



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS
DE EVALUACIÓN DIFERENCIADA Y DIVERSIFICADA
A DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA:
Propuesta Preliminar de Cuestionario EV.CEDDI

Por

Camila Díaz Díaz

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

Profesora Guía: Marcela Salinas Alarcón
Doctora en Psicología de la Comunicación
Docente Facultad de Educación UC

Mayo 2021
Santiago, Chile.

© Camila Díaz Díaz

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

AGRADECIMIENTOS

A mi marido que me acompaña y apoya incondicionalmente

A mi familia que siempre están conmigo

A Marcela Salinas por la paciencia y el apoyo constante en este arduo trabajo

TABLA DE CONTENIDOS

1.	Resumen	3
2.	Introducción	4
3.	Antecedentes y Referentes Teóricos y Empíricos.	6
3.1	Problematización	6
3.1.1	Formación Inicial Docente respecto de la Atención Educativa de los y las Estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales	7
3.1.2	Estructura y organización de los Programas de Integración Escolar (PIE)	11
3.1.3	Normativas relacionadas a la educación inclusiva	13
3.2	Problema de estudio	15
3.3	Relevancia	16
3.4	Revisión Teórica acerca de Evaluación	19
3.4.1	Evaluación Educativa	19
3.4.2	Evaluación Diversificada	24
3.4.3	Evaluación Diferenciada	29
3.4.4	Creencias erróneas	31
3.5	Preguntas de Investigación	33
4.	Objetivos de Investigación	34
5.	Metodología	35
6.	Resultados	42
6.1	En cuanto al objetivo específico 1	42
6.2	En cuanto al objetivo específico 2	44
6.3	En cuanto al objetivo específico 3	44
6.4	En cuanto al objetivo específico 4: Cuestionario EV.CEDDI	46
7.	Conclusiones, Propuestas y Limitaciones	51
8.	Referencias	56
9.	Anexos	61

ÍNDICE DE TABLA

1.	Tabla N°1: Tabla de especificaciones	38
2.	Tabla N°2: Descripción especialidad de jueces y juezas Expertos	40

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

1.	Figura N° 1: Tensiones del sistema educativo	6
----	--	---

1. RESUMEN

Este estudio pretende generar una propuesta preliminar de un instrumento de evaluación que mida los conocimientos de profesores y profesoras de educación media, respecto de evaluación diferenciada y diversificada. Para ello, se analizó el contexto actual chileno en materia de los requerimientos y desafíos que deben enfrentar los y las docentes para atender la diversidad de sus estudiantes. El diseño metodológico es exploratorio y descriptivo y consta de cuatro etapas: revisión bibliográfica, construcción de ítems, revisión de los reactivos de jueces expertos y expertas y obtención de la versión preliminar del cuestionario EV.CEDDI. Entre las conclusiones, se destaca el potencial uso de este instrumento en la población de profesores de educación media y de estudiantes de último año de la carrera en universidades chilenas; se señala la necesidad de conocimiento de los profesores de educación media en esta materia y de cómo la aplicación de este cuestionario y de sus resultados podría dar luces del estado del arte, respecto de cómo las prácticas pedagógicas de evaluación influirían en el proceso de inclusión y atención a la diversidad de todos los y las estudiantes. Así, se presentan propuestas a nivel de gestión y políticas públicas para nuestro país.

Palabras clave: Evaluación Diversificada y Diferenciada, Formación Inicial, Evaluación Docente.

ABSTRACT

The objective of the following research is to design a preliminary approach of an instrument that may measure the knowledge of teachers in high school level in respect of differentiated and diversified assessment. For this last, an analysis was carried out about the facts of the current Chilean context in terms of the requirements and challenges that teachers must face in order to attend the diversity of their students with and without special educational needs. The methodological design is both exploratory and descriptive and consists of four stages: bibliographic review, item construction, review of the reagents of expert judges, and obtaining the preliminary version of the EV.CEDDI questionnaire. Among the conclusions, the potential use of this instrument is highlighted in the population of high school teachers and senior students in Chilean universities; both the high school teachers' need of knowledge on this field and how the enforcement of this questionnaire and its results could shed light on the arts are highlighted about how evaluation pedagogical practices would influence in the process of diversity inclusion and care of all the students. Thus, approaches at the level of management and public policies for our country are presented.

Keywords: Diversified Assessment and, Differentiated, Initial Training, Teacher Assessment

2. INTRODUCCIÓN

Las prácticas de evaluación desarrolladas por los y las docentes debiesen estar en directa relación con las prácticas de enseñanza generadas al interior del aula (Anijovich, 2009). Esto, para garantizar que los resultados obtenidos se corresponden con el aprendizaje adquirido por los y las estudiantes presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, con la evaluación se pretende hacer visible el aprendizaje logrado por los y las estudiantes.

No obstante, se debe considerar que las aulas en las cuales se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje no son homogéneas. Los y las docentes se enfrentan ante una diversidad que debe ser atendida, por lo cual deben dar respuestas pertinentes a las múltiples necesidades requeridas por el sistema. Por tanto, el proceso de enseñanza aprendizaje no debe ser tan solo coherente entre lo que se enseña y evalúa, sino que también, debe responder a las múltiples necesidades de aprendizaje presentes en el aula. En este sentido, los y las docentes deben tener las competencias para poder recoger la información necesaria en estos contextos de diversidad. Sin embargo, “muchas veces los docentes (...) no tienen suficiente formación disciplinar y entonces es más difícil pensar en actividades y evaluaciones alternativas” (Anijovich 2009, p. 50).

Es por ello que el presente proyecto tiene como objetivo: diseñar una propuesta preliminar de instrumento de evaluación que mida los conocimientos de los profesores de aula de educación media y egresados de pedagogía en educación media de universidades chilenas, respecto del constructo de evaluación diferenciada y diversificada.

Para ello, en el presente documento, se dan a conocer antecedentes del contexto actual chileno respecto de las prácticas pedagógicas de evaluación desarrolladas por las y los profesores en el marco de una educación inclusiva, y de los requerimientos y desafíos que deben enfrentar al interior de establecimientos educativos. En este sentido, se hace referencia al marco legal e institucional que orientan las principales directrices en torno al trabajo con la atención a la diversidad de estudiantes con necesidades educativas especiales. De la misma forma, se analiza la formación del profesorado, específicamente

en enseñanza media, con el propósito de dilucidar las competencias entregadas por las casas de estudio a los y las docentes en Chile. Asimismo, se dan a conocer algunos antecedentes teóricos respecto de la evaluación diversificada y diferenciada y de cómo la adecuada implementación y realización de éstas al interior de los establecimientos contribuirían a generar aulas más inclusivas.

Por consiguiente, el diseño metodológico es exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) y consta de cuatro etapas: revisión bibliográfica, construcción de ítems del cuestionario, revisión de los reactivos por parte de jueces expertos y expertas en el área y, por último, la obtención de la versión preliminar del cuestionario.

Finalmente, se presentan los resultados en base a los objetivos específicos y las principales conclusiones, limitaciones y propuestas que se pueden extraer de esta investigación.

3. ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.

3.1 PROBLEMATIZACIÓN

La formación inicial docente tiene como propósito desarrollar y fortalecer competencias y conocimientos disciplinarios y pedagógicos en los estudiantes de pedagogía que les permitan en el futuro, desarrollar prácticas pedagógicas de calidad e inclusivas. Todo ello, en la línea de lo planteado por la normativa vigente, que exige a las universidades acreditadas, así como también a las carreras y programas de pedagogía con acreditación, (Ley 20.903, 2016) ofrecer y garantizar una enseñanza de calidad y de excelencia. Por consiguiente, las y los docentes debiesen ser capaces de realizar prácticas y estrategias de evaluación pertinentes para que todas y todos los estudiantes presentes en el aula, puedan participar y aprender. Entendiéndose que, los programas de integración escolar (PIE) debiesen fomentar la inclusión de los y las estudiantes en los diferentes espacios educativos. De esta forma, queda de manifiesto que tanto la formación inicial, el programa PIE y las normativas debiesen articularse entre sí, en favor de que todas y todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje. En el marco del presente estudio, el problema de investigación será explicado mediante el análisis de tres ámbitos interrelacionados que presentan tensiones y dificultades (Ver Figura N° 1).



Figura N°1: Tensiones del sistema educativo (Elaboración propia).

