneas de acción se dirija a establecer oportunidades de desarrollo para que los docentes puedan aprender juntos, mediante el desarrollo de análisis y reflexión en conjunto, que no solo estén direccionados a indagar en torno a evidencia proveniente de evaluaciones internas como externas, sino que además se propicien espacios para compartir experiencias cotidianas, a través de reflexiones críticas y socializadas con sus pares que apunten a “identificar, elaborar y reconceptualizar los problemas surgidos desde la práctica” (Little y Horn, 2007 en Krichesky y Murillo, 2011),

No obstante, para consolidar un trabajo en colaboración entre los docentes, es fundamental que se realice un proceso adecuado de análisis de la evidencia con la que se cuenta, a través de la formulación de preguntas ante los problemas identificados, a modo de poder clarificar la complejidad del mismo en la medida que se interpreta y se desarrolla una reflexión en torno a él, lo que propicia un diálogo fructífero que considera la experiencia de cada docente, haciendo del espacio de aula y sus dinámicas algo visible, compartido y público, cuya intencionalidad manifiesta está puesta en asegurar que los estudiantes están logrando efectivamente los aprendizajes esperados (Bolívar, 2010; Elmore, 2010; Little y Horn, 2007; Murillo y Krichesky, 2012)

III.- Acciones que se derivan del análisis de los resultados de la evaluación

Considerando el referente teórico del *uso sabio de datos*, éste señala que uno de los requerimientos indispensables para que un centro educativo pueda mejorar a partir de

la evidencia que aporta una evaluación externa – como SEPA en este caso – es la definición de un plan de trabajo formal en el que se documenten roles y se asignen responsabilidades entre los integrantes del equipo directivo y docente del establecimiento, además de definir con claridad estrategias de enseñanza que permitan resolver problemas identificados en la práctica docente.

Un segundo lineamiento de esta fase involucra definir la forma en cómo se va a medir el éxito de las acciones que fueron propuestas en el plan de trabajo, definiendo formas de recolectar evidencia. Para ello, los docentes y directivos del establecimiento deberán trabajar colaborativamente en la definición de metas a corto, mediano y largo plazo, dirigidas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, avanzando de esta manera en la implementación del plan de mejora, procurando que se desarrollen espacios de diálogo en donde se reflexione respecto a cómo se están llevando a cabo las estrategias de mejora en el aula, y si ellas están logrando efectivamente un impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes, considerando las evidencias que han logrado recolectar para medir el nivel de éxito de las estrategias implementadas, lo cual puede involucrar la realización de ajustes al plan de acción definido inicialmente.

Considerando lo anterior, es posible afirmar que el caso analizado adolece de estos elementos, lo cual se explica porque el establecimiento no ha trabajado en la definición de un plan de mejora concreto en que se involucren de manera activa tanto docentes como directivos, sino que más bien las estrategias definidas responden a acciones individuales de los distintos actores, que no dan cuenta de un plan de trabajo articulado.

Desde el punto de vista de la definición de metas que permitan evaluar la efectividad de las acciones de mejora implementadas, ya sea a corto, mediano o largo plazo, es posible destacar que éstas no se encuentran bien definidas, existiendo diferencias entre docentes y directivos. El coordinador académico por una parte, plantea que sólo evaluarán la efectividad que están teniendo las acciones de mejora que han definido en un plazo de tres años, considerando como evidencia los rendimientos que el centro educativo ha logrado en evaluaciones externas e internas durante ese tiempo, respondiendo a la necesidad de certificar los conocimientos que los estudiantes han sido capaces de adquirir de manera observable, objetiva y exacta. (Díaz Barriga y Hernández, 1997).

La opción de la Coordinación Académica por realizar únicamente evaluaciones de largo plazo a las estrategias implementadas, respaldado en evidencia objetiva es un aspecto que se torna insuficiente para dar cuenta de un plan de trabajo con foco en mejorar los aprendizajes, pues para que se puedan apreciar progresos tanto en evaluaciones internas como externas, es fundamental que las acciones aplicadas en el aula tengan asociado un proceso de evaluación de corto a mediano plazo, a fin de determinar si las medidas propuestas están entregando los resultados esperados, o bien, se deben modificar algunas de las estrategias implementadas. De esta manera la aplicación de evaluaciones periódicas desde la coordinación académica permitiría según lo señalado por la literatura “realizar un seguimiento de los estudiantes y de la labor de los maestros, estando atento a que se están cumpliendo los objetivos, encontrándose atentos además a los problemas que están impidiendo el progreso” (*National Forum on Education Statistics, 2004*).

Los profesores por otro lado, y considerando la libertad que el establecimiento les ha brindado para analizar y hacer uso de la prueba SEPA con fines pedagógicos, valoran la posibilidad que le otorga esta evidencia para tomar decisiones dirigidas a analizar críticamente la efectividad de sus prácticas de enseñanza y evaluación, permitiéndoles hacer los ajustes pertinentes para la mejora de dichos aspectos, dirigiendo las acciones a que se detecte un progreso en el aprendizaje de los estudiantes, más allá de que esto se exprese en un aumento de los puntajes en evaluaciones externas, con lo cual es posible señalar que en este caso la prueba SEPA es entendida por los profesores como una medición que “se pone al servicio de la toma de decisiones de naturaleza pedagógica y didáctica”(Esquivel, 2009 p.131).

Dicho aspecto queda de manifiesto en la visión de una docente (caso 2), quien señala que las evaluaciones – tanto internas como externas – y el rendimiento obtenido por los estudiantes, les permite realizar un análisis respecto del trabajo que ella realiza en el aula:

bueno, uno como profesor también hacerse cargo de eso, porque eso es súper importante, por ejemplo el tema de las evaluaciones, cómo uno evalúa, las adaptaciones que uno tiene que hacer, eh, el conversar con los niños es súper importante el sentarse, evaluar la evaluación. (Entrevistada caso 2)

La perspectiva de la docente, apunta de esa manera a realizar una evaluación reflexiva de su propia práctica, con el fin de poder ajustar aspectos relativos a contenidos, metodologías de enseñanza y procedimientos de evaluación, otorgando la posibilidad de que los estudiantes logren de diversas maneras responder a los objetivos de aprendizaje establecidos a nivel curricular (Allal, Carrident y Perrenoud, 1979; Anijovich y González, 2012;). No obstante para que los resultados de una evaluación tengan un impacto real sobre las prácticas de enseñanza, “es imprescindible asimismo invertir tiempo en el análisis e interpretación de sus implicancias didácticas: si los estudiantes no son capaces de resolver cierto tipo de situaciones, ¿qué es lo que se está haciendo de manera insuficiente o inapropiada en las aulas y qué es lo que se debería hacer?” (Ravela et.al, 2008).

Considerando la opinión de los docentes sobre la necesidad de realizar procesos de análisis y evaluación de sus prácticas de enseñanza, con el fin ajustar aspectos de su trabajo en favor de la mejora del proceso educativo, éstos critican la decisión adoptada por la Coordinación Académica de evaluar las estrategias de mejora solo desde una perspectiva de largo plazo – tres años –, puesto que los docentes sienten la necesidad de que las acciones de mejora que están trabajando con los estudiantes, sean monitoreadas y analizadas en su funcionamiento, debido a que ésta es la única manera de saber si dichas acciones están efectivamente aportando a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, lo que una docente (caso 3) comenta de la siguiente manera: “*no se van haciendo evaluaciones diciendo “ya, qué pasó con la primera unidad” “¿Qué objetivo SEPA incluyeron?”... ahí yo siento que hace falta más seguimiento, de seguimiento que tiene que venir de arriba*”.

A partir del análisis que los docentes hacen de sus prácticas educativas, la mayoría de ellos define individualmente estrategias de mejoramiento para abordar su trabajo con los estudiantes, siendo una de las más recurrentes el uso de la retroalimentación. Sin embargo esta actividad es entendida de distinta manera por los profesores, pues en algunos casos la retroalimentación se asocia a la acción de dar a conocer a los estudiantes sus respuestas correctas e incorrectas en una evaluación sumativa, deteniéndose en aquellas preguntas que significaron un nivel de dificultad mayor para los estudiantes, lo cual responde a un tipo de retroalimentación meramente descriptiva que especifica el logro obtenido, así como los aspectos a mejorar de modo

general (MINEDUC, 2006; Tunstall y Gipps, 1996) lo que describe una docente (caso 3) al momento de hacer la devolución de evaluaciones sumativas a sus estudiantes

lo que sí les digo “Yo siento que en este curso el nivel de logro anduvo bien, anduvo más o menos, o no nos fue bien en la prueba”... Siempre es un “no nos fue bien”... emmm, pero se revisan, se revisan todas las preguntas, se revisan todos los ejercicios con los niños y es una práctica que intentamos aplicar en todas las evaluaciones. (Entrevistada caso 3)

La visión anterior contrasta con la de otros docentes, para quienes la retroalimentación se entiende desde una perspectiva de acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, a fin de brindar las ayudas educativas necesarias para que el estudiante pueda en primera instancia, comprender las tareas solicitadas por el docente, y posteriormente se realice un monitoreo al proceso realizado, lo que permite identificar aquellos aspectos de la tarea que producen mayores dificultades al estudiante para responder a los objetivos que la situación evaluativa requiere, forma de retroalimentación que si bien es de tipo descriptiva, su intencionalidad es la construcción de aprendizajes entre estudiantes y profesor, donde éste último se convierte en un facilitador que favorece la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, a través de un diálogo permanente con el estudiante respecto de la tarea realizada (MINEDUC, 2006; Tunstall y Gipps, 1996). Lo anterior, se puede apreciar de manera concreta en el testimonio de una docente (caso 2) respecto a la forma en que retroalimenta las actividades realizadas por sus estudiantes

cuando los niños entregan una prueba, yo ahí siento a alumnos que les reviso las pruebas, y creo que esa es una práctica bastante generalizada y si no respondió, vamos devolvámonos, lento... también hay instancias de trabajo personal, uno, uno también se sienta con los niños que tienen más dificultades, eh, los apoya más. (Entrevistada caso 2)

Considerando las visiones que los profesores del establecimiento tienen con respecto al concepto de retroalimentación, es posible afirmar que ellos lo entienden como un conjunto de acciones puntuales que se dirigen por lo general a entregar comentarios al trabajo del estudiante fundamentalmente cuando éste ya ha finalizado una situación evaluativa, rasgo que de alguna manera se transforma en una limitante para poder dar cuenta efectivamente de una mejora en el aprendizaje, pues para que la retroalimentación cumpla con su función es importante que ésta sea entendida como un proceso de

diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al estudiante a comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y autorregular su aprendizaje (Anijovich y González, 2012).

Un requisito importante que la retroalimentación debe cumplir para apreciar un cambio cualitativo en el aprendizaje de un estudiante es que ésta sea entendida como una actividad que involucra activamente tanto a profesores como a estudiantes, y en donde se desarrolle una visión compartida respecto de lo que implica este proceso, cuya finalidad es facilitar el aprendizaje. Para lograrlo no obstante, se torna fundamental que los docentes sean capaces de realizar un proceso de análisis del trabajo de sus estudiantes, a fin de poder identificar aquellos errores o lagunas más frecuentes que le permitan en su trabajo establecer focos de atención, que favorezcan el desarrollo de un proceso de aprendizaje cuya intencionalidad está dirigida a comprobar el nivel de comprensión alcanzado respecto a los aspectos que se encontraban débilmente incorporados por los estudiantes (Shepard, 2006).

Los antecedentes aportados por el caso de estudio en esa línea, permiten apreciar que el proceso de retroalimentación presenta carencias en lo relativo a la participación que los estudiantes tienen en dicho proceso, pues existe una tendencia a que sea el profesor únicamente quien participa de manera activa, realizando acciones concretas como la entrega de criterios de evaluación frente a una situación evaluativa, o bien, acompañando al estudiante en la realización de una tarea cuando éste manifiesta dificultades en su proceso de ejecución.

En este sentido, las acciones mencionadas no producirán una mejora cualitativa si los profesores no promueven el involucramiento activo de los estudiantes en todos los procesos de retroalimentación, permitiéndoles que sean capaces de autoevaluarse y reflexionar sobre su desempeño en las distintas actividades planteadas, a fin de que sean ellos mismos quienes desarrollen los ajustes necesarios que favorezcan finalmente la mejora en su desempeño, a través del diseño de estrategias e interpretación de los comentarios realizados por la persona que evalúa su trabajo, lo que les permitirá disminuir paulatinamente la brecha existente entre el nivel de logro alcanzado y el desempeño esperado (Black y William, 1998; Hattie y Timperley, 2007; Ivanic, Clarck y Rimmershaw, 2000; Ramprasad, 1983; Vives y Varela, 2013)

Aunque los docentes involucrados en el caso analizado aplican procesos de retroalimentación que consideran desde la notificación de las respuestas logradas y no logradas, la realización de valoraciones cualitativas sobre el desempeño, indicando los aspectos a mejorar, hasta el acompañamiento individual de aquellos estudiantes que manifiestan mayores dificultades, este proceso sin embargo se ha desarrollado fundamentalmente tras la aplicación de evaluaciones sumativas, rasgo que de alguna manera contradice lo que señala la literatura al respecto, pues para que la retroalimentación se entienda con intencionalidad de mejora del aprendizaje, es indispensable que ésta se desarrolle durante el proceso de aprendizaje y no cuando éste ha concluido (Shepard, 2006), lo cual significa que el trabajo de aula entre profesores y estudiantes debe llevarse a cabo procurando “establecer un clima de confianza y desarrollar normas en clase que posibiliten la crítica constructiva (...)teniendo una visión compartida de que la finalidad de la retroalimentación es facilitar el aprendizaje” (Shepard, 2006, p.26).

