



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

PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS NATURALES DE ENSEÑANZA  
MEDIA EN UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO: UN ANÁLISIS DE CASO

POR

CAROLINA PIARE TORRES CAAMAÑO

Proyecto presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación  
Mención Evaluación de Aprendizajes

Profesor guía: Carla Förster Marín

Enero, 2016

Santiago, Chile

**© 2016, Carolina Piare Torres Caamaño**

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

*A mi familia. En especial a  
Domingo, quien me  
acompañó de principio a fin.*

## TABLA DE CONTENIDO

	PÁGINA
DEDICATORIA	i
INDICE DE TABLAS	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	1
I. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA	4
II. DESCRIPCIÓN DEL CASO	7
2.1 Contexto	7
2.2 Configuración del caso	10
III. ANÁLISIS DEL CASO	25
3. 1 Análisis FODA	26
3. 2 Preguntas orientadoras del análisis	30
3. 3 Discusión analítica	31
3. 4 Definición del problema	40
IV. PROPUESTA DE MEJORA	41
4. 1 Posibles líneas de acción	41
4. 2 Propuesta de solución	44
4. 3 Planificación de la propuesta de mejora	45
4. 4 Consideraciones para llevar a cabo la propuesta	48
V. LIMITACIONES Y PROYECCIONES	48
BIBLIOGRAFÍA	50
ANEXOS	52

## ÍNDICE DE TABLAS

	PÁGINA
TABLA 1: Resultados SIMCE del Colegio en 2º año medio	9
TABLA 2: Resultados SIMCE 8º año básico	9
TABLA 3: Resultados PSU Ciencias	9
TABLA 4: Promedio PSU Lenguaje y Matemática	9
TABLA 5: Cantidad de preguntas en las pruebas	15
TABLA 6: Habilidades de pensamiento científico	35
TABLA 7: Propuesta de mejora	46

## RESUMEN

El presente trabajo plantea como objetivo analizar las prácticas evaluativas de un equipo de docentes de ciencias de enseñanza media en un Colegio Particular Subvencionado ubicado en la comuna de San Miguel, Región Metropolitana. El Colegio pertenece a una Corporación que ofrece a todas sus instituciones educativas un sistema de asesorías pedagógicas permanentes y regulares en el tiempo desde el año 2011, el cual incluye a la mayoría de asignaturas, donde, el equipo de profesoras que compone el caso queda excluido de esta práctica, por lo que se convierte en un grupo de interés. El foco de este estudio se centra en diagnosticar el estado de las prácticas evaluativas de estas profesoras a través de la recolección de diversas evidencias, analizar los hallazgos para definir el problema, concluyendo con una propuesta de mejoramiento en el área evaluativa.

Para realizar este trabajo se utilizó la metodología de Análisis de Caso, que tiene como componentes la descripción del caso (contexto y configuración del caso), análisis del caso (FODA, preguntas orientadoras del análisis, discusión analítica, definición del problema), y la propuesta de mejora. Las evidencias utilizadas en el análisis son diversas, las que fueron obtenidas a partir de entrevistas a las profesoras de ciencias de enseñanza media y a la Directora Académica del Colegio, recolección y análisis de los instrumentos de evaluación elaborados por las docentes durante el primer semestre del año 2014, recopilación de cuadernos de alumnos asistentes a las asignaturas de interés, y el reglamento de evaluación vigente en el establecimiento. Estas evidencias fueron analizadas en conjunto, desde lo cual se extrajo el foco problemático.

El problema que logra develarse tiene su origen en el foco planteado por las profesoras del equipo estudiado, quienes poseen una concepción de la evaluación poco actualizada, considerando que la enseñanza debe ser el centro de la evaluación, y por lo tanto, debe evaluarse principalmente con instrumentos tradicionales (pruebas escritas), sin centrarse en recoger evidencias suficientes del aprendizaje de sus alumnos. Esto podría solucionarse incluyendo a este departamento al sistema de asesorías de la Corporación, ya que podrían actualizar conocimientos evaluativos, ser auxiliadas y monitoreadas en la construcción de diversos instrumentos, y recibir retroalimentación constante.

## **ABSTRACT**

The objective of this study, the analysis of the evaluation practices of a team of high school science teachers in a subsidized private school, located in the town of San Miguel, Metropolitan Region. The school belongs to a corporation that offers to all of its educational institutions a system of permanent and regular in time educational counseling since 2011, which includes the majority of subjects, but where the science department to where the teachers who composed the case belongs is excluded from this practice, so it becomes an interest group. This study focuses on diagnosing the state of the evaluation practices of these teachers through various evidence gathering, analyzing the findings to define the problem, concluding with a proposal to improve the evaluative area.

To execute this work, the Case Study methodology was used, which has as its components the case description (context and case configuration), case analysis (FODA, analysis framing questions, analytical discussion, problem definition), and the improvement proposal. The evidences used in the analysis are varied and were obtained from interviews with science teachers of secondary education and the Academic Director of the school, collection and analysis of assessment instruments developed by teachers during the first half of the year 2014, collection of students notebooks attending the courses of interest, and the assessment regulations in force in the establishment. These evidences were analyzed together, from which the problematic focus was extracted.

The reveal problem has its origin in the focus proposed by the studied teacher's team, who possess an outdated notion of the evaluation practices. They consider that education must be the focus of evaluation, and therefore must be assessed primarily with traditional instruments (written tests), without focusing on collecting sufficient evidence of student learning. This could be solved by including this science department to the consulting system of the Corporation, as this teachers could update their evaluative knowledge, and could be monitored and aided in the construction of various instruments of evaluation, and receive constant feedback.

## INTRODUCCIÓN

El proyecto tiene carácter de intervención, específicamente un Análisis de Caso, donde se efectúa un diagnóstico sobre las prácticas evaluativas desarrolladas por un grupo específico de docentes de enseñanza media en un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de San Miguel, Región Metropolitana, a partir de lo cual se realiza un análisis, y posteriormente se propone un plan de mejoramiento acorde a los hallazgos.

El caso tiene importancia por la situación particular del entorno (colegio y corporación al que pertenece el equipo docente), donde la corporación ofrece asesorías pedagógicas permanentes y regulares desde el año 2011 a la gran mayoría de asignaturas en todas sus instituciones educativas. Estas asesorías son de carácter mixto, ya que son internas (al ser parte de la corporación educacional) y externas (porque no pertenecen a cada establecimiento), están compuestas por profesores especialistas en cada asignatura y se dedican a visitar regularmente a los docentes que imparten asignaturas dentro de los colegios que componen la Corporación, donde sus funciones generales son evaluación de clases (observación, diagnóstico, retroalimentación y seguimiento), ayuda en la construcción de planificaciones, instrumentos de evaluación, material didáctico, etc. Esto excluye a las asignaturas de ciencias en enseñanza media (educación básica sí posee asesoría), lo que podría afectar el desarrollo de las prácticas tanto pedagógicas como evaluativas. La exclusión se debió, en primera instancia, por la ausencia de un profesional idóneo para el cargo, esto posteriormente se volvió un estado permanente y se dejó de considerar la búsqueda de un asesor.

La inquietud por analizar las prácticas de estas profesoras surge desde la Dirección Académica del establecimiento, desde donde se aprecian deficiencias generales en cuanto a la evaluación de aprendizajes de las asignaturas científicas en enseñanza media. Por esto el presente análisis resulta importante para la institución educativa, puesto que se podrá diagnosticar el estado de las prácticas evaluativas realizadas por las docentes, ya que, al no ser asesoradas, no tienen una retroalimentación ni apoyo constante sobre aspectos técnicos y formales de las mismas. Esto puede ser un primer paso para una mejora en la práctica evaluativa del departamento de Ciencias Naturales de enseñanza media del Colegio.

El concepto de prácticas evaluativas es concebido en este trabajo tal como lo plantea MINEDUC (2006), considerando que estas son referidas a las acciones continuas y sistemáticas que

realizan los docentes para recoger información relevante del estado del aprendizaje de los estudiantes, que le permite formar juicios de valor a partir de los cuales toma decisiones para la mejora de los procesos. Sin embargo, acá sólo fue posible analizar instrumentos evaluativos, reducidos a pruebas escritas elaboradas por las profesoras en cuestión, ya que eran los únicos instrumentos disponibles en Dirección Académica, donde no existían planificaciones ni evidencias de evaluaciones de desempeño que hubieran sido aplicados a sus alumnos.

El propósito del presente proyecto es lograr establecer un diagnóstico de las prácticas evaluativas en el departamento de Ciencias en enseñanza media de un Colegio Particular Subvencionado, que establezca la calidad de las mismas, los factores que influyen en ellas, y proponer un plan de mejoramiento de las prácticas evaluativas en las asignaturas de Biología, Química y Física. Esto, a partir de un análisis realizado de la información recolectada desde el equipo de docentes y la dirección académica, para ser analizados y contrastado con la teoría.

Los temas centrales, referentes a la evaluación de aprendizajes, que surgen del caso y que son analizados en el desarrollo del trabajo son: Criterios evaluativos institucionales y la relación de estos con las prácticas evaluativas docentes; Relación entre labor evaluativa de dirección académica y la labor evaluativa docente; Consecuencias de evaluar aprendizajes científicos de menor complejidad que los requeridos por el curriculum nacional vigente; Relación entre la calidad y diversidad de los instrumentos de evaluación con el sistema de acompañamiento interno o externo a la institución (asesoría pedagógica). Este último tema se vuelve relevante dentro de la problemática que se presenta, por lo que se pasa a revisar brevemente el impacto de este sistema de asesorías en el quehacer docente.

Este tendría su auge a partir de la ley estadounidense *No child left behind*, la cual inicia una política de evaluaciones a docentes y sus respectivas instituciones con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a nivel país. Esta consultoría tiene como objetivo ayudar a las instituciones a alcanzar estándares de calidad educativa (Ponti, 2004). Looney (2011) considera que la evaluación efectiva de los profesores ayudaría al progreso de la calidad de la enseñanza, sin embargo, queda trabajo por realizar en el área del desarrollo de instrumentos y las consecuencias de los resultados de la evaluación. Este autor categoriza las evaluaciones realizadas a las prácticas de los docentes en: a) Valoración del profesor: realizado por un superior, con fines formativos (mejora de las prácticas) o sumativos (promoción o sanción); b) Evaluación de pares: con fines formativos (entrega de retroalimentación), o sumativos que sirvan de evidencia a la

valoración de un superior; c) Valoración de los estudiantes: a través de evaluaciones al final de un período, con la finalidad de entregar retroalimentación; d) Evaluación del establecimiento: ya sea de manera interna como parte de un programa de la institución (por un equipo evaluador de la misma escuela, con finalidad de mejora) o externa (con finalidad de rendir cuentas). De acuerdo a los objetivos de estas evaluaciones y asesorías, Perassi (2010), plantea que existe un doble propósito de las evaluaciones externas: a) validar las conclusiones internas a la institución (ratificando externamente aquello que han detectado quienes viven lo cotidiano de esa organización), y b) descubrir situaciones y hechos que no fueron detectados a nivel interno. Por otro lado, Alarcón (2012) expone que las asesorías o tutorías debieran colaborar con las instituciones mediante estrategias y orientaciones que ayuden al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, mediante un acompañamiento para desarrollar autonomía y mejoras en la labor docente.

En un nivel más macro, investigaciones en Estados Unidos (Hazi y Arredondo, 2009) centradas en estudiar las consecuencias del programa *No child left behind*, han mostrado que los profesores tienen una concepción confusa con respecto a la evaluación y la supervisión, ya que para ellos ambas acciones son sinónimos, aunando la evaluación de sus prácticas docentes, con la supervisión que funciona como acompañamiento y asesoría para la mejora de la instrucción y evaluación. Además, la evaluación y asesoría obligatorias pueden ser percibidas por los docentes como un control excesivo a su práctica. Sin embargo, a pesar de estos inconvenientes (y otros de corte político) a nivel del profesorado, este programa ha establecido que las prácticas docentes han experimentado diversas mejoras, aunque el efecto en los aprendizajes de los estudiantes no están aún claros.

La estructura general del informe consta cuatro partes: Metodología utilizada para recolectar la información. Configuración del caso, donde se describe la situación a partir de los datos recolectados en diferentes instancias, presentando características contextuales y del caso propiamente tal. El Análisis, que contiene análisis FODA centrado en los procesos evaluativos, además de las Preguntas Orientadoras que buscan guiar la contrastación de la teoría y de los estudios empíricos con las evidencias arrojadas por el caso, que logren dar cuenta de una la identificación del problema obtenido en el caso. Finalmente, se formula una Propuesta de Mejora con el objetivo de corregir o enfrentar el problema encontrado a partir del Análisis del caso, el cual se elabora a partir de criterios de factibilidad, validez y novedad.

## **I. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA:**

El primer paso consistió en solicitar consentimiento a la dirección del Colegio para realizar la intervención, y posteriormente, confirmar la disposición de los docentes del Departamento de Ciencias de Enseñanza Media a participar en el estudio. Luego de esto, se procedió a la recogida de información a partir de diversas fuentes, que permitieran la triangulación de las evidencias entregadas. Los pasos y metodologías empleadas para desarrollar cada etapa fueron los siguientes:

### **Etapa 1: Contexto y Configuración del caso.**

Los sujetos participantes de este trabajo son las tres profesoras del equipo de Ciencias de Enseñanza Media, la Directora Académica de Enseñanza Media del establecimiento, y tres expertos en evaluación que a su vez son profesores especialistas en cada una de las asignaturas que imparten las profesoras del caso (Química, Física y Biología), quienes fueron los encargados de revisar la validez de contenido de los instrumentos de evaluación elaborados por el equipo de profesoras. Cada experto se encargó individualmente de revisar las pruebas correspondientes de su especialidad.

Durante esta etapa, el objetivo fue recolectar información suficiente que diera cuenta de los antecedentes propios de la unidad a analizar, en este caso, el Colegio como contexto, y las prácticas evaluativas del equipo de Ciencias de Enseñanza Media, permitiendo situar e identificar el caso. Como ya se mencionó, las prácticas evaluativas son entendidas como el conjunto de acciones continuas y sistemáticas para recoger evidencias relevantes sobre el estado de aprendizaje de los alumnos, y así formar juicios y establecer nuevas acciones. Sin embargo, cabe aclarar que las profesoras en cuestión no presentaban otras evidencias evaluativas que no fuesen instrumentos de evaluación (pruebas escritas), por lo que la información que se logró obtener fue:

a) Instrumentos de evaluación correspondientes al primer semestre del año 2014 elaboradas por las profesoras de Biología, Física y Química que conforman el departamento de Ciencias en Enseñanza Media. Estos fueron entregados por la Dirección Académica del Colegio, con el consentimiento respectivo de cada docente. Los instrumentos conseguidos desde cada docente fueron 8 pruebas escritas. Al solicitar otras evidencias que dieran cuenta de las prácticas evaluativas generales de las docentes, dirección comunicó que las profesoras no entregan planificaciones (por lo que no existe evidencia de la planificación de la evaluación), ni tampoco

listas de cotejo o pautas de evaluación que dieran cuenta de evaluaciones de desempeño. Así, las pruebas obtenidas fueron revisadas desde dos puntos de vista: primero, considerando criterios generales de formalidad, estructura y construcción de sus ítems (criterios obtenidos según lo requerido por la Directora Académica para las pruebas escritas aplicadas a los estudiantes). En segundo lugar, los instrumentos fueron sometidos a juicio de tres expertos, uno por cada contenido específico de las asignaturas en cuestión, para lo que se elaboró una pauta de evaluación que tuvo como objetivo establecer la validez de contenidos y la calidad de construcción de estos instrumentos (ver anexo I). La pauta de análisis fue validada por tres expertos en evaluación antes de ser aplicada, la cual fue revisada buscando la aprobación de al menos dos de los tres expertos para cada ítem. Esta pauta se centró los criterios de: Validez de contenido, calidad de los ítems, dificultad del instrumento y adecuación al nivel educativo evaluado. Estos criterios son algunos de los sugeridos por el MINEDUC (2006) que deben ser tomados en cuenta a la hora de la elaborar instrumentos evaluativos.

b) Conceptos y percepciones acerca de la evaluación de aprendizajes de las docentes del equipo de Ciencias de Enseñanza Media y Directora Académica a través de entrevista, las que tuvieron carácter individual, a partir de un guión de preguntas abiertas semiestructuradas (ver anexo II), que buscaban indagar en concepciones sobre la evaluación, prácticas evaluativas, opiniones sobre las asesorías corporativas, protocolos para elaborar instrumentos de evaluación, planificación de la evaluación, entre otras. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis, previo consentimiento de los participantes (ver anexo III). La duración de cada entrevista fue de 30 minutos aproximadamente.

c) Reglamento de evaluación vigente en el Colegio (ver anexo IV). Este Reglamento fue facilitado por la Directora Académica del establecimiento, y es el que rige las prácticas evaluativas de toda la Corporación Educacional desde el año 2013 a la fecha. Este se compone por 15 artículos, centrados en describir principalmente los aspectos formales de las evaluaciones aplicadas por los docentes (definición de “evaluación”, intenciones de la evaluación, comportamientos esperados durante la aplicación de evaluaciones, sanciones, etc.), y el reglamento de promoción para alumnos pertenecientes a Enseñanza Básica y Enseñanza media. El documento fue otorgado en su totalidad para el análisis en el presente trabajo. Este documento se utilizó para buscar evidencias que correspondieran a criterios generales de la institución referente a la evaluación de

aprendizajes, instrumentos que deben ser utilizados, y procedimientos unificados que guíen las prácticas evaluativas de los docentes.

d) Cuadernos de los alumnos participantes de estas asignaturas en los cuatro cursos de enseñanza media. Se usó como criterio de selección aquellos cuadernos que estuvieran completos en cuanto a los contenidos vistos en clase, los cuales fueron otorgados por las profesoras de cada asignatura de acuerdo a la asistencia de sus alumnos(as) en sus clases. El objetivo de revisar los cuadernos fue observar validez instruccional de las evaluaciones. Los cuadernos fueron contrastados con los instrumentos de evaluación aplicados por las docentes, observando coincidencias y diferencias entre las actividades desarrolladas durante las clases (cuadernos y guías), y las preguntas realizadas en los instrumentos de evaluación, esperando encontrar similitud entre ambas.

A partir de lo anterior, fue posible analizar la información recolectada, triangulando las fuentes de información en una matriz de categorías (ver anexo V) que permitió comparar información centrada en el contexto, prácticas evaluativas del grupo docente de interés, y las prácticas requeridas por Dirección Académica, lo que permitió configurar el caso.

## **Etapas 2: Análisis del Caso.**

A partir de la información recolectada y organizada en la etapa anterior, se procedió a realizar una serie de acciones que se orientan a analizar desde diversas perspectivas los datos levantados. En esta etapa se realizaron las siguientes acciones:

a) Análisis FODA, que permitió describir la situación del caso a nivel interno y externo, de acuerdo a las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que presenta el caso desde la perspectiva de la evaluación.

b) Desarrollo de preguntas orientadoras, las que surgen como cuestionamientos de elementos relevantes presentados en el FODA, y que guían la contrastación de los elementos presentados en la Configuración del Caso con la bibliografía referente a cada tema que surgió en las preguntas.

c) Análisis, donde se establecen relaciones entre las acciones anteriores, es decir, se vinculan las preguntas que surgieron a partir del análisis FODA, junto a los conceptos evaluativos relevantes que guían la búsqueda de información bibliográfica, tanto a nivel teórico como empírico.

d) Definición del problema, que describe el foco del caso. Este surge como conclusión al análisis que se realizó tanto de los antecedentes como de la teoría, y tiene la particularidad de que no plantea una obviedad surgida del contexto o configuración.

### **Etapas 3: Propuesta de mejora.**

Finalmente, con el problema identificado, fue posible establecer un plan de mejora, que sea contextualizado, realizable y atingente al problema encontrado.

La propuesta se presentó a un grupo de profesores y estudiantes de distintas menciones del Programa de Magíster en Educación, quienes opinaron y dieron recomendaciones en cuanto a la validez y factibilidad de la propuesta para abordar el problema.

Con respecto a las consideraciones éticas para resguardar la correcta realización de la intervención, se elaboraron consentimientos informados para cada participante de las entrevistas, donde se informa de los objetivos del trabajo, y se asegura resguardar la confidencialidad de las participantes. En el caso de la recolección de cuadernos de alumnos, se estableció solicitar consentimiento de las docentes y dirección académica correspondiente, ya que el material de interés es el contenido de su cuaderno, no el alumno como sujeto de estudio. El estudiante dio su asentimiento y colaboró en la facilitación del material. Además, se ha comprometido no revelar la identidad del establecimiento ni de la corporación a la cual este pertenece, con el fin de velar por la confidencialidad.

## **II. DESCRIPCIÓN DEL CASO**

### **2.1 Contexto**

El colegio particular subvencionado estudiado es una institución católica, perteneciente a una Corporación Educacional que se compone por una red de 9 colegios ubicados en la Región Metropolitana, cuya dirección corresponde a un equipo central, constituido por una dirección general, el área pedagógica (asesores pedagógicos de distintas asignaturas, a cargo del apoyo técnico pedagógico para todos los colegios), y el equipo administrativo. Los colegios de la

Corporación Educacional son todos particulares subvencionados con financiamiento compartido, y está compuesta por 470 funcionarios, atendiendo aproximadamente a 7000 alumnos, de los cuales, la mayoría son de escasos recursos.

El equipo de asesoría pedagógica de la Corporación fue conformado durante el año 2011, correspondiendo a sus tareas la observación de clases y retroalimentación a los docentes, modelación de clases, acompañamiento a los profesores, preparación de materiales de apoyo y de evaluación, y capacitación docente. Este equipo está al servicio de todos los colegios de la Corporación, apoyando a los profesores de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias (sólo en enseñanza básica), Inglés, Música, Educación Física, y Religión. El equipo realiza visitas regulares y programadas, por lo que puede llevarse un seguimiento del desempeño de los profesores.

El Colegio se ubica en la comuna de San Miguel (Región Metropolitana), atiende a 949 alumnos y alumnas desde pre-kínder a cuarto medio, impartiendo educación científico-humanista en jornada escolar completa. El grupo socioeconómico del establecimiento es Medio Alto según la información dada por SIMCE, actualmente posee excelencia académica y está acogido a la Ley SEP.

La institución realiza ensayos SIMCE con cierta continuidad a los cursos que serán medidos. Además, los resultados obtenidos son utilizados para realizar fortalecimiento curricular en aquellas asignaturas descendidas, y dando cuenta de lo mismo, se ha invertido en la adquisición de pruebas estandarizadas para algunos niveles y asignaturas a APTUS, quienes envían resultados y análisis que son posteriormente discutidos por los equipos docentes junto a sus directores académicos (según lo planteado por la Directora Académica entrevistada). Por otro lado, la Corporación tiene la política de realizar semestralmente pruebas de nivel en todos sus establecimientos para la mayoría de las asignaturas, tanto en enseñanza básica como media, estas son elaboradas por los mismos docentes, por los asesores pedagógicos de la corporación, o se utilizan pruebas adquiridas desde APTUS. En el caso de Ciencias, las pruebas semestrales de enseñanza básica son elaboradas por APTUS, mientras que en enseñanza media los instrumentos de Biología, Física y Química son construidos por las docentes. Los resultados son analizados cada semestre por los profesores y Dirección Académica, y modelan la planificación del siguiente período, además de servir como material de reflexión para el mejoramiento de cada asignatura.