A continuación, se describirá cada uno, distinguiéndose los fundamentos que permiten revelar cómo trasciende en las prácticas de evaluación de las y los profesores en ejercicio. Específicamente, son los siguientes: a) Formación inicial docente, respecto de la atención educativa de los y las estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, b) Estructura y organización de los programas de integración escolar PIE, y c) Normativas relacionadas a la educación inclusiva

3.1.1 Formación Inicial Docente respecto de la Atención Educativa de los y las Estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales

El año 2016 se promulga la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta delinea los criterios de admisión que deberán exigir las universidades que impartan la carrera de pedagogía, desde el año 2017 hasta el 2023, aumentando paulatinamente los niveles de exigencia. De la misma manera, la ley establece que desde el año 2019 tanto las carreras como las universidades que impartan las carreras de pedagogía deberán estar acreditadas. La acreditación se desarrollará en base a los estándares educativos, los cuales, resultan conceptualmente insuficientes para poder orientar el quehacer docente. Todo ello, entendiendo que, por ejemplo, en el Estándar 6, en el criterio 1, se señala que “[el o la docente] sabe cómo integrar las evaluaciones formales e informales como un elemento más de la enseñanza” (MINEDUC, 2012, p. 41). En este sentido, ¿qué se entiende por evaluaciones formales e informales? Ambos conceptos no forman parte de la conceptualización teórica que se ha realizado de la evaluación en los últimos años, por lo que tampoco forman parte del Decreto N°67 de evaluación realizado por el MINEDUC (2018a). Otro ejemplo se encuentra en el criterio 2 del mismo Estándar 6, donde se señala que los y las docentes son quienes deben seleccionar las “metodologías de enseñanza empleadas y el tipo de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa)” (MINEDUC, 2012, p. 41). Cuando se habla de “Tipos de Evaluación”, conceptualmente se hace referencia a la intencionalidad de la evaluación, la cual puede ser diagnóstica, formativa o sumativa (tal como lo señalan los

Estándares). Sin embargo, también hace referencia al Agente y al Referente Evaluador. Estos tres elementos deben ser manejados y establecidos por el o la docente a cargo del proceso de enseñanza. Entonces, ¿por qué los Estándares sólo se hacen cargo de la intencionalidad?

Por otro lado, solo dos de los Estándares Orientadores para carreras de educación media (Matemática e Historia) hacen referencia a la evaluación de manera explícita, como herramienta para que los y las docentes considerasen en sus prácticas pedagógicas. Entonces cabe preguntarse ¿por qué solo en estas dos asignaturas? ¿Por qué no se considera la evaluación para las otras disciplinas, siendo que toda la teoría actual respecto a educación (incluyendo los últimos decretos N°83 y N° 67) alude a la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza?

No obstante, los Estándares Orientadores establecen los lineamientos con los cuales se debe guiar la formación profesional docente. Es por esto que, por ejemplo, la Pontificia Universidad Católica de Chile plantea en los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía en educación media que los y las docentes egresados y egresadas deben evidenciar la capacidad “para responder con propuestas eficaces a las necesidades de las diferentes realidades educacionales” (PUC, 2020). Por otro lado, la Universidad de Chile manifiesta que los y las docentes egresados y egresadas de pedagogía de educación media en Asignaturas Científico-Humanistas deben evidenciar “las competencias [... para] evaluar aprendizajes que consideren el contexto socio-histórico y las necesidades de los estudiantes” (Universidad de Chile, 2020) y la carrera de pedagogía en educación media en Matemáticas y Física de la misma universidad manifiesta que los y las egresados y egresadas deben desenvolverse “éticamente y desde perspectivas inclusivas en una comunidad educativa” (Universidad de Chile, 2020). De esta manera, diferentes instituciones se hacen cargo de los requerimientos pedagógicos planteados en los Estándares, por lo que manifiestan explícitamente, que los y las estudiantes de pedagogía en educación media, deben egresar con competencias suficientes para poder enseñar, y lograr aprendizajes, en aulas diversas. Sin embargo, al analizar las mallas curriculares de formación inicial de cuatro universidades chilenas de la Región Metropolitana (Pontificia

Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación y la Universidad Diego Portales), no se aprecia de manera declarativa el constructo de evaluación, y menos ligado a la educación diversificada y diferenciada. Asimismo, esto se constata en las mallas de los programas de prosecución de estudios o programas de formación pedagógica (en adelante PFP) (ver anexo N°5).

En este punto es importante considerar que, al analizar y comparar las diferentes mallas curriculares, no se detectaron mayores diferencias en la formación pedagógica entre las carreras tradicionales de formación docente (5 años) y las carreras de prosecución de estudios (para profesionales, ya sea de uno o dos años de estudio).

Cabe destacar que actualmente se realizan Evaluaciones Diagnósticas de la Formación Inicial Docente, ya que la Ley 20.903 establece que para que las universidades puedan optar por la acreditación deben desarrollar dos evaluaciones diagnósticas: una al inicio del proceso formativo y otra al finalizarlo (CPEIP, 2019a). El objetivo que se persigue es que las universidades puedan generar planes remediales de mejora a partir de los resultados obtenidos (CPEIP, 2019a). Rendir esta evaluación es de carácter obligatorio para los y las estudiantes, sin embargo, los resultados no los inhabilitan para ejercer.

En las Evaluaciones Diagnósticas de la Formación Inicial Docente aplicadas el año 2018 se muestra una realidad preocupante en torno a la formación inicial docente, ya que ninguno de los estándares pedagógicos alcanza un 100% de logro. Según estos resultados, ninguno de los egresados el año 2018 domina de manera amplia los Estándares que guían su formación (MINEDUC, 2018b). Asimismo, en su mayoría, los programas de formación pedagógica (PFP) o de prosecución de estudios, obtienen más bajos resultados que los programas regulares de enseñanza, esto tanto en las carreras de educación básica, media y diferencial. (MINEDUC, 2018b).

Por otro lado, las y los egresadas de educación diferencial, obtienen uno de los más bajos puntajes en el “Estándar 4: Diseña y aplica los procedimientos evaluativos idóneos que permiten comprender integralmente al estudiante que presenta NEE en su contexto escolar, familiar y comunitario” (MINEDUC, 2013, p. 15), obteniendo sólo un 47,6% de logro (MINEDUC, 2018b, p. 67).

Respecto a los resultados de los y las egresados y egresadas de pedagogía en Enseñanza Media, sólo el 54,6% de los y las estudiantes “Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica”. (MINEDUC, 2018b, p. 81) Y sólo el 68,7% “Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula” (MINEDUC, 2018b, p. 79).

Por otro lado, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, también establece:

un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, que posee un proceso evaluativo integral para lo cual reconoce la experiencia y saberes disciplinarios y pedagógicos, y un procedimiento de progresión en distintos tramos, en virtud del cual los y las docentes pueden acceder a determinados niveles de remuneración; y, por otra, por un Sistema de Apoyo Formativo para la progresión en el Sistema de Reconocimiento (MINEDUC, 2019c).

Es decir, se mandata que los y las docentes que ya se encuentran insertos en el sistema educativo sean evaluados periódicamente, en virtud de sus resultados, de obtener resultados satisfactorios en esta evaluación, los y las docentes avanzarán en el tramo de la Carrera Docente, optando a mejores remuneraciones y a reconocimientos profesionales y deberán evaluarse nuevamente al cuarto año de rendida la evaluación. De lo contrario, tendrán que ser partes de un Plan de Superación Profesional y rendir nuevamente la evaluación en dos años o al año siguiente (según si califica como básico o insatisfactorio, respectivamente). De obtener nuevamente bajos resultados deberán salir del sistema educativo.

Cabe destacar que esta evaluación consta de 4 instrumentos: Portafolio, Autoevaluación, Entrevista de un evaluador par e Informe de referencia de terceros - director/a y jefe de UTP (CPEIP, 2019b). Dicha evaluación es obligatoria para los y las docentes que trabajen en colegios Municipales y dependientes de Servicios Locales. Sin embargo, es voluntaria para docentes de sectores particulares y particulares subvencionados.

Según el informe de Resultados de Evaluación docente 2018 (2019), fueron sometidos a evaluación 20.259 docentes, de los cuales el 79,64% fue catalogado en el desempeño

“Competente” y “Destacado”, y el 20,37% obtuvo resultados “básico” e “insatisfactorios” (CPIP, 2019b, p. 6). Sin embargo, al analizar el desglose de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos de la evaluación, se observa una realidad diferente. En el portafolio, definido como el “instrumento que evalúa distintos aspectos de su práctica pedagógica a partir de evidencia directa de ella” (MINEDUC, 2019b), el 77,6% de los y las docentes evaluados obtiene resultados “básico” e “insatisfactorios”, y sólo el 22,4% de profesores y profesoras logra desempeños “competentes” y “destacados” (CPEIP, 2019b, p. 7). En el área de la evaluación (la cual contempla tres criterios: evaluación y pauta de corrección utilizadas; relación entre evaluación y objetivos; análisis y uso de los resultados de la evaluación), sólo el 31,6% obtiene resultados “competentes” y “destacados”, por lo que el 68,3% se encuentra en la categoría de “básico” e “insatisfactorios” (CPEIP, 2019b, p. 9).