A partir del análisis del caso es posible señalar que si bien el establecimiento ha manifestado un interés de hacer uso de la prueba SEPA como de sus evaluaciones internas con fines pedagógicos, los tiempos limitados que se han destinado al análisis de la evidencia no permiten sacar provecho suficiente a la misma, pues tal como señala la literatura al respecto:

evaluar no mejora la realidad que se evalúa, lo que consigue es proporcionar una información tan rigurosa y detallada como queramos para conocerla mejor y actuar en consecuencia (...) a partir del juicio que emitamos sobre el aspecto de la realidad que evaluamos, podremos adoptar medidas que permitan superar los puntos críticos detectados y adoptar decisiones orientadas a la mejora (Tiana, 2009. p. 22).

En síntesis, es posible concluir que las prácticas de análisis y uso de datos que lleva a cabo el establecimiento presentan un conjunto de problemas importantes, entre ellos la falta de tiempo suficiente destinados a las etapas de preparación de la evidencia, el análisis de la misma y la definición de acciones de mejora. Desde esa perspectiva, la falta de tiempo y la libertad que entrega el establecimiento a los profesores para que analicen y hagan uso de la evidencia, ha dado como resultado que cada docente defina estrategias individuales de mejoramiento, desaprovechando la posibilidad de llevar a cabo un trabajo colectivo entre equipo directivo y docente que permita avanzar hacia la instalación de un proceso secuenciado de actividades, en que las estrategias de mejora

definidas consideren un seguimiento a su nivel de efectividad, en relación al progreso de los aprendizajes de los estudiantes, antecedentes que en definitiva, revelan un desaprovechamiento por parte del centro escolar respecto de la función y potencial pedagógico de esta evaluación (SEPA).

5.4.- Problemática

A partir de lo expuesto, es posible sugerir que el foco del problema se encuentra en que el establecimiento si bien demuestra una motivación por tomar decisiones a basado en evidencia concreta, no ha trabajado en la definición de un método sistemático para el análisis de la evidencia a fin de que ésta sea utilizada para *“emitir juicios sobre los aspectos específicos de las estrategias docentes que quizás estén obstaculizando el aprendizaje, buscando explicaciones del éxito o el fracaso en el aprendizaje”* (Shepard, 2006, p. 29).

En ese contexto, la falta de un plan de trabajo con tiempos adecuados para preparar la información, analizarla detenidamente y a partir de las conclusiones generadas poder trabajar colaborativamente en la definición de acciones de mejora que sean conocidas por los distintos actores (Parker, et.al, 2006), repercute en que finalmente el análisis de la evidencia y las estrategias de mejora sean definidas por cada docente de manera individual, desaprovechando la oportunidad de desarrollar espacios de trabajo colectivo que permitan en esa línea definir acciones de trabajo coordinadas entre directivos y docentes.

La falta de monitoreo a las acciones de mejora que implementan los docentes en el aula por otra parte, no les permite tener orientaciones concretas respecto de si las estrategias implementadas están dirigiéndose efectivamente a que los estudiantes progresen en sus aprendizajes, con lo cual se puede afirmar que el establecimiento al no contar con un plan de trabajo sistemático, articulado y colaborativo entre directivos y docentes respecto al uso de evidencia, desaprovecha la función y potencial pedagógico que tiene la prueba SEPA como evaluación.

Considerando las características del caso, no es suficiente contar con información de fácil acceso, ni que ésta tenga un bajo nivel de complejidad, ni que el colegio de a conocer la información a la comunidad educativa, ni que los profesores cuenten con las capacidades para comprender e interpretar información estadística, pues para utilizar la

información de evaluaciones desde una perspectiva de mejora del aprendizaje del estudiante, se hace necesario desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo y una visión compartida entre directivos y profesores, que permita llevar a cabo procesos de seguimiento y monitoreo a las acciones implementadas.

Frente a la necesidad de trabajar colaborativamente a partir de evidencia proveniente de evaluaciones internas como externas, se releva la importancia de la metodología de *uso sabio de datos*, graficada por sus autores como “una flecha curva que vuelve sobre sí misma”, en el entendido de que el proceso de trabajo en base a datos concretos no llega a su fin con el cumplimiento de las metas que se trazaron en un comienzo, sino que el ciclo de indagación en base a la evidencia que se tiene disponible vuelve a repetir el proceso, conforme se van planteando nuevas interrogantes o preguntas de mayor complejidad que permiten involucrar a nuevos actores, a partir de lo cual esta metodología se va arraigando como una práctica permanente, con un enfoque de trabajo estructurado que tiene como propósito la mejora del proceso educativo en su conjunto.

En consecuencia, una estrategia que busque superar esta tensión, debe avanzar en instalar en el centro educativo una metodología de análisis y uso de evaluaciones – tanto internas como externas – con etapas y tiempos definidos y en donde directivos y docentes trabajen colaborativamente, procurando además que las acciones de mejora definidas, contemplen un monitoreo continuo de las estrategias implementadas, a fin de que éstas efectivamente estén dirigidas a favorecer el proceso formativo de los estudiantes, manifestándose concretamente en el progreso de sus aprendizajes.

6.- PROPUESTA DE MEJORA

Considerando el foco problemático levantado a partir del análisis, se proponen tres líneas de acción que desde distintos puntos de vista, se orientan a desarrollar un trabajo conjunto entre los directivos y docentes del establecimiento, en cuanto al uso de las evaluaciones internas y externas desde una perspectiva de evaluación para el aprendizaje.

Una primera línea de acción, tiene como propósito desarrollar capacidades para la implementación del *uso sabio de datos*, en el entendido que ésta es una metodología que los profesores y directivos del centro educativo no han utilizado en el análisis y uso de información de evaluaciones, constituyendo además el marco referencial que ha guiado esta investigación. Para la ejecución de dicha estrategia, se propone implementar un plan de trabajo en base a dicha metodología, a través de la capacitación conjunta de docentes y directivos, considerando tres fases principales: preparar, interrogar y actuar.

Dichas capacitaciones serán llevadas a cabo por especialistas del área de evaluación, quienes han trabajado esta metodología en otros establecimientos educacionales del país, además de ellos, se contará con la participación de especialistas en didáctica de las disciplinas involucradas, a fin de que puedan apoyar a los docentes en la definición de metodologías y estrategias apropiadas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Se espera que a través de estas capacitaciones en formato de taller, docentes y directivos puedan organizar el trabajo de mejoramiento de la enseñanza, alrededor de un proceso que cuenta con una serie de pasos específicos y manejables que permite a sus integrantes desarrollar un clima de confianza y trabajo en colaboración de sus integrantes, favoreciendo paralelamente las habilidades asociadas al uso de datos provenientes de evaluaciones internas y externas, puestas al servicio de la mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

Una segunda línea de acción tiene por objetivo definir e implementar estrategias de trabajo colaborativo entre todos los equipos de la comunidad educativa, que permitan analizar la información y desarrollar una dinámica colaborativa de sus integrantes que enfatice una visión de la evaluación desde una perspectiva pedagógica, en que las decisiones adoptadas por los actores involucrados favorezcan el progreso en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la definición de procesos de acompañamiento

al trabajo de los alumnos que permitan ir monitoreando su aprendizaje y las dificultades que éste experimenta a lo largo de dicho proceso.

Para ello, se esperan desarrollar jornadas de análisis y reflexión, respecto a las estrategias y prácticas que docentes y directivos afirman utilizar con frecuencia para promover la mejora en el aprendizaje, las cuales se contrastarán con las estrategias de trabajo sugeridas desde la literatura especializada, a fin de poder unificar criterios para el desarrollo de acciones coordinadas entre directivos y docentes que tengan como foco la promoción del aprendizaje de los estudiantes, considerando la evidencia aportada por evaluaciones internas y externas, a través de la definición de estrategias exitosas de retroalimentación y acompañamiento al trabajo de los estudiantes.

A partir de las jornadas de reflexión y análisis desarrolladas entre directivos y docentes, en base al análisis de la literatura y las experiencias exitosas desarrolladas por los distintos actores de la comunidad educativa, se espera construir un manual de estrategias de acompañamiento y formas de retroalimentación del trabajo de los estudiantes, que apunten a la mejora del aprendizaje.

Una vez construido el manual de estrategias de retroalimentación y acompañamiento para promover el aprendizaje de los estudiantes, se llevará a cabo la implementación piloto de las mismas, a fin de analizar el nivel de impacto que dichas estrategias están teniendo en el progreso de aquellos estudiantes que han presentado menores niveles de logro en las distintas asignaturas. Dicha implementación será acompañada por especialistas en el área de evaluación además de expertos en didáctica de las disciplinas involucradas, a fin de optimizar el impacto que las acciones desarrolladas por los distintos actores de la comunidad educativa pueden tener en la mejora de los aprendizajes.

Una tercera estrategia de trabajo, tiene por objetivo capacitar focalizadamente a los profesores de los departamentos de lenguaje y matemática en el análisis de evidencia proveniente de evaluaciones internas y externas, con el fin de fortalecer sus habilidades de análisis e interpretación de información, a través de un trabajo colaborativo en que éstos sean capaces de definir estrategias consensuadas, dirigidas a la mejora del aprendizaje. En consideración a ello, se propone trabajar con los docentes en un conjunto de talleres liderados por especialistas del área de evaluación y uso de información con

fines de mejora, además del apoyo de expertos en didáctica de las disciplinas involucradas, los cuales serán desarrollados de manera periódica como parte de las horas de trabajo de los departamentos de asignatura dispuestas por el establecimiento.

Los talleres seguirán una secuencia de actividades. El primer taller involucrará un diagnóstico inicial en que los profesores describirán sus prácticas de análisis de información de evaluaciones internas, a partir de criterios entregados por los especialistas que se encuentran a cargo. El segundo taller, avanzará en la creación de una visión compartida entre los profesores respecto a la manera de interpretar los resultados, seguido de actividades que permitan a los profesores explorar a fondo la información, lo que implica la triangulación de evidencia variada que permita formular interrogantes, proceso que será acompañado por especialistas en la metodología de uso sabio de datos, contribuyendo a que los docentes desarrollen una comprensión respecto al desempeño de sus estudiantes, a modo de llegar a un entendimiento compartido respecto de los aspectos en que los alumnos presentan menores desempeños, y por tanto, requieren de un mayor apoyo.

El último taller de trabajo con los equipos de lenguaje y matemática, tiene como propósito que los docentes a partir de los datos analizados y las interrogantes formuladas, definan un plan de acción de manera colaborativa, el cual buscará dar respuesta frente a alguna de las problemáticas que levantaron a partir del proceso de análisis de la información de evaluaciones internas o externas. El plan de trabajo confeccionado por los equipos de lenguaje y matemática será asesorado por especialistas en evaluación además de expertos en didáctica de sus respectivas disciplinas, para ser posteriormente presentado a la coordinación académica, comenzando un proceso de implementación experimental de la iniciativa desarrollada.

Considerando las tres líneas de acción propuestas para resolver el problema detectado, se realizó un análisis comparativo de éstas, tomando en cuenta los criterios de factibilidad, validez y novedad (ver detalle en anexo N°8), a partir de lo cual se optó por desarrollar la primera línea de acción, correspondiente al desarrollo de capacidades para la implementación de la metodología de uso sabio de datos en el trabajo de la coordinación académica y equipo de profesores, a fin de optimizar el uso de la información de evaluaciones internas y externas, teniendo como propósito la mejora de los aprendizajes.

Se optó por esta línea de acción, en el entendido que constituye una estrategia de trabajo que permite integrar a gran parte de la comunidad educativa, enmarcándose en un procedimiento de trabajo sistemático de intervención que apunta a subsanar la falta de un plan de trabajo sistemático y colaborativo que permite hacer uso pedagógico de evidencia de evaluaciones tanto internas como externas, recurriendo a la metodología del *uso sabio de datos*, cuyo propósito es la mejora continua del aprendizaje de los estudiantes.

Para explicar de manera más detallada la propuesta de mejora, se presentará una matriz en que se sistematizarán las principales actividades que involucra su desarrollo.

Plan de Mejora

Objetivos	Actividades	Medios de verificación	Recursos	Responsables	Indicadores de logro
Implementar la metodología de “uso sabio de datos” en el trabajo realizado por la coordinación académica y equipo de profesores del establecimiento, a fin de optimizar el uso de la información de evaluaciones internas y externas, teniendo como propósito la mejora de los aprendizajes.	Dar a conocer la metodología de “Uso sabio de datos” en términos generales a la coordinación académica, y posteriormente definir el cronograma de actividades involucradas.	- Acta de reunión. - Programa de actividad de capacitación a docentes y directivos del establecimiento. - Documento con síntesis de acuerdos alcanzados entre equipo de capacitación y coordinación académica del establecimiento.	- Computador - Sala de reuniones - Café y galletas. - Carpetas - Propuesta de programa de capacitación impreso.	-Coordinador académico	-Cronograma de actividad de capacitación definido y aprobado por la Coordinación académica. -Síntesis de conclusiones surgidas a partir de la reunión desarrollada entre especialistas a cargo de la capacitación y la coordinación académica del establecimiento.
	Taller 1: Fase de preparación para el análisis. Realizado con docentes y directivos, referido a procedimientos y actividades involucradas en la fase de preparación del análisis de evidencia de evaluaciones internas y externas. (4 horas pedagógicas) Se trabajará con un enfoque teórico	Registro de asistencia al taller. Presentación de taller en formato digital. Documentos de trabajo elaborados por encargados de la capacitación. Acta de acuerdos para desarrollar el trabajo colaborativo a partir del análisis de evidencia, surgido a partir de la opinión de profesores y directivos del	-Auditorio (como espacio dispuesto para la realización de los talleres. - Libro de asistencia - Mesas y sillas para los participantes - Carpetas, lápices, hojas en blanco, plumones. - Café, Galletas - Proyector - Computador -Material de apoyo impreso.	-Especialistas encargados de brindar asesoría académica al establecimiento. -Coordinador académico	-Asistencia de al menos el 90% de docentes y equipo directivo al taller. -Acta de acuerdos generados de la fase de preparación para el análisis y desarrollo de trabajo colaborativo entre docentes y directivos a partir del análisis de evidencia de evaluaciones.

	práctico, entregando en una primera instancia los componentes que involucra dicha fase, tras lo cual se llevará a cabo un taller práctico de discusión grupal, a partir de un protocolo de conversación que permita definir la manera de trabajar colaborativamente el proceso de análisis de la información	establecimiento.			
	Taller 2: Fase de indagación y análisis de la información. Dirigido a profesores y directivos, cuyo objetivo es desarrollar capacidades para analizar e interpretar evidencia de evaluaciones internas y externas, a través de un trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa. (2 sesiones de 4 horas pedagógicas). Las dos primeras horas de la sesión, se entregarán	Registro de asistencia al taller. Presentación de taller en formato digital. Documentos de trabajo elaborados por encargados de la capacitación. Acta de acuerdos sobre las formas de analizar evidencia de evaluaciones, así como los focos de atención para proponer acciones en pos de la mejora de los aprendizajes.	-Auditorio (como espacio dispuesto para la realización de los talleres. - Libro de asistencia - Mesas y sillas para los participantes - Carpetas, lápices, hojas en blanco, plumones. - Café, Galletas - Proyector - Computador - Material de apoyo impreso. -Informe de resultados de evaluaciones internas y externas con que cuenta el establecimiento.	-Especialista encargado de brindar asesoría académica al establecimiento. -Coordinador académico	- Asistencia de al menos el 90% de docentes y equipo directivo al taller. -Informe de síntesis de los principales acuerdos logrados tras la realización del taller, considerando: a.- Formas de analizar evidencia. b.- Tipo de evidencia a analizar. c.- factores explicativos desde la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que permitirían explicar los resultados obtenidos.