Con respecto a los resultados en evaluaciones estandarizadas nacionales, el rendimiento del Colegio en SIMCE es similar al rendimiento de las instituciones equivalentes en nivel socioeconómico en su comuna:

TABLA 1: Resultados SIMCE del Colegio en 2º año medio

Año \ Prueba	Lenguaje	Matemática
2010	282	278
2012	287	295
2013	277	314

Fuente: MINEDUC

Cabe destacar que el desempeño obtenido en Ciencias Naturales en 8º año básico, el rendimiento está 28 puntos por debajo del promedio de establecimientos de similares características.

TABLA 2: Resultados SIMCE Ciencias 8º año básico

Año \ Prueba	2009	2011	2013
Ciencias 8º Básico	247	269	269

Fuente: MINEDUC

Además, el desempeño de los alumnos(as) egresados, y que rinde PSU de Ciencias tuvo el siguiente resultado para la promoción de los años 2011 a 2013:

TABLA 3: Resultados PSU Ciencias

Año	2011	2012	2013
Puntaje	517,5	509	520

Fuente: MINEDUC

Resultado que, en sus promedios, es más bajo en comparación al promedio de las pruebas de Lenguaje y Matemática en los mismos años mencionados:

TABLA 4: Promedio Puntaje PSU Lenguaje y Matemática

Año	2011	2012	2013
Puntaje	544	558	552

Fuente: MINEDUC

Hay una clara consistente disparidad entre los puntajes PSU logrados en Ciencias y en Lenguaje y Matemática, existiendo una diferencia de 36 puntos en promedio. Esta podría atribuirse, en parte, al hecho de que existan asesorías de la Corporación dentro de las asignaturas de Lenguaje y Matemática, si bien no puede establecerse causalidad, sí podría plantearse como una variable que afecta en el desempeño posterior de los alumnos. Igualmente, aunque en menor medida, se aprecian menores puntajes SIMCE en Ciencias 8º año básico, en comparación a las áreas de Lenguaje y Matemática.

El equipo de profesoras de esta área se compone de tres docentes que enseñan a alumnos y alumnas desde 7º básico a IV medio, cada una con especialidades distintas: química, física, y biología. Este equipo no recibe asesoría pedagógica por parte de la Corporación educacional, por lo que cada una de las docentes debe planificar, construir materiales y evaluaciones sin apoyo externo. Esta situación se repite en otras pocas asignaturas, como por ejemplo, Artes Visuales, Filosofía y Psicología, lo que se compensa con reuniones semestrales de todos los docentes de la Corporación para realizar trabajos de planificación, evaluación y compartir experiencias, según asignatura y nivel donde ejercen.

El equipo de Ciencias está compuesto por tres profesoras, cada una especialista en una de las asignaturas. Las profesoras serán identificadas como Profesora 1, Profesora 2 y Profesora 3. Las edades de las docentes son de 28, 48, y 53 años, donde los años de permanencia en la institución corresponden a 2, 8 y 20 respectivamente, y la carga horaria es de 31, 33 y 41 horas semanales (3 horas de la carga total están destinadas a planificación). De ellas, sólo la Profesora 2 ha realizado perfeccionamientos de diversas índoles (gestión y liderazgo, inglés, computación y otros referentes a la asignatura que imparte), mientras que ninguna de ellas posee algún tipo de actualización en el área de evaluación.

## **2.2 Configuración del Caso**

El caso se centra en las prácticas evaluativas del equipo de las asignaturas de Ciencias (Biología, Química y Física) de enseñanza media del Colegio. Al solicitar evidencias y buscar la información pertinente, sólo se logró recopilar pruebas escritas (ausencia de planificaciones y de instrumentos de evaluación de desempeño), por lo que muchos aspectos de este estudio se centran en evaluar estos instrumentos, al ser la práctica recurrente del equipo de profesoras.

Como ya se mencionó, la Corporación a la cual pertenece la institución, ofrece diversas asesorías para la mayoría de las asignaturas, siendo este equipo en particular, uno de los cuales se encuentra sin ellas, la razón en principio fue no haber encontrado a un profesional idóneo para el cargo, lo que posteriormente pasó a establecerse como una situación permanente. La percepción del equipo con respecto a estas asesorías y su influencia dentro de sus prácticas es diversa: mientras la Profesora 1 cree que “Sería beneficioso que yo tuviera alguien que me ayudara, de repente a tener más ideas en cómo abordar ciertos temas (...) Pero, tampoco me perjudica que no tenga a nadie”, el resto considera que no afecta el hecho no poseer asesoría. Frente a esto, la Directora Académica del Colegio, considera que la percepción general de los docentes con respecto a las asesorías es que estas tienen carácter de control, en sus palabras: “Yo creo que lo ven más como una fiscalización y como una evaluación hacia ellos que como una ayuda.” Sin embargo, a la hora de analizar las consecuencias pedagógicas y evaluativas derivadas de la ausencia de asesoría, las tres profesoras coinciden en que sería útil y beneficioso para su trabajo el hecho de contar con algún tipo de apoyo pedagógico externo, tanto como para ayudar a identificar falencias (Profesora 1), como para solicitar recursos y realizar nuevas actividades (Profesora 3). Frente a esto, la Directora Académica aprecia una falta de control y menos rigor por parte de los profesores que no son asesorados, ya que nadie revisa ni retroalimenta las evaluaciones elaboradas por los profesores, tampoco existiría un control de la cobertura curricular en las asignaturas, cosa que no ocurre con asignaturas fuertemente asesoradas, como Lenguaje y Matemática.

Dentro de las prácticas evaluativas comunes para todas las instituciones pertenecientes a la Corporación, se considera la aplicación de pruebas semestrales con el objetivo de evaluar cobertura curricular, es una actividad que se realiza en la mayoría de las asignaturas. Según lo expuesto de por la Directora Académica, algunas de estas pruebas son elaboradas por los equipos de asesoría de la Corporación, otras son compradas a APTUS, mientras que aquellas asignaturas que no poseen asesoría, deben ser elaboradas por cada profesor, aplicándose aquel instrumento construido en cada colegio de la Corporación: “En lenguaje, matemática, ciencias naturales, inglés, historia. Esas las mandan las asesoras de la corporación, y física, química y biología, se le pide a cada profesor que las haga. Y en filosofía también se le pide a cada profesor que las haga.” Luego de la aplicación de estas pruebas en cada semestre, los resultados son analizados en diversos niveles: a nivel de Corporación (comparación de resultados entre colegios), y a nivel de asignatura en cada Colegio. Esto último, se desarrolla en jornadas de trabajo sistemático al final de cada

semestre, tal como lo describe la Directora Académica: “con los profesores lo que se hace es poder detectar cuáles fueron los contenidos más descendidos y las habilidades más descendidas, y tienen que explicar qué pasó en el fondo, si hubo método de cobertura o fue un problema de metodología de aprendizaje y proponer remediales. Y después lo que se hace con eso es hacer una propuesta de las remediales para cada asignatura y para cada curso, e ir haciendo el monitoreo para que el profesor los vaya implementando. Y si hay un problema de cobertura, reajustar el plan anual para el segundo semestre.”

Con respecto al **Reglamento de evaluación** del Colegio, la Directora Académica relata durante la entrevista que este no contempla direcciones sobre los instrumentos de evaluación, su formato, o tipos de instrumentos que deben ser aplicados. Este reglamento es nuevo (aplica desde el año 2013) y regula a las nueve instituciones que conforman la Corporación, ya ha sido socializado con los profesores y apoderados, además de incluir algunos artículos relevantes para los alumnos(as) en sus respectivas agendas escolares. Tal como lo relata la Directora Académica: “Primero se les entregó a los profesores y luego yo les entregué un resumen para que lo socializaran con los apoderados en la primera reunión. Y también salen algunos puntos en la agenda del colegio. Es conocido y aplicado. Ahora, cuando yo llegué (año 2012), había un reglamento de evaluación del Colegio, que era un reglamento bien completo y era para básica y para media. El año pasado, a mitad de año, lo cambiaron, e hicieron un reglamento de la Corporación que rige para los nueve colegios, y ese reglamento, por lo menos yo que ahora lo he tenido que usar y lo revisé, tiene muchos vacíos. De hecho, es un reglamento, no hay diferencia para media y para básica, y tiene hartos problemas de redacción, y yo tuve que ir al Ministerio por un tema el otro día y lo estuvimos revisando y me sugirieron que hay que hacerlo de nuevo. Así que ahí estamos con problema, porque claro, está, es conocido, se usa, pero de repente hay cosas que tú tienes que tomar decisiones, tomas el manual y no hay respuesta.”

A nivel del equipo de Ciencias de enseñanza media del Colegio estudiado, se detecta que las prácticas evaluativas más comunes son las pruebas escritas, al ser el único tipo de instrumento entregado a la Dirección Académica. “El tipo de evaluación lo decide cada profesor, de hecho el reglamento no habla de qué tipo de evaluación. No se exige si tiene que ser escrita o no, lo único que se les exige es el número de calificaciones que ellos tienen que poner por semestre, pero el tipo de evaluación ellos lo establecen.” (Directora Académica). Durante las entrevistas realizadas a las docentes, ellas declaran utilizar diversidad de instrumentos de evaluación, coincidiendo las tres

profesoras en usar pruebas escritas, y disertaciones. Adicionalmente, la Profesora 1 y Profesora 2 realizan informes de laboratorio. Sin embargo, no existen pautas de evaluación ni listas de cotejo en Dirección Académica para su revisión.

Con respecto a los **protocolos y criterios para elaborar instrumentos de evaluación**, estos no están presentes en ningún documento institucional, tampoco pretensiones de estas por parte de Dirección Académica, por lo cual cada docente realiza evaluaciones según criterios propios, en palabras de la Directora Académica “No existe para todas las asignaturas. Pero las asignaturas que tienen asesoría, sí están trabajando en un formato. Por ejemplo, en matemática siempre con el mismo tipo de instrucciones, se han puesto de acuerdo en la cantidad de preguntas, eso sí, pero un formato para todos no. De hecho, ahora estamos haciendo recién este año partimos, llevamos dos sesiones, un curso de evaluación que está dirigido a todos los directores, coordinadores pedagógicos y algunos profesores de todos los colegios de la corporación, y la idea es ahí poder empezar a generar acuerdos, vamos a revisar el reglamento de evaluación, todo. Pero por ahora no.” De esta forma, el equipo de Ciencias trabaja individualmente en sus propios protocolos, por ejemplo, la Profesora 1 evalúa los laboratorios de la siguiente forma: “se evalúa como en dos partes: cuando trabajo en laboratorio, por ejemplo, primero en el trabajo de laboratorio; si es que trae los materiales, si es que tiene una actitud adecuada en el laboratorio, no sé, no anden corriendo (...) y después viene la segunda parte que es ya cuando ya hacen el informe; que es lo concreto, el papel que me entregan y ahí también veo si es que tienen esa capacidad de transmitir información de lo que recolectaron y si es que entendieron también para qué estaban haciendo el laboratorio.” Para la elaboración de pruebas escritas, la Profesora 2 se centra en “que tienen que entrar de acuerdo a la unidad, todos los contenidos. Y generalmente las pruebas uno las hace de acuerdo más o menos a la P.S.U., mide conocimiento, comprensión, aplicación, y un menor porcentaje a análisis de la prueba.” Estos criterios son similares a los que declara la Profesora 3, quien se centra en preguntas tipo PSU, y en ejercicios parecidos a los realizados en clases: “Hay preguntas también, sobre todo, bueno, yo le hago la mella en todo; desde primero a cuarto yo igual saco preguntas PSU .También saco, o sea para que ellos se vayan fijando y también... o sea, antes del ejercicio también les incluyo para que se vayan fijando cómo el tipo.”

Al referirse las docentes a cómo elaboran las preguntas en sus pruebas escritas, estas no presentan una metodología clara, ya que no realizan **tablas de especificaciones** para todas las pruebas, donde la Profesora 1 sólo las elabora para las pruebas semestrales, la Profesora 2 declara

realizarlas en toda ocasión: “Siempre las hago, yo aprendí así a trabajar desde que comencé mi trabajo docente.” Y la Profesora 3 no las elabora aduciendo falta de tiempo: “No las hago, porque pierdo mucho tiempo. Para definir la estructura de la prueba veo más menos el tiempo que va a ocupar, que esté midiendo lo que yo quiero y eso, o sea más que nada eso, no como decir mis pruebas son siempre de tal número de preguntas, no.” Esta información dada por las profesoras en la entrevista, fue corroborada en la revisión de las pruebas escritas elaboradas por ellas, donde se encontró sólo una tabla de especificaciones por cada docente, coincidentemente en las pruebas semestrales. Lo que concuerda con lo solicitado por Dirección Académica el año anterior: “Hasta el año pasado no se solicitaban, sólo se les pidió para cuando tuvieron que elaborar los profesores de ciencia y de filosofía sus pruebas de nivel, ahí se les pidió tablas de especificaciones y la pauta.” Sin embargo, para este año (2014) la solicitud fue otra: “Y este año, el acuerdo en enero fue que todas las pruebas de unidad tenían que venir con la tabla de especificaciones, pero tampoco se ha cumplido.” Según Dirección Académica, esto no se ha cumplido por falta de tiempo de los profesores.

El tema de la **planificación del aprendizaje y de la evaluación** fue una cuestión consultada a las tres profesoras durante la entrevista, donde las Profesoras 1 y 2 declararon utilizar el Plan Anual institucional (planificación de unidades y contenidos extraídos del curriculum nacional distribuidas en semanas) al momento de planificar clase a clase junto a sus respectivas evaluaciones, mientras la Profesora 3 responde que “Trato de planificar, pero no lo hago, en mi cuaderno tengo un plan general, y ahí veo cuándo hago pruebas.” A pesar de lo declarado verbalmente por las docentes, no existen planificaciones que hayan sido entregadas a Dirección Académica, ni tampoco fueron facilitadas para el presente estudio.

Al solicitar evidencias de las prácticas evaluativas de las profesoras, fue posible recolectar instrumentos evaluativos reducidos a pruebas escritas, por lo que se consideró necesario estudiar esta práctica preponderante desde diversas perspectivas. En la revisión de las pruebas escritas elaboradas por las docentes del departamento de Ciencias, correspondientes al primer semestre del año 2014, se encontró que en relación a los aspectos formales que deben presentar este tipo de instrumento (8 pruebas revisadas por cada asignatura), que los de la Profesora 1 presentan todos objetivos de evaluación con sus respectivos contenidos, formato institucional, declaración del puntaje total de la prueba, y exposición de instrucciones generales y por ítem. Las pruebas de la Profesora 2 presentaron ausencia total de objetivos y contenidos a evaluar, una de ellas no

tenía el formato institucional, todas declaran puntaje total, y sólo 4 pruebas exponen instrucciones generales y por ítem. De las pruebas de la Profesora 3, ninguna de ellas presenta objetivos ni contenidos a evaluar, todas tienen el formato institucional, sólo 3 pruebas exponen puntaje total y/o por ítem, y ninguna presenta instrucciones generales ni por ítem.

La **estructura general de las pruebas** correspondientes a la Profesora 1 (8 pruebas revisadas), contenía ítems de: selección única en todas las pruebas, preguntas de respuesta breve de completación (esquemas o mapas conceptuales incompletos) en todas las pruebas, preguntas de respuesta abierta extensa en todas las pruebas, “verdadero o falso” en 1 prueba, términos pareados en una prueba. La Profesora 2 presenta en sus pruebas escritas (8 pruebas revisadas) ítems de: selección única en todas las pruebas, preguntas de respuesta abierta breve (completación y abiertas, desarrollo de ejercicios) en 4 pruebas, y preguntas de “verdadero o falso” en 1 prueba. La Profesora 3 presenta ítems de (8 pruebas revisadas): selección única en todas las pruebas, preguntas abiertas de respuesta breve (desarrollo de ejercicios y conceptual) en 1 prueba. Cabe mencionar que no existe un número específico de preguntas solicitado por Dirección Académica para las pruebas escritas.

La **cantidad de preguntas presentes en las pruebas** escritas revisadas se presenta en la Tabla 5:

Tabla 5: Cantidad de preguntas en las pruebas

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3
Cantidad de Preguntas	9 a 27	9 a 62	10 a 29

En las entrevistas realizadas a las profesoras, las tres declaran utilizar diversos tipos de ítems en sus pruebas escritas, la Profesora 1 dice: “Ocupo varios. Mis pruebas, por lo general tiene cinco o seis ítems distintos. El de alternativa que ese va siempre fijo, después puede ser por ejemplo alguna tabla que hayamos visto, o alguna explicación de “qué pasaría si falla no sé qué”, entonces, que ellos den algún caso o expliquen algo, generalmente relacionado con enfermedades; porque (en mi asignatura) al final todo es enfermedad y qué más, puzle les pongo también de repente o que ellos diseñen, por ejemplo ya, cuando estás viendo el método científico ya que ellos en base a los pasos que conocen diseñen una investigación y describan, o cuando vemos Evolución que ellos creen un ejemplo para “explicar la evolución si hubo un cambio según Darwin o según Lamarck”, y ahí ellos van confeccionando el cuento, eso es como más de

desarrollo.” Esto la Profesora 1 lo realiza pensando en la diversidad de logros en los aprendizajes de los alumnos: “Empecé a hacer varios ítems cuando me di cuenta que con dos opciones no era mucho el resultado, porque hay veces que hay chiquillos que les facilita más el desarrollo, otros que se les facilita más el responder alternativas, otros el verdadero y falso, no sé, entonces, como para tratar de abarcar, porque no creo que un chiquillo que estuvo en clases no vaya a haber captado nada, o sea de repente quizás con esa pregunta no lo logra responder bien, pero si le doy la alternativa de otra cosa ahí sí puede desarrollarlo.” Desde la perspectiva de la Profesora 2, los ítems que prefiere en sus pruebas escritas al momento de evaluar son: “Selección múltiple porque mide una gran cantidad de contenidos. Para cuando se mide una gran cantidad de contenidos, ese es bueno. El otro, el de preguntas abiertas, es para ver preguntas específicas así como de aplicación, o de análisis. Y verdadero y falso también para medir una gran cantidad de contenidos.” Finalmente, la Profesora 3, al igual que las mencionadas, prefiere diversidad de ítems. “De alternativas y también de desarrollo. O sea, siempre pongo un ítem de alternativas y un ítem de desarrollo. De alternativa, porque siempre tienen que estar preparados para la PSU, para las pruebas de nivel, de SIMCE. Y de desarrollo, para ver realmente si son capaces... o sea verlo ahí: en desarrollo. Aunque siempre exijo la alternativa y el desarrollo que justifique la alternativa.”

En la contrastación de las pruebas escritas con los cuadernos de los alumnos y alumnas de cada asignatura, para establecer la **validez instruccional**, se encontró que en la asignatura de la Profesora 1 todas las pruebas presentan actividades similares (en algunos casos idénticas) a las realizadas en clases, centrándose en la evaluación de contenidos conceptuales. La Profesora 2 presenta 7 de sus 8 pruebas en relación a los contenidos conceptuales y procedimentales, los que fueron desarrollados en actividades de cuestionarios y resolución de ejercicios realizados durante las clases, la prueba restante muestra una incongruencia entre las preguntas que se centraron totalmente en el desarrollo de problemas, y los contenidos enseñados en clases que eran de carácter teóricos. La Profesora 3 presenta todas las pruebas en concordancia a actividades similares realizadas en clases (e idénticas). En algunas de las pruebas analizadas, se destaca el poco desarrollo de problemas y ejercicios, a pesar de haber dedicado tiempo significativo al desarrollo de estos en clases.

Al consultarles a las profesoras en la entrevista por la selección de contenidos e ítems a preguntar en sus pruebas (buscando validez instruccional), el equipo declara que sus instrumentos tienen directa relación con la clase que realizan a sus alumnos(as). La Profesora 1 afirma que

“Cuando uso clases expositivas es fijarme en lo que les mostré en el “power”, ir viendo como entre el power y el desarrollo o la confección de la prueba, porque de repente hay veces que yo digo: ah esto lo pasé o no lo pasé, me confundí. Entonces, prefiero ir apoyándome de eso para no preguntar algo que en realidad nunca vi. O por el texto escolar también que tienen ellos, para no preguntar a veces cosas que se escapan un poco de los recursos que tienen ellos disponibles, o quizás yo lo mencioné en una clase y ellos no se van a acordar, entonces voy ayudándome con eso como apoyo.” La Profesora 2: “Pregunto todo lo que paso.” Y finalmente, la Profesora 3 declara que: “Tampoco lo hago tan extensivo, sino que un tema y ese tema ya lo paso y trato de no abordar mucho y hacer la prueba, porque o sino los alumnos se pierden, por lo tanto, trato ese tema también dentro de los ejercicios que yo he hecho y cómo preguntaba, también trato de no tirarme con algo que nunca he hecho.”

La Directora Académica, en relación a la calidad (relacionado también con la validez instruccional) de los instrumentos de evaluación que le corresponde revisar, plantea que su atención se centra en las formalidades y en el cumplimiento del Plan Anual de contenidos, omitiendo revisiones a nivel taxonómico de las pruebas, esto porque las pruebas escritas presentadas por los docentes no adjuntan tablas de especificaciones. En palabras de la entrevistada: “Primero me fijo, voy a decir la verdad, que no tenga faltas de ortografía. Porque traen falta de ortografía. Después veo que cada pregunta tenga un puntaje asignado, que la prueba tenga el puntaje total, y luego voy mirando cómo están construidas las preguntas, si se entiende o no, más que nada eso. Si se entiende, si las alternativas son distintas, porque también a veces traen las preguntas alternativas iguales. Y como no traen tabla de especificaciones, no me fijo en el tema de las habilidades. Y tomo el plan anual y voy viendo también que vayan reflejando todos los objetivos de aprendizaje que se quieren evaluar con la unidad, o con el tema que se está evaluando. No miro las planificaciones, porque generalmente no todos los profesores me entregan planificaciones, pero lo que sí tengo para todas las asignaturas, es el plan anual, entonces me fijo más en eso, porque ahí tengo los objetivos de aprendizaje.”