Es importante considerar que, de las 20.259 evaluaciones rendidas, el 2,2%, correspondiente a 454 casos fueron considerados objetados, debido a que se detectó copia de evaluaciones de años anteriores.

Cabe considerar que el presente proyecto se acota solo a la docencia en Pedagogía en educación media, dado que, por un lado, la Enseñanza Media durante los últimos años ha recibido menor apoyo del programa de integración escolar (MINEDUC, 2019a) y, por otro lado, a que luego de esta etapa de formación, los estudiantes egresan del sistema académico obligatorio. Además de ello, el presente estudio se focaliza solo en los conocimientos de los y las docentes en cuanto al constructo de evaluación diferenciada y diversificada.

3.1.2 Estructura y organización de los Programas de Integración Escolar (PIE)

En la década de los 90, en Chile se inicia el Programa de Integración Escolar (PIE) el cual “busca mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos, favoreciendo la presencia y participación principalmente de los alumnos que presentan

discapacidades” (Tamayo, 2017, p. 163). Para ello, el Estado entrega recursos de subvención adicionales por cada uno de los estudiantes diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) transitorias o permanentes. Sin embargo, existen restricciones para la obtención de este beneficio, ya que, se permite “por curso, [la postulación de] un máximo de 5 estudiantes con diagnósticos asociados a NEE de tipo Transitorio y 2 estudiantes con diagnósticos asociados a NEE de tipo Permanente” (MINEDUC, 2016a, p. 20). Por lo tanto, independientemente del contexto y de la cantidad de estudiantes con algún tipo de NEE, solo se podrá brindar el apoyo otorgado por el Estado, a los niños inscritos en dicho programa. Asimismo, si bien el proyecto está abierto a todos los niveles académicos, los establecimientos que cuentan con éste son, en su mayoría, de Enseñanza Básica (MINEDUC, 2019a).

Cabe destacar que, actualmente, existen 13.917 establecimientos educacionales reconocidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017a, p. 23) de los cuales solo 5.709 (el 41,02%) cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE). Por lo que en aquellos establecimientos que no cuentan con PIE, el proceso de enseñanza aprendizaje recae exclusivamente en los y las docentes de aula. Ahora bien, los recursos materiales y humanos con los cuales cuentan dichos establecimientos son, en muchos casos, menores a los que sí poseen el financiamiento del programa. A pesar de ello, se deben desarrollar clases, actividades y evaluaciones que acojan a una diversidad de aprendizajes (Fundación Chile, 2013). Así lo manifiesta un estudio realizado por el Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile y el MINEDUC (2013) en torno al funcionamiento del programa PIE, señalando que muchos estudiantes que son considerados por sus docentes como estudiantes con NEE, quedan excluidos del programa debido a la limitante de vacantes que éste tiene, señalando que:

Independientemente de si se trata de estudiantes que efectivamente tienen NEE o son alumnos vulnerables, se trata de estudiantes que representan un desafío para sus profesores, que muchas veces son estigmatizados en un diagnóstico y que no tienen asegurado ningún tipo de atención individual. Si bien el objetivo de PIE es que el trabajo pedagógico se realice con el conjunto de los alumnos y en este sentido, no queden niños sin atender, la evidencia recopilada y analizada en este estudio señala que esto pareciera no ocurrir (Fundación Chile, 2013, p. 32).

En este sentido, la responsabilidad recae exclusivamente en los y las docentes que deben intentar desarrollar las estrategias necesarias para lograr el aprendizaje de todos los y las estudiantes presentes en el aula.

3.1.3 Normativas relacionadas a la educación inclusiva

- ***Ley 19.284: Integración Escolar (MINEDUC, 1994).***

En el año 1994 entra en vigencia la Ley 19.284, la cual pretende “fortalecer la política de Integración Escolar, que tenía por objetivo impulsar la incorporación de alumnos con discapacidad en escuelas básicas y liceos a través de Proyectos de Integración Escolar” (Lissi y Salinas, 2012, p. 205).

- ***Decreto 170/2009: Regula el Programa de Integración Escolar***

En el año 2010 entra en vigencia el decreto N°170/2009, el cual busca regular el PIE, delimitando aspectos como: los profesionales autorizados de realizar los diagnósticos; las horas asignadas a cada profesional perteneciente al programa; las funciones que debe desarrollar cada uno de ellos; la cantidad de estudiantes que pueden ser ingresados; y los montos de subvención asignado por cada niño y niña perteneciente al programa.

- ***Ley 20.845 de inclusión escolar (MINEDUC, 2015)***

En el año 2015 entró en vigencia la Ley 20.845 de inclusión escolar (MINEDUC, 2015a), la cual implica que el sistema educativo:

...propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”. [Por lo que] "es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño”. (MINEDUC, 2015a, p. 2).

Bajo esta ley, los colegios con financiamiento del Estado deben atender a todos los y las estudiantes que soliciten servicio educativo, con el objetivo de evitar y eliminar la segregación que ha generado el sistema. Dicha segregación no es tan solo a nivel económico, sino que también cultural, social y de habilidades de aprendizaje de los y las estudiantes.

- ***Decreto N° 83/2015: Diversificación de la Enseñanza***

El mismo año entra en vigencia el Decreto N°83/2015 (MINEDUC, 2015b), el cual

promueve la diversificación de la enseñanza, para todos los estudiantes de educación parvularia y educación básica, y no solo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales, en el entendido de que, independientemente del tipo de escuela, nivel o modalidad educativa de que se trate, cualquier niño, niña o joven dentro del aula, en virtud de sus características individuales o las circunstancias de su contexto, podría encontrar en algún momento de su trayectoria escolar, barreras para aprender, desarrollarse o participar en la cultura, en el currículo y en la vida de la escuela, y precisar apoyos, más o menos especializados o personalizados (MINEDUC, 2017c, p. 10).

Bajo este marco legal, las escuelas chilenas, deben brindar una educación inclusiva y diversificada para todos los y las estudiantes, independientemente de los recursos - humanos o materiales- con los que se cuenten y de las características cognitivas, culturales, económicas, de género o raza que posean los y las estudiantes. Por ende, atender esta labor de manera efectiva, representa un enorme desafío para el sistema educativo chileno.

Cabe destacar que el decreto N° 83 del año 2015, solo rige para la educación parvularia y básica. No obstante, en las orientaciones publicadas el 2017, se enfatiza que la diversificación debe ser aplicada a todos los niveles educativos. Por tanto, la educación media debe generar una enseñanza y evaluación inclusiva.

- ***Decreto 67/2018: Evaluación, Calificación y Promoción Escolar***

En el año 2018 entró en vigencia el Decreto N°67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción, el cual tiene como objetivo “promover una visión de la evaluación, en

contextos pedagógicos, como un aspecto intrínseco a la enseñanza, cuyo sentido fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes” (MINEDUC, 2018c, p. 4). En este sentido, el foco del decreto es promover a la evaluación como una herramienta fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, la cual sirve para que los y las docentes y estudiantes puedan ir levantando información constante respecto de los procesos de aprendizaje logrados. Para de esta manera tomar las medidas necesarias y oportunas.

En el Artículo 5, el decreto señala que se prohíbe que los y las estudiantes sean eximidos o eximidas de cualquier asignatura, señalando que “los establecimientos deberán implementar las diversificaciones pertinentes para las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de las asignaturas o módulos en caso de los alumnos que así lo requieran” (MINEDUC, 2018a, p. 3).

3.2 PROBLEMA DE ESTUDIO

El problema de estudio se establece mediante la articulación de tres aspectos: 1) la escasa formación inicial docente, respecto de la atención educativa de los y las estudiantes con y sin necesidades educativas especiales; 2) la rígida estructura y organización de los programas de integración escolar PIE y 3) el incipiente cumplimiento de las normativas relacionadas a la educación inclusiva. Todo ello, explicado desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), en la cual se plantea que las normativas influyen en la formación de los profesores y las profesoras y éstas, a su vez, en las prácticas pedagógicas. Es decir, desde el macrosistema se distingue cómo afecta negativamente la falta de formación inicial de conocimientos de evaluación para atender la diversidad en el aula, circunscrito en el microsistema de los y las estudiantes (Salinas, 2014).