	<p>orientaciones generales relevadas a partir de literatura especializada, respecto a la manera de realizar el proceso de análisis de evidencia, las interrogantes que se pueden formular y las posibles variables que permiten explicar el desempeño alcanzado por los estudiantes.</p> <p>En función de los criterios entregados para analizar la evidencia, los profesores desarrollarán un ejercicio de análisis de una evaluación que ellos hayan aplicado en su asignatura, a partir de lo cual docentes y directivos en conjunto puedan llevar a cabo el proceso de análisis e interpretación de la información, que permita finalmente definir focos de atención desde la enseñanza, aprendizaje y</p>				
--	--	--	--	--	--

	evaluación, lo cual se dejará estipulado como acuerdos tomados a partir de la actividad realizada.				
	<p>Taller 3: Fase de acciones a partir del análisis de la información.</p> <p>Tiene como propósito fortalecer las capacidades de profesores y directivos en la definición de líneas de acción de manera colaborativa, a partir de las debilidades que fueron detectadas en el proceso de análisis de la información (una sesión de 4 horas pedagógicas). En ese contexto, el taller considera una sección teórica, en la que se entregan lineamientos desde la literatura, así como desde experiencias exitosas de establecimientos que han trabajado con esta metodología. Posteriormente, los participantes, reunidos en equipos</p>	<p>Registro de asistencia al taller.</p> <p>Presentación de taller en formato digital.</p> <p>Documentos de trabajo elaborados por encargados de la capacitación.</p> <p>Acta de acuerdos sobre las líneas de acción que se desarrollarán durante el año escolar, para resolver las problemáticas que fueron detectadas a partir de la evidencia analizada previamente.</p>	<p>-Auditorio (como espacio dispuesto para la realización de los talleres.</p> <p>- Libro de asistencia</p> <p>- Mesas y sillas para los participantes</p> <p>- Carpetas, lápices, hojas en blanco, plumones.</p> <p>- Café, Galletas</p> <p>- Proyector</p> <p>- Computador</p> <p>- Material de apoyo impreso.</p>	<p>-Especialistas encargados de brindar asesoría académica al establecimiento.</p> <p>-Coordinador académico</p> <p>-Jefes de departamentos de asignatura.</p>	<p>- Asistencia de al menos el 90% de docentes y equipo directivo al taller.</p> <p>-Informe de síntesis, de acuerdos tomados entre docentes y directivos, respecto a líneas de acción que se desarrollarán durante el año escolar para resolver los problemas detectados, a fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>-Acta de acuerdo entre equipo docente y directivo, respecto de realizar seguimiento a las acciones implementadas a lo largo del año.</p>

	<p>de trabajo deberán definir un plan de trabajo que permita resolver una de las problemáticas detectadas durante el proceso de análisis, la cual se entregará de manera aleatoria a cada grupo. Finalmente, cada equipo de trabajo en una instancia de plenario deberá presentar y argumentar la propuesta, la cual será retroalimentada por especialistas en evaluación y didáctica de las disciplinas, así como con los comentarios que realicen los grupos restantes.</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>Reunión desarrollada entre especialistas en evaluación y didáctica de las disciplinas, coordinación académica y jefes de departamento de asignaturas. Su objetivo es entregar lineamientos para el monitoreo a las acciones implementadas (3 sesiones de 2 horas pedagógicas), lo cual se realizará a través del análisis de experiencias exitosas y de los aspectos sugeridos desde la literatura. A partir de ello, se trabajará colaborativamente en el diseño de instrumentos que permitan monitorear las acciones desarrolladas en el aula, recibiendo la asesoría de especialistas, lo cual permitirá sistematizar el trabajo realizado, a partir del plan de mejora diseñado previamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Grabación de audio de las reuniones de trabajo. -Documentos de trabajo utilizados en las reuniones. -Dossier de instrumentos para monitorear las acciones de mejora implementadas en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sala de reuniones. -Proyector -Computador -Mesa y sillas para los participantes. -Grabadora -Carpeta, hojas en blanco, lápices -Documento final: conclusiones y productos elaborados a partir de las reuniones desarrolladas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Especialistas encargados de brindar asesoría académica al establecimiento. -Coordinador Académico. -Jefes de Departamento de las distintas asignaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Asistencia de al menos el 90% de los jefes de departamentos de asignatura y miembros del equipo directivo a las reuniones programadas. -Instrumentos de evaluación para monitorear las acciones de mejora elaborados, revisados y aprobados por especialista.
--	--	--	--	--	---

7.- Proyecciones y Limitaciones

A partir del presente estudio, ha sido posible reconocer algunas **proyecciones** que pueden entregar orientaciones para profundizar en el estudio de uso de datos de evaluaciones para promover el aprendizaje, entre ellas cabe destacar:

A.- Una primera proyección del estudio se relaciona con la utilización de la metodología de análisis de casos, que a través del levantamiento de evidencia variada permite desarrollar un análisis en profundidad de realidades educativas particulares, que permitan levantar un problema específico y generar una propuesta de mejora con foco en la evaluación y en los aprendizajes de los estudiantes de manera contextualizada. En ese contexto, la experiencia analizada constituye un punto de partida para desarrollar iniciativas de similares características en otros contextos, a fin de explorar en las capacidades que otros centros escolares tienen para analizar y utilizar información de evaluaciones internas y externas, para definir planes de trabajo sistemáticos, colaborativos y articulados entre el equipo docente y directivo de los distintos establecimientos.

B.- Una segunda proyección se asocia al referente teórico que articuló esta investigación: *Uso sabio de datos*. Dicha metodología, al entender el uso de la información de evaluaciones desde una perspectiva sistemática que involucra la generación previa de capacidades en equipos directivos y docentes para que éstos puedan comprender la evidencia, definir problemáticas y desarrollar posteriormente planes de acción para superar las debilidades detectadas en el proceso educativo, se constituye un referente importante que puede generar orientaciones específicas a las escuelas desde la política pública – a través de instituciones como la Agencia de la Calidad de la Educación – para realizar el análisis de la evidencia, pues la entrega de reportes de resultados a los establecimientos se torna insuficiente si los docentes y directivos no tienen conocimientos de cómo trabajarlos.

Paralelamente, la investigación realizada cuenta con algunas **limitaciones**, las cuales se detallan a continuación:

A.- Una primera limitación del estudio se asocia al instrumento de recolección de información, puesto que el uso de una entrevista semiestructurada con ítemes cerrados, no resulta ser lo más adecuado para una muestra de seis sujetos. En ese contexto, y para

efectos de enriquecer el análisis, lo más pertinente hubiese sido desarrollar entrevistas con preguntas abiertas, que hubiesen permitido obtener mayor variabilidad en las respuestas de los participantes, cruzando dicha información con otras evidencias tales como observaciones de clases, focus group realizados a estudiantes o análisis de documentos como pruebas internas y planificaciones de clases que permitieran robustecer el volumen de evidencia analizada en el marco de esta investigación.

B.- Una segunda limitación del estudio dice relación con la poca profundidad en las respuestas entregadas por los profesores e integrantes del equipo directivo frente a las preguntas realizadas en las entrevistas. Lo anterior se explica por las dificultades de acceso al grupo y los tiempos limitados que éstos disponían para conceder las entrevistas – aproximadamente 30 minutos por entrevistado– aspectos que limitaron las posibilidades de recoger información con un mayor nivel de profundidad.

8.- Referencias Bibliográficas

Allal, L., Cardinet J. & Perrenoud, Ph. (dir.) (1979). *La evaluación formativa desde una enseñanza diferenciada*, Berne, Lang.

Anijovich. R., González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Bambrick-Santoyo, Paul (2010). *Driven by data : a practical guide to improve instruction*. San Francisco: Jossey - Bass.

Bennett R. (2011) *Formative assessment: a critical review*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1), 7-74.

Bolívar, A. (2015). *Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende*. *Revista Padres y Maestros*. Madrid: Universidad de Comillas. 361, pp. 23-27

Bolívar, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta*. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106

Boudett, K., City, E. A., & Murnane, R. J. (2006). *El proceso de mejoramiento y el liderazgo escolar haciendo "Uso Sabio de Datos"*, PREAL.

Boudett, K. P. & Steele, J. L. (Eds.). (2007). *Data wise in action: Stories of schools using data to improve teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Boudett, K. P., City, E. A., & Murnane, R. J. (Eds.). (2005). *Data wise: A step-by-step guide to using assessment results to improve teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Centro de Medición, MIDE UC (2013). *¿Qué evalúan las pruebas SEPA 2013?* Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Centro de Medición, MIDE UC (2014). *Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje: Pruebas SEPA (2014)*. Extraído de: <http://www.sepaucl.cl/wp-content/uploads/2014/05/20140923-Sistema-Evaluacion.pdf>

Centro de Medición MIDE UC (2014). *Reporte docente Estado (logro) por estudiante y del curso*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Coordinación Académica del establecimiento (2013). *Plan Estratégico del Área Académica*. pp. 1-14

Cornejo, M. & Salas, N. (2011). *Rigor y calidad metodológica: Un reto a la investigación social*. Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad, 10 (2), pp. 12-34.

Díaz, F. y Hernández, G. (1997). *Estrategias para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc. Graw Hill.

Earl L., Fullan M. (2003). *Using Data in Leadership For Learning*. Cambridge Journal of Education, 33 (3), 383-394

Earl, L. M. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Elmore R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile

Esquivel, J. (2009) *Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada*. En Martín, E y Martínez, F. Avances y desafíos en la evaluación educativa. Madrid: OEI, pp. 127-143.

Fullan M. (2002). *Principal as Leaders in a Culture of Change*. Ontario Institute for Studies in Education. Canadá: Ontario Institute for Studies in Education

Fullan, M. (2003), *The Moral Imperative of School Leadership*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Toronto, Ontario Principals' Council.

Gareis, C. (2007). *Reclaiming an important teacher competency: The lost art of formative assessment*. Journal of Personnel Evaluation in Education, 20, 17- 20.

Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J., & Wayman, J. (2009). *Using student achievement data to support instructional decision making* (NCEE 2009-4067). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Disponible en: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research. 2007; 77 (1): 81-112.

Hein, A. & Taut, S. (2009). *Informe de un estudio de comprensión y uso de la información SEPA*. Documento interno MIDE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). The program evaluation standards. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hein A., Taut S.(2010). *El uso de información evaluativa con fines formativos: El caso de establecimientos educacionales participantes de SEPA*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3, (2), (161-181)

Himmel, E. (1997). *Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar: el caso de Chile*. En B. Álvarez y M. Ruiz-Casares (eds.), Evaluación y Reforma Educativa. Opciones de política. PREAL.

Ikemoto, G.S. & Marsh, J.A. (2007). *Cutting Through the "Data-Driven" Mantra: Different Conceptions of Data-Driven Decision Making*. In P. Moss (Ed). Evidence and Decision

Making: Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1. (pp. 105-131). Malden, MA: Blackwell.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2012). *TIMSS 2011 Assessment Frameworks*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ivanic, R., Clark, R. and Rimmershaw, R. (2000), *What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments*. In M.R. Lea and B. Stierer, (eds.), *Student Writing in Higher Education: New Contexts*. Buckingham: SHRE/Open University Press.

King, J. A. y Peachman, E. M. (1984). *Pinning a wave to the shore: conceptualizing evaluation use in school system*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6: Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar (157) 241-251.

Koretz, D. (2008). *Measuring Up: What educational testing really tells us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Krichesky G. J., y Murillo, F. J. (2011). *Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (1), pp.65-83.

Little, J. y Horn, I. (2007). *Normalizing problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities*. En L. Stoll y K.S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, pp 79-92. Columbus, OH: Open University Press.

Meckes, L. y Carrasco, R. (2006) *Lecciones desde la Experiencia Chilena en Sistemas Nacionales de Evaluación*, artículo presentado en la Conferencia "Lecciones Latinoamericanas para Promover la Educación para Todos" organizada por el Instituto del Banco Mundial.