Las pruebas fueron sometidas al análisis de jueces expertos en cada asignatura para establecer la **validez de contenido**, calidad de las preguntas, e información relevante con respecto al grado de dificultad de los instrumentos según el nivel educativo que evalúan. Para ello, la totalidad de las pruebas fue entregada a profesores con estudios de Magíster en Evaluación de Aprendizajes, y expertos en las disciplinas correspondientes. A cada prueba se adjuntó una pauta

con diversos criterios que cada experto debía revisar en las pruebas de su subsector de especialidad, analizando las preguntas y cada prueba en general. Luego de esto, las evaluaciones realizadas por los expertos fueron categorizadas según validez de contenido, calidad de las preguntas, y dificultad del instrumento, obteniéndose lo siguiente:

Las pruebas elaboradas por la Profesora 1 presentan evidencia en validez de contenido: de acuerdo al vocabulario utilizado, el que es acorde a la asignatura; todas las preguntas realizadas en las pruebas son relevantes para la asignatura; todas las pruebas evalúan contenidos con más de un tipo de ítem; en 7 de las 8 pruebas se observan diversos niveles de habilidades cognitivas evaluadas, la restante sólo evalúa contenidos conceptuales y la habilidad de recordar. Sin embargo, los expertos señalan que ninguna prueba presenta cantidad suficiente de preguntas para que el alumno de cuenta de los aprendizajes esperados, y ninguna presenta la complejidad adecuada para el nivel educativo en el que se aplicó, al evaluar habilidades cognitivas básicas. La calidad de las preguntas presentes en las pruebas se observó a través de diversos criterios, los que revelaron que: en preguntas abiertas no se induce a respuestas dicotómicas; en 4 preguntas (dos pruebas) no queda claro el objetivo de la pregunta, sin explicitar lo que se requiere que el alumno(a) realice: por ejemplo, a raíz de una pregunta de comprensión de lectura en Ciencias, la pregunta *“¿Qué te pareció el texto? ¿Qué importancia le atribuyes tú a lo hecho por Rosalind Franklin?”* La pregunta apunta a una opinión por parte del alumno(a), donde todas las respuestas serían correctas, sin embargo, el objetivo declarado a evaluar corresponde a *“comprender un texto científico.”* Según el experto, esto no muestra coherencia.

En 2 preguntas de selección múltiple la respuesta correcta no es precisa, por ejemplo: En la pregunta *“El límite celular está determinado por la presencia de:*

- a) La membrana celular*
- b) El citoplasma*
- c) La membrana nuclear*
- d) El retículo endoplasmático*
- e) La pared celular.”*

Según el experto, no se especifica si la pregunta se orienta hacia las células vegetales o animales, en cuyo caso la respuesta correcta variaría.

En 4 pruebas existen preguntas de selección múltiple cuyos distractores son fácilmente descartables, donde además, 1 de esas preguntas presenta contexto que es irrelevante para

responder a la misma; en 3 pruebas se encuentran preguntas con respuestas obvias, y en las mismas existen preguntas que permiten responder a otras a través de sus enunciados. Por ejemplo, en la pregunta: *“La información genética se encuentra almacenada en el núcleo de la célula en forma de:*

- a) Ácido salicílico*
- b) Ácido ribonucleico*
- c) Ácido*
- d) ARN*
- e) Ácido glutámico.”*

Se puede notar que existen alternativas fácilmente descartables (a, c, e), además de que tanto la alternativa b) y d) son lo mismo.

Según el juicio del experto, todas las pruebas presentan dificultad inferior a la esperada para el nivel educativo y las habilidades que corresponde evaluar en la asignatura. Finalmente, en términos generales, se encontraron problemas de formato en gráficos y esquemas, además de no declarar específicamente los objetivos de aprendizaje evaluados en los instrumentos.

Las pruebas presentadas por la Profesora 2 muestran evidencias con respecto a la validez de contenido en los siguientes aspectos: La cantidad de preguntas en cada instrumento es adecuada para evaluar los contenidos correspondientes; existen problemas de vocabulario propio de la asignatura, al existir errores de conceptos en 4 de las 8 pruebas (entre 1 a 2 preguntas por prueba), por ejemplo, en la pregunta:

*“De los rayos anódicos se puede afirmar que:*

- I) Fueron descubiertos por Goldstein*
  - II) Son partículas de carga positiva*
  - III) Se observan cuando un cátodo está perforado*
- 
- a) I*
  - b) I y II*
  - c) I y III*
  - d) II y III*
  - e) I, II y III”*

El concepto de “rayos” es impreciso para el contenido evaluado, donde el experto precisa que debiese expresarse como “canales.”

En una prueba existen preguntas sobre contenidos que no corresponden al plan de estudios del nivel educativo declarado; en 4 de las 8 pruebas las habilidades evaluadas se centran en recordar y aplicar (cálculos), omitiendo preguntas que incluyan habilidades de orden superior propios de la asignatura, como analizar, explicar, formular hipótesis, entre otras. La calidad de las preguntas presentes en los instrumentos se valora a partir de la siguiente evidencia: en todas las pruebas se evita la obviedad de las preguntas abiertas, tampoco se entrega información en el instrumento que sirva como respuesta para otras preguntas, tampoco existe inducción a responder dicotómicamente; en 4 de las 8 pruebas existen preguntas de selección múltiple con problemas (entre 1 a 5 por prueba), donde la respuesta correcta es inexistente o es más de una alternativa, por ejemplo, en la pregunta:

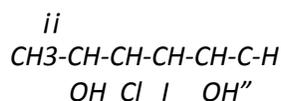
*“Los hidrocarburos son compuestos que se originan por:*

- a) La reacción del agua con el carbono*
- b) Las reacciones de adición*
- c) La reacción del agua con el carburo*
- d) La sustitución en las cadenas carbonadas de las valencias libres por hidrógeno.*
- e) La sustitución de carbonos por hidrógeno”*

Según el experto, en esta pregunta, no existe una respuesta correcta.

En 6 pruebas existen preguntas de selección múltiple con falencias en sus distractores (o son muy obvios, o no tienen relación con los contenidos); en 3 pruebas todos los esquemas (moléculas) están mal escritos, junto a algunas ecuaciones que los alumnos(as) debían resolver. Por ejemplo:

*“Analiza el número de carbonos asimétricos y ordenamientos espaciales que posee la molécula:*



Donde según el experto, la molécula está mal escrita, probablemente por falta de manejo de herramientas digitales.

En 7 de los 8 instrumentos el nivel de dificultad de las pruebas se presenta adecuado al nivel educativo que pretende evaluar, la prueba restante tiene el problema de preguntar por

clasificaciones conceptuales básicas, y aplicación de mayor complejidad, excluyendo preguntas de dificultad intermedia. Por último, en términos generales, el experto considera que el problema de presentar gráficos y ecuaciones mal escritas, da un aspecto desprolijo a los instrumentos, y además pueden inducir a errores en las respuestas de los estudiantes. Se observan pocos problemas en preguntas de selección múltiple, donde debe cuidarse la calidad de los distractores evitando que sean fácilmente descartables.

Con respecto a las pruebas presentadas por la Profesora 3, la validez de contenido presenta evidencia en: El vocabulario es adecuado y pertinente a la asignatura y nivel educativo en todas las pruebas, y todas las preguntas son relevantes para la evaluación de los contenidos; 3 de las 8 pruebas evalúan sólo una habilidad cognitiva (conocimiento); 2 pruebas presentan una cantidad de preguntas que resulta insuficiente para evaluar los contenidos y habilidades correspondientes; 2 pruebas evalúan contenidos y habilidades con un solo tipo de ítem (sólo presentan selección múltiple); 2 pruebas presentan baja complejidad de las habilidades cognitivas evaluadas (conocimiento, comprensión y aplicación). La calidad de las preguntas que conforman las pruebas se evidencia a partir de: En 3 pruebas existen preguntas (entre 1 y 4 por prueba) que no son claras con respecto a lo que se solicita del alumno(a), por ejemplo, en la pregunta:

*“¿Por qué es mejor revolver la comida caliente de la olla con una cuchara de madera y no con una de metal?”*

Plantea el experto que no queda claro qué es lo que pide la pregunta en cuanto a contenido, ya que podría responderse de manera que no tuviese relación con la asignatura, pudiéndose aceptar respuestas creativas.

En 4 de las 8 pruebas revisadas hay preguntas de selección múltiple (entre 2 y 4 preguntas por prueba) en que la respuesta correcta no es adecuada para la pregunta; en 2 pruebas existen preguntas de selección múltiple (2 por prueba) con distractores muy obvios o que no corresponden a los contenidos de la asignatura; 2 pruebas presentan 2 preguntas de selección múltiple con contexto inadecuado (no corresponde o no es parte directa de la pregunta). Por ejemplo, en la pregunta siguiente, todas las alternativas serían correctas:

*“Es la máxima elongación que puede alcanzar una partícula en una onda. Nos referimos a:*

- a) Frecuencia*
- b) Período*
- c) Longitud de onda*
- d) Amplitud.”*

En el siguiente ejemplo, no existe respuesta correcta, porque el hielo es agua, y la pregunta no lo considera:

*“¿Cómo es el comportamiento del agua al variar la temperatura?*

- a) Siempre que aumenta la temperatura el agua se dilata.*
- b) Siempre que aumenta la temperatura el agua se contrae.*
- c) La menor densidad se presenta a los 4°C*
- d) Al subir la temperatura de 0°C a 4°C, se contrae en vez de dilatarse.”*

Se presenta 1 prueba con 1 pregunta de respuesta abierta que lleva a respuesta dicotómica, y otra pregunta que conduce a una respuesta obvia. Con respecto al nivel de dificultad que presentan las pruebas, 3 de ellas poseen un nivel inferior al esperado para el nivel educativo, las que contienen muchas preguntas de conocimiento simple y habilidades memorísticas. En general, se observan problemas en la construcción de algunas preguntas.

En relación a la elaboración de **pautas de evaluación para actividades de desempeño y pautas de corrección de pruebas**, la Directora Académica revela en la entrevista que el equipo no presenta las pautas de evaluación ni pautas de corrección de pruebas. Al revisar los instrumentos de evaluación otorgados por la misma Directora, se encuentra que la Profesora 1 y 2 presentan una de las pruebas con su respectiva pauta de corrección (sólo para preguntas de selección única), mientras que la Profesora 3 prescinde de toda pauta para corregir. Esto se contradice con la información dada por las tres profesoras en la entrevista, donde las tres coinciden en que realizan pautas de corrección, o pautas de evaluación de desempeño. La Profesora 1 dice al respecto que: “También hago disertaciones y también yo les paso la pauta antes de; esto es lo que yo voy a evaluar en su disertación. Para revisar pruebas, eso depende (...). Igual tengo como una pauta de los términos que, al menos yo espero encontrar dentro de su respuesta. Hay veces que están, si no están o si falta un poco ahí les voy poniendo que está incompleto, que les faltó tal punto, entonces, generalmente (...) voy desglosando y viendo qué grado de respuesta es la que está más completa.” La Profesora 2 plantea que: “Les doy la pauta de lo que tienen que hacer, tienen que hacer introducción, objetivos, la hipótesis, parte experimental, después viene la parte de resultados, análisis de los resultados y conclusión. En las pruebas, yo coloco la respuesta que tiene que ser y ahí veo, voy puntuando. Por ejemplo, en la respuesta quiero que me contesten tal cosa,

eso tiene un puntaje, si lo complementan con otra cosa y ahí voy sumándole el puntaje, por ejemplo, “señale dos puntos”, si colocan la mitad de la respuesta, un punto. Por cada prueba hago una pauta.” Coincidiendo con el resto del equipo, la Profesora 3 manifiesta que: “En las disertaciones tengo una pauta del dominio de cada alumno, del dominio del tema, también evalúo de forma grupal porque el trabajo es grupal, evalúo de forma individual. En el informe qué es lo que tiene que ir: la hipótesis, el desarrollo, y no el desarrollo de lo que sale en libro que es textual, sino que el desarrollo de lo que ustedes hicieron y en base a las dificultades que se encontraron, o sea dificultades y qué lo que obtuvieron, y de ahí formar las preguntas, en fin. Pautas de corrección se usa para todo, yo tengo una “prueba pauta”, que le llamo, hago todo mi desarrollo, entonces en base a eso tiene el puntaje, si la prueba es desarrollo sobre todo, le voy colocando el puntaje que debe tener y eso es lo que voy midiendo, para que sea todo igual, parejo.” A pesar de lo declarado por las profesoras, no existe ninguna pauta de evaluación de desempeño en Dirección Académica que hayan sido entregadas para su revisión, por lo que no hay evidencias que puedan servir al análisis de este trabajo. Tampoco fueron facilitadas por las profesoras.

Al consultar a las profesoras por la utilización de los resultados de las evaluaciones, el concepto de **retroalimentación** se asocia a la corrección de las pruebas respondidas por los alumnos(as), responder las dudas de esa corrección, y en la eliminación o modificación de ítems cuyos resultados fueron problemáticos. La Profesora 1, en relación a la retroalimentación realizada a partir de los resultados de las pruebas escritas, declara que: “Ahí empezamos a revisar, no las revisamos entera, porque a veces son como demasiadas preguntas y lo otro que algunas son netamente de conocimiento. Sí reforzar un error que es muy garrafal y muy recurrente, ahí uno hace un “paralé”, si no, vamos revisando las que ellos sintieron que eran las más complicadas, que no pudieron responder o que no se sentían seguros.” La Profesora 2 dice que: “Después hago retroalimentación y reviso la prueba con los alumnos, para poder corregir los errores. Corregir los errores y ver acaso alguna pregunta está mal, y después yo la tengo que cambiar, mejorar, si no se entendió la elimino, ahí veo. Para reforzar los contenidos que no se han aprendido, y para, de repente eliminar las preguntas si de repente los alumnos no contestan bien. O no entendieron la pregunta, a veces uno hace una pregunta y los alumnos no la entienden y todo el curso contesta mal, esa hay que eliminarla. Entonces hay que ver qué es lo que pasó, y ahí se ve.” Y coincidentemente con las prácticas anteriores, la Profesora 3 describe una situación similar: “Hago la corrección de la prueba, la entrego, ellos tienen su prueba y les digo, esto era así, esto así. Para que aprendan de los errores que cometieron. Para que no sigan cometiendo errores, para que se

fijen en qué se equivocaron, para que aprendan cómo era, en qué se equivocaron, por qué es eso y no lo otro. Y, de hecho las pruebas de alternativa les digo, o sea: por qué es este y por qué no es este. Que es lo mismo que hago también cuando hago ejercicios también, ejercicios del libro, entonces que si es de alternativa le pregunto, ya: a ver ¿qué resultado, cuál fue su respuesta? es tanto, y por qué es esa y por qué no la otra.”

El equipo de profesoras utiliza preferentemente pruebas escritas al momento de evaluar aprendizajes en sus alumnos(as), y por ello se les consultó por las **ventajas y desventajas que ellas consideraban que tienen estos instrumentos**, a partir de lo cual se recolectaron diversas respuestas, entre las que destacan ventajas como la posibilidad de evaluar los aprendizajes de cada individuo y el tiempo disponible. La Profesora 1 considera que: “Una de las ventajas yo creo que es como disponen igual de harto tiempo; por lo menos unos 50 minutos, 60 minutos, no se sienten así como presionados; “si no respondo ahora”, no, sino que de repente pueden desarrollar mejor su oración porque tienen más tiempo para analizarla. De ahí a que hagan el análisis, no estoy tan clara, pero por lo menos disponen del tiempo para. Las desventajas, es que siempre está la posibilidad de que no sé, de que haya mirado para el lado o quizás no es su respuesta.” La Profesora 2: “La ventaja sería que uno mide lo que aprenden los alumnos en forma individual, y después lo grupal. Y desventajas, la cantidad de pruebas que hay que revisar.” Y finalmente, la Profesora 3 opina que: “Las ventajas es que como una prueba individual tengo claramente si el alumno logró aprender el objetivo que se está midiendo. Eh, o sea, verlo claramente en el alumno, cada alumno. Desventaja, no sé ¿qué desventaja podría tener una prueba?”

También se les consultó por la **percepción general sobre la calidad de sus propios instrumentos** de evaluación, donde sus respuestas se centraron en considerar falta de conocimientos en la elaboración de instrumentos, a excepción de la Profesora 3, a quien le gustaría una confirmación de la calidad de sus instrumentos: “No creo que sea la perfección. Y me gustaría si me pudieran decir también, para mejorar. Saber que están bien hechas; que miden bien, que están muy bien confeccionadas. Sí, sería bueno.” La percepción de la Directora Académica pasa por su visión externa, donde revela que por falta de planificaciones y tablas de especificaciones no ha podido realizar la conexión entre los instrumentos y su relación con los contenidos y habilidades a evaluar, además de revisar los instrumentos de acuerdo a formalidades más que en pos de la evaluación, en sus palabras: “Yo siento que todavía no he podido visualizar como una conexión entre la planificación y las evaluaciones, porque por ejemplo en la *asignatura*

3, no recibo planificaciones, entonces no he podido visualizar esa conexión. En la *asignatura 1*, por ejemplo, las pruebas sí están mejor construidas. En la *asignatura 2* he notado muchos errores de tipeo, son un poco hechas como a la rápida, entonces ahí me tengo que fijar mucho en la corrección de la ortografía, de que no estén pegadas las palabras, y me di cuenta también que hay preguntas muy dirigidas al tema del conocer solamente, memoria, y no se trabajan otras habilidades. Lo positivo, La cantidad de preguntas, o sea tampoco son pruebas muy cortas o que tengan muy poco puntaje, o tres preguntas, sino que sí los profesores intentan poner un número de ítems o preguntas que sea por lo menos adecuado al nivel de enseñanza media.”

Las medidas que se toman para mejorar las falencias evaluativas desde Dirección Académica son pocas, considerando que existe un problema en la evaluación a nivel generalizado en la Corporación. Las revisiones que se realizan se restringen a la formalidad y no a una visión de calidad de las evaluaciones: “Yo he hecho bastante poco, y si es algo que sabemos a nivel de corporación cuando hablamos con todos los otros coordinadores, sí es un tema que tenemos que trabajar, y por eso estamos haciendo este curso, y la idea es tener un protocolo y unificar criterios. Lo que yo he hecho cuando hicimos el curso todos los coordinadores el año pasado en el curso de evaluación, hice un taller, un mini taller, para poder empezar a instalar en los profesores la importancia en tener una tabla de especificaciones para cada prueba, la importancia de también elaborar las evaluaciones mirando la planificación, mirando lo que pasó en las clases para que pudieran reflejar realmente lo que se enseñó, y para que ellos pudieran ir identificando y construyendo distintos tipos de preguntas asociado a distintas habilidades. Pero más allá, no. Y en general, como las pruebas, claro yo pido que me las entreguen tres días antes, puedo hacer una revisión rápida, y si hay un error muy grave, se los devuelvo a los profesores para que las arreglen, pero si hay errores como de forma las arreglo yo y las multicopio. Como que es mirar, recibir, imprimir y multicopiar, no hay un trabajo más allá ni una revisión más profunda.”

### **III. ANÁLISIS DEL CASO**

Ya presentado el contexto donde se desarrolla el caso junto a los antecedentes que lo configuran a partir de las diversas evidencias recolectadas, el siguiente apartado tiene como objetivo examinar los aspectos relevantes para la evaluación de aprendizajes, a la luz de la categorización de los datos en fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

(FODA), para, a partir de esto realizar preguntas que orientan una indagación teórica y empírica, que lleva a la definición del caso.

### **3.1 Análisis FODA**

A continuación, se pasa a analizar el caso desde sus antecedentes y evidencias recolectadas desde las diversas fuentes (entrevistas, contrastación de instrumentos de evaluación con cuadernos de alumnos, revisión de expertos), lo que fue clasificado según las fortalezas, oportunidades, debilidades, y amenazas que presenta el caso.

#### **- Fortalezas:**

- 1) Al obtener los resultados de las pruebas semestrales de todas las asignaturas, todos los profesores deben analizar los resultados obtenidos por cada curso en sus propias materias, luego de lo cual se reflexiona sobre las causas posibles de tales resultados, y qué remediales se van a tomar para mejorar la situación. Esta es una fortaleza para el equipo de Ciencias, al poder reunirse a analizar resultados obtenidos en sus evaluaciones, obteniendo retroalimentación de sus pares y analizando el instrumento.
- 2) La mayoría de las pruebas presenta diversidad de ítems y suficiente cantidad de preguntas (asegurando confiabilidad del instrumento), orientadas a evaluar contenidos en diversas formas y en distintas habilidades, lo que permite identificar el grado de aprendizaje de los alumnos, evidenciándose preocupación por dar oportunidades a todos los niveles de aprendizaje.
- 3) Al contrastar las pruebas escritas elaboradas por las profesoras con los cuadernos de los alumnos de cada asignatura, existe consistencia entre las actividades realizadas durante las clases de las tres profesoras, y las preguntas de las pruebas. Además, esto también se revela en las entrevistas a las docentes, quienes señalan que siempre realizan paralelismo entre lo que realizan en clases y lo que preguntan en sus pruebas escritas, existiendo coherencia entre lo declarado y las evidencias. La validez instruccional es considerada una fortaleza desde la calidad de los instrumentos de evaluación, es decir, existe concordancia entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

4) Los expertos consideran que las pruebas revisadas presentan vocabulario adecuado y atinente para cada asignatura, con preguntas relevantes que evalúan contenidos establecidos en los currículum de cada área, y con diversidad de ítems, lo que permite establecer preguntas que apunten a diversos niveles de contenidos y aprendizajes alcanzados por los alumnos, por lo que se podría decir que tienen ciertos requisitos de calidad en cuanto al contenido específico que quieren evaluar.

**- Oportunidades:**

1) El hecho de que la Corporación a la que pertenece el Colegio cuente con asesorías pedagógicas en muchas asignaturas, representa una oportunidad de que más adelante pueda existir apoyo igualmente para el equipo de ciencias de enseñanza media. Esto ayudaría en el apoyo a las prácticas pedagógicas en general, incluyendo la evaluación, además de hacer funcionar al grupo docente de ciencias como un equipo, por ejemplo, creando protocolos y criterios unificados en las evaluaciones.

2) Las asignaturas que poseen asesoría externa, están trabajando en formatos y protocolos de evaluación a partir de un curso de evaluación al que están asistiendo directivos y asesores de la Corporación. Esto podría ser una posibilidad para crear protocolos y formatos que unifiquen criterios de evaluación, los que se podrían transferir a las asignaturas de Ciencias de enseñanza media, dando una guía para que elaboren instrumentos de evaluación.

3) La percepción de las docentes 1 y 2 con respecto a la calidad de sus propios instrumentos de evaluación se centró en el reconocimiento de la falta de preparación para la elaboración de reactivos para sus pruebas. Esto representa una oportunidad para el aprendizaje de estas docentes, ya que presentarían una disposición positiva hacia una posible intervención que mejore sus competencias evaluativas.

**- Debilidades:**

1) La ausencia de planificaciones del aprendizaje y de la evaluación es una debilidad de las prácticas pedagógicas, específicamente para la evaluación porque no existe una sistematicidad en

las acciones que lleven al cumplimiento de los objetivos planteados en cada asignatura, los que tampoco han sido expuestos de manera explícita.

2) Dentro del equipo de docentes de Ciencias de enseñanza media, sólo la Profesora 2 ha realizado perfeccionamientos pedagógicos de diversas índoles, mientras el resto no ha realizado ninguno. Es una debilidad ya que una de las docentes lleva 20 años dentro de la institución, tiempo en el cual no ha actualizado sus conocimientos y prácticas pedagógicas, lo que causa falta de preparación en el área evaluativa, dado que los enfoques se actualizan y modifican en el tiempo.

3) Que Dirección Académica no se encargue de la revisión ni retroalimentación de los instrumentos de evaluación de todos los docentes, y en particular del equipo en cuestión, que no posee asesoría externa, constituye una debilidad ya que no permite la corrección ni mejoramiento de las prácticas evaluativas.