3.3 RELEVANCIA

La importancia que reviste este estudio emerge desde los requisitos que plantean los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2012) y el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008), los cuales señalan que los y las docentes deben ser capaces de “generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes”; teniendo “las habilidades (...) para considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos apropiados y apoyos pertinentes” (MINEDUC, 2003, p. 9). Por lo tanto, es fundamental levantar información respecto a la formación docente en torno al contenido y a la aplicación de la evaluación diversificada y diferenciada que desarrollan las universidades en Chile. De esta manera se estaría contribuyendo a levantar una reflexión para mejorar la formación inicial y continua de los y las docentes, relevando la función de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje de los y las jóvenes que cursan educación media y de la evaluación docente desarrollado por el CPEIP del Ministerio de Educación.

En este sentido, la ley de Desarrollo Profesional Docente establece en su Artículo 10 que “la formación de los profesionales de la educación corresponderá a las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de pedagogía también cuenten con acreditación de conformidad a la ley” (MINEDUC, 2016a, p.3). Por lo tanto, es deber del Estado resguardar que la formación profesional docente cumpla con los estándares pedagógicos mínimos en miras de la inclusión. Es por esto que al iniciar y finalizar el proceso de formación docente se realiza la Prueba Inicia o Evaluación de Formación inicial Docente, la cual pretende levantar “información sobre la formación inicial docente, que sirve a las universidades como retroalimentación para la mejora de sus procesos formativos, y a la vez sirve a los egresados para estimar sus necesidades de fortalecimiento en áreas específicas de la pedagogía, las disciplinas y su didáctica” (MINEDUC, 2015b, p. 2). Los criterios de evaluación se encuentran basados en los estándares, por lo cual la evaluación se encuentra abierta a todos los egresados de carreras de formación pedagógica (educación parvularia, Enseñanza Básica, Enseñanza Media, y Educación Diferencial) todas ellas en

conocimientos disciplinarios y conocimientos pedagógicos. Lo relevante es que en esta evaluación se ha concluido que “en general, menos de un tercio de los egresados que rindieron la evaluación alcanza niveles de logro superiores al 75% de respuestas correctas”, lo cual indica que los egresados no tienen los conocimientos necesarios que deberían tener. Asimismo, es importante relevar que los Estándares Orientadores de Enseñanza Media realizados en el año 2012 no se encuentran totalmente alineados teóricamente con los decretos educativos promulgados durante los últimos años.

En la misma línea, la Evaluación Docente realizada a docentes en ejercicio, demuestra que solo 22,4% de profesores y profesoras logra desempeños “competentes” y “destacados” (MINEDUC, 2019b, p. 2) en el portafolio. Esto demuestra falencias importantes en la formación pedagógica de estos profesionales. Por lo tanto, si consideramos que los Estándares Orientadores tienen importantes carencias en la inclusión de elementos de evaluación en contextos de aulas diversas y sumamos a ello que los resultados en Evaluación Inicial Docente son preocupantemente bajos, resulta que, nos encontramos ante una situación altamente compleja y urgente de atender.

Además, es importante destacar que se ha seleccionado la enseñanza media, puesto que es el nivel educativo en el cual se brinda menor apoyo a las y los docentes para trabajar con estudiantes con NEE desde el programa PIE (MINEDUC, 2013) y, por ende, estos cuentan con posibilidades limitadas para diseñar y aplicar evaluaciones diferenciadas y diversificadas. Por otro lado, se debe considerar que este nivel educativo cuenta con docentes de diferentes disciplinas y áreas del conocimiento, por lo cual, a diferencia del nivel de educación básica, los docentes tienen un menor tiempo de trabajo diario con cada uno de los cursos, para desarrollar un conocimiento cabal de las necesidades de cada uno y una de sus estudiantes. Además, se debe considerar que existe un importante número de profesores y profesoras que termina su formación pedagógica luego de cursar programas de Licenciatura, por lo cual existe una gran variedad en la formación.

Otro punto importante a considerar es lo que plantea la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) respecto a la Enseñanza Media como el nivel en el cual se “habilita (...) al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación

superior o incorporarse a la vida del trabajo” (p. 9); por lo cual, la formación que se desarrolle durante este proceso es fundamental, ya que es el punto de partida a estudios superiores, en la que los y las estudiantes deben haber desarrollado las competencias necesarias para integrarse de manera exitosa a esta nueva etapa de formación. Asimismo, se debe considerar que las nuevas Bases Curriculares señalan que luego de cursada esta etapa, los y las estudiantes deberían “trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos” (MINEDUC, 2015b, p. 14), lo que implica que estos, al momento de egresar, valoren la diversidad como un proceso de enriquecimiento de la sociedad, sabiendo interactuar en ella.

Finalmente se debe mencionar que, según la investigación desarrollada, actualmente en Chile no se existen estudios dedicadas a levantar información referente a los conocimientos de los y las docentes en evaluación diferenciada y diversificada (ver anexo N°4). Las investigaciones realizadas apuntan a conocer las perspectivas docentes en torno a la temática de la evaluación o a la inclusión y de manera separada. Es decir, por un lado, no se ha levantado información de los conocimientos que puedan o no tener los profesores y profesoras, sino que más bien sólo en las perspectivas que estos tienen en torno a estos constructos. Por otro lado, este levantamiento de información se ha desarrollado trabajando la evaluación e inclusión (ya sea por medio de la diferenciación o diversificación) por caminos diferentes, por lo que no se les considera como procesos que deben articularse entre sí. Asimismo, se encontró que existen algunas investigaciones que aluden a conocimientos de los y las docentes en materia de diversidad, sin embargo, estos están realizados desde y hacia la pedagogía en educación diferencial, lo cual desvincula a los docentes de párvulos, educación básica o educación media, de su tarea de desarrollar una enseñanza y evaluación inclusiva para todas y todos los estudiantes.

3.4 REVISIÓN TEÓRICA ACERCA DE EVALUACIÓN

En este estudio se describe la temática de evaluación en contextos educativos, incluyendo tres tipos principales: a) Evaluación educativa, b) Evaluación diversificada y c) Evaluación diferenciada. En primer lugar, se abordan las principales nociones que se tienen en torno al constructo de evaluación educativa durante los últimos años. En segundo lugar, se abordará la noción de evaluación diversificada, y cómo se ha entendido y trabajado durante los últimos años en Chile. Finalmente, se presentan las principales conceptualizaciones teóricas que se tienen en torno la evaluación diferenciada, y la forma en la que se entenderá en este estudio.

3.4.1 Evaluación educativa

La evaluación es un proceso constante que se realiza al inicio, durante y posterior a la implementación de cualquier programa, proyecto y objetivo, entre otros. Tiene como propósito medir el grado de impacto que tuvo la implementación desarrollada, detectar la brecha, y a partir de ahí, tomar decisiones que posibiliten el mayor acercamiento al proyecto pensado originalmente. En palabras de Díaz y Hernández (2004): “cuando hablamos del concepto de evaluación inmediatamente lo asociamos a la tarea de realizar mediciones sobre la importancia de las características de un objeto, hecho o situación particular (...), la evaluación incluye actividades de estimación cualitativa o cuantitativa” (p. 353).

En el área de la educación, “existe un consenso sobre el qué y cómo se evalúa condiciona los aprendizajes de los estudiantes” (Förster, 2017, p. 15), por lo cual es fundamental analizar las maneras en la que la evaluación se ha desarrollado y entendido durante los últimos años. Förster, en el primer capítulo de su libro *El poder de la evaluación en el aula* (2017), realiza un recorrido histórico que permite un acercamiento a las transformaciones que ha sufrido la evaluación durante el último tiempo. De acuerdo a lo planteado por Denee y Brown (2016a) existen 3 etapas en la evaluación: La primera,

se ubica en la década de los 90, en dónde se considera la evaluación muy cercana a los parámetros psicológicos de medición, basada en **evaluación de los aprendizajes**. Posteriormente, en los primeros años del siglo XXI, se observa una segunda etapa, en donde los y las docentes entregan mayor importancia al proceso y a la evaluación formativa, por lo que se aproximan mucho a una **evaluación para el aprendizaje**. Finalmente, la tercera etapa corresponde a la época actual, en la cual se toman elementos de las dos etapas previas, consistente en **evaluaciones para y del aprendizaje**.

Respecto a esto, actualmente en Chile se puede observar una clara diferencia entre la normativa legal vigente y la práctica cotidiana en los colegios. Dado que, desde el punto de vista normativo, el país se encuentra a la vanguardia en torno a las nociones evaluativas plasmadas en el decreto N°67 de Evaluación y promoción (MINEDUC, 2018a). Sin embargo, al interior de cada colegio existe un conocimiento parcial de éstas, generando la mantención de prácticas tradicionales en torno a la evaluación (Förster y Núñez, 2017).