Meckes, L. (2007). *Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en la calidad educativa*. *Pensamiento Educativo*, 40 (1), 351-371

Ministerio de Educación (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2013). *Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2013). *Programa de estudio para cuarto año básico, Lenguaje y Comunicación*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2014). *Informe de resultados de aprendizaje SIMCE 2013*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2015). *PIRLS: Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Ejemplos de textos, lineamientos para la construcción de preguntas y pautas de corrección*. Santiago: Ministerio de Educación.

Morra, L & Friedlander, A (2001). *Evaluaciones mediante estudios de caso*. Washington DC: Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial.

Muijis, D. (2012). *Methodological change in educational effectiveness research*. En: C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijis, D. Reynolds and P. Sammons, eds. *School effectiveness and improvement research, policy and practice: challenging the orthodoxy?* London: Routledge.

Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). *El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10 (1), 26-43.

National Forum on Education Statistics. (2004). *Forum Guide to Building a Culture of Quality Data: A School & District Resource (NFES 2005–801)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Okuda, M. & Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34 (2), 118-124.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2012). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Patton, M. (2009). *Advocacy Impact Evaluation*. Journal of Multidisciplinary Evaluation, 5, (9), 1-10.

Pearson (2013). *Informe Final Evaluación de la PSU Chile. Resumen Ejecutivo*. Disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311058200.ChilePSUResumen_Ejecutivo.pdf

Ramprasad, A. (1983) *On the definition of feedback*, Behavioral Science, 28, pp. 4-13.

Ravela, P; Arregui, P; Valverde, G; Wolfe, R; Ferrer G; Martínez, F; Aylwin, M; Wolff (2008), L, *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Santiago: PREAL.

Ravela, P. (2010) *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* Santiago: PREAL.

Sadler, D. (2010). *Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal*. Assessment & Evaluation in Higher Education. 2010; 35(5): 535–550

Shepard L. (2006). *La evaluación en el aula*. Educational Measurement, 4, 623-646.

Shepard, L. A. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. Educational Researcher; 29 (7), 4-14.

Shula, L.M., & Cousins, J.B. (1997). *Evaluation use: theory, research, and practice since 1986*. Evaluation Practice, 18 (3), 185-208.

Stake, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación basada en Estándares*. Barcelona: Grao.

Taras. M. (2005). *Assessment –Summative and formative- Some Theoretical Reflections*. British Journal of Educational Studies, 53, (4), 466-478.

34.-Taut, S., Cortés, F., Sebastian, C. & Preiss, D. (2009). *Evaluating school and parent reports of the national student achievement testing system (SIMCE) in Chile: Access, comprehension, and use*. Evaluation and Program Planning, 32, 129-137.

Tiana, A. (2009). *Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación*. En Martín, E y Martínez, F. Avances y desafíos en la evaluación educativa. Madrid: OEI, pp.17-26

Tunstall, P y Gipps, C. (1996). *Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology*. British Educational Research Journal, 22 (4), pp. 389-404.

UNESCO (2015). *Estudio TERCE: Mejora el desempeño escolar en América Latina, pero las inequidades y otros factores siguen afectando los aprendizajes*. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/single-new/news/student_performance_improves_in_latin_america_but_inequality_and_other_factors_continue_to_affect_learning#.VmDCq9lvddh

Vasilachis, I; Ameigeiras, A; Chernobilsky, L; Giménez, V; Mallimaci, F; Mendizábal, N; Neiman, G; Quaranta, G; Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. Revista Educatio siglo XXI, 24, pp. 57 – 76

Vives, T. & Varela, M. (2013). *Realimentación efectiva. Investigación en Educación Médica*.2013; 2(6):112-114

Weiss, C. (1998). *Have we learned anything new about the use of evaluation?* American Journal of Evaluation 19(1), 21-33.

Weiss, C. (1993). *Shared Decision Making about What? A Comparison of Schools with and without Teacher Participation.* Teachers College Record 95(1), pp. 69-92

Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods.* Applied Social Research Methods Series, volume 5. Thousand Oaks, CA. : Sage.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Operacionalización del proceso de recogida de información⁴

Propósito	Dimensiones	Definición	Subdimensión	Indicadores	Procedimiento de observación	Medio de verificación	Fuente de información
Analizar las prácticas de uso de la información que realiza el equipo directivo y docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática de segundo ciclo básico de un colegio particular pagado ubicado en la comuna de Las Condes, a partir del Sistema de	1.- Preparación para el análisis	Hace referencia al proceso de elaboración de los reportes de entrega de los resultados de la evaluación por parte de la institucion evaluadora al establecimiento educacional y las acciones que genera el centro educativo para preparar el proceso de análisis de los resultados con el resto de la comunidad educativa.	1.1 Cuánto incorpora SEPA en el proceso de entrega de resultados, la perspectiva de los actores a los que van dirigidos los reportes.	Grado de complejidad en la entrega de información. Estrategias utilizadas por SEPA en sus reportes para hacer comprensible la información para los actores involucrados. Intencionalidades en la entrega de la información para las distintas audiencias a las cuales se dirigen los reportes.	1.- Entrevista semiestructurada aplicada a, coordinadora de la prueba SEPA y coordinadora de capacitación y apoyo a usuarios prueba SEPA. 2.- Análisis documental: Reportes de resultados entregados por la institucion evaluadora a diferentes actores (director, jefes de UTP, profesores y padres) y el grado de familiaridad que los distintos actores	1.- Transcripción y análisis de la entrevista. 2. Análisis de contenido comparativo de los diferentes tipos de información que entrega los reportes de la prueba SEPA.	1. Coordinadora programa prueba SEPA. 2.- Coordinadora de capacitación y apoyo a usuarios prueba SEPA. 3.- Reporte de resultados de SEPA, elaborados por el Centro de Medición, Mide UC.

⁴ Para definir los elementos asociados al uso de resultados de evaluación externa, se utilizaron como referentes para determinar las dimensiones de análisis del estudio, las propuestas de Bambrick (2010) y Boudett, K. P. & Steele, J. L. (Eds.). (2007)

Evaluación de Progreso del Aprendizaje (SEPA)					involucrados tienen con la información entregada en los reportes.		
			1.2 Acciones consideradas por el establecimiento para preparar el análisis de la información.	Acciones relativas a la preparación del equipo docente que participará del análisis de la información, para comprender el documento entregado por la institución evaluadora. Acciones de preparación para el registro de la información analizada.	1.- Entrevistas semiestructuradas a Coordinador Académico y Jefes de departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática.	1.- Transcripción de entrevistas, análisis y reportes. 2.- Sistematización de los datos de la entrevista semiestructurada, mediante elaboración de gráficos y detección de frecuencia de las respuestas de los participantes.	1.- Coordinador Académico. 2.- Jefes de Departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática

			1.3 Acciones de coordinación para efectuar el análisis	<p>Organización de los datos que se ocuparán en el análisis.</p> <p>Establecer horarios de reunión con equipo docente, para promover el trabajo de análisis en colaboración.</p> <p>Desarrollar conocimientos sobre evaluación en el equipo docente.</p>	<p>1.- Entrevista semiestructurada a Coordinador Académico y Jefes de Departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p> <p>2.- Entrevista semiestructurada aplicada a docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática de segundo ciclo básico.</p>	1.- Transcripción de las entrevistas y análisis de las mismas.	<p>1.- Profesores de segundo ciclo básico de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p> <p>2. Coordinador Académico.</p> <p>3.- Jefes de Departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p>
--	--	--	--	--	---	--	---

Propósito	Dimensiones	Definición	Subdimensión	Indicadores	Procedimiento de observación	Medio de verificación	Fuente de información
Analizar las prácticas de uso de la información que realiza el equipo directivo y docentes de las	2.- Proceso de indagación, análisis y evaluación de los resultados obtenidos	Este proceso se refiere a la indagación que la institución educativa realiza a partir del análisis e interpretación a fondo de los	2.1 Crear una visión compartida entre equipo directivo y docente, respecto a la comprensión de la información que entrega la	Capacidad del equipo docente para interpretar y comprender la información entregada por SEPA. Uso de	1.- Entrevista semiestructurada al Coordinador Académico, y Jefes de Departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática.	1.- Transcripción de las entrevistas y análisis de las mismas. 2.- Sistematización de los datos de la entrevista semiestructurada,	1.- Coordinador Académico. 2.- Jefes de Departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática. 3.- Docentes

<p>asignaturas de lenguaje y matemática de segundo ciclo básico de un colegio particular pagado ubicado en la comuna de Las Condes, a partir del Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje (SEPA)</p>		<p>resultados de evidencia interna y externa, lo que involucra el uso de diversas técnicas de análisis de la información, permitiendo posteriormente determinar un problema educativo de interés a resolver por parte del equipo directivo y docente, a partir del cual se generan hipótesis que permitan explicar los resultados obtenidos por los estudiantes.</p>	<p>evaluación externa (SEPA)</p>	<p>protocolos de conversación entre equipo directivo y docente para estructurar el diálogo en torno a la información que entrega SEPA.</p>	<p>2.- Entrevista semiestructurada a docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática. 3.- Entrevista semiestructurada sobre acciones derivadas del proceso de análisis de los resultados SEPA, aplicada a docentes y directivos</p>	<p>mediante elaboración de gráficos y detección de frecuencia de las respuestas de los participantes.</p>	<p>de las asignaturas de lenguaje y matemática que realizan clases a estudiantes de segundo ciclo básico.</p>
			<p>2.2.- Variedad de evidencia analizada.</p>	<p>Solo evidencia externa Evidencia variada: interna y externa.</p>	<p>1.- Entrevista semiestructurada a Coordinador Académico, y jefes de departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática. 2.- Entrevista semiestructurada aplicada a docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p>	<p>1.- Transcripción de las entrevistas y análisis de las mismas. 2.- Sistematización de los datos de la entrevista semiestructurada, mediante elaboración de gráficos y detección de frecuencia de las respuestas de los participantes.</p>	<p>1.-Coordinador Académico. 2.- Jefes de departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática. 3.- Docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática que realizan clases a estudiantes de segundo ciclo</p>

					3.- Entrevista semiestructurada sobre acciones derivadas del proceso de análisis de los resultados SEPA, aplicada a docentes y directivos		básico.
			2.3 técnicas utilizadas para el análisis de la información.	<p>Cuantitativas, orientadas a medir el rendimiento de los estudiantes en términos absolutos.</p> <p>Cualitativas, orientadas a realizar una valoración de las habilidades y contenidos logrados y por lograr</p>	<p>1.- Entrevista semiestructurada a Coordinador Académico y jefes de departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p> <p>2.- Entrevista semiestructurada a docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática de segundo ciclo básico.</p> <p>3.- Entrevista semiestructurada sobre acciones derivadas del proceso de análisis de los resultados SEPA,</p>	<p>1.- Transcripción de las entrevistas y análisis de las mismas.</p> <p>2.- Sistematización de los datos de la entrevista semiestructurada, mediante elaboración de gráficos y detección de frecuencia de las respuestas de los participantes.</p>	<p>1.-Coordinador Académico.</p> <p>2.- Docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática que realizan clases a estudiantes de segundo ciclo básico.</p> <p>3.- Jefes de departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p>

					aplicada a docentes y directivos		
			2.4 Determinación del problema educativo a abordar.	<p>Problema educativo centrado en la enseñanza.</p> <p>Problema educativo centrado en el aprendizaje.</p>	<p>1.- Entrevista semiestructurada a Coordinador Académico y jefes de departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p> <p>2.- Entrevista semiestructurada a docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática de segundo ciclo básico.</p> <p>3.- Entrevista semiestructurada sobre acciones derivadas del proceso de análisis de los resultados SEPA, aplicada a docentes y directivos</p>	<p>1.- Transcripción y análisis de entrevistas.</p> <p>2.- Sistematización de los datos de la entrevista semiestructurada, mediante elaboración de gráficos y detección de frecuencia de las respuestas de los participantes.</p>	<p>1.- Coordinador Académico.</p> <p>2.- Jefes de departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p> <p>3.- Profesores de la asignatura de lenguaje y matemática que realizan clases en segundo ciclo básico.</p>

			<p>2.5 Factores (Hipótesis) que explican los resultados obtenidos por los estudiantes</p>	<p>Habilidades y conocimientos en que los estudiantes demostraron menor nivel de desarrollo, necesitan de mayor apoyo docente.</p> <p>Resultados obtenidos por los estudiantes están relacionados con el grado de efectividad de las prácticas que los docentes utilizan para promover el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>1.- Entrevista semiestructurada a Coordinador Académico, y Jefes de departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p> <p>2.- Entrevista semiestructurada, aplicada a docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática de segundo ciclo básico.</p> <p>3.- Entrevista semiestructurada sobre acciones derivadas del proceso de análisis de los resultados SEPA, aplicada a docentes y directivos</p>	<p>1.- Transcripción de las entrevistas y análisis de las mismas.</p> <p>2.- Sistematización de los datos de la entrevista semiestructurada, mediante elaboración de gráficos y detección de frecuencia de las respuestas de los encuestados.</p>	<p>1.-Coordinador Académico.</p> <p>2.- Jefes de departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p> <p>3.- Docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática que realizan clases a estudiantes de segundo ciclo básico.</p>
--	--	--	---	---	--	---	---