4) Dentro de la institución, no existe unificación de criterios, formatos, ni protocolos para elaborar instrumentos de evaluación (expresado por la misma Directora Académica y por la ausencia de los tópicos mencionados en el Reglamento de Evaluación). Representa una debilidad de las prácticas evaluativas del Colegio en general, ya que cada docente puede tener un criterio distinto para establecer sus prácticas evaluativas, amenazando la objetividad y unicidad de los procesos.

5) El único tipo de instrumento de evaluación que las docentes del equipo de Ciencias envían a Dirección Académica son pruebas escritas, las que no tienen pautas de corrección, ni tabla de especificaciones en su mayoría. La ausencia de estos elementos no permite una revisión en profundidad de la calidad de los instrumentos de evaluación, reduciendo la retroalimentación a un proceso de corrección de aspectos formales de las pruebas.

6) Los formatos de las pruebas revisadas presentaban falencias en cuanto a instrucciones tanto generales como por ítems, además de que la Profesora 3 no indica objetivos ni contenidos a evaluar. Esto es una debilidad ya que las pruebas, como instrumentos de evaluación deben presentar información que sirva para evitar errores en las respuestas de los alumnos y alumnas que las responden, guiando y aclarando las condiciones mínimas del instrumento.

7) Gran parte de las preguntas presentadas en las evaluaciones corresponden a las mismas actividades realizadas en clases. La debilidad se manifiesta en que no se estaría evaluando un

objetivo o contenido, sino la capacidad de los alumnos de recordar cómo se realizó previamente el mismo ejercicio o actividad.

8) La mayoría de las pruebas revisadas no presentan pauta de corrección, lo que es una debilidad para la evaluación, ya que no cuida la objetividad de la corrección de las respuestas. Se espera que el proceso de corrección sea uniforme y con la menor intervención del juicio subjetivo del docente, pero sin realizar una pauta para cada evaluación, la revisión y corrección queda a criterio del profesor.

9) Las pruebas, al ser revisadas por expertos, revelaron falencias en que muchas de estas no cuentan con una cantidad de preguntas que permitan al alumno evidenciar el manejo de los contenidos de la asignatura, ni las habilidades correspondientes al nivel educativo que se quiere evaluar. Esto es una debilidad en la calidad de los instrumentos que se presentan para la evaluación, ya que deben existir reactivos suficientes que den cuenta del aprendizaje de los alumnos, en coherencia con el grado de habilidades correspondientes al nivel educativo que están cursando.

10) Las preguntas de las pruebas analizadas por los expertos, presentan falencias en su construcción, que pueden inducir a errores de los alumnos que no corresponden a la evaluación de su conocimiento y habilidades reales. Esta debilidad de las preguntas en los distintos ítems de las pruebas desemboca en un problema evaluativo, ya que al existir reactivos de baja calidad, se obtienen respuestas de los alumnos con un nivel de error indeseable, cuyos resultados no revelan el estado de los aprendizajes.

11) Las profesoras entienden el concepto de “retroalimentación” como una corrección grupal de las pruebas luego de haberlas desarrollado, a partir de lo cual los alumnos comentan dificultades, pueden eliminarse preguntas del instrumento, y se entregan las respuestas correctas. Es una debilidad porque no se realiza un análisis del desempeño de cada alumno ni a nivel cuantitativo ni cualitativo, no se entrega información con respecto a los resultados a nivel grupal, ni se establecen remediales.

12) Con respecto a la reflexión que las profesoras hacen de las pruebas escritas como instrumentos de evaluación, estas se centraron en temas de la revisión, la facilidad de control individual al momento de aplicar el instrumento y la evaluación individual como características positivas de este instrumento. La debilidad es que no reconocen que la prueba escrita es un

instrumento que evalúa ciertas habilidades cognitivas y que es uno de tantos instrumentos, dejando de lado las evaluaciones de desempeño de los alumnos, que apuntan a evaluar aspectos del aprendizaje que quedan fuera del rango de una prueba escrita.

13) La percepción de la docente 3 con respecto a la calidad de sus instrumentos de evaluación revela una falta de crítica hacia sus prácticas evaluativas, ya que más que reconocer alguna falencia, buscaría la aprobación de sus instrumentos más que la ayuda necesaria para el mejoramiento, presentando así la debilidad de una actitud poco autocrítica hacia sus instrumentos evaluativos, lo que no permite el perfeccionamiento en la evaluación.

#### **- Amenazas:**

1) Que los docentes y la coordinadora del Colegio perciban las asesorías pedagógicas ofrecidas por la Corporación como una “fiscalización”, representa una amenaza para una futura asesoría al equipo de Ciencias, ya que si en vez de apreciarla como una manera de revisar y retroalimentar sus prácticas evaluativas, lo consideran un medio de control, el efecto positivo de una asesoría sería bajo.

2) En relación a la calidad de los instrumentos de evaluación del equipo de Ciencias, la Directora Académica plantea que su revisión se centra en la ortografía y en las formalidades. Esto representa una amenaza para el mejoramiento de las prácticas evaluativas, ya que no existe la oportunidad de realizar retroalimentación y revisión de los instrumentos de evaluación a partir de criterios claros y definidos por la institución.

3) El que la Profesora 3 no reconozca falta de conocimientos en prácticas evaluativas, representa una amenaza para una posible intervención para el mejoramiento de las prácticas de evaluación, ya que no consideraría necesario que sus conocimientos deban ser actualizados.

### **3.2 Preguntas Orientadoras del Análisis.**

1. ¿Cómo influye la falta de lineamientos y criterios de evaluación institucionales en las prácticas evaluativas de las docentes?

2. ¿Cuál es la relación entre la labor evaluativa de la dirección académica de la institución, y la evaluación de aprendizajes que ejercen las docentes del equipo de Ciencias?

3. ¿Cuál es la relación que existe entre la falta de diversidad de evaluaciones y los instrumentos de centrados en habilidades de baja complejidad, con la falta de asesoría que existe en el equipo de ciencias?

### **3.3 Discusión Analítica.**

Para el análisis se han seleccionado cuatro temas que se consideran centrales dentro del caso en cuestión, y que surgen a partir de las preguntas orientadoras. Estos temas corresponden a: Ausencia de criterios evaluativos institucionales y su relación con las prácticas evaluativas docentes; Relación entre la labor evaluativa de dirección académica y la labor evaluativa docente; Consecuencias pedagógicas de evaluar habilidades científicas de baja complejidad; Relación entre calidad y diversidad de prácticas evaluativas con la ausencia de asesoría externa.

El concepto de prácticas evaluativas es concebido en este trabajo como lo plantea MINEDUC (2006), considerando que estas son referidas a las acciones continuas y sistemáticas que realizan los docentes para recoger información relevante del estado del aprendizaje de los estudiantes, que le permite formar juicios de valor a partir de los cuales toma decisiones para la mejora de los procesos. Lo que en contraste con los antecedentes presentados en el caso, se reducen a pruebas escritas, lo que tiene consecuencias en la calidad y diversidad de instrumentos que serán analizados en este apartado.

Los criterios evaluativos institucionales corresponden, según Martínez (2010), al concepto de “cultura evaluativa”, la que se define como aquella concepción evaluativa compartida, que “está condicionada por las políticas, normas y reglas del sistema educativo; por los lineamientos y pautas del currículo; por la dinámica propia de la institución y por la forma particular de ejercer la cultura docente. Pero está además íntimamente relacionada con la concepción pedagógica sobre la cual se sustenta el proceso educativo.” (Martínez, 2010, p. 10). Según De La Torre (1996) (citado en Ahumada, 2003) existen estilos evaluativos en los docentes, que están guiados, en parte, por la dimensión dada por la cultura evaluativa. Esta cultura evaluativa se entiende como el conjunto de variables socioeducativas que moldean las prácticas de los profesores en un

establecimiento particular (Ahumada, 2003), y parte de esta cultura está determinada por la institución donde los docentes ejercen su tarea pedagógica. “Habría que reconocer que cuando existe en una institución determinada cultura evaluativa, fruto de la aceptación y compromiso con un modelo o ciertos principios, se tiende a una homogeneización de las formas y criterios de evaluación independientemente de la disciplina que se cultive.” (Ahumada, 2003, p. 273).

Del caso, se desprende ausencia de criterios institucionales que guíen las prácticas evaluativas de los docentes, por lo que cada profesora del equipo de Ciencias tiene sus propios criterios a la hora de evaluar los aprendizajes de los alumnos, sin que la institución plantee una guía que lleve la tarea evaluativa docente. Esto, a pesar de que existe un Reglamento de Evaluación institucional, que, al no especificar criterios, pautas ni recomendaciones de instrumentos de evaluación, se limita tan sólo a aclarar conceptos generales y protocolos de conductas. Como no existen criterios unificados con respecto a la evaluación de aprendizajes, la institución tiene una cultura evaluativa implícita, es decir, no hay una especificación clara, reconocida y compartida sobre qué es lo que se evalúa a nivel escuela (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011). Así, depende del criterio profesional de cada docente el cómo evalúa los aprendizajes. Esta acción es característica de instituciones con bajos resultados académicos en pruebas como SIMCE, donde los equipos de gestión no toman como eje central de su trabajo la coordinación del trabajo docente, “en general, estas directivas no realizan tareas de orden académico, más bien tienden a desligarse de este aspecto y entregan todas las decisiones a los profesores, quienes operan en forma aislada y autónoma.” (Eyzaguirre y Fontaine, 2008, p. 304). Esto es palpable en la entrevista realizada a la Directora Académica del establecimiento, quien declara que no se ha preocupado de realizar una revisión y retroalimentación de los instrumentos de evaluación de las profesoras, centrándose sólo en cuestiones formales (por ejemplo, como la ortografía), lo que ha tenido como consecuencia que sólo existan pruebas escritas como formas de evaluar, excluyendo la presentación a Dirección Académica de instrumentos de evaluación de desempeño, desconociéndose su calidad o existencia. Con respecto a esto último, no es suficiente la evaluación a través de instrumentos que reduzcan el aprendizaje a cuestiones declarativas, sino que es relevante observar el aprendizaje desde múltiples actividades, que permitan dar cuenta de niveles y tipos de aprendizajes. (Anijovich, 2009). Tal como lo plantean De Vicenzi y De Angelis (2008, p.19) “La diversidad de instrumentos promoverá la obtención de información sobre diversos aspectos del desarrollo de la actividad educativa.” Es preocupante además la falta de

planificación de las docentes, ya que no se permite apreciar la práctica evaluativa en general, sino que esta se reduce a un instrumento específico.

La calidad de los instrumentos de evaluación se aprecia según los requisitos de confiabilidad (estabilidad de los resultados bajo las mismas condiciones) y validez (que mida lo correcto), y en esto radica un problema, ya que son conceptos aplicables en medición, pero no necesariamente en la evaluación de aprendizajes. Al tratar de alcanzar estos requisitos en las evaluaciones de aula, obtenemos instrumentos que se centran en ítems que no distinguen entre la evaluación de una respuesta correcta y la profundidad del aprendizaje alcanzado por un estudiante (Medina, 2013). Un instrumento puede ser confiable y no evaluar más que la reproducción de un contenido primordialmente teórico, o a veces, el adiestramiento de los estudiantes para identificar una respuesta correcta sin necesidad de demostrar aprendizajes. (Conley, 2015)

Los instrumentos, que en este caso corresponden sólo a pruebas escritas, fueron revisados según una pauta que utilizó criterios de evaluación en el aula: validez de contenido (la definición de un dominio disciplinar, la relevancia de dicho dominio, la representatividad del dominio y los procedimientos de construcción del instrumento o situación evaluativa), validez instruccional (coherencia de la evaluación con las actividades de enseñanza-aprendizaje), confiabilidad (suficiencia de información, que el instrumento cumpla con la relación de contenido instruido y su correspondiente cantidad de preguntas), y objetividad (ausencia de juicios personales en la evaluación) (Förster y Rojas-Barahona, 2008). Para el análisis de los instrumentos elaborados por las docentes estudiadas parece atinente recordar que la mayoría de las preguntas presentadas en las pruebas son preguntas cerradas, las que pueden ser confiables, pero que, tal como plantea Conley (2015), no revela el nivel de aprendizaje logrado. Por otro lado, al examinar las pruebas se identificó un problema con la insuficiente cantidad de preguntas que presentaban algunas de ellas, las que no servirían para dar cuenta del aprendizaje de los alumnos. En general, existen problemas en la construcción de los instrumentos de evaluación, ya que no existen procedimientos que aseguren la calidad de la evaluación, como la falta de elaboración de tablas de especificaciones que aseguren una adecuada distribución de ítems/preguntas y la habilidad/contenido que evalúa, ausencia de pautas de revisión que garanticen objetividad por parte del profesor, y la nula variedad en los instrumentos que permitan evaluar diversos tipos de contenidos, además de presentar problemas de construcción de preguntas de calidad.

Que las evidencias de la evaluación de este grupo de docentes sean exclusivamente pruebas escritas conlleva un problema dentro de la concepción de evaluación que poseerían. Conceptualizamos la evaluación como “un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre la que profesores y alumnos reflexionan y toman decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, e introducir en el proceso en curso, las correcciones necesarias. Es un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. La evaluación necesita obtener todos los datos necesarios sobre el proceso que se sigue en la enseñanza y en el aprendizaje para regular los ritmos y para determinar lo positivo del proceso y corregir lo negativo.” (Vázquez, Sevillano y Méndez, 2011, p. 208). Ante esto, se antepone la visión tradicional de la prueba o examen que se centra en preguntar por contenidos conceptuales, excluyendo los procedimentales (tan relevantes en las asignaturas científicas). Sin embargo, en el sistema educativo actual se propone mejorar estas prácticas reduccionistas para evaluar todo el proceso educativo de la manera más objetiva posible, “a través de la concreción de los criterios de evaluación por medio de indicadores observables y medibles por tareas: acciones en clase, actitud, trabajo realizado en el día a día tanto en el aula como en casa, etc. y que el examen sea un elemento más a tener en cuenta en la calificación final.” (Vázquez, 2012, p. 32). De esta manera, queda en evidencia que las profesoras del caso están bajo la influencia del concepto tradicional de la evaluación, poniendo el foco en instrumentos de evaluación sumativa, abocando esfuerzos de enseñanza y evaluación en contenidos conceptuales y habilidades memorísticas. Se deja fuera del proceso importante información que serviría a las docentes para realizar juicios de valor más completos y actualizados a los objetivos de aprendizaje que se solicita en sus asignaturas.

En la revisión de expertos de los instrumentos de evaluación, se concluyó en términos generales que las pruebas tenían una complejidad inferior a la correspondiente para el nivel educativo a evaluar (centradas en habilidades memorísticas de conocimiento simple), donde según el Currículum Nacional vigente, las habilidades científicas que deben ser desarrolladas en Enseñanza Media en las asignaturas de Biología, Química, y Física (MINEDUC, 2015), corresponden a un orden ascendente en complejidad según el nivel educativo a atender (complejidad acumulativa y progresiva desde 7º año básico a 4º año medio). Estas se ordenan de la siguiente forma:

TABLA 6: Habilidades de Pensamiento Científico

Curso	7º básico	8º básico	1º medio	2º medio	3º medio	4º medio
Habilidad	Distinguir entre hipótesis y predicción	Formular problemas y explorar alternativas de solución	Organizar e interpretar datos y formular explicaciones	Organizar e interpretar datos y formular explicaciones	Organizar e interpretar datos y formular explicaciones	Organizar e interpretar datos y formular explicaciones
	Identificar y controlar variables	Formular hipótesis	Describir investigaciones científicas clásicas	Describir investigaciones científicas clásicas	Describir investigaciones científicas clásicas o contemporáneas	Comprender que las teorías científicas deben ser validadas por la comunidad científica
	Representar información en modelos, mapas y diagramas.	Diseñar y conducir una investigación para verificar hipótesis	Describir el origen y el desarrollo histórico de conceptos y teorías	Identificar relaciones entre contexto socio-histórico y la investigación científica	Evaluar las implicancias sociales, económicas, éticas y ambientales que involucra el desarrollo científico y tecnológico	Evaluar las implicancias sociales, económicas, éticas y ambientales que involucra el desarrollo científico y tecnológico
	Distinguir entre resultados y conclusiones		Comprender la importancia de las leyes, teorías e hipótesis de la investigación científica y distinguir unas de otras.	Importancia de las teorías y modelos para comprender la realidad		Analizar controversias científicas contemporáneas, sus resultados e interpretaciones, según conocimientos del nivel
				Identificar las limitaciones que presentan los modelos y teorías científicas		

Fuente: Programas de Estudio MINEDUC (2015)

Esta adquisición de habilidades que se complejizan progresivamente tienen como objetivo la alfabetización científica, que es la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas al ambiente cotidiano del alumno, y que permitan la toma de decisiones de manera informada. (Reyes y García, 2014).

Cañal (2012) plantea que para la evaluación de asignaturas científicas debe aplicarse una evaluación de desempeño, ya que el trabajo de las ciencias se centra en prácticas, en un saber hacer que sobrepasa lo meramente teórico, “hay que tener en cuenta las características de esta competencia. Sabemos que implica el dominio de conocimientos teóricos, conocimientos prácticos (destrezas) y actitudes, pero de una manera integrada, no como suma de pequeñas subcompetencias de uno u otro tipo.” (Cañal, 2012, p.5). Pocas de estas habilidades son evaluadas

en las pruebas analizadas, de hecho, estas no son el tipo de instrumento adecuado para evaluar el desempeño científico, lo que es ignorado por las docentes, reflejándose en sus respuestas durante las entrevistas al ser consultadas por las desventajas evaluativas de las pruebas escritas, estas se refirieron a problemas como la alta inversión de tiempo para revisión, la posibilidad de los alumnos para copiar respuestas, entre otras que no tienen que ver con el alcance de este instrumento para identificar aprendizajes complejos o competencias científicas de los alumnos.

Esto, sumado a que los expertos consideraron que muchas de las pruebas revisadas carecían de la complejidad progresiva que propone el curriculum, presentando en cambio una dificultad menor que la correspondiente para los niveles educativos analizados, hace plantear que esta deficiencia evaluativa de los instrumentos guardaría relación con falta de competencias evaluativas de las profesoras, lo que puede explicarse por distintos factores.

Uno de los factores se referiría a la formación evaluativa de los profesores en nuestro país, donde el curriculum de los estudiantes de pedagogía de enseñanza media se centra (en mayor o menor medida) en la especialidad que enseñarán, más que en las formas de enseñar y evaluar la disciplina (Camacho, Cofré, Galaz, Jiménez, Santibáñez y Vergara, 2010), teniendo como consecuencia una evaluación inapropiada para el nivel educativo. Este hecho no es exclusivo a nuestro contexto, en Estados Unidos un estudio experimental centrado en una pequeña muestra de docentes concluyó (a través de pre-test) que la alfabetización en evaluación es deficiente. Ellos asocian el concepto de “evaluar” con pruebas estandarizadas, pruebas unitarias, y calificar a sus estudiantes, además de presentar grandes dificultades para reconocer otros instrumentos evaluativos que no fuesen pruebas (Mertler, 2009). Esto mismo sucede con las docentes del caso, quienes, a pesar de declarar en las entrevistas el uso de diversos instrumentos evaluativos, la evidencia muestra que se centran en elaborar pruebas escritas, que arrojen una calificación sin acentuar la evaluación formativa. El problema que se presenta es que existe una relación entre los conocimientos evaluativos y la práctica pedagógica: quien posea mejor alfabetización en evaluación, enseñará mejor, ya que las decisiones que tomará a partir de la información que es capaz de recolectar será de mejor calidad que aquel profesor que sólo está centrado en la evaluación sumativa y en la rendición de cuentas (Popham, 2009). Con respecto a las actualizaciones y actividades de formación profesional realizadas por el equipo de profesoras, ellas declararon en las entrevistas que esta no ha sido continua, tan sólo una de ellas ha realizado actualizaciones y especializaciones profesionales dentro de su carrera, mientras que las dos

restantes no ha realizado ninguna. Investigaciones citadas por De Luca y Klinger (2010) relacionan la alfabetización en evaluación de los profesores con beneficios considerables en el aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la enseñanza. Permite tomar decisiones pertinentes al desempeño individual de los alumnos, al contrario, el uso ineficaz de la evaluación en el aula conduce a reducir la confiabilidad y validez de la misma, lo que conlleva a su vez una toma de decisiones inapropiadas y poco efectivas con respecto al aprendizaje de los alumnos. Idealmente, los docentes debiesen estar preparados para la aplicación de la evaluación tanto para el fin formativo, como para el *accountability* (Popham, 2009).

La importancia que posee para los docentes tener sólidos conocimientos evaluativos se debe a que las actividades de evaluación ocuparían entre un 30% y 50% del tiempo profesional de los profesores, por lo que los autores recomiendan un fortalecimiento en la formación evaluativa de los futuros profesores, profundizando en los instrumentos, usos, filosofía y teorías a la base de la evaluación (De Luca y Klinger, 2010).

En un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (2011) se halla el preocupante dato de que los alumnos de los distintos niveles educacionales de América Latina y el Caribe, se encuentran pesimamente preparados tanto en ciencias como matemáticas, siendo un factor determinante el hecho de que “Las aulas se caracterizan por la memorización mecánica de operaciones rutinarias de cómputo y la repetición de datos, y los docentes les dan a sus alumnos poca retroalimentación evaluativa, o la que les dan es incluso errónea.” (Valverde y Näslund-Hadley, 2011, p.1). De esta manera la evaluación es coherente con los contenidos que enseñan. Este último antecedente coincide con los hallazgos realizados por los expertos al analizar los instrumentos de evaluación elaborados por las profesoras de Ciencias, las que se centran en preguntas cerradas de contenidos conceptuales simples. Frente a esto, se sugiere como solución, involucrar al alumno en la evaluación, la que debe aportar diversidad de instrumentos e instancias de retroalimentación, lo que permitiría un progreso desde habilidades inferiores hacia las superiores. (Valverde y Näslund-Hadley, 2011). Similares resultados arrojó una investigación argentina de carácter cualitativa sobre el tipo de aprendizaje que favorecen las evaluaciones en Física y Química en educación secundaria (Mazzitelli, Guirado y del Carmen, 2013), donde, a pesar de encontrar validez instruccional en la relación de las actividades de aprendizaje y evaluaciones, estas se centraron en habilidades memorísticas y de contenidos conceptuales, lo que tuvo como consecuencias buenas calificaciones de los alumnos (por la coherencia actividades

de aprendizaje-evaluación), pero una baja proyección de esos aprendizajes. “Si al alumno se lo demanda solamente a poner en juego su memoria en la realización de ejercicios de simple aplicación de fórmulas, se pueden generar concepciones erróneas acerca de cómo construir el conocimiento científico y además no contribuir al desarrollo de habilidades necesarias para lograr un aprendizaje significativo y autónomo.” (Mazzitelli, Guirado y del Carmen, 2013, p. 157). De esta misma manera, las preguntas que realizaban las profesoras en sus pruebas coincidían con las actividades que realizaban en clases (esto se logró establecer luego de contrastar pruebas con cuadernos de los alumnos), existiendo así validez instruccional, es decir, hay relación entre lo preguntado y lo enseñado, sin embargo, las actividades realizadas en el aula se centraban en resolución de ejercicios de cálculos (especialmente en Física y Química) y en responder cuestionarios conceptuales (Biología). Esto muestra relación con otro estudio (De Landazábal, Varela y Alonso, 2012) donde se establece que los profesores de ciencias tienen deficiencias en sus prácticas evaluativas, ya que dedican sus esfuerzos a medir, en primer lugar, el conocimiento conceptual. En segundo lugar evalúan el “uso del pensamiento científico” a través de cálculos (excluyendo la experimentación empírica). Finalmente, la tercera habilidad más evaluada es la “comprensión de textos y gráficos”. Se concluye en este estudio que los docentes evalúan preponderantemente tareas de bajo nivel de dificultad y con tareas simples.