Para Förster, los y las docentes tienen que ser capaces de “construir evaluaciones confiables y luego gestionarlas y calificarlas para facilitar decisiones válidas respecto de su enseñanza, coherentes con los estándares educativos a los que el colegio adscribe” (2017, p. 16). En este sentido, los y las docentes deben poseer la experticia, no solo en el área en la cual enseñan, sino que también medir si lo que enseñaron fue aprendido por los y las estudiantes. De esta manera, el o la docente debe ser capaz de retroalimentar eficientemente a los y las estudiantes, con el fin de que estos logren vislumbrar los errores y aciertos, aprendiendo de éstos y de la forma en cómo los obtuvieron. Además, la medición de estos aprendizajes debe poseer la confiabilidad y validez de que los resultados obtenidos representan el real aprendizaje de los estudiantes. Es decir, el o la docente debe conocer “las fortalezas y limitaciones de cada instrumento o tarea evaluativa” (Förster, 2017, p. 20).

Por lo tanto, la evaluación tiene que ser entendida como un proceso constante con el cual se levanta información en torno al aprendizaje que han generado los y las estudiantes en relación al proceso de enseñanza desarrollado, por lo que constituye una herramienta que permite al docente...

regular la enseñanza, reorientándola en función de las necesidades que van surgiendo tanto en los alumnos como en el proceso pedagógico, convirtiendo así a la evaluación en instrumento que orienta la enseñanza hacia procesos dirigidos al desarrollo de la actividad mental del alumno y hacia acciones que enseñen al alumno a aprender de forma autónoma, en situaciones diversas” (Serrano, 2002, p. 248).

En este sentido, la evaluación –y no tan solo la enseñanza- debe estar guiada en función del aprendizaje de los y las estudiantes. El o la docente debe generar situaciones evaluativas, que posibiliten que los y las estudiantes logren, y demuestren haber adquirido los aprendizajes propuestos. Todo ello, en función tanto del contexto como de las características propias de cada uno de los y las estudiantes presentes en el aula; por lo cual, las estrategias, situaciones e instrumentos deben ser diversos.

Tal como se ha mencionado, la evaluación debe ser coherente con el proceso de enseñanza que se desarrolla en el aula. Al momento de planificar la enseñanza, se debe realizar a su vez el proceso de planificación de la evaluación. En este sentido, a lo largo de los últimos años se ha planteado la idea de la planificación inversa, es decir, “ver adonde queremos llegar y luego diseñar cómo llegar hasta ahí” (Föster, 2017, p. 79). Bajo esta perspectiva, se pueden desglosar la evaluación en tipología o tipos para entenderla a cabalidad:

i. **Por su intencionalidad:** Puede ser diagnóstica, formativa o sumativa.

La intencionalidad diagnóstica, o también llamada formativa inicial (Förster 2017), dice relación con aquella que se realiza al inicio del proceso de enseñanza, con el objetivo de levantar información respecto de los conocimientos previos con los que cuentan los y las estudiantes antes de iniciar el proceso de enseñanza. Así, con la información levantada se puede realizar una regulación del proceso.

La intencionalidad formativa se realiza de manera constante durante el proceso de enseñanza, con el objetivo de monitorear los aprendizajes que han ido adquiriendo los y las estudiantes a lo largo del proceso. De esta manera, cobra vital relevancia la retroalimentación, la cual detecta y comunica “los espacios de mejora y considera ajustes en las estrategias de enseñanza” (Förster, 2017, p 82). La intencionalidad formativa corresponde a la función pedagógica de la evaluación, la cual “tiene que ver directamente

con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza (...) para obtener información que permita (...) saber qué pasó con las estrategias de enseñanza y cómo es que están ocurriendo los aprendizajes de los alumnos” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 354).

La intencionalidad sumativa es la que tiene relación con la certificación de los aprendizajes adquiridos por los y las estudiantes, por lo que su realización es al final del proceso educativo. Esta intencionalidad se relaciona con la función social de la evaluación, es decir, “se refiere a los usos que se dan de ésta más allá de la situación de enseñanza aprendizaje, y que tiene que ver con cuestiones tales como, la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 354).

ii. Por su referente: puede ser de carácter interno (ideográfico) o externo (normativo o criterial).

El referente ideográfico utiliza como punto de partida el desempeño inicial de el o la estudiante para construir el aprendizaje. Esto no quiere decir que se cambie el desempeño que se espera que logren, sino que, el referente de inicio corresponde a los mismos niños y niñas. Esto se observa muy claramente en asignaturas como educación física, en dónde el o la docente pretende que los y las estudiantes logren un determinado rendimiento; sin embargo, en las primeras clases permiten que los y las estudiantes demuestren un desempeño de acuerdo a sus tiempos y/o capacidades.

El referente criterial establece criterios externos para definir el cumplimiento de los objetivos, es decir, “las evidencias que recogemos durante la evaluación de cada estudiante las debemos comparar con los objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación, y el juicio no debiera depender del resultado del resto de los alumnos” (Förster, 2017, p. 80).

El referente normativo se aplica en grupos grandes y heterogéneos, por lo cual no puede ser aplicado en el aula, dado que este establece como referente la comparación con la media.

- iii. **Por el agente evaluador**, es decir, definir quién será el que evalúa. Puede ser interno (autoevaluación) o externo (heteroevaluación y coevaluación).

La autoevaluación es dónde el mismo estudiante evalúa su desempeño en una determinada situación evaluativa, en base a los criterios entregados. Situar a los y las estudiantes como agentes evaluativos tiene múltiples beneficios para su aprendizaje, ya que les permite autorregular sus propios procesos, así como, además fomenta y mejora su autoestima (Anijovich, 2012).

La coevaluación corresponde a la realizada por un par (comúnmente un compañero o compañera de curso) que haya sido sometido a la misma situación evaluativa. Si el compañero/a de curso no participó de la situación evaluativa, pasa a ser una heteroevaluación.

La heteroevaluación es la “forma más tradicional (...) que realiza el profesor al estudiante (...) tiene a la base el criterio del nivel jerárquico o autoridad superior al evaluado” (Förster, 2017, p. 83). Por lo que, quien realiza la evaluación, es agente externo a la situación evaluativa.

Para poder operacionalizar y garantizar que la evaluación se desarrolle según los parámetros antes mencionados, es que en marzo del año 2020 entró en vigencia el Decreto N°67 de Evaluación, Calificación y Promoción (MINEDUC, 2018a), derogando los decretos exentos N° 511 de 1997 (que regía para la Enseñanza Básica), N° 112 de 1999 (que regía para primero y segundo de enseñanza media) y N° 83 de 2001 (para los cursos de tercero y cuarto de enseñanza media). El objetivo que persigue este decreto es “promover una visión de la evaluación, en contextos pedagógicos, como un aspecto

intrínseco a la enseñanza, cuyo sentido fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes” (MINEDUC, 2018c, p. 4).

Las principales diferencias que introduce este nuevo reglamento a nivel general son, en primer lugar, que deroga los 3 decretos anteriores, eliminando las diferencias entre los diferentes ciclos educativos (MINEDUCENDUC, 2018a). En segundo lugar, pone el foco de la evaluación, calificación y promoción en lo formativo. En cuanto al primer foco, éste decreto señala que la evaluación es un:

conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (MINEDUC, 2018a, p. 2).

En este sentido, se plantea a la evaluación como un proceso fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite la toma de decisiones por parte de los y las profesionales de la educación.

En el Artículo 5, el decreto señala que se prohíbe que los y las estudiantes sean eximidos o eximidas de cualquier asignatura, señalando que “los establecimientos deberán implementar las diversificaciones pertinentes para las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de las asignaturas o módulos en caso de los alumnos que así lo requieran” (MINEDUC, 2018a, p. 3).

En este sentido, el Decreto 67 de evaluación, viene a apoyar y brindar coherencia a la normativa legal vigente que regula la enseñanza, en función de la consideración de la diversidad en el aula, ahora también amparada desde la perspectiva de la evaluación.

3.4.2 Evaluación Diversificada

“Todos los países enfrentan el desafío de garantizar una educación de calidad para todos, transformando los sistemas educativos y las escuelas para que puedan satisfacer la diversidad de necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes” (Blanco, Mascardi y Narvarte, 2010, p. 2). Tal como lo plantean los autores, los sistemas educativos enfrentan el gran reto de responder a la diversidad de necesidades que presentan todos y todas los y

las estudiantes presentes en el aula. La respuesta a este desafío es el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) el cual “focuses on a strengths-based approach not only to persons with disabilities, but also to all learners, and thus can be viewed as an inclusive educational reform” (Katz 2014, p. 3).