Propósito	Dimensiones	Definición	Subdimensión	Indicadores	Procedimiento de observación	Medio de verificación	Fuente de información
Analizar las prácticas de uso de la información que realiza el equipo directivo y docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática de segundo ciclo básico de un colegio particular pagado ubicado en la comuna de Las Condes, a partir del Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje (SEPA)	3.- Acciones que se derivan del análisis de los resultados de evaluación.	Se refiere a las decisiones que el equipo directivo y docente toma a partir de los resultados analizados, a través de la definición de estrategias y planes de acción y evaluación del progreso en relación al problema educativo detectado.	3.1 Diseño de plan de acción para resolver el problema educativo detectado	Realizar ajustes al proceso de planificación de la enseñanza. Desarrollar e implementar estrategias de enseñanza que permitan resolver problemas de la práctica docente.	1.- Entrevista semiestructurada a Coordinador Académico, y Jefes de departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática. 2.- Entrevista semiestructurada, aplicada a docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática de segundo ciclo básico. 3.- Entrevista semiestructurada sobre análisis y decisiones derivados de la interpretación de resultados de evaluaciones externas, aplicada a docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática de	1.- Transcripción de las entrevistas y análisis de las mismas. 2.- Sistematización de los datos de la entrevista semiestructurada, mediante elaboración de gráficos y detección de frecuencia de las respuestas de los encuestados	1.- Coordinador Académico. 2.- Jefes de departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática. 3.- Profesores de las asignaturas de lenguaje y matemática que realizan clases a estudiantes de segundo ciclo básico.

					segundo ciclo básico.		
			3.2 Planificación de la evaluación del progreso en relación al problema educativo detectado.	<p>Establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo por parte del equipo directivo y docente.</p> <p>Elaboración de pautas que permitan evaluar las estrategias de enseñanza implementadas.</p> <p>Evaluación del impacto de estrategias implementadas, a partir del progreso evidenciado por los estudiantes.</p>	<p>1.- Entrevista semiestructurada a Coordinador Académico y jefes de Departamento de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p> <p>2.- Entrevista semiestructurada sobre análisis y decisiones derivados de la interpretación de resultados de evaluaciones externas, aplicada a docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática de segundo ciclo básico.</p>	<p>1.- Transcripción de las entrevistas y análisis de las mismas.</p> <p>2.- Sistematización de los datos de la entrevista semiestructurada, mediante elaboración de gráficos y detección de frecuencia de las respuestas de los encuestados</p>	<p>1.- Coordinador Académico.</p> <p>2.- Jefe de Departamento de la asignatura de Lenguaje.</p> <p>3.- Profesores de las asignaturas de lenguaje y matemática que realizan clases a estudiantes de segundo ciclo básico.</p>

Anexo 2: Tabla de Especificaciones entrevista semiestructurada sobre análisis y decisiones derivados de la interpretación de resultados de evaluaciones externas

Dimensión	Subdimensión	Categorías de la Subdimensión	Aspecto a observar	Preguntas
<p>Proceso de indagación, análisis y evaluación de los resultados obtenidos</p>	<p>Crear una visión compartida entre equipo directivo y docente, respecto a la comprensión de la información que entrega la evaluación externa (SEPA)</p>	<p>Capacidad del equipo docente para interpretar y comprender la información entregada por SEPA.</p>	<p>Claridad de la Información del reporte</p> <p>Pertinencia de la información del reporte en cuanto a la interpretación de los datos y resultados que entrega.</p> <p>Descripción de los niveles de logro en cuanto a los contenidos y las habilidades medidas</p>	<p>1.- Los resultados por estudiantes que entrega la prueba SEPA, son claros.</p> <p>2.- Los resultados por curso entregados que entrega la prueba SEPA son claros</p> <p>3.- Los resultados por estudiante que entrega la prueba SEPA son claros.</p> <p>4.- Los resultados entregados por el informe SEPA son pertinentes para orientar la toma de decisiones.</p> <p>5.- La interpretación de los datos que se reportan en el informe SEPA son pertinente para su aplicación en el aula.</p> <p>6.- Los resultados entregados en el reporte SEPA, son pertinentes para orientar la toma de decisiones a nivel pedagógico.</p> <p>7.- El reporte SEPA da cuenta de manera efectiva de los niveles de logro individual, respecto a los contenidos en que los estudiantes fueron medidos</p> <p>8.- El reporte SEPA da cuenta de manera efectiva del porcentaje de logro individual de las distintas habilidades que fueron medidas en la prueba.</p>

			<p>Calidad de las sugerencias para interpretar la información.</p> <p>Claridad de la simbología utilizada en el reporte</p> <p>Grado de comprensión de la información gráfica</p>	<p>9.- Las sugerencias para interpretar la información del reporte intencionan un análisis profundo sobre el desempeño de cada estudiante.</p> <p>10.- El informe de progreso SEPA, me entrega sugerencias concretas para aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas, de acuerdo al nivel de logro de mis estudiantes</p> <p>11.-El reporte SEPA utiliza una simbología clara, que me permite entender fácilmente la información.</p> <p>12.- La simbología utilizada me permite identificar con facilidad el nivel de desempeño alcanzado por cada estudiante.</p> <p>13.-Entiendo con facilidad la terminología que utiliza el reporte SEPA para analizar los resultados logrados por mis estudiantes en la prueba</p> <p>14.-Puedo comprender la información gráfica contenida en el reporte de resultados SEPA, sin necesidad de consultar a otros.</p> <p>15.- Puedo interpretar con facilidad los datos que entregan los gráficos y tablas que contiene el reporte</p>
--	--	--	---	---

		<p>Facilidad para interpretar la información gráfica.</p> <p>Grado de conocimiento en técnicas de análisis de datos cuantitativa.</p> <p>Facilidad para la interpretación de información cuantitativa</p> <p>Grado de conocimiento acerca de las evaluaciones estandarizadas</p> <p>Percepción de capacidad para aplicar información de resultados de pruebas estandarizadas a sus decisiones pedagógicas</p>	<p>16.- Conozco las técnicas de análisis cuantitativo que presenta el reporte.</p> <p>17.- He utilizado con éxito técnicas de análisis cuantitativo en estudios o análisis de pruebas de aula.</p> <p>18.- Me es fácil interpretar información de naturaleza cuantitativa, provenientes de evaluaciones externas e internas. 19.- Soy capaz de interpretar sin problemas resultados de evaluaciones estandarizadas</p> <p>20.- Conozco las características técnicas de las evaluaciones estandarizadas en el contexto escolar</p> <p>21.- Entiendo el uso de las evaluaciones estandarizadas en el contexto escolar.</p> <p>22.- Valoro el uso y aplicación de las evaluaciones estandarizadas en el contexto escolar.</p> <p>23.- Me es fácil transferir la información que entrega la prueba sepa, para tomar decisiones pedagógicas que aplico al aula.</p>
	Uso de protocolos de conversación entre equipo directivo y docente para estructurar el	Nivel de conocimiento acerca de los protocolos de conversación	24.- Estoy en conocimiento de los protocolos o formas en que el colegio organiza las conversaciones con los profesores para trabajar los resultados SEPA.

		diálogo en torno a la información que entrega SEPA.	Participación en instancias de conversación a partir de resultados	<p>25.- He participado activamente en reuniones que organiza la coordinación académica del establecimiento para informar los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba SEPA.</p> <p>26.- He participado de manera activa en los espacios de conversación dispuestos por el colegio para analizar la información que entrega sepa.</p> <p>27.- La coordinación académica del establecimiento intenciona permanentemente el dialogo en torno a los resultados obtenidos en SEPA, desde el punto de vista de su uso para la toma de decisiones pedagógicas.</p> <p>28.- Las conversaciones que se generan son productivas en cuanto a las orientaciones y sugerencias para la mejora de los resultados.</p> <p>29.- Las conversaciones establecidas con colegas, nos ha permitido diseñar planes de trabajo para nuestra asignatura, con el fin de mejorar las habilidades medidas por SEPA.</p>
	Factores (Hipótesis) que explican los resultados obtenidos por los estudiantes	Habilidades y conocimientos de los estudiantes	Resultados obtenidos se explican por las habilidades de los estudiantes.	<p>30.- Los resultados del colegio en la prueba sepa se deben exclusivamente al nivel de habilidad de los estudiantes.</p> <p>31.- La efectividad de las prácticas</p>

		<p>Efectividad de las prácticas que los docentes utilizan para promover el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Resultados obtenidos se explican por la efectividad de las prácticas docentes.</p> <p>Influencia del tipo de evaluaciones que aplica el colegio en los resultados obtenidos en SEPA.</p> <p>Uso de retroalimentación en la clase y los efectos que ésta genera en el aprendizaje del estudiante.</p>	<p>docentes, desde el punto de vista de la enseñanza, influyeron en los resultados de la prueba SEPA.</p> <p>32.- Las habilidades más y menos logradas por los estudiantes en la prueba SEPA, me aportan evidencia relevante para poder analizar la efectividad de mis prácticas de enseñanza.</p> <p>33.- El tipo de evaluación sumativa que se utiliza en el establecimiento ha influido en los resultados de la prueba sepa.</p> <p>34.- Los resultados se ven influenciados por el tipo de instrumentos que se utilizan en el colegio</p> <p>35.- Aplico distintas formas de retroalimentación, lo que se ha expresado en una progresión en el aprendizaje que el estudiante ha sido capaz de lograr en mi asignatura.</p> <p>36.- Utilizo la retroalimentación como un aspecto permanente en mi asignatura.</p> <p>37.- ¿De qué manera retroalimenta el trabajo realizado por los estudiantes en su asignatura? ¿Qué resultados ha obtenido en cuanto al nivel de progreso que experimenta el estudiante a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje? Describa alguna estrategia que utilice</p>
--	--	--	---	---

				habitualmente (Pregunta abierta).
Acciones que se derivan del análisis de los resultados de evaluación.	Diseño de plan de acción para resolver el problema educativo detectado	Tipos de ajustes al proceso de planificación de la enseñanza.	Modificaciones a la planificación desde las estrategias de enseñanza aplicadas.	38.- Renuevo constantemente mi proceso de planificación, a través de la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza a mi asignatura.
			Modificaciones a la distribución de contenidos de la asignatura.	39.- He logrado distribuir los contenidos de mi asignatura de acuerdo a una secuencia, priorizando las habilidades y contenidos en que los estudiantes presentan mayores dificultades.
			Modificaciones a la planificación, alineando enseñanza y evaluación.	40.- Los resultados SEPA me han orientado para planificar un proceso de enseñanza y de evaluación articulado.
		Tipos de estrategias de enseñanza utilizadas que permitan resolver problemas de la práctica docente.	Estrategias centradas en promover el progreso en el aprendizaje	41.- Utilizo permanentemente en mi asignatura estrategias de enseñanza que buscan promover el progreso del aprendizaje de mis estudiantes.
				42.- En el caso de estudiantes o cursos que han tenido un bajo nivel de desempeño en la prueba SEPA ¿Qué estrategias he implementado para promover el progreso en las habilidades y contenidos desde mi asignatura? ¿Qué resultados le han dado éstas, desde el punto de vista del nivel de progreso en el aprendizaje? (Pregunta abierta)
			Se consideran líneas de acción	43.- El colegio ha definido líneas de acción claras para el trabajo docente desde las

			para el trabajo docente con sus estudiantes, considerando resultados SEPA.	distintas asignaturas, basándose en los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en SEPA.
Planificación de la evaluación del progreso en relación al problema educativo detectado.	Tipos de metas definidas		Metas a corto plazo para mejorar aspectos del proceso educativo.	44.- El establecimiento ha definido metas concretas a corto plazo para mejorar aspectos relativos a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
			Metas a mediano plazo para mejorar aspectos del proceso educativo.	45.- El establecimiento ha definido metas a mediano plazo para mejorar aspectos asociados a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
	Organización temporal de las metas		Metas a largo plazo para mejorar aspectos del proceso educativo.	46.- El establecimiento genera metas de largo plazo para mejorar aspectos asociados a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
		Definición de plazos para el cumplimiento de las metas.		47.- Los plazos establecidos por el colegio para el cumplimiento de los distintos propósitos, son acordes con la envergadura de las metas definidas.
	Tipos de pautas para evaluar las estrategias de enseñanza implementadas.		Iniciativas de los departamentos de asignatura para definir, implementar y evaluar estrategias orientadas a la mejora del aprendizaje.	48.- Desde el departamento de mi asignatura, se han definido estrategias concretas para la mejora del aprendizaje de los estudiantes. 49.- El departamento de mi asignatura demuestra un alto grado de interés por implementar las estrategias definidas para la mejora del aprendizaje de los

			<p>estudiantes.</p> <p>50.- El departamento de mi asignatura ha trabajado activamente en la elaboración de instrumentos que permitan evaluar de manera concreta el grado de efectividad que están teniendo las estrategias de enseñanza implementadas por los distintos docentes.</p> <p>51.- La coordinación académica del establecimiento demuestra un alto grado de preocupación por evaluar el impacto que las estrategias implementadas en mi asignatura tienen en el aprendizaje de los estudiantes.</p>
	Acciones para la Evaluación de estrategias implementadas, a partir del progreso evidenciado por los estudiantes.	Grado de interés del establecimiento para evaluar las estrategias implementadas en las asignaturas.	<p>Grado de interés para recoger evidencia del impacto de las estrategias implementadas en el aula.</p> <p>52.- La Unidad Técnico Pedagógica ha demostrado un alto grado de interés por evaluar las estrategias implementadas, mediante el diseño de instrumentos que permitan verificar su grado de efectividad en el aula.</p> <p>53.- La Unidad Técnico Pedagógica demuestra un alto grado de interés por rescatar la percepción de los estudiantes respecto de su progreso en el aprendizaje, lo cual realiza por medio de entrevistas y encuestas de satisfacción.</p> <p>54.- El establecimiento demuestra un alto grado de interés por conocer la percepción de los padres respecto al progreso del aprendizaje de los estudiantes, lo cual se expresa en la realización de entrevistas personales.</p>

Anexo 3: Entrevista semiestructurada sobre análisis y decisiones derivados de la interpretación de resultados SEPA (Directivos)

Cargo que desempeña:

En el contexto de una investigación académica del Programa de Magíster en Evaluación de Aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, nos encontramos analizando el uso que se da a los resultados provenientes de evaluaciones estandarizadas en establecimientos educacionales de nuestro país.