Otro tema relevante dentro del caso dice relación con las asesorías y evaluaciones que aplica la Corporación a todas sus instituciones en la mayoría de asignaturas, donde el departamento de Ciencias de enseñanza media queda excluido.

Según Ponti (2004) el sistema de asesorías a docentes se masificó dentro de Estados Unidos a partir de la ley *No child left behind*, que buscó mejorar el rendimiento de los estudiantes del país a través del logro de ciertos estándares de calidad por parte de las instituciones educativas. Estas asesorías irían acompañadas no sólo de un sistema de tutorías a los docentes para el mejoramiento de prácticas, sino que también de evaluaciones a su desempeño. El sistema de asesorías que propone la Corporación a sus establecimientos tiene como objetivos la mejora de las prácticas de los profesores, realizar progresos en resultados de pruebas estandarizadas, y acompañar a los docentes mediante visitas al aula (y su correspondiente retroalimentación posterior), elaboración de materiales didácticos y evaluativos. Para Alarcón (2012) las asesorías debieran orientar al profesorado a reflexionar sobre sus prácticas, con el fin de lograr autonomía y progreso de la labor docente.

Así, podría hablarse de estas asesorías como un sistema de evaluación externa a cada establecimiento, pero interna a nivel de Corporación. Looney (2011) clasifica las evaluaciones docentes en cuatro:

1. Evaluación del profesor, realizado por un superior con el objetivo de que exista una mejora de las prácticas docentes, o para promoción o sanción del trabajador.

2. Evaluación de pares, para retroalimentar las prácticas, o para servir como evidencia a la evaluación de un superior.

3. Evaluación de los estudiantes, quienes retroalimentar el trabajo de un profesor al final de un período académico.

4. Evaluación del establecimiento, por parte de los superiores del mismo establecimiento con fines de mejora, o por agentes externos con el objetivo de rendir cuentas.

Podemos decir entonces que la asesoría que efectúa la Corporación tienen un doble carácter: por un lado, es un asesor experto en cada área curricular correspondiente (un superior) quien está a cargo de esta con finalidad de mejora de las prácticas docentes, y por otro, es una evaluación del establecimiento por agentes externos con el fin de rendir cuentas (a la Corporación). Así, podemos establecer que este sistema funciona también como evaluación externa.

Para Perassi (2010) existirían dos objetivos para la aplicación de evaluaciones externas, por un lado se espera validar y ratificar lo detectado por los participantes de una organización, y por otro, identificar aspectos que no se logran distinguir a nivel interno. Justamente de estos objetivos se está excluyendo al equipo de docentes estudiado, ya que no logran confirmar o corregir sus prácticas evaluativas (como el caso de una de las docentes, quien aceptaría una visión externa para que le confirme la calidad de sus instrumentos evaluativos), y tampoco obtienen una perspectiva experta que guíe sus prácticas, ya que como la misma Directora Académica reveló, ella sólo corrige y revisa aspectos formales y ortográficos de las pruebas.

A pesar de lo positivo que puede ser contar con un equipo externo (o mixto como en el caso) que pueda prestar asesoría y dar retroalimentación de acuerdo al desempeño de cada docente, los profesores tienen una idea muy distinta con respecto a estas. Hazi y Arredondo (2009) muestran que la percepción de los docentes sometidos al sistema de asesorías mantiene

una confusión entre los conceptos de evaluación y supervisión, asumiendo que ambos son sinónimos, además de valorarla negativamente por percibirla como un medio de control a su labor. Lo que coincide enteramente con lo señalado por la Directora Académica, aduciendo que quienes son asesorados se sienten “fiscalizados” en su quehacer, y no logran apreciarlo en el ámbito de la mejora y del aprendizaje profesional. Ahora bien, en el caso de las docentes estudiadas podrían percibir esta “fiscalización”, ya que un asesor tendría que corregir y lograr instalar nuevas prácticas que no son realizadas.

Además, podemos establecer que las asesorías podrían ser una variable importante dentro de los resultados obtenidos por los alumnos en la PSU (años 2011, 2012, 2013), los que son más bajos en las pruebas de Ciencias que en las de Lenguaje y Matemática, donde el sistema de asesorías de la Corporación está más fuertemente presente, lo que se evidencia con la adquisición de material didáctico y evaluativo externo, monitoreo de las asignaturas constantes mediante observaciones de clases regulares, y presencia frecuente de los asesores en el establecimiento (hay que recordar que el sistema de asesorías está implementada desde el año 2011).

### **3. 4 Definición del Problema.**

Para finalizar con el análisis del caso se da paso al foco central que se presenta como problemática a resolver.

Según lo analizado a través de las evidencias y la revisión teórica-empírica, se establece que existen variados problemas que repercuten en las prácticas evaluativas del equipo de docentes estudiadas: falta de formación en evaluación de las profesoras, ausencia de criterios y lineamientos institucionales que direccionen las prácticas evaluativas, ausencia de planificaciones, insuficiente orientación de Dirección Académica en apoyo a la mejora y corrección de los instrumentos evaluativos, y la exclusión de estas asignaturas en el sistema de asesorías de la Corporación, dan como resultado la elaboración de un solo tipo de instrumento (pruebas escritas) con sus respectivas consecuencias en la evaluación de habilidades científicas (no logran evaluar desempeño ni contenido procedimental, reduciendo el aprendizaje de las ciencias al contenido conceptual), instrumentos de evaluación que no cumplen con requisitos de calidad esperados (cantidad de preguntas insuficientes, sin pautas de corrección ni tablas de especificaciones, grado de dificultad menor para el nivel educativo evaluado, problemas varios en las preguntas, etc.),

además de que la mayoría de los ítems preguntados en las pruebas son del tipo cerradas (selección única y verdadero o falso).

Con estas variables presentadas, es posible afirmar que el foco de este caso radica en que las profesoras se centran en la enseñanza por sobre la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, es decir, la evaluación es concebida como la aplicación de una prueba que dé como resultado una calificación al final de un proceso, que por lo demás, no ha sido planificado, omitiendo los diferentes momentos, funciones y agentes, no con la realización de un seguimiento sistemático del aprendizaje logrados. Por ello se nota una despreocupación por lograr habilidades de alta complejidad referidas al plano científico (a pesar de ser el objetivo último de sus asignaturas), y elaboran y aplican mayoritariamente pruebas escritas, que por lo demás, son de baja calidad. Esto podría solucionarse con la inclusión de este equipo al sistema de asesoría permanente, la que de existir podría ayudar a Dirección Académica en la orientación de los requerimientos evaluativos de los instrumentos de estas asignaturas, retroalimentar las prácticas de las profesoras, corregir las falencias en la poca variedad de instrumentos, y ayudar a desarrollar instrumentos evaluativos de calidad y acorde al nivel educativo donde se aplican.

Podría considerarse igualmente como foco una problemática más global que guarda relación con la ausencia de criterios y directrices institucionales con respecto a las prácticas evaluativas de sus docentes, y con ello se concluiría que el problema tiene su origen en la Corporación, siendo una dificultad a nivel sistémico.

#### **IV. PROPUESTA DE MEJORA**

Definido el problema se pasa a proponer distintas líneas de acción posibles para mejorar las prácticas evaluativas del equipo de docentes del caso, donde las opciones se plantean en torno a la implementación de asesoría en distintos niveles.

##### **4.1 Posibles líneas de acción.**

Resulta atractivo proponer soluciones a nivel sistémico, es decir, considerar implementar una asesoría a la Corporación con la finalidad de instaurar protocolos de evaluación y criterios unificados en cada departamento o asignatura, creando así directrices claras para los docentes de todas las instituciones que pertenecen a esta Corporación, y de esta manera mejorar las falencias

que existen a nivel de Reglamento de Evaluación (el que en la actualidad se remite a informar sobre comportamientos, conceptos y procedimientos de promoción de los alumnos). Esto podría realizarse en forma descendente, donde los mismos asesores existentes en la Corporación se reunieran con representantes de cada colegio (profesores y directores académicos) para comenzar a crear estos protocolos y criterios evaluativos, siendo estos mismos representantes quienes asesoren al resto de docentes de los establecimientos. Para el equipo de ciencias de enseñanza media se requeriría la contratación de asesores que se encarguen de las características particulares que poseen estas asignaturas, que trabajen en formatos de pruebas de mejor calidad, criterios de evaluación, formación con respecto a los objetivos que plantean las asignaturas en cuanto a las habilidades científicas y las actividades acordes para su evaluación. Otro objetivo sería el de formar un real equipo de ciencias de enseñanza media, que trabajaran en conjunto con el sistema de asesoría, y pudieran mejorar sus prácticas a la vez que existiese alguien que apoye y enseñe sobre evaluación. Esta medida, por ser tan global, requiere la mayor cantidad de recursos, ya que al involucrar a toda la Corporación y sus establecimientos existirían inconvenientes como la coordinación de las reuniones, dificultad en toma de decisiones (por la complejidad al tratarse de cada asignatura), además del peligro de perder el foco del equipo de ciencias de enseñanza, quienes componen el caso.

Una segunda opción es prestar asesoría a la Directora Académica del establecimiento, específicamente mediante un taller de evaluación, ya que de esta manera ella sería la encargada de revisar los instrumentos que elabora el equipo de ciencias (y del resto de profesores), esto podría realizarlo de manera más técnica sin centrarse exclusivamente en aspectos formales como lo hace hasta el momento. Para este caso no es necesario un despliegue amplio de recursos, ya que se necesitaría un asesor experto en evaluación que oriente a la Directora Académica, dando las herramientas necesarias para guiar y retroalimentar sobre la calidad de las prácticas evaluativas del equipo de ciencias, elaborar pautas que identifiquen el cumplimiento o no de los requerimientos que deben cumplir los instrumentos, y finalmente instruir al equipo de docentes sobre la forma de evaluar las asignaturas científicas, solicitando variedad de instrumentos para a los diversos objetivos que solicita el curriculum. Es importante señalar que esta intervención lograría dar a las profesoras una orientación permanente y retroalimentación constante, solucionando el problema de desatención en el que se encuentra el equipo, además de presentar proyecciones a largo plazo.

Una tercera posible línea de acción consiste en tener asesoría corporativa para las asignaturas científicas de enseñanza media de manera constante, es decir, acabar con la particular situación de estas disciplinas y equipararlas al resto, contratando un asesor experto en la enseñanza y evaluación de las ciencias en enseñanza media. Los objetivos centrales de esta acción son la evaluación constante de las prácticas de las profesoras con su respectiva retroalimentación, apoyo con materiales específicos para la evaluación de asignaturas científicas, acompañamiento en la elaboración de instrumentos de evaluación, reforzar y supervisar el cumplimiento de los objetivos curriculares en la enseñanza y en la evaluación (verificando coherencia). Esta medida tiene la ventaja de ser permanente y con proyecciones en el tiempo.

Como cuarta posibilidad se estima como conveniente realizar un taller de actualización profesional en evaluación a las profesoras del equipo en cuestión, esto porque como ya se mencionó en diversas ocasiones, sólo una de las tres profesoras ha realizado actividades de formación continua, mientras que otra integrante posee veinte años de ejercicio docente durante los cuales no ha realizado ningún tipo de actualización profesional. Los objetivos de esta actividad son encaminar a las profesoras hacia una práctica evaluativa coherente con los requerimientos del curriculum, adquisición de conocimientos para la elaboración de diversos tipos de instrumentos de evaluación, elaborar instrumentos evaluativos que se centren en las habilidades científicas y contenidos procedimentales, y finalmente entregarles herramientas conceptuales generales que ayuden a las docentes en su práctica evaluativa. La proyección de esta actividad dependerá solamente de la motivación de las profesoras para llevar a la práctica los cambios sugeridos.

Finalmente, se sugiere como plan a seguir, una combinación de diversas medidas ya mencionadas anteriormente. Esta incluiría la contratación permanente de asesoría para las asignaturas en cuestión, que tendría un plan de trabajo ligado a la entrega de conocimientos evaluativos a la Directora Académica, con el objetivo de que logre realizar una revisión efectiva de los instrumentos de evaluación que elaboran las profesoras, en segundo lugar esta asesoría se abocará a realizar talleres periódicos al equipo de docentes de ciencias que logre dar lineamientos conceptuales y herramientas prácticas para elaborar instrumentos diversos y de calidad que estén acorde con la evaluación de sus asignaturas. Finalmente, la asesoría tendría la función de evaluar las prácticas evaluativas del equipo, acompañar en la elaboración de criterios específicos de evaluación de habilidades científicas (que permitan a las docentes trabajar en conjunto para

conseguir los objetivos de sus asignaturas), y crear instancias de retroalimentación constante de las practicas evaluativas.

#### **4.2 Propuesta de solución.**

Como se mencionó, la propuesta considerada como idónea para la mejora del problema que presenta el caso es aquella que logra intervenir distintos límites e involucrar a los actores que se presentan en el foco.

Como primer paso se recomienda contratar a un profesional experto en la enseñanza de las ciencias en enseñanza media, y que además tenga especialización en evaluación, ya que de esta manera quien asuma el cargo podrá liderar la formación, acompañamiento y asistencia tanto de las profesoras, como de la Directora Académica.

En una primera instancia se espera que este asesor entregue lineamientos conceptuales y prácticos sobre evaluación, y evaluación de las ciencias, a ser desarrollados en talleres que involucrarían al equipo de profesoras. El objetivo de esto es que logren apropiarse de un concepto de evaluación más acorde a lo que solicita el curriculum de hoy, y elaborar instrumentos de evaluación variados, atingentes a las habilidades científicas que deben desarrollar en sus alumnos, y con condiciones de calidad. Se espera que sean instruidas también en el desarrollo de elementos que aseguren esas condiciones de calidad, como lo son tablas de especificaciones y pautas de revisión. Además, es importante que logren planificar sistemáticamente sus prácticas, para que exista coherencia entre los aprendizajes esperados y la evaluación de los mismos. En segundo lugar, se aspira a entregar lineamientos a la Directora Académica sobre los puntos centrales a revisar de un instrumento de evaluación, tanto a nivel de variedad de instrumentos y situaciones evaluativas, como en los tipos de ítems y preguntas que se pueden incluir en las pruebas, esto para dar herramientas a dirección académica para el seguimiento de las profesoras. En tercer lugar se espera que la asesoría funcione como tal de manera permanente (tal como en el resto de las asignaturas del establecimiento), es decir, luego de haber enseñado lo central de la evaluación en talleres mencionados anteriormente, se definirá un plan de acompañamiento y mantención de las prácticas enseñadas, esperando que la elaboración de instrumentos de calidad se haga parte de la práctica habitual de este equipo, y no sólo como motivo de una evaluación docente.

Esta propuesta cumple con tres requisitos: validez, factibilidad, y novedad. Es válida porque lo que se procura es dar solución al problema central de este equipo de docentes, con la

intención de fortalecer las prácticas evaluativas y mantenerlas en el tiempo. Es factible, ya que la Corporación trabaja normalmente con este tipo de asesorías, invirtiendo constantemente en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así, sumaríamos a este sistema al equipo de ciencias de enseñanza media. Al poder planificar los talleres dentro de del horario de trabajo de las profesoras hace posible su asistencia y participación, además de evaluar el progreso y cambios en la elaboración de instrumentos y situaciones evaluativas a partir del mismo trabajo que realizan habitualmente para evaluar a sus alumnos, donde la Directora Académica, al estar involucrada, puede ayudar al éxito de este plan. Finalmente, se considera una propuesta novedosa porque es una solución que no existe, es decir, se aplicarán acciones a un grupo donde estas asesorías no se han practicado.

#### **4.3 Planificación de la propuesta de mejora.**

A continuación se presenta una planificación esquemática que los puntos más relevantes de las acciones a realizar, estableciendo los objetivos que se proyectan y las actividades que se llevarán a cabo para su cumplimiento, los medios de verificación del objetivo, los recursos que serán necesarios, fijando responsables para cada actividad y los indicadores que revelarán que el objetivo fue cumplido:

TABLA 7: Propuesta de Mejora

Objetivos	Actividades	Medios de Verificación	Recursos	Responsables	Indicadores
Generar criterios evaluativos comunes actualizados por parte del equipo docente de ciencias de enseñanza media.	- Seleccionar a un experto en enseñanza de las ciencias con especialidad en evaluación.	- Designación de asesor	- Honorarios del asesor	- Administración corporativa se encargará de la contratación y selección del asesor	- El asesor elegido cumple con requisitos de especialización en ciencias enseñanza media, y evaluación.
	- Planificación de talleres de evaluación para las profesoras (5 sesiones de 2 hrs cada una).	- Presentación de planificación con contenidos y objetivos	- Documento que exprese contenidos y objetivos de los talleres.	- Asesor de ciencias enseñanza media	- Presentación de la planificación.
	- Ejecución de talleres de evaluación (con acento en calidad y variedad de instrumentos) liderados por el asesor durante el horario de consejo de profesores.	- Instrumentos de evaluación elaborados por las docentes en cada taller. - Informe de asistencia a las 5 sesiones programadas.	- Computador y proyector. - Material de apoyo con contenidos (apuntes). - Sala u oficina. - Café y galletas.	- Directora Académica de enseñanza media.  - Asesor	- Asistencia de las tres docentes a 4 de las 5 sesiones.
	- Evaluación del aprendizaje de las docentes mediante la revisión de los instrumentos elaborados durante los talleres.	- Pauta de evaluación de instrumentos. - Informe de resultados obtenidos por las docentes.	- Documento pauta de evaluación. - Oficina para realizar retroalimentación grupal y personal.	- Directora Académica.  - Asesor.	- Compromiso personal escrito de cada docente a aceptar y mejorar puntos evaluados.
Generar capacidades técnicas al interior de la Dirección Académica del establecimiento con respecto a evaluar de instrumentos de evaluación según su calidad.	- Planificación de talleres de evaluación de instrumentos (3 sesiones de 2 hrs cada una).	- Documento de la planificación con contenidos y objetivos de los talleres.	- Documento de la planificación.	- Asesor	- Planificación realizada  - Asistencia a las tres sesiones
	- Ejecución de talleres a Directora Académica sobre calidad de instrumentos de evaluación de ciencias.	- Pauta para evaluar instrumentos de evaluación diseñada por la Directora Académica y el Asesor.	- Materiales de apoyo (apuntes de contenidos y actividades) - Pruebas elaboradas por el equipo de ciencias para ser analizadas. - Oficina - Café y galletas.	- Asesor	- Pauta de evaluación de instrumentos.

Elaborar criterios generales de evaluación de aprendizajes científicos para el equipo de docentes de ciencias.	- Reuniones de departamento de ciencias enseñanza media para la discusión de criterios de evaluación conjunta.	- Asistencia de las profesoras.	- Planes y programas de las asignaturas correspondientes. - Informe con criterios seleccionados. - Sala de reunión u oficina. - Café y galletas.	- Directora Académica. - Asesor.	- Asistencia del 100% por parte de las profesoras a las reuniones.
	- Elaboración de documento que establece criterios de evaluación y protocolos para el departamento de ciencias enseñanza media.	- Documento que establece los criterios de evaluación en ciencias, elaborados por las tres docentes.	- Documento final con los criterios evaluativos comunes para el departamento de ciencias. Cuatro copias del informe (uno para cada docente, uno para dirección académica)	- Directora Académica. - Asesor.	- Documento final de criterios unificados para la evaluación.
Evaluar permanentemente las prácticas pedagógicas y evaluativas del equipo de ciencias de enseñanza media a través de una asesoría periódica.	- Acompañamiento en aula. Visita del asesor y Directora Académica a las clases de las docentes al menos una vez al mes a cada profesora, evaluando sus prácticas	- Informe evaluativo del asesor sobre las prácticas evaluativas de las profesoras luego de cada visita. - Registro de cada visita.	- Pauta de observación para evaluar las prácticas de las docentes. - Libro de registro de las visitas del asesor.	- Directora Académica. - Asesor.	- Asistencia de asesor a visitas y evaluaciones a profesoras (1 vez al mes)
	- Retroalimentación a cada profesora luego de cada acompañamiento en aula.	Entrega de una copia del informe evaluativo del asesor a cada docente, quien firma y acepta mejorar, mantener o cambiar ciertas prácticas.	- Pauta de observación para evaluar las prácticas de las docentes. - Oficina o sala de reunión.	- Asesor.	- Documento de retroalimentación a cada profesora, quedando archivado en D.A.

#### **4. 4 Consideraciones para llevar a cabo la propuesta.**

Una de las declaraciones que la Profesora 3 realiza durante la entrevista, es que sería provechoso tener asesoría para su asignatura para que así alguien validara sus instrumentos, corroborando la calidad de los mismos. Esta falta de autocrítica, sumado a que dos de las tres profesoras no han realizado actualizaciones profesionales en toda su carrera docente, y que ninguna ha recibido perfeccionamientos en evaluación, hace pensar que tal vez no existiría interés por mejorar las prácticas o reforzar conocimientos que ayuden al progreso del ejercicio docente, lo que haría peligrar el éxito de la intervención, pudiendo así limitar los efectos de la misma. También podría influir negativamente la falta de tiempo a la que aducen las profesoras, ya que si no realizan tablas de especificaciones o pautas de revisión para sus instrumentos, tal vez también se nieguen a participar de los talleres de evaluación. Por último, la percepción de fiscalización y supervisión que tienen las profesoras para con el sistema de asesoría podría limitar la motivación para mejorar y participar activamente de esta intervención.

El planteamiento de esta propuesta intenta conjugar a diversos actores y situaciones que fuesen complementando el efecto de esta, por lo que se espera que la aplicación pueda ser mantenida en el tiempo y sus proyecciones a largo plazo. Primero, se busca resolver el problema individual de las docentes, las que presentan poca alfabetización evaluativa; en segundo lugar, el involucramiento de la Directora Académica es requerido para mantener los objetivos propuestos y sean aplicados los conocimientos entregados en los talleres. Y tercero, la asesoría se propone como un sistema permanente, tanto de evaluación de las prácticas de las profesoras como de retroalimentación, ayudando a la mejora constante.

Si los resultados de esta intervención fuesen alentadores, podría intervenir el resto de asignaturas de la institución que no poseen asesoría, en búsqueda de optimizar las prácticas docentes.

#### **V. LIMITACIONES Y PROYECCIONES**

Como parte de las limitaciones que presenta el trabajo, cabe mencionar que el hecho de haber podido analizar los instrumentos de evaluación correspondientes a sólo un semestre del año escolar, se presenta como una restricción de un posible análisis más amplio que pudo haberse

llevado a cabo con la totalidad de instrumentos elaborados durante el año, sin embargo se espera que la muestra obtenida sea representativa del trabajo evaluativo de las docentes estudiadas.