En Chile, para dar respuesta a esta barrera, se establece el Decreto 83/2015, el cual impulsa “la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los estudiantes sin excepción; y la lucha contra la exclusión y la segregación en educación” (MINEDUC, 2017c, p. 6). Por lo tanto, se plantea que el hablar de NEE “implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo”, (MINEDUC, 2015b, p. 16), en el cual las necesidades no las posee el estudiante, sino que la sociedad en su conjunto. Por ello, se debe trabajar sobre estas barreras que dificultan el aprendizaje de los y las estudiantes. Cabe consignar que, en algunos países han “extendido su uso para incorporar también las necesidades de las personas con altas capacidades o talentos especiales” (Blanco, et al., 2010, p. 31).

Se habla de NEE “cuando, [un o una estudiante], en razón de sus características o diferencias individuales o de su contexto (familiar, social, cultural u otras), enfrenta en la escuela algunas barreras que le dificultan o impiden avanzar en forma adecuada en su proceso educativo.” (MINEDUC, 2016a, p. 9). Las NEE pueden ser de dos tipos: Transitorias y Permanentes. **Las NEE Transitorias** (NEET) se entienden como los apoyos que puede necesitar un estudiante “sólo durante una etapa de su trayectoria escolar” (MINEDUC, 2016a, p. 10). Las **NEE Permanentes** (NEEP), resultan de situaciones en que un o una estudiante requerirá apoyo a lo largo de toda su vida escolar, con mayor o menor intensidad, dependiendo del contexto en el cual se encuentre o de las características individuales del niño o niña (MINEDUC, 2015b).

El proceso de integración de estudiantes con NEE a establecimientos de educación regular ha llevado a realizar cambios de paradigmas dentro del sistema escolar. Dado que históricamente se ha desarrollado una etiqueta o encasillamiento de los y las estudiantes con discapacidad generando “consecuencias negativas tanto para los estudiantes (baja

autoestima y autoconcepto) como en el entorno (bajas expectativas y discriminación)” (Blanco, et al., 2010, p. 32). Por ello, “lo adecuado sería hablar de las necesidades educativas especiales de los alumnos en lugar de los alumnos con necesidades educativas especiales” (Blanco, et al., 2010, p. 31). Bajo esta perspectiva, “se rompe la dicotomía entre alumnos con y sin necesidades educativas especiales porque se considera que todos los estudiantes son diferentes y requieren distintos recursos y apoyos para acceder a la educación, participar y aprender (Blanco, et al., 2010, p. 33). En este sentido, el MINEDUC (2015b) entrega Orientaciones de cómo aplicar estos diferentes “recursos y apoyos” a través de las Adecuaciones Curriculares (AC), las cuales se entienden como:

los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar. (MINEDUC, 2015b, p. 24).

Estas AC pueden ser de dos tipos: de *acceso*, es decir, diversificando la enseñanza y la evaluación o *modificaciones en los objetivos de aprendizaje*.

Las AC de acceso:

son aquellas que intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje” (MINEDUC, 2015b, p. 24).

Para desarrollar estas adecuaciones, el MINEDUC propone considerar 4 criterios:

(1) Presentación de la información, (2) Formas de respuesta, (3) Entorno, (4) Organización del tiempo y el horario (MINEDUC, 2015b).

- (1) La Presentación de la información corresponde a la manera en la que se permite a los y las estudiantes acceder a la información. Puede ser de forma “auditiva, táctil, visual y la combinación entre estos” (p. 27).
- (2) Las formas de respuesta “debe permitir a los estudiantes realizar actividades, tareas y evaluaciones (...utilizando) diversos dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas” (p. 28).
- (3) El entorno dice relación con la organización de espacio, de tal manera que permita a los y las estudiantes el acceso de manera autónoma a éste. Así, por ejemplo, “situar al estudiante en un lugar estratégico del aula para evitar que se distraiga y/o

para evitar que distraiga a los otros estudiantes, o que pueda realizar lectura labial” (p. 28).

- (4) La organización del tiempo y el horario dice relación con modificaciones que permita que los y las estudiantes puedan desarrollar actividades de acuerdo a sus posibilidades en tiempos y espacios (p. 28).

Si los y las docentes son capaces de incorporar estas adecuaciones, podrán lograr y generar aulas más inclusivas y, por tanto, contribuir a una mayor inclusión social. Para ello, el Centro de Innovación en Educación Fundación Chile (2013) plantea que es necesario que los y las docentes cuenten con información detallada respecto de las NEE de los y las estudiantes, para así poder organizar de mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, desarrollar todas estas adecuaciones en el sistema escolar trae consigo una importante dificultad, ya que las carreras de formación inicial docente “no considera la atención pedagógica a la diversidad, [por lo cual] no es un eje curricular en la formación” (MINEDUC, 2005 en Calderón Bravo, 2011, p. 142). De esta manera, se podría afirmar que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para hacer frente a la diversidad con la que se encuentran en el aula, al momento de egresar de la carrera de pedagogía. De esta manera “those who believe the strongest in the value of inclusion have been shown to experience a higher degree of burnout, perhaps because they are most stressed by their perceived inability to make it work” (Talmor, Reiter & Feigin 2005 en Katz 2014, p. 2). Por lo tanto, la tendencia de los y las docentes para enfrentar estas situaciones es “a través del aprendizaje de la observación, se basa en la imitación de los profesionales más cercanos a él” (Flores, 2015, p. 415). Esto, en la mayoría de los casos, incentiva la permanencia y mantención de prácticas ya arraigadas en los establecimientos educativos del sistema escolar “tendientes a la homogeneización que invisibilizan las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes” (Duk y Loren, 2010, p. 188), las cuales van por un camino distinto a la inclusión. En este sentido, Carol Tomlinson en su libro *El Aula Diversificada* (2008) señala que a pesar de que

ámbitos como la ciencia, la tecnología, la medicina, entre otros, han experimentado importantes avances a lo largo del tiempo, en educación “todavía seguimos dando por sentado que un niño de una determinada edad tiene tanto en común con todos los demás [niños] de su curso que debe seguir el mismo currículum y de la misma manera” (Tomlinson, 2008, p. 50). La autora plantea que “las escuelas (...) adoptan un único libro de texto, realizan el mismo test al final de cada lección, y otro examen idéntico al final del periodo” (Tomlinson, 2008, p. 50). Es en base a ello que la autora plantea nueve principios que describen el quehacer docente en un aula diversificada:

(1) “El profesor se centra en lo esencial, es decir, se enfoca en aquellos elementos esenciales de cada asignatura” (p. 30).

(2) “El profesor contempla las diferencias entre los estudiantes: “comprende que la mejor manera de atender las necesidades comunes consiste en contemplar las diferencias individuales” (p. 31).

(3) Enseñanza y evaluación son inseparables: señalando que la evaluación es el método que se dispone hoy “para comprender en qué vamos a modificar la instrucción mañana” (p.31).

(4) El profesor modifica los contenidos, los procesos y los productos: Es decir, el o la docente puede decidir aquello que quiere que sus alumnos aprendan, los materiales o mecanismos que se utilizarán para ello y “los vehículos a través de los cuales los chicos demuestran y amplían lo que han aprendido” (p. 32).

(5) Todos los estudiantes participan en tareas adecuadas para ellos: es decir, se debe honrar las diferencias y puntos en común de los y las estudiantes, dejando de tratarlos de modos idénticos (p. 34).

(6) El o la docente y los y las estudiantes colaboran en el aprendizaje: entendiendo que “un aula diversificada se centra, necesariamente, en el alumno” (p. 35)

(7) El o la docente equilibra los ritmos del grupo y del individuo: logrando que cada estudiante cumpla con sus objetivos desde su particularidad (p. 35)

(8) El o la docente y los y las estudiantes trabajan juntos con un método flexible: dado que el docente “recurre a una amplia gama de estrategias pedagógicas que le ayudan

a concentrarse en los individuos y en los pequeños grupos y no únicamente en la clase en su conjunto” (p.37).

(9) Dos esquemas para meditar sobre la diversificación: “el docente no trata de diversificar todos los contenidos para cada niño y durante todos los días”, en vez de ello, selecciona momentos del proceso educativo y los diversifica, entregando autonomía a los y las estudiantes (p.37).

Por lo tanto, considerando todo lo anteriormente mencionado, es posible destacar que lo que se entiende por Evaluación Diversificada es el desarrollo de un proceso evaluativo en el cual se integre de manera intrínseca las necesidades, capacidades y contextos de todas y todos los estudiantes garantizando el acceso universal al aprendizaje.