De esta forma, el siguiente instrumento, tiene por objetivo recabar información relativa al proceso acciones y toma de decisiones que docentes y equipo directivo del establecimiento realizan a partir de los resultados derivados del Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje (SEPA), particularmente en la medición que esta prueba realiza sobre las habilidades y conocimientos que de acuerdo al currículum nacional, los estudiantes debiesen manejar en las asignaturas de Lenguaje y Matemática.

Cabe destacar que la información recopilada es confidencial, y sus respuestas solo se utilizarán dentro del contexto del proyecto de magíster, con fines exclusivamente académicos.

La encuesta, se compone de 44 ítems, divididos en dos secciones. La primera de ellas, cuenta con un total de 41 afirmaciones, frente a cada una de las cuales le pedimos que marque con una "X" el grado de acuerdo o desacuerdo que usted tiene con cada una de ellas, de acuerdo a la siguiente escala.

MA: Muy de acuerdo D.A: De acuerdo. E.D: En desacuerdo M.D: Muy en desacuerdo
--

La segunda sección se compone de 3 preguntas de respuesta abierta, en donde le solicitamos responder algunos elementos asociados a las acciones que toma el establecimiento, a partir del proceso de análisis de los resultados alcanzados en la prueba SEPA, junto a una evaluación de los aspectos positivos y negativos involucrados en el trabajo con esta evaluación externa.

Sección 1

Indicadores	M.A	D.A	E.D	M.D
1.- Los resultados por estudiantes que entrega el informe de la prueba SEPA son claros.				
2.- Los resultados por curso que entrega la prueba SEPA son claros				
3.- Los resultados entregados por el informe SEPA permiten orientar la toma de decisiones.				
4.- La interpretación de los datos que se reportan en el informe SEPA me permite utilizar esa información para aplicarla en el trabajo en aula.				
5.- El reporte SEPA da cuenta de manera efectiva de los niveles de logro individual, respecto a los contenidos en que los estudiantes fueron medidos.				
6.- El reporte SEPA da cuenta de manera efectiva del porcentaje de logro individual de las distintas habilidades que fueron medidas en la prueba.				
7.- Las sugerencias para interpretar la información del reporte intencionan un análisis profundo sobre el desempeños de cada estudiante.				
8.- El informe de progreso SEPA, me entrega sugerencias concretas para aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas, de acuerdo al nivel de logro de mis estudiantes				
9.- El reporte SEPA utiliza una simbología clara, que me permite entender fácilmente la información.				
10.- La simbología utilizada me permite identificar con facilidad el nivel de desempeño alcanzado por cada estudiante.				
11.- Puedo comprender con facilidad la información de gráficos y tablas contenida en el reporte de resultados SEPA, sin necesidad de consultar a otros.				
12.- Conozco las técnicas de análisis cuantitativo que presenta el reporte.				
13.- He utilizado con éxito técnicas de análisis cuantitativo en estudios o análisis de pruebas de aula.				
14.- Me es fácil interpretar información de naturaleza cuantitativa, provenientes de evaluaciones externas (SEPA, SIMCE o PSU) e internas.				
15.- Soy capaz de interpretar sin problemas resultados de evaluaciones estandarizadas				
16.- Entiendo el uso de las evaluaciones estandarizadas en el contexto escolar.				
17.- Valoro el uso y aplicación de las evaluaciones estandarizadas en el contexto escolar.				
18.- Me es fácil transferir la información que entrega la prueba SEPA, para tomar decisiones pedagógicas que aplico en el la sala de clases.				
19.- He participado de manera activa en los espacios de conversación dispuestos por el colegio para analizar la información que entrega SEPA.				
20.- La coordinación académica del establecimiento intenciona permanentemente el dialogo en torno a los resultados obtenidos en SEPA, desde el punto de vista de su uso para la toma de decisiones pedagógicas.				

21.- Las conversaciones que se generan son productivas en cuanto a las orientaciones y sugerencias para la mejora de los resultados SEPA.				
22.- Los resultados del colegio en la Prueba SEPA se deben exclusivamente al nivel de habilidad de los estudiantes.				
23.- La efectividad de las prácticas docentes, desde el punto de vista de la enseñanza, influyeron en los resultados de la prueba SEPA.				
24.- Las habilidades más y menos logradas por los estudiantes en SEPA, me aportan evidencia para poder analizar la efectividad de mis prácticas de enseñanza.				
25.- El tipo de evaluación sumativa que se utiliza en el establecimiento ha influido en los resultados de la prueba SEPA.				
26.- Los resultados obtenidos en la prueba SEPA se ven influenciados por el tipo de instrumentos de evaluación que se utilizan en el colegio				
27.- Los profesores renuevan constantemente su proceso de planificación, a través de la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza en las asignaturas evaluadas por SEPA.				
28.- Se han considerado los resultados SEPA para distribuir los contenidos de las asignaturas evaluadas, de acuerdo a una secuencia.				
29.- Se han considerado los resultados en que los estudiantes presentaron mayores dificultades en SEPA, para priorizar contenidos en las asignaturas evaluadas por esta prueba.				
30.- Los resultados SEPA han orientado a los docentes para planificar un proceso de enseñanza y evaluación articulado.				
31.- El colegio ha definido líneas de acción claras para el trabajo docente desde las distintas asignaturas, basándose en los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en SEPA.				
32.- El establecimiento ha definido metas a corto plazo para mejorar aspectos relativos a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, considerando los resultados SEPA.				
33.- El establecimiento ha definido metas a mediano plazo (8 meses a un año) para mejorar aspectos asociados a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, considerando los resultados SEPA.				
34.- El establecimiento genera metas de largo plazo para mejorar aspectos asociados a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.				
35.- Los plazos establecidos por el colegio para la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, tanto en mi asignatura como en otras, son acordes con la envergadura de las metas definidas.				
36.- Los distintos departamentos de asignatura han definido estrategias concretas para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.				
37.- Los departamentos de asignatura han demostrado un alto grado de interés por implementar estrategias de evaluación que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes en relación a los contenidos evaluados por SEPA.				
38.- Los departamentos de asignatura han trabajado en la elaboración de instrumentos que permitan evaluar el grado de efectividad de las estrategias implementadas por los docentes para mejorar los resultados de la prueba SEPA.				

39.- El colegio ha demostrado un alto grado de preocupación por evaluar el impacto que las estrategias implementadas desde las distintas asignaturas han tenido en los resultados SEPA.				
40.- En el colegio se realizan acciones específicas (entrevistas personales, encuestas de satisfacción) que permitan rescatar la percepción que los propios estudiantes tienen con respecto al progreso de su aprendizaje en relación a SEPA.				
41.- El establecimiento realiza acciones concretas (como entrevistas) para conocer la percepción de los padres respecto al progreso del aprendizaje que su hijo(a) ha tenido en relación a los contenidos evaluados por SEPA.				

Sección II

1.- Señale ¿Qué líneas de acción concretas ha llevado a cabo el establecimiento en las asignaturas que mide la prueba SEPA para mejorar el nivel de desempeño de los estudiantes?

2.- ¿De qué manera el establecimiento evalúa los progresos experimentados por los estudiantes en las asignaturas que mide la prueba SEPA?

3.- Evalúe los aspectos positivos y negativos que ha significado para el establecimiento, el trabajo a partir de los resultados del Sistema de Progreso del Aprendizaje (SEPA).



Anexo 4: Entrevista semiestructurada sobre análisis y decisiones derivados de la interpretación de resultados SEPA (Docentes)

Nivel en que imparte clases: _____

Asignatura que imparte al nivel: _____

En el contexto de una investigación académica del Programa de Magíster en Evaluación de aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, nos encontramos analizando el uso que se da a los resultados provenientes de evaluaciones estandarizadas en establecimientos educacionales de nuestro país.

De esta forma, el siguiente instrumento, tiene por objetivo recabar información relativa al proceso acciones y toma de decisiones que docentes y equipo directivo del establecimiento realizan a partir de los resultados derivados del Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje (SEPA), particularmente en la medición que esta prueba realiza sobre las habilidades y conocimientos que de acuerdo al currículum nacional, los estudiantes debiesen manejar en las asignaturas de Lenguaje y Matemática.

Cabe destacar que la información recopilada es confidencial, y sus respuestas solo se utilizarán dentro del contexto del proyecto de magíster, con fines exclusivamente académicos, por lo que su participación no generará repercusiones respecto a su gestión pedagógica en el aula.

La encuesta, se compone 49 ítems, divididas en dos secciones. La primera de ellas, cuenta con un total de 52 afirmaciones, frente a cada una de las cuales le pedimos que marque con una “X” el grado de acuerdo o desacuerdo que usted tiene con cada una de ellas, de acuerdo a la siguiente escala.

MA: Muy de acuerdo
D.A: De acuerdo.
E.D: En desacuerdo
M.D: Muy en desacuerdo

La segunda sección se compone de 3 preguntas de respuesta abierta, en donde le solicitamos responder algunos elementos asociados a las decisiones que usted toma para el trabajo con los estudiantes en el aula, considerando los resultados obtenidos a partir de la prueba SEPA en su asignatura, evaluando desde ese punto de vista los aspectos positivos y negativos asociados al trabajo con este sistema de evaluación estandarizada.

Sección 1

Indicadores	M.A	D.A	E.D	M.D
1.- Los resultados por estudiantes que entrega el informe de la prueba SEPA son claros.				
2.- Los resultados por curso que entrega la prueba SEPA son claros				
3.- Los resultados entregados por el informe SEPA permiten orientar la toma de decisiones.				
4.- La interpretación de los datos que se reportan en el informe SEPA me permite utilizar esa información para aplicarla en el trabajo en aula.				
5.- El reporte SEPA da cuenta de manera efectiva de los niveles de logro individual, respecto a los contenidos en que los estudiantes fueron medidos.				
6.- El reporte SEPA da cuenta de manera efectiva del porcentaje de logro individual de las distintas habilidades que fueron medidas en la prueba.				
7.- Las sugerencias para interpretar la información del reporte intencionan un análisis profundo sobre el desempeños de cada estudiante.				
8.- El informe de progreso SEPA, me entrega sugerencias concretas para aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas, de acuerdo al nivel de logro de mis estudiantes				
9.- El reporte SEPA utiliza una simbología clara, que me permite entender fácilmente la información.				
10.- La simbología utilizada me permite identificar con facilidad el nivel de desempeño alcanzado por cada estudiante.				
11.- Puedo comprender con facilidad la información de gráficos y tablas contenida en el reporte de resultados SEPA, sin necesidad de consultar a otros.				
12.- Conozco las técnicas de análisis cuantitativo que presenta el reporte.				
13.- He utilizado con éxito técnicas de análisis cuantitativo en estudios o análisis de pruebas de aula.				
14.- Me es fácil interpretar información de naturaleza cuantitativa, provenientes de evaluaciones externas (SEPA, SIMCE o PSU) e internas.				
15.- Soy capaz de interpretar sin problemas resultados de evaluaciones estandarizadas				
16.- Entiendo el uso de las evaluaciones estandarizadas en el contexto escolar.				
17.- Valoro el uso y aplicación de las evaluaciones estandarizadas en el contexto escolar.				
18.- Me es fácil transferir la información que entrega la prueba SEPA, para tomar decisiones pedagógicas que aplico en el la sala de clases.				
19.- Estoy en conocimiento de los protocolos o formas en que el colegio organiza las conversaciones con los profesores para trabajar los resultados SEPA.				
20.- He participado activamente en reuniones que organiza la coordinación académica del establecimiento para informar los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba SEPA.				
21.- He participado de manera activa en los espacios de conversación dispuestos por el colegio para analizar la información que entrega SEPA.				
22.- La coordinación académica del establecimiento intenciona permanentemente el dialogo en torno a los resultados obtenidos en SEPA, desde el punto de vista de su uso para la toma de decisiones pedagógicas.				

23.- Las conversaciones que se generan son productivas en cuanto a las orientaciones y sugerencias para la mejora de los resultados SEPA.				
24.- Las conversaciones establecidas con colegas, nos ha permitido diseñar planes de trabajo para nuestra asignatura, con el fin de mejorar las habilidades medidas por SEPA.				
25.- Los resultados del colegio en la Prueba SEPA se deben exclusivamente al nivel de habilidad de los estudiantes.				
26.- La efectividad de las prácticas docentes, desde el punto de vista de la enseñanza, influyeron en los resultados de la prueba SEPA.				
27.- Las habilidades más y menos logradas por los estudiantes en SEPA, me aportan evidencia para poder analizar la efectividad de mis prácticas de enseñanza.				
28.- El tipo de evaluación sumativa que se utiliza en el establecimiento ha influido en los resultados de la prueba SEPA.				
29.- Los resultados obtenidos en la prueba SEPA se ven influenciados por el tipo de instrumentos de evaluación que se utilizan en el colegio				
30.- Aplico retroalimentación como apoyo al aprendizaje, lo que se ha expresado en una mejora de los estudiantes en mi asignatura.				
31.- Utilizo la retroalimentación como una práctica permanente en mi asignatura.				
32.- Realizo un análisis de mi proceso de enseñanza y las estrategias que utilizo, lo que me permite ajustar constantemente mi proceso de planificación				
33.- He considerado los resultados SEPA para distribuir los contenidos de mi asignatura de acuerdo a una secuencia.				
34.- He considerado los resultados en que los estudiantes presentaron mayores dificultades en SEPA, para priorizar contenidos en mi asignatura.				
35.- Los resultados SEPA me han orientado para planificar un proceso de enseñanza y de evaluación articulado.				
36.- El colegio ha definido líneas de acción claras para el trabajo docente desde las distintas asignaturas, basándose en los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en SEPA.				
37.- El establecimiento ha definido metas a corto plazo para mejorar aspectos relativos a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, considerando los resultados SEPA.				
38.- El establecimiento ha definido metas a mediano plazo (8 meses a un año) para mejorar aspectos asociados a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, considerando los resultados SEPA				
39.- El establecimiento genera metas de largo plazo para mejorar aspectos asociados a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.				
40.- Los plazos establecidos por el colegio para la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, tanto en mi asignatura como en otras, son acordes con la envergadura de las metas definidas.				
41.- Desde el departamento o coordinación de mi asignatura, se han definido estrategias concretas para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.				
42.- El departamento de mi asignatura demuestra un alto grado de interés por implementar estrategias de evaluación que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes en relación a los contenidos evaluados por SEPA.				
43.- El departamento de mi asignatura ha trabajado en la elaboración de instrumentos que permitan evaluar el grado de efectividad de las				

estrategias implementadas por los docentes para mejorar los resultados de la prueba SEPA.				
44.- El colegio ha demostrado un alto grado de preocupación por evaluar el impacto que las estrategias implementadas desde mi asignatura han tenido en los resultados SEPA.				
45.- En el colegio se realizan acciones específicas (entrevistas personales, encuestas de satisfacción) que permitan rescatar la percepción que los propios estudiantes tienen con respecto al progreso de su aprendizaje en relación a SEPA.				
46.- El establecimiento realiza acciones concretas (como entrevistas) para conocer la percepción de los padres respecto al progreso del aprendizaje que su hijo(a) ha tenido en relación a los contenidos evaluados por SEPA.				