Otra limitante se presenta por una alta rotación del cuerpo directivo del Colegio desde el inicio de este estudio a la fecha, y por lo tanto podría haber lineamientos que no fueron incorporados en este trabajo, como por ejemplo, dinámicas de trabajo con los equipos docentes, exigencias técnicas a los profesores por parte de nuevos directores académicos, entre otros.

A manera de proyecciones del trabajo, el modelo metodológico que aquí se aplica puede servir como modelo para estudios de otras prácticas pedagógicas y resolver problemas al interior de instituciones educativas desde diversos focos.

Por otro lado, existen implicancias prácticas de este trabajo, ya que ayuda a levantar un diagnóstico acabado y contextualizado de lo que sucede en el equipo de ciencias de enseñanza media del Colegio, frente a lo cual se propone un plan detallado para resolver el problema detectado, el que tiene características de factibilidad, validez y originalidad, representando un solución real para la institución, sin limitarse a una mera propuesta teórica que sea inviable de llevar a cabo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (2003). El estilo evaluativo y su incidencia en las prácticas de docentes universitarios. *Revista Pensamiento Educativo*, 32; 264-285.
- Alarcón, A. (2012). La formación del profesorado: una asesoría competente para una escuela competente. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5 (10); 97-104.
- Anijovich, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3; 45-54.
- Camacho, J., Cofré, H., Galaz, A., Jimenez, J., Santibáñez, D. y Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de profesores de ciencia. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2); 279-293.
- Cañal, P. (2012). ¿Cómo evaluar la competencia científica en secundaria? *Alambique*, 72; 75-83.
- Conley, D. (2015). A new era for educational assessment. *Education policy analysis archives*, 23 (8). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1983>.
- De Landazábal, M., Varela, P. & Alonso, J. (2012). Assessment for learning: Science teachers' ideas on assessment of core competences in science understanding. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (2); 215-232.
- De Luca, C. & Klinger, D. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 17 (4); 419-438.
- De Vicenzi, A. y de Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8; 17-22.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). Las escuelas que tenemos. *Centro de Estudios Públicos*, 111; 287-313.
- Förster, C. y Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Revista Pensamiento Educativo*, 43; 285-305.
- Hazi, H. & Arredondo, D. (2009). Teacher evaluation as a policy target for improved student learning: A fifty-state review of statute and regulatory action since NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, 17 (5); 1-22.
- Looney, J. (2011). Development high-quality teachers: teacher evaluation for improvement. *European journal of education*, 46 (4); 441-455.
- Martínez, N. (2010). Una aproximación a la cultura de evaluación. *Diálogos*, 6; 7-20.
- Mazzitelli, C., Guirado, A. y Del Carmen, A. (2013). Las evaluaciones en Física y en Química: ¿Qué aprendizaje se favorece desde la enseñanza en la educación secundaria? *Investigações em Ensino de Ciências*, 18(1), 143-159.

- Medina, L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2); 34-50. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-medina.html>
- Mertler, C. (2009). Teacher's assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12 (2); 101-113.
- MINEDUC (2006). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/mediaepa.pdf>
- MINEDUC (2015). Programas de estudio biología, física, química, para 1º, 2º, 3º y 4º año medio. Recuperado de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl>
- Perassi, Z. (2010). ¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar? *Revista iberoamericana de educación*, 54 (4); 1-16.
- Ponti, C. (2004). Consultation processes in schools. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology*. Oxford, United Kingdom: Elsevier Science & Technology. Recuperado de [https://sso.uc.cl/cas/login?service=http%3A%2F%2Fsearch.credoreference.com%2Fcontent%2Fentry%2Festappliedpsyc%2Fconsultation\\_processes\\_in\\_schools%2F0](https://sso.uc.cl/cas/login?service=http%3A%2F%2Fsearch.credoreference.com%2Fcontent%2Fentry%2Festappliedpsyc%2Fconsultation_processes_in_schools%2F0)
- Popham, J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into practice*, 48; 4-11.
- Reyes, D. y García, Y. (2014). Desarrollo de habilidades científicas de profesores de ciencia y matemática. *Educación y educadores*, 17 (2); 271-285.
- Valenzuela, J., Ramírez, M. y Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles Educativos*, 33 (131); 42-63.
- Valverde, G., y Näslund-Hadley, E. (2011). *La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe*. Inter-American Development Bank. Education Division.
- Vázquez, E. (2012). La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5 (10); 30-41.
- Vázquez, E., Sevillano, M. y Méndez, M. (2011). *Programar en Primaria y Secundaria*. Madrid. Pearson.

# **ANEXOS**

**ANEXO I:**  
**PAUTA DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
**JUICIO DE EXPERTOS**



Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación  
Programa de Magíster en Evaluación de Aprendizajes

**Pauta revisión de expertos en contenidos.  
Pruebas escritas Ciencias.**

Asignatura de la Prueba:

Curso de aplicación:

<b>Criterio</b>	<b>SI Nº de pregunta</b>	<b>NO Nº de pregunta</b>	<b>Observaciones</b>
Se utiliza el vocabulario propio de la asignatura			
Las preguntas son relevantes para la asignatura			
Las preguntas son claras en cuanto a lo que se solicita al alumno			
La cantidad de preguntas es adecuada para la evaluación de los contenidos			
Los contenidos son evaluados con más de una habilidad taxonómica			
Los contenidos son evaluados con más de un tipo de ítem			
La complejidad taxonómica es adecuada al nivel evaluado			
En preguntas de selección múltiple, respuesta correcta es adecuada para la pregunta			
En preguntas de selección múltiple, los distractores son adecuados			
En el caso de usar contexto en las preguntas, es adecuado			
En el caso de usar gráficos o tablas, estas evitan inducir a errores			
En preguntas abiertas, la pregunta no induce a respuesta dicotómica			
En preguntas de V o F, se pregunta sólo por un contenido en cada ítem			
En preguntas de V o F, cada pregunta es completamente V o completamente F			
Se evita la obviedad de las respuestas en todas las preguntas			
Se evita dar respuestas para ciertas preguntas, dentro de la información dada para responder otras			

Según su apreciación, ¿qué grado de dificultad tiene cada pregunta?

---

---

---

---

Según los aprendizajes esperados evaluados en la prueba, ¿es pertinente cada ítem?

---

---

---

---

Observaciones generales:

---

---

---

---

Nombre del experto:

Firma:

**ANEXO II:**  
**GUIÓN ENTREVISTAS**



Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación  
Programa de Magíster en Evaluación de Aprendizajes

### **Guión Entrevista a Profesoras Equipo de Ciencias Naturales**

I.- Relatar brevemente el objetivo de la entrevista:

- Indagar sobre las prácticas evaluativas de las profesoras del departamento de Ciencias de enseñanza media del establecimiento.

II.- Solicitar lectura y aceptación del Consentimiento Informado.

III.- Recolectar datos de la docente:

Asignatura:

Edad:

Jornada (n° de horas):

Institución donde estudió:

Título:

Grado académico:

Perfeccionamientos:

Años de experiencia:

Años de permanencia en la institución:

IV.- Entrevista:

1.- La asignatura que impartes ¿Tiene asesoría de la Corporación?, (en caso de respuesta negativa) ¿Cómo afecta a tu práctica pedagógica que esto no ocurra?, ¿Sientes que sería necesario apoyo externo?/ ¿Por qué?

2.- Al momento de evaluar aprendizajes logrados por tus alumnos(as) ¿Qué instrumento prefieres? ¿Por qué?

3.- ¿Cómo evalúas las habilidades científicas como son la formulación de hipótesis, los procesos de observación?

4.- ¿Cómo realizas evaluaciones de carácter prácticas? (Laboratorios por ejemplo), ¿Cómo seleccionas los criterios de evaluación?

5.- Las pruebas escritas como instrumentos de evaluación de aprendizajes, ¿Qué ventajas y desventajas presenta en tu tarea de evaluar?

6.- Al momento de elaborar pruebas escritas, ¿Sigues algún procedimiento para elegir contenidos, objetivos y habilidades a evaluar? / ¿Cómo defines qué se pregunta y qué no se pregunta en la prueba?

7.- ¿Existe relación entre las actividades de las clases, con las preguntas que realizas en las pruebas? ¿Por qué? ¿Cómo te aseguras de que esto ocurra?

8.- Al momento de elaborar pruebas escritas, ¿Utilizas tablas de especificaciones? ¿Por qué? ¿Cómo defines el número de ítems o preguntas de las pruebas?

9.- ¿Qué tipo de ítems o preguntas utilizas habitualmente en las pruebas escritas? ¿Por qué?

10.- Al momento de fijar pruebas a tus alumnos, ¿Están dentro de la planificación o plan anual?

11.- En ítems de preguntas abiertas o desarrollo, ¿Cómo estableces el puntaje obtenido por cada uno de tus alumnos? ¿Cómo corriges las respuestas? ¿Realizas pautas de corrección para revisar las pruebas?, ¿Por qué? / ¿Para qué?

12.- Cuando tienes los resultados del rendimiento de tus alumnos en las pruebas de tu asignatura ¿Realizas algún tipo de retroalimentación? ¿Por qué? / ¿Para qué? / ¿Cómo?

13.- ¿Consideras que tengas alguna falencia en evaluación que te gustaría mejorar? ¿Cuál/es?

V.- Finalizar entrevista agradeciendo el tiempo destinado y la información facilitada.



Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación  
Programa de Magíster en Evaluación de Aprendizajes

### **Guión Entrevista a Directora Académica Enseñanza Media**

I.- Relatar brevemente los objetivos de la entrevista:

- Conocer percepciones profesionales sobre el trabajo evaluativo del Departamento de Ciencias de la Institución.
- Analizar la perspectiva y las prácticas evaluativas de la Institución.

II.- Solicitar lectura y aceptación del Consentimiento Informado.

III.- Recolectar datos de la Directora Académica:

Edad:

Profesión:

Institución donde se tituló:

Grado académico:

Perfeccionamientos:

Años de experiencia:

Años de permanencia en la institución:

IV.- Entrevista:

1.- Las asesorías de la corporación, realizadas a las distintas asignaturas, ¿Incluyen apoyo o acompañamiento en las evaluaciones?, ¿Qué implica este apoyo?, ¿Cuál es la valoración que le dan los profesores?

2.- ¿Existe algún departamento de la institución sin asesoría de la corporación? ¿Por qué? ¿Qué consecuencias tiene esto en las prácticas pedagógicas y evaluativas de esas asignaturas?

3.- ¿Utilizan pruebas estandarizadas? ¿Desde cuándo? ¿Para cuáles asignaturas? ¿Cuál es el objetivo de aplicarlas?

4.- ¿Por qué / para qué se realizan pruebas de nivel semestral a nivel de corporación? ¿En qué asignaturas se realizan? ¿Por quién son elaboradas?

5.- Al momento de obtener los resultados de los alumnos en las pruebas de nivel, ¿Qué se hace con esa información?

6.- Dentro del Colegio, ¿Existe reglamento de Evaluación? ¿Es conocido y aplicado por los docentes? (Solicitarlo si existe)

7.- ¿Existe exigencia a los docentes para realizar pruebas escritas dentro de las evaluaciones de aprendizajes? ¿Por qué?

8.- ¿Existe un protocolo institucional sobre el formato de las pruebas escritas, el porcentaje de distribución de habilidades, número de preguntas, tipos de ítems, etc.? ¿En qué consiste? ¿Es conocido por todos los docentes? ¿De qué forma?

9.- A los profesores que realizan pruebas escritas, ¿Se les solicita tabla de especificaciones y pautas de corrección? ¿Por qué / Para qué?

10.- Al momento de revisar las pruebas escritas elaboradas por los docentes, ¿En qué te fijas para determinar la aplicabilidad de la misma? ¿Consideras las planificaciones / plan anual de las asignaturas? ¿Por qué?

11.- En tu opinión como Directora Académica, ¿Cuál es la calidad de las pruebas elaboradas por el departamento de ciencias (Enseñanza Media) del colegio? ¿Qué cosas positivas presentan? ¿Cuáles son sus falencias? ¿Se ha hecho algo para mejorarlo?

12.- Crees que esto influye en los aprendizajes de los estudiantes en las asignaturas de ciencias? ¿Piensas que podría tener alguna relación con los resultados de SIMCE? ¿Por qué?

V.- Finalizar entrevista agradeciendo el tiempo destinado y la información facilitada.

**ANEXO III:**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**



## **Consentimiento Informado de la participación en el Proyecto de Magíster “PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS NATURALES DE ENSEÑANZA MEDIA EN UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO: UN ANÁLISIS DE CASO”**

Yo, \_\_\_\_\_, he sido invitado a participar el proyecto de Magíster “Prácticas evaluativas del departamento de ciencias naturales de enseñanza media en un colegio particular subvencionado: un análisis de caso”, cuyo propósito es analizar los instrumentos de evaluación (pruebas escritas) del departamento de Ciencias Naturales de Enseñanza Media del Colegio.

Entiendo que mi participación en esta investigación contempla una o dos sesiones de entrevista en la que relataré a la responsable del estudio sobre mis experiencias docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes la elaboración de pruebas escritas para evaluar aprendizajes en mis alumnos(as).

Acepto que esta sesión sea grabada y transcrita en su totalidad. Estoy informado que mi relato o extractos del mismo podrán ser utilizados y publicados ya sea en informes de investigación, publicaciones o comunicaciones científicas, resguardando en todo momento mi anonimato. Este resguardo se garantizará a partir de la modificación de mi nombre, de los nombres de lugares o de personas que contengan mis respuestas.

Entiendo que la información que yo entregue en la entrevista será confidencial y sólo conocida por la investigadora responsable de esta investigación.

Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de rechazar esta invitación si así lo estimo. También estoy en mi derecho, durante el proceso de recolección de datos, de suspender mi participación si así lo estimo conveniente, sin que esta decisión tenga ningún efecto. He leído y comprendo esta hoja de consentimiento. Estoy de acuerdo con participar en este estudio.

En Santiago, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ del año 2014

\_\_\_\_\_  
Firma Participante

\_\_\_\_\_  
Firma Investigadora Responsable

Si tiene alguna pregunta puede comunicarse con Carolina Torres al teléfono 88339534 o al e-mail [cptorres1@uc.cl](mailto:cptorres1@uc.cl)

**ANEXO IV:**

**REGLAMENTO DE EVALUACIÓN COLEGIO**

## **REGLAMENTO DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR 2013**

### **TÍTULO I: DISPOSICIONES GENERALES**

#### **ARTÍCULO 1°**

El Decreto Exento N° 511 de 1997, el Decreto Exento N° 112 de 1999 y el Decreto Exento N° 158 de 1999, el Decreto Exento N° 83 de 2001, emanados del Ministerio de Educación, facultan a los establecimientos educacionales del país a elaborar su reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Primero a Octavo de Enseñanza General Básica y de Primero a Cuarto Medio de Enseñanza Media, acorde con su PEI y las características y necesidades de sus alumnos y alumnas.

#### **ARTÍCULO 2°**

Las disposiciones del presente Reglamento se deben aplicar a los niveles de Primero a Octavo Año de Enseñanza Básica y de Primero a Cuarto Medio de Enseñanza Media respectivamente. Comprenderá el periodo entre marzo 2013 a diciembre 2013.

#### **ARTÍCULO 3°**

Para los efectos de evaluación y promoción de los alumnos y alumnas, se consideran las Bases o Marcos Curriculares, Planes y Programas de Estudio y Decretos pertinentes vigentes, para cada nivel.

#### **ARTÍCULO 4°**

Este Reglamento será entregado al inicio del año escolar a los Padres y Apoderados de los alumnos y alumnas pertenecientes a los distintos niveles educacionales y se dedicará una reunión formal para su conocimiento.

#### **ARTÍCULO 5°.**

Los alumnos y alumnas serán evaluados y calificados en todas las asignaturas del Plan de Estudio, en períodos Semestrales, de acuerdo al procedimiento establecido en el presente reglamento. Cada bimestre se entregará a los apoderados y alumnos un informe parcial de las calificaciones obtenidas durante el proceso.

## II. DE LA EVALUACIÓN.

### ARTÍCULO 6° Concepto de Evaluación.

La evaluación es un proceso que permite recoger evidencias sobre el aprendizaje logrado por los alumnos y alumnas emitiendo un juicio de valor que designe el nivel de logro alcanzado en un determinado tiempo. El propósito fundamental de la evaluación es informarse sobre los logros o dificultades de los estudiantes de modo de poder tomar las decisiones necesarias para promover el aprendizaje de todos los estudiantes.

El proceso de evaluación incluirá la observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, pruebas, actuaciones e interacciones en clases. El rol de la evaluación, desde esta perspectiva, será orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje

### ARTÍCULO 7° Criterios y Estrategias Evaluativas.

- La creencia fundamental detrás del proceso evaluativo es la de que todos los alumnos y alumnas pueden aprender y mejorar.
- La evaluación es considerada una herramienta poderosa para promover el aprendizaje y debe ser tratada con atención pues genera un impacto emocional y motivacional fuerte en los estudiantes.
- La evaluación es parte esencial de la práctica diaria de la sala de clases.
- Los alumnos estarán previamente informados de las metas de aprendizaje que deberán lograr en cada asignatura de modo que puedan estar activamente involucrados en su proceso.
- Los alumnos recibirán una retroalimentación permanente sobre las fortalezas y debilidades observadas en su desempeño con el fin de recibir orientaciones constructivas para promover un mejoramiento.
- El análisis y reflexión, con los alumnos y alumnas, de los datos arrojados por la evaluación constituye una estrategia poderosa para desarrollar en los alumnos la capacidad de autoevaluarse y gestionar su aprendizaje.
- Los docentes ajustarán sus estrategias de enseñanza de acuerdo a los resultados de las evaluaciones.

### ARTÍCULO 8°. Tipos de evaluación y carácter.

**Evaluación diagnóstica:** A fines de cada año las distintas asignaturas y niveles deberán finalizar el año lectivo con una prueba anual de cobertura que informe sobre el logro de cada programa curricular. A partir de esta información los docentes podrán planificar realísticamente el año que sigue y definir las remediales correspondientes. Por otra parte, los docentes, frente a nuevas unidades de aprendizaje podrán diagnosticar los conocimientos previos de los alumnos para orientar en forma efectiva sus clases.

**Evaluación Formativa:** Esta evaluación que no lleva calificación, permite detectar en el proceso educativo los logros, avances y dificultades de los estudiantes de modo de poder revertir a tiempo problemas de aprendizaje.

**Evaluación Sumativa:** Esta evaluación determinará el dominio o no de los objetivos tratados en cada unidad de aprendizaje proporcionando antecedentes para calificar e

identificar los niveles de logro de los estudiantes. Para evaluar se emplearán diversos procedimientos evaluativos tales como, Pruebas Escritas, Pruebas Orales, Observación Directa, Trabajos individuales y grupales, escritos u orales. Las fechas de pruebas o trabajos serán informados oportunamente a los alumnos y apoderados.

**Evaluación diferenciada:** Lo(a)s alumno(a)s que presenten Necesidades Educativas Especiales (déficit atencional, con o sin hiperactividad, inmadurez neurocognitiva u otra o algún impedimento o limitación física y/o motora, mental o sensorial que, previa certificación médica, señale algún impedimento para cursar con normalidad y regularidad las asignaturas o actividades de aprendizaje serán diagnosticados por el equipo de apoyo del Colegio el que definirá el tipo de atención requerido. Los alumnos con problemas de aprendizaje serán atendidos por el equipo de psicopedagogía del establecimiento y serán evaluados de acuerdo a su tratamiento y evolución.

La Dirección del establecimiento, junto a l Profesor de Asignatura , el Profesor Jefe del alumno y Psicopedagoga, analizarán y establecerán si corresponde una Evaluación Diferenciada a algún alumno, informando al apoderado la resolución y el carácter de la misma (temporal, semestral o anual). Esta modalidad de evaluación debe ser entendida como el conjunto de procedimientos metodológicos, tiempos e instancias evaluativas específicas. En ningún caso esta variación contempla objetivos ni contenidos diferenciados.

La Evaluación Diferenciada no implica la promoción automática.

### III. DE LAS CALIFICACIONES

#### ARTÍCULO 9°. Formas de calificar

Para las instancias de Calificaciones Parciales, Semestrales y Final, se aplicará una escala numérica de 1 a 7, con un decimal. Para los niveles de 1° a 4° Básico, esta escala se reduce quedando de 2.0 a 7.0. La calificación mínima de aprobación será 4.0, correspondiente al 60% de logro.

El promedio semestral corresponderá al promedio aritmético de las calificaciones parciales, con aproximación.

La calificación anual de cada asignatura será el promedio de la calificación final del primer semestre y segundo semestre, con aproximación.

Lo(a)s alumno(a)s serán calificados en todas las asignaturas del Plan de Estudio, con un mínimo de calificaciones semestrales de acuerdo a la siguiente tabla:

Asignaturas con	N° de Evaluaciones promediadas de proceso.
2 horas de clase semanal	5
3 horas de clase semanal	6
4 horas de clase semanal	6
8 horas de clase semanal	10
10 horas de clase semanal o más	12

Las pruebas de nivel, que se realizan al final de cada semestre tendrán coeficiente 1.

La evaluación sumativa será consignada en el Libro de Clases en un plazo no superior a los 10 días después de rendida la evaluación por parte del/ la alumno(a).

La calificación obtenida por lo(a)s alumno(a)s en la asignatura de aprendizaje Religión u Orientación no incidirá en la promoción. Serán calificados ambas asignaturas con notas de 1.0 a 7.0, traducidas a conceptos, para efectos de la documentación oficial, de acuerdo a la siguiente tabla:

MB	6.0 a 7.0
B	5.0 a 5.9
S	4.0 a 4.9
I	1.0 a 3.9

#### **ARTÍCULO 10°.**

El logro de los Objetivos Fundamentales Transversales, se registrarán en el Informe Educativo en la sección correspondiente a las Área de Desarrollo Social y Personal. Dicho Informe Educativo será entregado a los Padres y Apoderados al término de cada Semestre junto al Informe de Rendimiento Escolar.

#### **ARTÍCULO 11° Forma de comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados.**

Los alumnos, padres y apoderados serán informados oficialmente del rendimiento escolar obtenido en las siguientes oportunidades:

1. A mediados del primer y segundo semestre se entregará en Reunión de Apoderados un Informe de Notas dando aviso de las calificaciones parciales obtenidas hasta esa fecha.
2. Al término de cada semestre se entregará en Reunión de Apoderados el Informe de Notas obtenidas durante ese periodo. La suma de las notas obtenidas en cada semestre se consignará como el promedio semestral.
3. Al término del año, cerrado el proceso evaluativo de acuerdo al calendario escolar, se entregará el Informe de notas anual de cada alumno. En él se consignará el resultado anual en cada asignatura, el que se obtendrá de la suma del promedio del primer y segundo semestre.

#### **ARTÍCULO 12°. De la eximición de asignatura.**

Se podrán eximir en una asignatura, los alumnos que presenten impedimento físico y/o trastornos específicos de aprendizaje, previa certificación de un especialista. La facultad para aprobar el tipo de eximición y lo que hará él o la alumna a cambio será responsabilidad del Director, Coordinadora Académica y Profesor de la Asignatura.