3.4.3 Evaluación Diferenciada

Cuando las instancias de diversificación no son suficientes para poder lograr un aprendizaje efectivo en los y las estudiantes se debe desarrollar un proceso de diferenciación, adaptando los instrumentos o situaciones evaluativas, con el fin de recoger evidencias fidedignas del aprendizaje de los y las estudiantes que presenten NEE que requieran AC en los OA (MINEDUC, 2016b). Es decir, the differentiation:

is concerned with ensuring that all children are challenged intellectually in the classroom, that teachers take into account student background to ensure that the learning is meaningful, encourage active learning and create spaces for student voices to be heard, and that student differences are respected and taken into account (Millsa et al., 2014, p. 343).

La AC en los Objetivos de Aprendizaje corresponde a los ajustes que se puedan realizar del currículum vigente en relación a las necesidades que presente cada estudiante (MINEDUC, 2015b). Lo “fundamental a tener en cuenta para la decisión del uso de adecuaciones en los objetivos de aprendizaje es evitar la eliminación de aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles para el desarrollo integral del estudiante” (MINEDUC, 2015b, p. 29). Es por esto, que para desarrollar AC el MINEDUC propone 5 criterios: (1) graduación del nivel de dificultad; (2) priorización de

objetivos de aprendizaje y contenidos; (3) temporalización; (4) enriquecimiento del currículum; (5) eliminación de aprendizajes (MINEDUC, 2015b).

- (1) La graduación del nivel de dificultad dice relación con adecuar la complejidad del contenido. Sin embargo, para desarrollarlo, se deben considerar metas alcanzables por los y las estudiantes, que al mismo tiempo sean desafiantes. Junto a ello, es necesario organizar y secuenciar con precisión lo que se pretende lograr con los y las estudiantes (MINEDUC, 2015b).
- (2) La priorización consiste en “seleccionar y dar prioridad a determinados objetivos de aprendizaje” (MINEDUC, 2015b, p. 30).
- (3) La temporalización es la “flexibilización de los tiempos establecidos en el currículum para el logro de los aprendizajes”. Este tipo de adecuaciones están enfocadas en aquellas NEE que afecten el ritmo de aprendizaje.
- (4) El enriquecimiento del currículum dice relación con la incorporación de elementos externos que no han sido contemplados en el currículum, con el propósito de potenciar o facilitar el aprendizaje de los y las estudiantes.
- (5) La eliminación de aprendizajes se debe desarrollar cuando las adecuaciones mencionadas anteriormente no hayan tenido resultados en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

Los reglamentos de evaluación de cada colegio deben definir de manera clara y concreta la forma en la cual desarrollarán la evaluación y la evaluación diferenciada en los establecimientos. En relación a ello, Förster y Núñez (2017) plantean que en las prácticas cotidianas de los establecimientos “la evaluación diferenciada es vista como una instancia y no como un proceso, y las situaciones evaluativas diferenciadas se enmarcan en acciones que ponen en desventaja a los estudiantes que la requieren” (Förster, Núñez, 2017, p. 97). En relación a ello, se señala que una de las prácticas más arraigadas al interior de los colegios es la de bajar la escala de exigencia, es decir, ampliar el nivel de error aceptado en el rendimiento de los y las estudiantes, para que así puedan obtener una calificación “aceptable”. Asimismo, muchos colegios incentivan la eliminación de ítems, y/o que el o la estudiante realice la evaluación en un lugar físico distinto al del resto del

curso, todo ello con el objetivo de eliminar “distractores” y disminuir las posibilidades de fracaso. Sin embargo, todos estos elementos mencionados, solo generan la segregación de los estudiantes impidiendo el logro de los aprendizajes propuestos (Barila, Campetti y Svetlik, 2006).

Un estudio aplicado en el estado australiano de Queensland intenta evidenciar las consecuencias que ha tenido la cultura de “audit society” al interior de la escuela, específicamente sobre la diferenciación. “Differentiated learning in this audit referred to the ways in which teachers in their day-to-day teaching addressed the needs of all their individual students, monitored their progress, identified their specific learning needs and addressed these needs in their practice” (Millsa et al., 2014, p. 334). Sin embargo, de acuerdo a la investigación desarrollada, los y las docentes en las prácticas pedagógicas al interior del aula, se alejan de la teoría de la diferenciación, debido a múltiples factores: por un lado, el desconocimiento de los alcances de la diferenciación, pero por otro, a las presiones que genera en los y las docentes la política de la “auditoria” (Millsa et al., 2014).

Por lo tanto, “that differentiation is a complex concept which is not easy to shift from a policy to a classroom context, and which requires more careful explication at policy level and also more support for teachers to enact” (Millsa et al., 2014, p. 333)

3.4.4 Creencias de los docentes, acerca de los conocimientos de evaluación.

Los conocimientos que los y las docentes tengan de la Evaluación Educativa, Evaluación Diferenciada y Evaluación Diversificada, se encuentran permeadas por las creencias adquiridas. Además, podría decirse que “se encuentran en constante proceso de re-negociación y son el resultado de procesos de interacción” (Cabré, 2016, p. 53) entre el conocimiento previo y de la nueva información que se va adquiriendo y construyendo de un constructo.

Las creencias de los y las docentes son adquiridas a lo largo de la vida estudiantil, durante su periodo de formación y de las experiencias profesionales, personales y/o sociales (Cabré, 2016). De esta forma, resulta fundamental poder entender cuáles son las

creencias que sustenta la práctica pedagógica de los y las docentes, debido a que “contar con un profesorado competente, capaz de sustentar su actividad y compromiso profesional en la profunda creencia de que todo el alumnado puede aprender (...) es una garantía de calidad de cualquier sistema educativo” (López e Hinojosa, 2012, p. 197). Por ello, perpetuar creencias erróneas tendría “un impacto en la práctica profesional, pudiendo representar un serio revés para una educación comprometida con la diversidad” (López e Hinojosa, 2012, p. 195).

A lo largo de los últimos años, se han desarrollado importantes avances de investigaciones en torno a la temática de la diversidad, sin embargo “la práctica formativa [docente] continúa mostrándose infranqueable, haciendo que la formación del profesorado para la diversidad cultural sea inexistente o continúe recibiendo una atención marginal en los planes de estudios” (Esteve, 2006 en López e Hinojosa, 2012, p. 197).

Cabe destacar que “en Chile, las formas de hacerse cargo de los temas de diversidad en las escuelas de formación de profesores y profesoras ha sido trabajado primordialmente a través de los discursos de discapacidad y necesidades educativas especiales” (Matus y Haye, 2015, p. 136). No obstante, se debe contemplar que al hablar de diversidad se debiera considerar todas las categorías de lo diferente (Matus y Haye, 2015).

En este sentido, es importante tener en cuenta que “los discursos de las personas están ligados a los discursos de la sociedad, por lo que las creencias son interdiscursivas” (Cabré, 2016, p. 53). Así las creencias que los y las docentes tengan de la diversidad repercuten en las creencias de la sociedad en su conjunto. De esta forma una de las formas que la educación aporta a la sociedad es mediante “un profesorado capaz de educar en contextos multiculturales con ciertas garantías de calidad, a la vez que se desarrollan como personas, ciudadanos y profesionales” (López e Hinojosa, 2012, p. 197).

Finalmente, cabe recordar una de las tres interrogantes del presente estudio para dar paso a la presentación de los objetivos y metodología: ¿los profesores y las profesoras de educación media cuentan con los conocimientos para evaluar a todos sus estudiantes con y sin necesidades educativas especiales?

3.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas que emergen en este estudio son las siguientes:

- ¿La formación inicial de pedagogía en educación media entrega los conocimientos necesarios respecto de los constructos de evaluación diferenciada y diversificada?
- ¿Poseen las y los profesores en educación media los conocimientos necesarios para aplicar los constructos de evaluación diversificada y diferenciada?
- ¿Existen creencias instaladas en las y los profesores de educación media, respecto de los constructos de la evaluación de estudiantes con y sin necesidades educativas especiales?
- Según lo planteado por el Decreto N°83 ¿los profesores y las profesoras de educación media cuentan con los conocimientos para evaluar a todos sus estudiantes con y sin necesidades educativas especiales?

En consideración a ello, resulta importante generar un instrumento que mida los conocimientos de los y las docentes de Educación Media (egresados y en ejercicio), respecto de evaluación diferenciada y diversificada. Entendiéndose que gran parte de las universidades que forman docentes señalan que los y las egresados y egresadas deberán atender a todos los y las estudiantes, por ejemplo, “demostrando valoración por la diversidad [... por lo cual] su acción profesional se sustentará en un enfoque de derechos para contribuir al mejoramiento de la calidad y de la equidad de la educación” (UDP, 2017, p. 22).

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

4.1 Objetivo General

Diseñar una propuesta preliminar de un instrumento de evaluación que mida conocimientos de docentes de educación media respecto del constructo de evaluación diferenciada y diversificada.