Sección II

1.- ¿De qué manera retroalimenta el trabajo realizado por los estudiantes en su asignatura? ¿Qué resultados ha obtenido en cuanto al nivel de progreso que experimenta el estudiante a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje? Describa alguna estrategia que utilice habitualmente

2.- En el caso de estudiantes o cursos que han tenido un bajo nivel de desempeño en la prueba SEPA ¿Qué estrategias he implementado para promover el progreso en las habilidades y contenidos desde mi asignatura? ¿Qué resultados le han dado éstas, desde el punto de vista del nivel de progreso en el aprendizaje?

3.- Evalúe los aspectos positivos y negativos que ha significado para el establecimiento, el trabajo a partir de los resultados del Sistema de Progreso del Aprendizaje (SEPA).

Anexo 5: Guion de entrevista relativo a la entrega de información que realiza la institución evaluadora al establecimiento educacional.

- 1.- ¿Qué propósitos persigue la prueba SEPA?
- 2.- ¿De qué manera se estructura el informe de entrega de resultados que realiza el MIDE UC a los establecimiento que participan de la prueba SEPA?
- 2.- ¿Cómo es el procedimiento de entrega de los resultados del informe de la prueba?
- 3.- ¿Qué personas pueden acceder a los resultados que reporta la prueba SEPA?
¿Existen informes diferenciados para directivos, profesores y padres?
- 4.- Tomando en cuenta que muchas veces los profesionales de los establecimientos educacionales no poseen formación especializada en temas de medición educacional y estadística ¿Qué estrategias ha implementado el MIDE UC como centro para permitir que los colegios le den un uso efectivo a los resultados de la prueba SEPA?
- 5.- ¿Qué orientaciones entrega el MIDE UC a los establecimientos para guiar su trabajo de interpretación de resultados y posterior toma de decisiones en términos educativos?
- 6.- Realizando una evaluación del rol de la prueba SEPA en los colegios que se han sometido voluntariamente a este sistema de evaluación ¿Qué cambios han logrado detectar en aquellos establecimientos que trabajan hace más de un año con esta prueba?
- 7.- Tomando en consideración los objetivos que persigue la prueba SEPA ¿Qué usos esperan ustedes que los establecimientos educacionales le den a los resultados que obtienen a partir de esta prueba?
- 8.- En su opinión ¿Cuál(es) son los factores que a juicio de ustedes generan mayor dificultad en los colegios a la hora de hacer un uso efectivo de los resultados de la prueba SEPA?
- 9.- Para el caso de aquellos establecimientos que se han sometido a evaluación en más de una ocasión, ustedes miden un índice de valor agregado. Considerando la complejidad de este método estadístico ¿De qué manera entregan dicha información a los establecimientos educacionales para que ésta sea comprensible?

10.- En consideración a las interrogantes planteadas anteriormente ¿Para qué (propósitos) y cómo (procesos) se ha utilizado la información?

11.- Si se realiza una evaluación a corto plazo del trabajo con la prueba SEPA ¿Qué consecuencias –ya sean positivas o negativas – ha tenido la entrega de esta información a los establecimientos?

12.- A su juicio ¿Qué factores permitirían explicar que un colegio le dé un alto o bajo uso a los resultados de la prueba SEPA?

Anexo 6: Guión de entrevista preparación para el análisis de los resultados SEPA (Directivos)

Introducción: las siguientes preguntas, se encuentran contextualizadas en un proyecto de magíster, y su objetivo es recabar información relativa a las actividades que el equipo directivo del establecimiento realiza una vez que éste recibe los resultados del Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje (SEPA), en las asignaturas de lenguaje y matemática para estudiantes que se encuentran en segundo ciclo básico.

La entrevista está constituida por un total de 16 preguntas, las cuales deben ser respondidas desde su experiencia como parte del equipo directivo del establecimiento. Cabe destacar que sus respuestas se utilizarán como material para el desarrollo del proyecto de magíster. De ahí que la información obtenida por esta entrevista es confidencial, y con fines exclusivos de investigación.

- 1.- ¿Cómo el MIDE UC, institución encargada de la administración de la prueba SEPA se comunica con el establecimiento para hacer la entrega de los resultados?
- 2.- ¿Qué líneas de acción o estrategias ha generado la institución evaluadora para hacer que la información que éstos entregan por medio de la prueba SEPA, sea comprensible para ustedes?
- 3.- ¿Desde su punto de vista, que intencionalidad(es) persigue(n) los resultados que SEPA entrega a directivos, profesores y padres?
- 4.- Una vez que los resultados de las pruebas SEPA son entregados al establecimiento ¿Qué acciones lleva a cabo el equipo directivo para organizar el proceso de lectura, interpretación y análisis de la información? ¿Podría describir brevemente dichas acciones?
- 5.- Tomando en consideración que muchas veces los equipos docentes en términos generales tienen algunas dificultades para comprender información estadística ¿qué acciones concretas han desarrollado desde el equipo directivo para preparar a sus docentes en el proceso de interpretación y análisis de la información?

6.- ¿Desde su punto de vista cuáles son las mayores limitaciones respecto al formato de entrega de resultados de la prueba SEPA que realiza MIDE UC para realizar el proceso de análisis posterior?

7.- Considerando que el área de evaluación constituye uno de los elementos más débiles dentro de la formación de profesores ¿De qué manera el equipo directivo ha intentado generar un concepto compartido sobre la evaluación? Podría detallarnos alguna línea de acción concreta en este sentido

8.- ¿De qué manera el equipo directivo organiza las discusiones y/o reflexiones que se producen con los docentes en torno a la información entregada por la prueba SEPA?

9.- Además de la información aportada por la prueba SEPA, ¿qué tipos de evidencia utilizan para emitir juicios respecto al desempeño alcanzado por los estudiantes que se han sometido a esta evaluación externa?

10.- ¿Qué técnicas son las que ustedes utilizan de manera más recurrente para llevar a cabo el proceso de análisis de la información? ¿Qué ventajas cree que le reporta la(s) técnica(s) la técnica escogida?

11.- A partir del proceso de análisis de la información proveniente de SEPA como de las evaluaciones internas aplicadas por el colegio que desarrollan el equipo directivo y docente, ¿cuáles son las principales problemáticas que han logrado identificar desde el punto de vista educativo?

12.- ¿Qué factores o causas han logrado identificar para poder solucionar el problema educativo detectado?

13.- ¿Qué planes, líneas de acción o estrategias ha implementado el colegio para poder resolver los problemas educativos detectados, ya sea desde el punto de vista de la enseñanza como del aprendizaje?

14.- ¿De qué manera se preocupan como equipo directivo que aquellos planes de acción que se propusieron con una perspectiva de mejora, se implementen realmente?

15.- ¿Qué estrategias han implementado como equipo directivo, para hacer una evaluación de impacto de las mejoras que han intentado implementar con respecto al uso de resultados de evaluación?

16.- desde su punto de vista ¿Cuáles cree usted que son los factores que facilitan o entorpecen el trabajo en torno al análisis de resultados de evaluación?

Anexo 7: Guión de entrevista preparación para el análisis de los resultados SEPA (Docentes)

Introducción: las siguientes preguntas, se encuentran contextualizadas en el marco de un proyecto de magíster, y su objetivo es recabar información relativa a las actividades que el equipo docente de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación del establecimiento realiza una vez que se reciben los resultados del Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje (SEPA) y se realiza el proceso de análisis e interpretación de dicha información.

La entrevista está constituida por un total de 17 preguntas, las cuales deben ser respondidas desde su experiencia como docente de alguna de las asignaturas de interés para este estudio, en estudiantes de segundo ciclo básico. Cabe destacar que sus respuestas se utilizarán como material para el desarrollo del proyecto de magíster. De ahí que la información obtenida por esta entrevista es confidencial, y con fines exclusivos de investigación.

- 1.- una vez que los resultados de SEPA son recibidos por el establecimiento ¿Cuáles son las acciones que lleva el equipo de coordinación académica para trabajar con los docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática dicha información?
- 2.- ¿Cómo se lleva a cabo el trabajo de análisis de la información con el equipo directivo? (podría detallar las etapas que considera este trabajo).
- 3.- A su juicio ¿qué tipo de información le aporta SEPA para su ejercicio docente en el aula?
- 4.- ¿Qué de acciones o estrategias ha desarrollado para fortalecer aquellas habilidades en que el grupo curso o estudiantes en particular demuestran un nivel de desarrollo menor?
- 5.- Además de la evidencia que aporta SEPA, por medio de los resultados alcanzados por los estudiantes en la prueba ¿qué otro tipo de evidencias utiliza para evaluar el rendimiento del estudiante?
- 6.- ¿Qué tipo de técnicas de análisis de la información utiliza para interpretar el desempeño que han logrado los estudiantes?

- 7.-** ¿Qué tipo de conclusiones ha podido generar en función de las técnicas de análisis utilizadas para evaluar el rendimiento alcanzado por el estudiante en su asignatura?
- 8.-** Tomando en consideración las conclusiones que genera el equipo directivo en conjunto con el equipo docente que participa de este proceso de análisis de la información ¿Cuál ha sido el principal problema educativo que han identificado a partir del rendimiento alcanzado por los estudiantes en esta evaluación externa (SEPA)?
- 9.-** ¿A qué causas o factores atribuyen los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba SEPA que mide los conocimientos y habilidades alcanzados en su asignatura?
- 10.-** ¿Qué relación puede establecer entre las prácticas de enseñanza y los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba SEPA?
- 11.-** ¿Qué acciones se han tomado desde la jefatura de departamento de su asignatura para mejorar el nivel de aquellos estudiantes que han evidenciado bajo desarrollo de habilidades y contenidos en su asignatura?
- 12.-** ¿Qué estrategias de seguimiento ha implementado para evaluar el nivel de progreso en los aprendizajes de aquellos estudiantes que demostraron un menor desempeño en SEPA?
- 13.-** ¿Qué modificaciones ha efectuado en su proceso de enseñanza para contribuir a la mejora de los aprendizajes logrados por sus estudiantes, a nivel grupal e individual en su asignatura?
- 14.-** ¿Qué modificaciones ha realizado en su proceso de planificación de la enseñanza para contribuir a la mejora de aquellos contenidos o habilidades en que los estudiantes han evidenciado un nivel de desarrollo menor en su asignatura?
- 15.-** Desde su punto de vista ¿Cuál es el aporte que realiza SEPA para el ejercicio docente en su asignatura particularmente?
- 16.-** ¿Qué ajustes o modificaciones ha realizado en sus instrumentos de evaluación, tomando en consideración los resultados obtenidos por sus estudiantes en SEPA?
- 17.-** Desde su punto de vista ¿Qué factores dificultan el uso de los resultados de SEPA en la planificación e implementación de estrategias de enseñanza de su asignatura?