#### **ARTÍCULO 13°. Reforzamiento.**

Los alumnos y alumnas asistirán a actividades de reforzamiento y/o ejercitación, cuando la Dirección del establecimiento lo estime conveniente. Este apoyo pedagógico (con conocimiento de los padres y apoderados respectivos) será obligatorio, con control de asistencia y en el horario que el colegio determine.

#### **ARTÍCULO 14°. Inasistencias a evaluaciones.**

Todos los alumnos tienen la obligación de cumplir estrictamente con las evaluaciones calendarizadas que les ha sido comunicada a los apoderados.

Si por algún motivo justificado el alumno no asiste a las evaluaciones programadas, el apoderado deberá justificar por escrito la ausencia de su alumno y esta evaluación pendiente se efectuará en un plazo no mayor a los 5 días hábiles de transcurrida la evaluación anterior. En caso de una segunda inasistencia, el alumno será derivado a la Coordinación Académica, quien en conjunto con el profesor de la asignatura resolverá la situación pendiente.

Los alumnos que se niegan a rendir una evaluación o no presentan justificación o cuya justificación por inasistencia no es reconocida como válida por la Dirección, recibirá una nota 2.0 en la evaluación respectiva.

#### **IV. DE LA PROMOCIÓN**

##### **ARTÍCULO 15°.**

Serán promovidos todos los alumnos de 1° a 2° y de 3° a 4° año de E.G.B., que hayan asistido como mínimo al 85% de las clases realizadas, considerando que disponen de dos años escolares consecutivos para el cumplimiento del Marco o Base Curricular correspondiente. No obstante, el Director del Colegio y el Profesor Jefe autorizará la promoción de alumnos con porcentajes menores al 85% de asistencia, fundados en causas de salud u otras causas debidamente justificadas.

No obstante lo señalado en el artículo anterior, el Director del establecimiento podrá decidir excepcionalmente, previo informe fundado en variadas evidencias del Profesor(a) Jefe del Curso de los alumnos afectados y de los especialistas tratantes, no promover de 1° a 2° básico o de 3° a 4° año básico a aquellos(as) que presenten un retraso significativo en lectura, escritura y/o matemática, en relación a los aprendizajes esperados en los programas de estudio y que pueden afectar seriamente la continuidad de sus aprendizajes en el curso superior.

##### **ARTICULO 16°**

Para la promoción de los alumnos de 2° a 3° y de 4° a 8° de Educación General Básica, se considerarán conjuntamente el logro de los objetivos de todas las asignaturas de sus respectivos planes de estudio, que incidan en su promoción y la asistencia a un mínimo de 85% de las clases realizadas.

##### **Respecto del logro de los Objetivos de Aprendizaje:**

- a. Serán promovidos de curso los alumnos que hubieren aprobado todas las asignaturas del Plan de Estudio.
- b. Serán promovidos de curso los alumnos que no aprueben una asignatura, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio mínimo de 4,5, incluido el sector o asignatura reprobada.
- c. Serán promovidos de curso los alumnos de 2° y de 4° a 8° que no aprueben dos asignaturas, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio

mínimo de 5,0, incluido las asignaturas reprobadas.

- d. La calificación obtenida por los alumnos en la asignatura de Religión no incidirá en la promoción escolar, de acuerdo a lo establecido en el Decreto Supremo de Educación N°924 de 1983.
- e. La evaluación de los Objetivos Fundamentales Transversales y del Consejo de Curso y Orientación no incidirá en la promoción de los alumnos y alumnas.

#### **Respecto de la Asistencia a Clases:**

- a. Para ser promovidos de curso, los alumnos deberán asistir a un mínimo de un 85% de las clases realizadas.
- b. Los alumnos de 1° a 8° de Educación Básica, con porcentajes de asistencia inferiores al mínimo, por razones de salud u otras debidamente justificadas, podrán ser autorizados a promoverse de curso por la Dirección del Colegio, el Profesor Jefe y la ratificación de dicha autorización por parte del Consejo de Profesores.
- c. Todas las situaciones de evaluación de los alumnos de 1° a 8° Año de Educación Básica deberán quedar resueltas dentro del periodo escolar correspondiente.
- d. La situación final de promoción de los alumnos, deberá quedar resuelta al término de cada año escolar. Una vez finalizado el proceso, el colegio entregará a todos los apoderados un certificado anual de estudios, que indique los sectores o asignaturas cursadas, con las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente. Este certificado, por ningún motivo podrá ser retenido por el colegio.

#### **ARTÍCULO 17° Promoción de los alumnos y alumnas de 1° y 2° de Enseñanza Media.**

- Serán promovidos las y los alumnos de 1° y 2° de Enseñanza Media que hubiesen aprobado todas las asignaturas de sus respectivos Planes de Estudio.
- Serán promovidos las y los alumnos que no hubiesen aprobado una asignatura, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio igual o superior a 4,5, incluyendo la asignatura reprobada.
- Serán promovidos los alumnos y alumnas que no hubiesen aprobado dos asignaturas, siempre que su nivel general de logros corresponda a un promedio 5,0 o superior. Para efecto del cálculo, se considerará la calificación de las dos asignaturas no aprobadas.
- La calificación obtenida por los alumnos en la asignatura de Religión no incidirá en la promoción escolar, de acuerdo a lo establecido en el Decreto Supremo de Educación N°924 de 1983.
- La evaluación de los Objetivos Fundamentales Transversales, el Consejo de Curso y Orientación no incidirá en la promoción de los alumnos.

#### **Promoción de los alumnos y alumnas de 3° y 4° de Enseñanza Media**

- Serán promovidos los alumnos y alumnas que hubiesen aprobado todas las asignaturas de sus respectivos Planes de Estudio.
- Serán promovidos los alumnos y alumnas que no hubiesen aprobado una asignatura, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio igual o superior a 4,5, incluyendo la asignatura reprobada.
- Serán promovidos los alumnos y alumnas que no hubiesen aprobado dos asignaturas, siempre que su nivel general de logros corresponda a un promedio 5,0 o

superior. Para efecto del cálculo, se considerará la calificación de las dos asignaturas no aprobadas.

- No obstante lo establecido en el párrafo anterior, si entre las asignaturas no aprobadas se encuentran Lenguaje y /o Matemáticas, los y las alumnas serán promovidas siempre que su nivel de logro corresponda a un promedio igual o superior a 5,5. Para efecto del cálculo se considerará la calificación de las dos asignaturas no aprobadas.
- La calificación obtenida por los alumnos en Religión no incidirá en la promoción escolar, de acuerdo a lo establecido en el Decreto Supremo de Educación N°924 de 1983.
- La evaluación de los Objetivos Fundamentales Transversales, Consejo de Curso y Orientación no incidirá en la promoción de los alumnos y alumnas.

## **V. DE SITUACIONES ESPECIALES**

### **ARTÍCULO 12°**

- a. El Director en conjunto con la Coordinación Académica, previa recolección de antecedentes, resolverán los casos de alumnos que por motivos justificados requieran ingresar tardíamente a clases, ausentarse por un período determinado, finalizar el año escolar anticipadamente u otros semejantes. En el caso de término anticipado del año escolar se deberá solicitar por escrito, por parte del apoderado a la Dirección del Establecimiento, el término anticipado del año escolar del alumno, atendiendo a motivos debidamente justificados (viajes al extranjero, traslado a otra localidad, enfermedad prolongada, etc.), en cuyo caso se procederá a evaluar el 2° Semestre en base a los objetivos desarrollados hasta ese momento. Por lo tanto, la calificación del segundo semestre será con las notas registradas a la fecha que se solicite el término anticipado del año escolar. Sus calificaciones finales serán el promedio aritmético de ambos semestres.
- b. Los estudiantes que participen en eventos relativos a diferentes áreas del currículo, en representación del establecimiento y/o patrocinados por el Ministerio de Educación, tendrán derecho a quedar liberados de asistir a clases, sin que esto sea considerado inasistencia.
- c. Cuando el Colegio considere que el alumno no está logrando los objetivos de la institución, por ende su proceso de desarrollo personal y crecimiento se ve entorpecido, y su permanencia afecta la posibilidad de lograr los objetivos institucionales, del grupo curso y de la comunidad escolar en general, podría no renovársele la matrícula. Esta determinación será tomada por la Dirección del Colegio, asesorada por el Consejo de Profesores.

## **VI. CONSIDERACIONES FINALES**

### **ARTÍCULO 13°**

- a. La revisión y adecuación del presente reglamento se efectuará una vez al año, en el mes de diciembre, con la participación plena del Consejo de Profesores.
- b. El presente Reglamento se difundirá a toda la comunidad escolar en reuniones de apoderados.

### **ARTÍCULO 14°.**

Las Actas de Registro de Calificaciones y promoción Escolar consignarán, entre otras cosas, las calificaciones anuales en cada Sector de Aprendizaje y la situación final de los alumnos. Estas Actas serán enviadas utilizando el sistema electrónico denominado “Registro de Estudiantes de Chile” a través del portal del MINEDUC.

### **ARTÍCULO 15°**

Las situaciones no previstas en este Reglamento serán resueltas por La Dirección del establecimiento la que consultará y se asesorará para una decisión por Dirección Académica y el consejo general de profesores, según sea la situación. Si el caso lo amerita, será en consulta a la Dirección Provincial y/o a la Secretaría Regional Ministerial de Educación.

**ANEXO V:**  
**MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE EVIDENCIAS**

Categorización Evidencias

Entrevistada Etiqueta	Directora Académica	Profesora (1)	Profesora (2)	Profesora (3)	Pruebas Biología	Pruebas Química	Pruebas Física
Edad / Años de Exp.	34 / 05 pedagogía en arte/ 1,5 DA	28 / 04 (2 en la institución, 31 hrs. Semanales)	48 / 20 (08 en la institución, 33 hrs. Semanales)	53 / 27 (20 en la institución, 41 hrs semanales)	Analizadas: 8 I medio: 2 II medio: 2 III medio: 2 IV medio: 2	Analizadas: 8 I medio: 2 II medio: 1 III medio: 4 IV medio: 1	Analizadas: 8 I medio: 3 II medio: 3 III medio: 1 IV medio: 1
Perfeccionamientos	Hice un diplomado en educación tecnológica en la Alberto Hurtado y después han sido puros cursos pequeños de perfeccionamiento. Hice el curso de evaluación en APTUS, fue en las vacaciones de invierno. Candidata Magister en Currículum PUC.	NO	Magister en Gestión y Liderazgo, tengo cursos en centros de perfeccionamiento en el Centro de Perfeccionamiento de Investigaciones Pedagógicas, y en la Universidad de Chile. En varias partes tengo cursos de química, de computación, de inglés.	NO			
Asesorías de la Corporación	Incluyen acompañamiento pero en las asignaturas donde hay asesorías... Lenguaje, matemáticas, sí, hay asesorías por parte de los asesores en construir evaluación, pero no es constante, no es para todas las evaluaciones. Se hace generalmente en las jornadas de verano y en las jornadas de invierno, y ahí se elaboran las pruebas de unidad, pero del semestre. O la prueba de la primera unidad del semestre. No son todas las pruebas. Y tampoco ellos revisan todas las pruebas. Eso lo hace cada coordinador pedagógico.	No, ninguna.	No	No			
Percepción de las Asesorías Pedagógicas.	Yo creo que lo ven más como una fiscalización y como una evaluación hacia ellos que como una ayuda.	Sería beneficioso que yo tuviera alguien que me ayudara, de repente a tener más ideas en cómo abordar ciertos temas que pasa, por ejemplo en básica, que yo sé que... es un asesor. Entonces, yo creo que igual beneficiaría si es que existiera. Pero, tampoco me perjudica que no tenga a nadie.	No afecta en nada porque tengo experiencia,	No, no me afecta.			

<p>Asignaturas sin Asesoría</p>	<p>Está sin asesoría Artes Visuales, Filosofía, eh, y ciencias en enseñanza media. Porque tenemos ciencias hasta octavo básico con asesoría que es con el modelo ECBI, pero es hasta octavo.</p> <p>Es porque no hay personal. Lo que pasa es que la persona a la que contrataron está contratada por media jornada, porque no tiene más disponibilidad, y además es experta en ECBI, y el ECBI es un programa que se trabaja hasta octavo básico. Entonces ella ve hasta octavo básico y la idea es que esté después ella misma con jornada completa para asesorar media, pero también es complicado, porque la asesoría en ciencias en media tendría que ser una especialista en química; una especialista en física; una especialista en biología, y la asesora que hay ahora es bióloga. Entonces es por un tema de recursos humanos.</p>						
<p>Consecuencias de no tener Asesoría</p>	<p>Hay menos control y menos rigor porque de partida, eh, como en el momento de las asesorías en las jornadas de verano e invierno se trabajan los planes anuales, este año por ejemplo en el verano no se trabajaron los planes anuales de física, ni de química, y lo que se hizo tampoco hubo una revisión, si los profesores trabajaron algunas cosas, nadie se encargó de revisar, de retroalimentar y de entregar, y lo mismo las evaluaciones, no se trabajaron así como en lenguaje y matemática, si se trabajaron por lo menos las evaluaciones de la primera unidad, en estas asignaturas, no.</p>	<p>Igual me gustaría, porque yo creo que sería beneficioso para el resultado final, porque de repente tienes otro punto de vista y eso te ayuda a cambiar el enfoque. Porque a veces una está tan acostumbrada a hacer algo de una manera que no te das cuenta que puede... que hay un pequeño detalle que lo cambia y,... y funciona.</p>	<p>Sería útil para saber en qué uno puede mejorar.</p>	<p>Como para hacer en forma más experimental ciertas cosas, podría ser. O sea, por ejemplo, lo que a veces me hace falta y lo que voy a hacer una listita de material que me hace falta de laboratorio. Una cosa así, eso... pero, no.</p>			
<p>Pruebas Semestrales</p>	<p>En lenguaje, matemática, ciencias naturales, inglés, historia. Esas las manda las asesoras de la corporación, y física, química y biología, se le</p>	<p>Yo las realizo.</p>	<p>Las hago yo.</p>	<p>Sí, esas me toca hacerlas.</p>			

	pide a cada profesor que las haga. Y en filosofía también se le pide a cada profesor que las haga.						
Retroalimentación.	<p>En las de nivel, primero se ven los resultados, porcentaje de logros, se hace el análisis por habilidades y por eje temático contenido. Eh, se analiza con los profesores viendo más que nada cómo estuvo cada asignatura y cada curso, y también desde la corporación se hace una comparación con los nueve colegios, eh, cómo estuvo la cobertura y los resultados en los nueve colegios por asignatura, por nivel. Y con los profesores lo que se hace es poder detectar cuáles fueron los contenidos más descendidos y las habilidades más descendidas, y tienen que explicar qué pasó en el fondo, si hubo método de cobertura o fue un problema de metodología de aprendizaje y proponer remediales. Y después lo que se hace con eso es hacer una propuesta de las remediales para cada asignatura y para cada curso, e ir haciendo el monitoreo para que el profesor los vaya implementando. Y si hay un problema de cobertura, reajustar el plan anual para el segundo semestre.</p>	<p>Generalmente después cuando ya les entregué las pruebas a los atrasado, a los ultra-atrasados o hiper-atrasados, empezamos a analizar las que... ellos mismo van a: "ah, pero profe reviseme la no sé cuánto, que esa no la entendimos", o no sé, "no sé si... no estoy segura si estaba eso". Entonces, ahí empezamos a revisar, no la revisamos entera, porque a veces son como demasiadas preguntas y lo otro que algunas que son netamente de conocimiento. Sí reforzar un error que es muy garrafal y muy recurrente, ahí uno hace un parale, si no vamos revisando las que ellos sintieron que eran las más complicadas, que no pudieron responder o que no se sentían seguros. Primero, por ejemplo cuando no están seguros; para que en el fondo ellos reafirmen ese conocimiento que tienen, porque si yo hago una prueba y claro, les paso la nota y todo, pero hay veces que algunos no preguntan, por ejemplo "¿en qué me equivoqué?", o como que ah ya, está mala, pero no van más allá de eso. Y, hay unos que son más introvertidos, entonces para ir como abarcando y que vayan saliendo esas dudas que pueden ir quedando dentro de la evaluación. Aunque, por lo general yo dentro de la prueba me doy la lata igual de ponerle, no sé; esto qué lo explica o qué es esto, se los marco, para que no tengan dudas de... que no es una cuestión que "a la profe lo revisó así nomás". No.</p>	<p>Después hago la retroalimentación y reviso la prueba con los alumnos, para poder corregir los errores. Corregir los errores y ver acaso alguna pregunta está mal, y después yo la tengo que cambiar, mejorar, si no se entendió la elimino, ahí veo. Para reforzar los contenidos que no se han aprendido, y para, de repente eliminar las preguntas si de repente los alumnos no contestan bien. O no entendieron la pregunta, a veces uno hace una pregunta y los alumnos no la entienden y todo el curso contesta mal, esa hay que eliminarla. Entonces hay que ver qué es lo que pasó, y ahí se ve</p>	<p>Hago la corrección de la prueba, la entrego, ellos tienen su prueba y les digo... o sea, esto era así, esto así. Para que aprendan de los errores que cometieron. Para que no sigan cometiendo errores, para que se fijen en qué se equivocaron, para que aprendan cómo era, en qué se equivocaron, por qué es eso y no lo otro, eso. Y, de hecho las pruebas de alternativa les digo, o sea: por qué es este y por qué no es este. Que es lo mismo que hago también cuando hago ejercicios también, ejercicios del libro, entonces que si es de alternativa le pregunto, ya: a ver ¿qué resultado... cuál fue su respuesta? es tanto, y por qué es esa y por qué no la otra. Eso.</p>			

<p>Reglamento de Evaluación</p>	<p>Yo les entregué un resumen, no, primero se les entregó a los profesores y luego yo les entregué un resumen para que lo socializaran con los apoderados en la primera reunión. Y también salen algunos puntos en la agenda del colegio. Es conocido y aplicado. Ahora, cuando yo llegué, había un reglamento de evaluación del Colegio Santo Cura, que era un reglamento bien completo y era para básica y para media. El año pasado, a mitad de año, lo cambiaron, e hicieron un reglamento de la corporación que rige para los nueve colegios, y ese reglamento, por lo menos yo que ahora lo he tenido que usar y lo revisé, tiene muchos vacíos. De hecho, es un reglamento, no hay diferencia para media y para básica, y tiene hartos problemas de redacción, y yo tuve que ir al Ministerio por un tema el otro día y lo estuvimos revisando y me sugirieron que hay que hacerlo de nuevo. Así que ahí estamos con problema, porque claro, está, es conocido, se usa, pero de repente hay cosas que tú tienes que tomar decisiones, tomas el manual y no hay respuesta.</p>						
<p>Instrumentos de Evaluación Solicitados/Elaborados</p>	<p>El tipo de evaluación lo decide cada profesor, de hecho el reglamento no habla de qué tipo de evaluación. No se exige si tiene que ser escrita o no, lo único que se les exige es el número de calificaciones que ellos tienen que poner por semestre, pero el tipo de evaluación ellos lo establecen.</p>	<p>Es que yo trabajo con las pruebas, así la evaluación escrita y con trabajos en laboratorio igual. Esas son como las dos maneras que a mí me sirven para determinar si es que se entendió o comprendió. También disertaciones. Que si comprende la finalidad del laboratorio quiere decir que entendieron algo de lo que hicieron. Ahí, en la prueba uno puede darse cuenta dentro de todas las categorías que hay en una prueba qué es lo que mejor les sale, qué es lo que mejor les queda.</p>	<p>Hago trabajos en clases, como cierre de clases. Trabajan en guías, en informes de laboratorio; experimentos que realizan, y pruebas, pruebas con preguntas abiertas, de selección múltiple, verdadero y falso, todo tipo de evaluación. Trabajos de laboratorio desde el experimento ellos formulan hipótesis, después desarrollan experimentos, los resultados lo analizan, y conclusión.</p>	<p>Utilizo pruebas, pero también disertaciones</p>			

		Los laboratorios los evalúo con informes. Nosotros cuando hacemos laboratorios o hacemos diseños experimentales, con el informe yo veo si es que está o no el objetivo, lo que es una hipótesis. Si es que entienden más o menos ese orden que hay que llevar. Y me doy cuenta que no, aún no. O sea, más allá que les salga o no les salga el experimento, eh, tiene que tener la capacidad de llevarlo a un papel, para en el fondo transmitir esa información a otro.					
Protocolos para elaborar Instrumentos de Evaluación.	No existe para todas las asignaturas. Pero las asignaturas que tienen asesoría, si están trabajando en un formato. Por ejemplo, en matemáticas siempre con el mismo tipo de instrucciones, se han puesto de acuerdo en la cantidad de preguntas, eso sí, pero un formato para todos no. De hecho, ahora estamos haciendo recién este año partimos, llevamos dos sesiones, un curso de evaluación que está dirigido a todos los directores, coordinadores pedagógicos y algunos profesores de todos los colegios de la corporación, y la idea es ahí poder empezar a generar acuerdos, vamos a revisar el reglamento de evaluación, todo. Pero por ahora no.	Eh, se evalúa como en dos partes: cuando trabajo en laboratorio, por ejemplo, primero en el trabajo de laboratorio; si es que trae los materiales, el... si es que tiene una actitud adecuada en el laboratorio, no sé, no anden corriendo, "ah abramos esto". Que anden metiendo las manos en lados que no corresponden. Eh, y después viene la segunda parte que es ya cuando ya hacen el informe; que es lo concreto, el papel que me entregan y ahí también veo si es que tienen eh, esa capacidad de transmitir información de lo que recolectaron y si es que entendieron también para qué estaban haciendo el laboratorio... ahí dicen "hay no, plantamos una semilla" pero, para qué, eso es lo importante; no que hayan plantado la semilla. En pruebas, pregunto las cosas que ellos preguntaron; eso generalmente lo pregunto. No pregunto, por ejemplo si hubo así, por ejemplo un dato freak que yo pasé por ahí, eso no lo pregunto porque eso es como al voleo, algunos lo agarran y otros no	Que tienen que entrar de acuerdo a la unidad, todos los contenidos. Y generalmente las pruebas uno las hace de acuerdo más o menos a la P.S.U., mide conocimiento, comprensión, aplicación, y un menor porcentaje a análisis de la prueba.	Hay preguntas también, sobre todo... bueno, yo le hago la mella en todo; desde primero a cuarto yo igual saco "preguntas PSU". También saco, o sea para que ellos se vayan fijando y también... o sea, antes del ejercicio también les incluyo para que se vayan fijando cómo el tipo y también ahí dice de comprensión, de esto, entonces tengo claro de que es.	Estructura general de las pruebas: - 6 a 14 preguntas de selección única. (todas) - 0 a 10 verdadero o falso (justificando falsas) (1) - 3 a 8 preguntas de respuesta breve (completación, respuesta abierta) - 1 a 3 preguntas de respuestas abiertas (elaboración de mapas conceptuales, respuestas abiertas)  - Todas las pruebas presentan objetivos de evaluación con respectivos contenidos. - Todas las pruebas presentan formato	Estructura general de las pruebas: - 6 a 60 preguntas de selección única. - 0 a 6 verdadero o falso (justificando falsas)1 preguntas de - 6 a 19 preguntas de respuesta abierta breve (desarrollo de ejercicios, conceptuales)  - Ninguna prueba presenta objetivos de evaluación ni a evaluar.	Estructura general de las pruebas: - 7 a 27 preguntas de selección única. - 0 a 7 preguntas de V o F (cambiando concepto incorrecto en caso de F) - 1 a 9 preguntas de respuesta breve (desarrollo de ejercicios) - 0 a 2 preguntas de respuesta extensiva (explicación)  - Ninguna prueba presentan objetivos de evaluación ni a evaluar.

					institucional. - Todas las pruebas presentan puntaje total. - Todas presentan instrucciones generales y por ítem.	- Una prueba no presenta formato institucional.  - Todas las pruebas presentan puntaje total. - Algunas presentan instrucciones generales y por ítem.	-Todas presentan formato institucional.  -Algunas pruebas no presentan puntaje total y/o puntaje por ítem. - Ninguna prueba presenta instrucciones generales, y una no presenta instrucciones por ítem.
Distribución de habilidades/Nº de reactivos en Instrumentos de Evaluación.	No, no hay un protocolo. En matemáticas hay un número de preguntas, que se dio para enseñanza media, tantas preguntas, tantas alternativas. Sí hay por tramo, pero es muy aislado. En matemáticas, en historia no hay, en lenguaje tampoco. Eh, no.	Eso es súper relativo igual. Generalmente, mis pruebas tienen como un formato más o menos conocido por los chiquillos, que siempre va haber preguntas de alternativas; diez preguntas de alternativa fijo y de ahí me empiezo a poner más creativa, que puede ser entre puzle, esquema, explicación, tabla o "desarrolle usted un diseño", ahí como que ya me voy más en la volá y también como en la aplicación de las cosas. Pero siempre va a ir al principio unas alternativas. Que también, los chiquillos hay algunos que son más memoriones nomás, aunque de repente les pones una de aplicación así en dentro de las alternativa y ahí... caos.	Selecciono los contenidos y el tipo de preguntas, por ejemplo, de conocimiento, de comprensión, de aplicación. Y voy colocando un porcentaje, o sea, se le da un porcentaje más o menos parecido a conocimientos y comprensión, y aplicación y análisis... o sea, aplicación como la mitad de la prueba, y digamos un pequeño porcentaje a la parte de análisis. Generalmente acá se les da uno como del 100%, un 40% de preguntas de conocimiento, otro 40% de aplicación, y otro porcentaje restante de análisis. Casi siempre las preguntas de análisis se hacen como preguntas abiertas, unas dos preguntas. Por ejemplo la prueba de nivel.	No, no soy tan así como rigurosa, a ver esta va a medir... Pero, sí me preocupó de que haya preguntas de todo nivel: o sea, fáciles para quienes les cueste y más de aplicación para que puedan profundizar un poquito más. O sea, por eso hay preguntas de como de nivel de conocimiento, de comprensión, y de aplicación y análisis habrá uno de repente. Lo que sí hago: están todos evaluados de la misma manera; no le pongo más puntaje al que tiene mayor dificultad; porque encuentro que va en desmedro al que le cuesta más.	Nº de preguntas en las pruebas: Desde 9 a 27 preguntas.	Nº de preguntas en las pruebas: Desde 9 a 62 preguntas.	Nº de preguntas en las pruebas: Desde 10 a 29 preguntas.
Planificación del Aprendizaje y Evaluación		Planifico clase a clase y el plan anual que se supone que, anualmente se reestructura, pero por ejemplo este año no hubo reestructuración del plan anual, porque los profes de Ciencias los mandaron a una capacitación, a un curso y entonces no..., quedó igual, quedó igual que el año anterior y por ende, se cometieron también	Uso la planificación anual. Planifico de acuerdo a lo que pide la planificación anual. Con respecto a mi asignatura, la idea es que uno haga una prueba mensual, de lo contrario no alcanza el tiempo, porque tengo dos horas a la semana y tengo que tener cuatro pruebas, por lo tanto si tenemos ocho horas al mes, a	Trato de planificar, pero no lo hago, en mi cuaderno tengo un plan general, y ahí veo cuándo hago pruebas.			

		los mismo errores después cuando se mandaron las pruebas de nivel; que se suponía que había otro orden según la empresa a la que le compran las pruebas, pero en realidad no, era el otro el que teníamos nosotros..., fue un asco.	final de mes hay que hacer la evaluación. De repente no hay materia suficiente para hacerla pero, algún tipo de evaluación hay que hacer para cumplir con la prueba mensual.				
Tablas de Especificaciones	Hasta el año pasado no se solicitaban, sólo se les pidió para cuando tuvieron que elaborar los profesores de ciencia y de filosofía sus pruebas de nivel, ahí se les pidió tablas de especificaciones y la pauta. Y este año, el acuerdo en enero fue que todas las pruebas de unidad tenían que venir con la tabla de especificaciones, pero tampoco se ha cumplido. No se hacen porque los profesores dicen que no tienen tiempo.	No con todas las pruebas. Cuando me ha tocado evaluar, o sea elaborar las pruebas de nivel; ahí sí ocupé tablas de especificaciones, pero en las otras no uso normalmente tablas de especificación. Más que nada por el tiempo que requiere confeccionar la tabla. Porque igual la tabla es un instrumento importante, entonces no puede ser hecho así a la primera. Que de repente pasa; yo me encontré con... me encontré con tablas de especificaciones que no tienen nada que ver, las PDN, por ejemplo ahora. Entonces, mejor para no hacerlo mal me lo evito (risas) y cuando sí ya estoy bien, dispongo el tiempo ahí las elaboro bien, si con la tabla de especificaciones	Siempre las hago, yo aprendí así a trabajar desde que comencé mi trabajo docente.	No las hago, porque pierdo mucho tiempo. Para definir la estructura de la prueba veo más menos el tiempo que va a ocupar... que esté midiendo lo que yo quiero y... y eso, o sea más que nada eso, no como decir mis pruebas son siempre de tal número de preguntas, no.	1 de las 8 pruebas presenta tabla de especificaciones (prueba semestral)	1 de las 8 pruebas presenta tabla de especificaciones (prueba semestral)	1 de las 8 pruebas presenta tabla de especificaciones (prueba semestral)
Pautas de Evaluación/ Criterios de Corrección (Actividades de laboratorio, trabajos prácticos, ítem desarrollo en pruebas)	Tampoco las presentan, por lo mismo, por falta de tiempo.	Yo siempre les entrego pautas. Pautas del informe. Por ejemplo, ya su informe qué... en qué se va a evaluar; ta ta ta, todos los temas que se van a evaluar. O también... se me olvidó mencionar que también hago disertaciones y también en la... yo les paso la pauta antes de; esto es lo que yo voy a evaluar en su disertación. Para revisar pruebas, eso depende, porque de repente una pregunta de desarrollo que dice eh, que no, algún ejemplo, no sé qué cosa, blabla; es como más fácil, pero cuando ellos tienen que crear algún diseño experimental o pensar en algo más complicado que ya no es algo que es como algo más que recordar o explicar, no sé; ahí le	Yo les doy la pauta de lo que tienen que hacer, tienen que hacer introducción, objetivos, la hipótesis, eh, parte experimental, después viene la parte de resultados, análisis de los resultados y conclusión. En las pruebas, yo coloco la respuesta que tiene que ser y ahí veo, voy puntuando. Por ejemplo, en la respuesta quiero que me contesten tal cosa, eso tiene un puntaje, si lo complementan con otra cosa y ahí voy sumándole el puntaje, por ejemplo, "señale dos puntos", si colocan la mitad de la respuesta, un punto. Por cada prueba hago una pauta.	En las disertaciones tengo una pauta del dominio de cada alumno, del dominio del tema, también evalúo de forma grupal porque el trabajo es grupal, evalúo de forma individual y siempre tienen que tratar igual... o sea un experimento, presentar algo que demuestre. En base a las preguntas que se plantean. Yo pongo puntaje... bueno en el informe qué es lo que tiene que ir: la hipótesis, el desarrollo, y no el desarrollo de lo que sale en libro que es textual, sino que el desarrollo de lo que	No presenta pautas	1 de las pruebas presenta pauta de corrección (sólo para ítem de selección única)	No presenta pautas.

		pongo más puntaje, porque ya implica otro trabajo de ellos. Igual tengo como una pauta de los términos que, al menos yo espero encontrar dentro de su respuesta. Hay veces que están, si no están o si falta un poco ahí les voy poniendo que está incompleto, que les faltó tal punto, entonces, generalmente las pregunta de desarrollo tienen como tres puntos, entonces ahí veo, ya he, no sé, si tiene que explicar un tema "x" si puso una característica, las funciones, ahí voy desglosando y viendo qué grado de respuesta es la que está más completa		ustedes hicieron y en base a las dificultades que se encontraron, eh, o sea dificultades y qué lo que obtuvieron, y de ahí formar las preguntas, en fin. Y, de repente también por qué no llegaron, a lo mejor a ese resultado y plantear a qué posibles causas podía haber sido. Pero, ahí está la pauta; o sea, las preguntas que van en el problema planteado. Pautas de corrección se usa para todo corregirlo... o sea, para tener... a ver, que yo tengo una "prueba pauta", que le llamo, hago todo mi desarrollo, entonces en base a eso tiene el puntaje, si la prueba es desarrollo sobre todo, yo la desarrollo y le voy colocando el puntaje que debe tener y eso es lo que voy midiendo, para que sea todo como... igual, parejo.			
Calidad de Instrumentos de Evaluación.  Validez de Contenido/Instruccional	Primero me fijo... O sea, voy a decir la verdad, que no tenga faltas de ortografía. Porque traen falta de ortografía. Después veo que cada pregunta tenga un puntaje asignado, que la prueba tenga el puntaje total, y luego voy mirando cómo están construidas las preguntas, si se entiende o no, más que nada eso. Si se entiende, si las alternativas son distintas, porque también a veces traen las preguntas alternativas iguales. Eh, y como no traen tabla de especificaciones, no me fijo en el tema de las habilidades y de... Y tomo el plan anual y voy viendo también que vayan reflejando todos los objetivos de aprendizaje que se quieren evaluar con la unidad, o con el	Lo primero; cuando uso clases expositivas es fijarme en... claro, lo que les mostré en el power, ir viendo si... ir viendo como entre el power y el desarrollo o la confección de la prueba, porque de repente hay veces que yo digo: ah esto lo pasé o no lo pasé, me confundí. Entonces, prefiero ir apoyándome de eso para no preguntar algo que en realidad no... nunca vi. Entonces, ahí me voy apoyando en... como por eso. O por el texto escolar también que tienen ellos, para no preguntar a veces cosas que se escapan un poco de... de los recursos que tienen ellos disponibles, o quizás yo lo mencioné en una clase y ellos no se van a acordar, entonces	Pregunto todo lo que paso.	Es que tampoco lo hago tan extensivo, sino que un tema y ese tema ya lo paso y trato de no abordar mucho y hacer la prueba, porque o sino los alumnos se pierden, eh, por lo tanto trato de ese tema también dentro de los ejercicios que yo he hecho y cómo preguntaba también trato de no tirarme con algo que nunca he hecho.	Contrastación con cuadernos. Validez Instruccional: Todas las pruebas presentan actividades similares (e idénticas) a las realizadas en clases. Centrándose en evaluar contenidos conceptuales.	Contrastación con cuadernos. Validez Instruccional: Una sola prueba se centra en desarrollo de ejercicios, sin preguntar conceptos a los que se dedicó tiempo de clases significativo. El resto de las pruebas se relaciona directamente con los contenidos	Contrastación con cuadernos. Validez Instruccional: Todas las pruebas presentan actividades similares a las realizadas en clases (e idénticas). En algunas de las pruebas analizadas, se destaca el poco desarrollo de problemas y ejercicios, a pesar de haber dedicado tiempo al

	<p>tema que se está evaluando. No miro las planificaciones, porque generalmente no todos los profesores me entregan planificaciones, pero lo que sí tengo para todas las asignaturas, es el plan anual, entonces me fijo más en eso, porque ahí tengo los objetivos de aprendizaje.</p>	<p>voy ayudándome con eso como apoyo.</p>				<p>procedimental es y conceptuales desarrollados en cuestionarios y desarrollo de problemas.</p>	<p>desarrollo de estos en clases.</p>
<p>Acciones para mejorar falencias Evaluativas</p>	<p>Poco. Yo he hecho bastante poco, y si es algo que sabemos a nivel de corporación cuando hablamos con todos los otros coordinadores, sí es un tema que tenemos que trabajar, y por eso estamos haciendo este curso, y la idea es tener un protocolo y unificar criterios. Lo que yo he hecho cuando hicimos el curso todos los coordinadores el año pasado en el curso de evaluación, hice un taller, un mini taller, para poder empezar a instalar en los profesores la importancia en tener una tabla de especificaciones para cada prueba, la importancia de también elaborar las evaluaciones mirando la planificación, mirando lo que pasó en las clases para que pudieran reflejar realmente lo que se enseñó, y para que ellos pudieran ir identificando y construyendo distintos tipos de preguntas asociado a distintas habilidades. Pero más allá, no. Y en general, como las pruebas, claro yo pido que me las entreguen tres días antes, puedo hacer una revisión rápida, y si hay un error muy grave, se los devuelvo a los profesores para que las arreglen, pero si hay errores como de forma las arreglo yo y las multicopio. Como que es mirar, recibir, imprimir y multicopiar, no hay un trabajo más allá ni una revisión más profunda.</p>						

<p>Consecuencias de falencias Evaluativas.</p>	<p>Yo creo que el instrumento de evaluación es muy importante para el aprendizaje, porque tiene que ser, o sea, de partida es un reflejo, debe ser un reflejo de lo que ha ido sucediendo en la sala de clases; tiene que haber una conexión entre lo que se está evaluando y la planificación y el plan anual. Entonces, también es una manera de ir haciendo un seguimiento y una revisión más detallada de las evaluaciones, puedes ir haciendo también un seguimiento de la cobertura, un seguimiento oportuno, porque a fin de semestre no es muy oportuno, menos a fin de año. Entonces sí, yo creo que es un instrumento mal construido, construido a la rápida, sí va afectando. Y después, cuando nos llegan instrumentos externos, como por ejemplo ahora los ensayos SIMCE, que tenemos SIMCE de segundo medio en ciencia, que viene una prueba que es física, química y biología, eh, les va mal, tenemos un 30% de logros, 40% de logros, y claro, al revisarlo con los profesores, me dicen que no es que la materia no lo hayan pasado, es que estas preguntas ellos no la pueden responder. Y ahí viene el tema de cómo están enfocadas las preguntas, qué habilidades se están trabajando, entonces a ese tipo de preguntas los chiquillos no están acostumbrados, y es porque nuestro instrumento tiene muchas falencias.</p>					
<p>Ventajas y Desventajas de Pruebas Escritas como instrumento de evaluación.</p>		<p>Una de las ventajas yo creo que es como disponen igual de hartos tiempo; por lo menos unos 50 minutos, 60 minutos. Eh, no se sienten así como presionados; "si no respondo ahora", no, sino que de repente pueden desarrollar mejor su oración porque tienen más tiempo para</p>	<p>La ventaja sería que uno mide lo que aprenden los alumnos en forma individual, y después lo grupal. Y desventajas, la cantidad de pruebas que hay que revisar.</p>	<p>Ventajas: bueno, las ventajas es que como una prueba individual tengo claramente si el alumno logró aprender el objetivo que se está midiendo. Eh, o sea, verlo claramente en el alumno, cada alumno. Desventaja:</p>		

		<p>analizarla. De ahí a que hagan el análisis, no estoy tan clara, pero por lo menos disponen del tiempo para.</p> <p>Las desventajas. Eh, es que siempre está la posibilidad de que no sé, de que haya mirado para el lado o quizás no es su respuesta. Se le escapa de repente... entonces, no sé qué tan reales, a veces son los resultados. Por ejemplo, las pruebas de nivel, que como son todas al mismo tiempo y yo no veo cuando dan la prueba, los cuida otro profe y eso ahí yo no sé cómo funciona. Que uno a veces es estricto, pero a veces otro se relaja un poco y... y "tienen los ojos largos"</p>		<p>... (Silencio) nosé ¿qué desventaja podría tener una prueba?</p>			
<p>Relación entre Evaluación y Actividades de Aprendizaje</p>		<p>Porque, de hecho yo en la clase les digo, les doy ejemplos. Por ejemplo, "si yo en una prueba preguntara bla bla bla, perico los palotes", "ah, cómo responderían ustedes, ah es que este se hace así", ya, entonces como que lo vamos ensayando un poco, porque... eh, yo por ejemplo a partir de este año sobre todo empecé a hacer hartas pruebas con ítems de aplicación o preguntas de aplicación dentro de las alternativas o de análisis más profundo, entonces eso yo sé que a ellos les cuesta, porque están más acostumbrados al conocimiento así como concreto: "ah, esto decía en el libro, lo copio". Entonces, cuando tú le pones un poco de análisis ahí ellos se complican y hemos estado como viendo en el fondo cómo responder ese tipo de preguntas que muchas veces no requiere que yo sepa tanta información, ni haya memorizado nada, más que nada una cuestión de ir dilucidando la respuesta... entonces vamos trabajando. Y, más ahora, que por ejemplo nos hacen... he, el cuento del</p>	<p>Se supone que yo hago la clase, y al final de clase hago una actividad, como para cerrar la clase. Y después en base a la clase hago las, lo que pasé en la clase hago la prueba. Y las actividades tienen que ver con la clase que hice. Porque eso es lo que les enseñé pues, ¿Cómo les voy a estar preguntando otra cosa? No corresponde.</p>	<p>También saco, o sea para que ellos se vayan fijando y también... o sea, antes del ejercicio también les incluyo para que se vayan fijando cómo el tipo y también ahí dice de comprensión, de esto, entonces tengo claro de que es.</p>			

		ensayo PSU, ensayos SIMCE, y hay que estar viendo las preguntas de los ensayos... todo el cuento, entonces ahí ellos van como adquiriendo un poco las habilidades y respondiendo las preguntas y conociendo como el tipo de preguntas que uno les va a hacer.					
Tipos de ítems utilizados en Pruebas		<p>Ocupo varios. Mis pruebas, por lo general tiene cinco o seis ítems distintos. El de alternativa que ese va siempre fijo, después puede ser por ejemplo alguna tabla que hayamos visto, o alguna explicación de "qué pasaría si falla no sé qué, blablablá", entonces, que ellos den algún caso o expliquen algo, generalmente relacionado con enfermedades; porque en Biología al final todo es enfermedad y... y qué más, puzle les pongo también de repente o que ellos diseñen, por ejemplo ya, cuando estás viendo el método científico ya que ellos en base a los pasos que conocen diseñen una investigación y describan, o cuando vemos Evolución que ellos creen un ejemplo para "explicar la evolución si hubo un cambio según Darwin o según Lamarck", y ahí ellos van confeccionando el cuento, eso es como más de desarrollo.</p> <p>Empecé a hacer varios ítems cuando me di cuenta que con dos opciones no... no era mucho el resultado, porque hay veces que hay chiquillos que les facilita más el desarrollo, otros que se les facilita más el responder alternativas, otros el verdadero y falso, no sé, entonces, como para tratar de abarcar..., porque no creo que un chiquillo que estuvo en clases no vaya a haber captado nada, o sea de repente quizás con esa pregunta no lo logra responder bien, pero si le doy la alternativa de otra cosa ahí sí</p>	Selección múltiple porque mide una gran cantidad de contenidos. Para cuando se mide una gran cantidad de contenidos, ese es bueno. El otro, el de preguntas abiertas, es para ver preguntas específicas así como de aplicación, o de análisis. Y verdadero y falso también para medir una gran cantidad de contenidos.	De alternativas y también de desarrollo. O sea, siempre pongo un ítem de alternativas y un ítem de desarrollo. Porque; de alternativa, porque siempre tienen que estar preparados para la PSU, para las pruebas de nivel de SIMCE. Y de desarrollo para ver realmente si son capaces... o sea verlo ahí: en desarrollo. Aunque siempre exijo la alternativa y el desarrollo que justifique la alternativa.			

		puede desarrollarlo. Entonces, por eso... es como tratar de ir variando.						
Percepción general sobre calidad de Instrumentos de Evaluación.	Yo siento que todavía no he podido visualizar como una conexión entre la planificación y las evaluaciones, porque por ejemplo en física, no recibo planificaciones, entonces no he podido visualizar esa conexión. En biología, por ejemplo, las pruebas sí están mejor construidas. En química, he notado muchos errores de tipeo, son un poco hechas como a la rápida, entonces ahí me tengo que fijar mucho en la corrección de la ortografía, de que no estén pegadas las palabras, y me cuenta también que también hay preguntas muy dirigidas al tema del conocer solamente, memoria, y no se trabajan otras habilidades. Lo positivo, La cantidad de preguntas, o sea tampoco son pruebas muy cortas o que tengan muy poco puntaje, o tres preguntas, sino que sí los profesores intentan poner un número de ítems o preguntas que sea por lo menos adecuado al nivel de enseñanza media. Eh, en biología, por ejemplo, utilizan hartas imágenes, esquemas. Y eso.	Me gustaría aprender a ser más... o sea, como a diseñar mejores instrumentos de evaluación. En cuanto a las pruebas yo encuentro que de repente yo igual me caigo cuando, por ejemplo formulo preguntas... eso sí que después yo la leo, no en realidad qué, me confundí o está media enredada. Sí me gustaría aprender así como más tips para poder lograr una evaluación más completa, porque quizás, yo creo que mi evaluación es súper buena con tantos ítems, pero quizás tendría tres ítems y sería mejor, no sé. Sí, me gustaría. Cómo fabricar ítems. Y también, variar, quizás no sólo con pruebas, ir viendo otras alternativas que ellos puedan tener. Sí, me gustaría manejar más instrumentos de evaluación aparte del que ya se usa.	Bueno falencias yo creo que, en general uno construye pruebas en base a lo que ha aprendido, no sé, supongo yo en la universidad, bueno en el caso mío en el magister, pero así como conocimiento así de evaluación propiamente tal, lo que tuve yo... Yo creo que de ahí es cómo hago las pruebas. Pero yo creo que me faltaría como un curso para saber realmente hacer una prueba como corresponde. O saber qué instrumento me sirve para medir por ejemplo, cuando hago un laboratorio cuál es el instrumento más adecuado; al cerrar una clase, cómo puedo medir si aprendieron o no en la clase. Entonces de repente, eso necesito saber, tener como conocimiento de qué instrumento es necesario para distintos momentos de aprendizaje.	O sea, no creo que sea la perfección. Y me gustaría si me pudieran decir también, para mejorar. Saber que están bien hechas; que miden bien, que están muy bien confeccionadas. Sí, sería bueno.				
Juicio de Expertos Criterios Generales:  1. Validez de contenido  2. Calidad de los ítems  3.- Dificultad del instrumento					1.- OK  2.- Pocos problemas en construcción de preguntas  3.- Fácil, evalúa habilidades de baja complejidad	1.- OK  2.- Algunos problemas en construcción de preguntas  3.- Algunas OK, otras fáciles, evalúa habilidades de baja complejidad	1.-OK  2.- Muchos problemas en construcción de preguntas  3.- Mitad de pruebas normales, mitad Fácil, evalúa habilidades de baja complejidad	