Anexo 8: Análisis comparativo de líneas de acción propuestas en base a criterios de novedad, validez y factibilidad

Líneas de acción	Criterios de elección		
	Factibilidad	Validez	Novedad
<p>Línea 1: Implementación de la metodología de uso sabio de datos en el trabajo realizado por la coordinación académica y equipo de profesores del establecimiento.</p>	<p>Su realización es posible al interior del establecimiento, pues esta línea de trabajo se relaciona directamente con un trabajo de capacitación a profesores y directivos del establecimiento. En su implementación, se considerará el tiempo de trabajo que se destina periódicamente al proceso de evaluación y planificación del año escolar, dado que en este espacio es posible reunir a los profesores y equipo directivo, para desarrollar las jornadas de capacitación.</p>	<p>Esta línea de acción guarda directa relación con el problema detectado, pues se dirige a crear una perspectiva pedagógica de la evaluación, instalándola como una visión compartida por los integrantes del establecimiento, mediante el trabajo a partir de una metodología rigurosa que releva la importancia del análisis que se hace de la evidencia para la toma de decisiones desde una perspectiva pedagógica, dirigida a favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.</p>	<p>De acuerdo a los antecedentes recabados, si bien el establecimiento invierte recursos en realizar capacitaciones periódicas, éstas por lo general se han centrado en aspectos asociados a planificación, didáctica de las disciplinas y construcción de instrumentos de evaluación, las que además se realizan en periodos de tiempo restringidos en donde los docentes no tienen un rol protagónico. En ese contexto, se espera que esta capacitación tenga buena recepción en la comunidad educativa, puesto que tanto docentes como equipo directivo, han relevado la importancia de contar con lineamientos que les permitan llevar a cabo un análisis e interpretación de la información que les permita tomar decisiones de manera colaborativa, y con un impacto significativo sobre el aprendizaje que alcanzan sus estudiantes.</p>
<p>Línea 2: Definición e implementación de estrategias de trabajo conjunto</p>	<p>Su realización es posible, dado que las acciones a desarrollar consideran la participación de los profesores y coordinación académica del establecimiento. En su</p>	<p>La presente línea de acción se relaciona con el problema identificado, pues mediante la sistematización de estrategias que surgen del trabajo conjunto de los integrantes de la</p>	<p>De los antecedentes recabados, si bien el establecimiento ha desarrollado instancias en que los docentes han podido reflexionar en torno a aspectos como sus prácticas</p>

<p>entre los integrantes de la comunidad educativa, desde un enfoque pedagógico de la evaluación que favorezcan el aprendizaje.</p>	<p>implementación, se contempla tiempo extra de profesores y directivos para participar de las jornadas de análisis y reflexión de las prácticas que ambos actores suelen utilizar para promover el aprendizaje de los estudiantes, a fin de seleccionar las experiencias exitosas y construir posteriormente el manual que sistematice experiencias de acompañamiento y retroalimentación al estudiante, desde un enfoque pedagógico dirigido a favorecer el aprendizaje.</p> <p>Se considera además un tiempo adicional para la implementación piloto de las experiencias que fueron recogidas en el manual, a fin de que tanto docentes como directivos, puedan recibir las orientaciones de especialistas en la implementación de éstas, a fin de optimizar el impacto que las acciones desarrolladas pueden tener en la mejora de los aprendizajes.</p>	<p>comunidad escolar, se espera orientar la utilización de las estrategias de acompañamiento acordadas, contribuyendo desde ese punto de vista, al desarrollo de acciones coordinadas que al ser monitoreadas por especialistas en evaluación, permitirán a docentes y directivos fortalecer sus capacidades en el uso de evidencia para el despliegue de estrategias de acompañamiento a los estudiantes para lograr que alcancen los aprendizajes</p>	<p>docentes, respecto al manejo de didáctica específica, no se tiene registro de actividades en que los docentes y directivos en conjunto reflexionen e identifiquen prácticas de acompañamiento exitosas desde una perspectiva pedagógica que sitúe como prioridad el aprendizaje del estudiante que posteriormente se sistematicen como parte de un manual de estrategias de acompañamiento que emerja de sus propias experiencias, así como de los aspectos señalados en la literatura, rasgos que permiten considerarlo un insumo que contribuye a la mejora del aprendizaje, desde una perspectiva novedosa y contextualizada a la realidad del establecimiento.</p>
<p>Línea 3: Capacitación de los departamentos de lenguaje y matemática en el análisis de evidencia de evaluaciones internas y externas,</p>	<p>La realización de la propuesta es posible, dado que se circunscribe al establecimiento e involucra un trabajo directo con los profesores de las asignaturas de lenguaje y matemática.</p> <p>Esta línea de trabajo, requerirá para su implementación de la utilización</p>	<p>La línea de acción propuesta guarda directa relación con la problemática, en la medida que busca hacerse cargo de fortalecer las capacidades de los docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática para analizar, interpretar y utilizar la evidencia proveniente de evaluaciones internas y externas,</p>	<p>La novedad de esta línea radica en el desarrollo de habilidades para analizar e interpretar evidencia que permita tomar decisiones de manera colaborativa entre los profesores de los departamentos de asignatura, constituyendo una innovación importante en esta línea, dado que el</p>

<p>fortaleciendo sus habilidades para analizar, interpretar y definir líneas de acción, de manera colaborativa.</p>	<p>de los horarios de reunión de departamento para el desarrollo de la capacitación, dado que es el espacio propicio para lograr reunir a la totalidad de los profesores de las asignaturas involucradas.</p>	<p>mediante un trabajo colaborativo que se posiciona desde una perspectiva pedagógica de la evaluación, cuyo objetivo es el progreso del aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>proceso de análisis y toma de decisiones a partir de evidencia, ha sido un proceso que los profesores han desarrollado de manera individual, por lo que las acciones adoptadas carecen de un trabajo coordinado. En ese sentido, avanzar en procesos de análisis conjunto constituye una innovación que permite relevar la importancia de establecer criterios comunes para analizar e interpretar información que permita adoptar acciones compartidas y que tengan como finalidad la mejora del aprendizaje.</p>
---	---	--	---

Anexo 9: Figuras

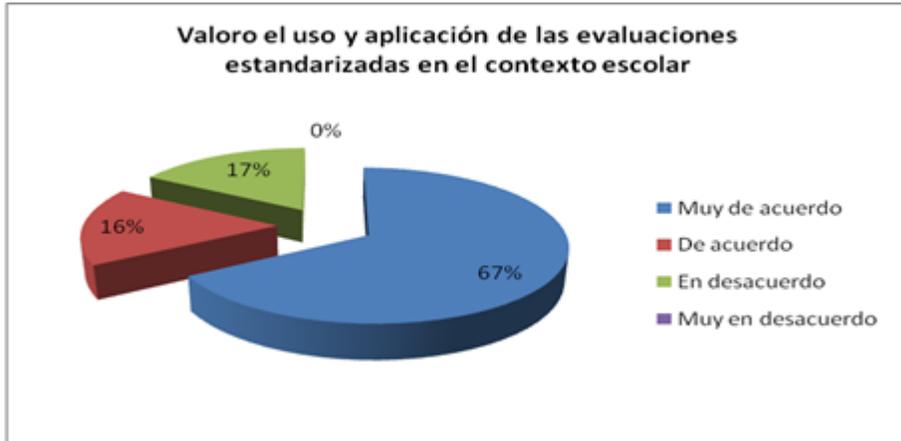


Figura 1. Valoración sobre uso y aplicación de las evaluaciones estandarizadas en el contexto escolar

Fuente: Elaboración basada en cuestionario autoaplicado a docentes y directivos sobre análisis y uso de información de evaluaciones.

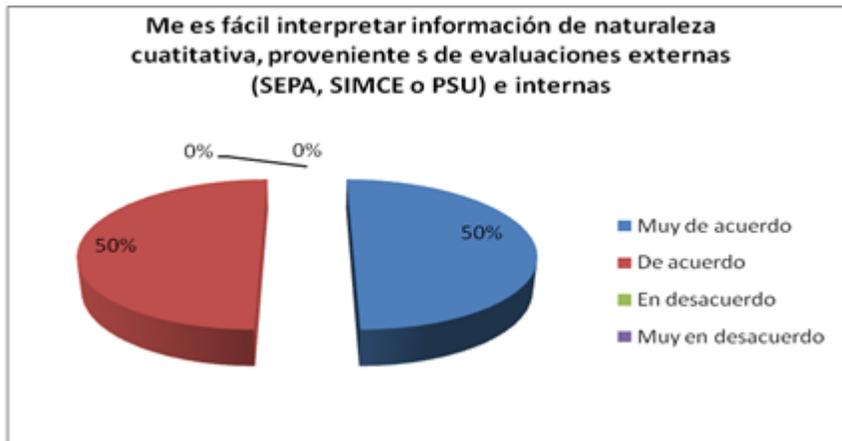


Figura 2. Facilidad para interpretar información de naturaleza cuantitativa, proveniente de evaluaciones externas e internas.

Fuente: Elaboración basada en cuestionario autoaplicado a docentes y directivos sobre análisis y uso de información de evaluaciones.



Figura 3. Habilidades que reporta la prueba SEPA y su utilidad para el análisis de las prácticas de enseñanza.

Fuente: Elaboración basada en cuestionario autoaplicado a docentes y directivos sobre análisis y uso de información de evaluaciones.

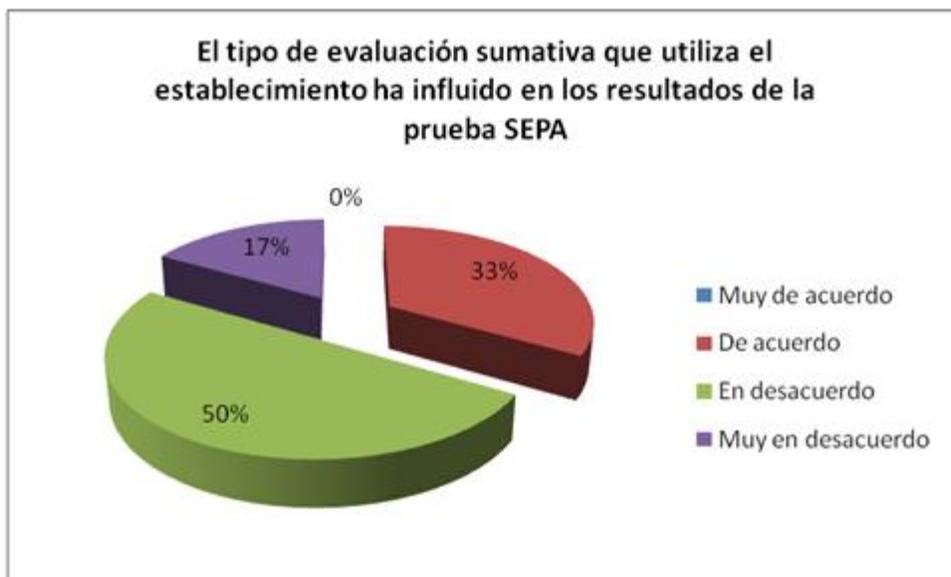


Figura 4. Influencia del tipo de evaluación utilizado por el establecimiento en los resultados SEPA.

Fuente: Elaboración basada en cuestionario autoaplicado a docentes y directivos sobre análisis y uso de información de evaluaciones.



Figura 5. Influencia de los resultados SEPA para desarrollar procesos de planificación de la enseñanza y evaluación de manera articulada.

Fuente: Elaboración basada en cuestionario autoaplicado a docentes y directivos sobre análisis y uso de información de evaluaciones.



Figura 6. Consideración de resultados SEPA por parte de docentes para determinar prioridades en los contenidos de su asignatura.

Fuente: Elaboración basada en cuestionario autoaplicado a docentes y directivos sobre análisis y uso de información de evaluaciones.

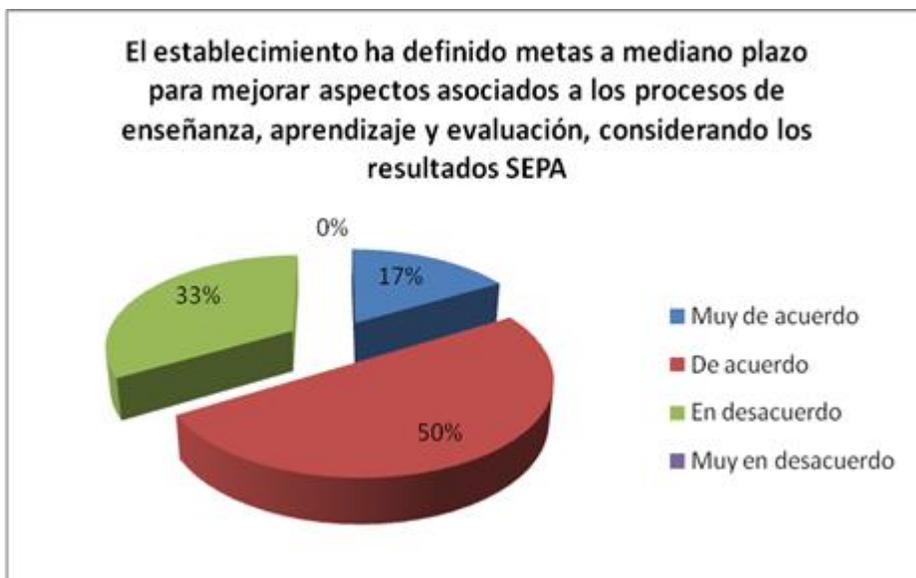


Figura 7. Definición de metas a mediano plazo por el establecimiento para la mejora del proceso educativo, considerando resultados SEPA.

Fuente: Elaboración basada en cuestionario autoaplicado a docentes y directivos sobre análisis y uso de información de evaluaciones.

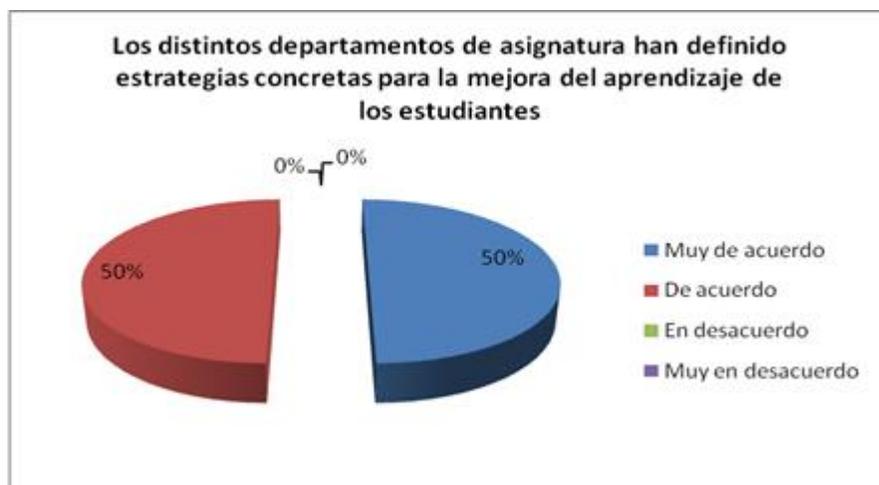


Figura 8. Definición desde departamentos de asignatura de estrategias para la mejora de los aprendizajes.

Fuente: Elaboración basada en cuestionario autoaplicado a docentes y directivos sobre análisis y uso de información de evaluaciones.



Figura 9. Preocupación del colegio por evaluar impacto de estrategias implementadas en las asignaturas para mejora de resultados SEPA.

Fuente: Elaboración basada en cuestionario autoaplicado a docentes y directivos sobre análisis y uso de información de evaluaciones.