4.2 Objetivos Específicos

- 1.** Desarrollar una revisión y un análisis bibliográfico del constructo de evaluación diversificada y evaluación diferenciada.
- 2.** Elaborar ítems de un cuestionario que mida los conocimientos de los y las docentes, respecto a tres dimensiones: evaluación educativa, evaluación diferenciada y evaluación diversificada.
- 3.** Validar los ítems del cuestionario, a través de juicio de expertos.
- 4.** Elaborar una versión preliminar de un cuestionario de conocimientos de docentes de educación media, respecto del constructo de evaluación diferenciada y evaluación diversificada.

5. METODOLOGÍA

El diseño metodológico es exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Es exploratorio, ya que, “la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 91). Y descriptivo, en tanto que, “únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 92).

Este proyecto de tesis se desarrolló mediante cuatro etapas consecutivas. La primera, estuvo referida a la revisión bibliográfica, que permitió tener un panorama general del contexto actual chileno respecto a la temática en estudio. Una segunda etapa, estuvo relacionada con la construcción de ítems del cuestionario. Una tercera fase, basada en la revisión de los reactivos por parte de jueces expertos y expertas en el área. Finalmente, una cuarta etapa, dice relación con la obtención de la versión preliminar del cuestionario preliminar.

En la primera etapa, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura, mediante el cual se analizaron diversos documentos, abordando diferentes ámbitos de búsqueda, entre los cuales se distinguen:

- a. Programas de las carreras de pedagogía de educación media.
- b. Perfiles de egreso de educación media.
- c. Programas de estudio de educación media
- d. Normativas y legislación relacionada con evaluación, diversificación de la enseñanza, inclusión y atención a la diversidad.
- e. Evaluación en contextos de educación media.
- f. Evaluación docente.
- g. Evaluación diversificada en el contexto de la formación docente de educación media.
- h. Evaluación diferenciada en el contexto de la formación docente de educación media.

- i. Estudios e investigaciones en torno a instrumentos de evaluación respecto de los conocimientos de los y las docentes en materia de evaluación diversificada y diferenciada, a nivel nacional e internacional.

En primer lugar, la modalidad de la búsqueda de información se realizó a través de Internet, mediante diversos buscadores en internet y de los sistemas de bibliotecas de diferentes universidades. Entre ellas: SIBUC, Biblioteca Digital de la Universidad de Chile, Descubridor Academia, Sistema de Bibliotecas UMCE, Descubrimiento Primo, Sistema de Biblioteca de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Sistema de Biblioteca de la Universidad de Playa Ancha, Bibliotecas Universidad de Concepción. Habiendo realizado una selección de cuatro universidades chilenas de la Región Metropolitana, dada su relación con carreras de educación media, se analizaron las modalidades de estudio que impartían y el contenido de las mallas curriculares en relación con la temática de estudio (Ver Anexo N°5). De esta forma, tanto en la Pontificia Universidad Católica de Chile como en la Universidad de Chile, se realizó una comparación entre los programas de Formación Pedagógica PFP y los programas de pregrado de pedagogía en educación media. Cabe señalar que, en dos universidades solo contaban con un programa. En la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación sólo se analizó la modalidad de estudios de 5 años de carácter regular. Y en la Universidad Diego Portales, se analizó solo el programa PFP. La recopilación de información de estas casas de estudio fue obtenida a través de sus sitios web institucionales, analizando el perfil de egreso de carreras de formación inicial docente y de las mallas curriculares de dichos programas. Todo ello, para determinar los conocimientos declarativos en torno a evaluación diversificada y diferenciada que proponían estas casas de estudio. Asimismo, se compararon las características que presentan las mallas curriculares de las carreras de formación inicial tradicionales con aquellas de los programas de prosecución de estudios o programas de formación pedagógica (PFP), para identificar posibles diferencias en la formación de los futuros docentes.

Posteriormente, se procedió a buscar diferentes estudios e investigaciones recientes respecto de instrumentos de evaluación de las temáticas de evaluación,

evaluación diferenciada, diversificación, necesidades educativas especiales, discapacidad, inclusión y diversidad. Asimismo, se consultaron estudios e investigaciones de pre y posgrado de la temática en cuestión desarrollados por diversas universidades de la Región Metropolitana. Sin embargo, luego de un exhaustivo análisis, se encontraron solo algunos aportes, de manera indirecta, a la formación de docentes de educación, debido a que en su mayoría se orienta desde y hacia la formación de docentes diferenciales. Por otro lado, gran parte de los estudios eran de carácter cualitativo, rescatando las perspectivas que tienen los y las docentes frente a la diversificación, no así hacia sus conocimientos o creencias (Ver Anexo N° 4).

En tanto, se realizó una revisión y análisis de la normativa legal vigente en torno a Evaluación, Inclusión y Formación Inicial Docente (Ley 19.284, Decreto 170/2009, Ley 20.845, Decreto N° 83/2015, Decreto 67/2018, Ley 20.903). La importancia que cobran estas normativas, se vinculan directamente con el funcionamiento, estructura y organización de las instituciones educativas, así como de la formación de profesores en las universidades.

Además, se analizaron los antecedentes levantados por evaluaciones de conocimientos pedagógicos realizadas a nivel nacional, específicamente, de las evaluaciones de Prueba Inicia, Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2018) y de la Evaluación Docente de Profesores en Chile (MINEDUC, 2018). Si bien su objetivo no es medir de manera exacta la evaluación diferenciada y diversificada, sí debiera levantar información respecto de los conocimientos pedagógicos con los cuales egresan los y las estudiantes de pedagogía, teniendo como sustento los Estándares Orientadores para la formación Inicial Docente.

Finalmente, en cuanto a la búsqueda de instrumentos de evaluación en la temática específica de estudio, en conjunto en revisaron 19 investigaciones previas (Ver Anexo N°4, los cuales fueron validadas o creados en trabajos de seminario de título de pre y postgrado de diferentes universidades, entre las cuales se distinguen las siguientes: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Católica, Universidad UNIAC. Sin embargo, respecto

de instrumentos que midiera los conocimientos de los y las docentes en materia de evaluación diversificada y diferenciada, a nivel nacional e internacional, no se encontró evidencia que lo midiera de manera exacta, lo que determinó continuar con la construcción preliminar de un nuevo cuestionario.

En la segunda etapa, se procedió a desarrollar la construcción de ítems del cuestionario. Se construyeron 126, puesto que se pretendía alcanzar un número importante de reactivos, debido a que “una regla general común es preparar dos o tres veces tantos reactivos como sean necesarios para la prueba final” (Hogan, 2015, p. 146).

Este instrumento de Evaluación de Conocimientos de Evaluación Diversificada y Diferenciada contiene un “conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández et al., 2014, p. 238). Todo ello, mediante Escala Likert con 4 opciones puntuadas de 1 a 4 (donde 1 es “muy correcto”; 2 “correcto”; 3 “incorrecto” y 4 “muy incorrecto”). Se seleccionaron estas cuatro opciones debido a que se requiere que el sujeto que será evaluado emita un juicio que pueda ser contrastado con la teoría sobre la cual fueron formulados los reactivos, entendiendo que la información que se pretende recoger son conocimientos y no percepciones de los y las docentes. Asimismo, se utilizan 4 opciones “para comprometer al sujeto [...] a que se pronuncie de manera favorable o desfavorable” (Hernández et al., 2014, p. 244).

Las tres dimensiones del instrumento son: 1) evaluación educativa, 2) evaluación diversificada y 3) evaluación diferenciada. Y cada uno de los ítems fueron creados en función de la siguiente tabla de especificaciones:

Tabla N° 1: Tabla de especificaciones

Dimensiones	Subdimensiones	Indicador
Evaluación educativa	Conocimientos	Conceptualización
		Caracterización
		Criterios de Calidad
		Normativas
		Tipos de Evaluación
	Creencias erróneas	Conocimientos
Evaluación diversificada	Conocimientos	Conceptualización
		Caracterización
		Criterios de Calidad
		Normativas
		Tipos de Evaluación
	Creencias erróneas	Conocimientos
Evaluación diferenciada	Conocimientos	Conceptualización
		Caracterización
		Criterios de Calidad
		Normativas
		Tipos de Evaluación
	Creencias erróneas	Conocimientos

Así, para la construcción de cada ítem se incluyó una dimensión y subdimensiones, según el tipo de evaluación (educativa, diversificada y diferenciada). Además, cada ítem indica la justificación con una referencia bibliográfica, refiriendo si es un reactivo correcto o un ítem errado.

Para la construcción de los reactivos se consideraron los siguientes aspectos:

1. Se diseñó un reactivo directo.
2. Se descartaron los ítems en donde se debe completar una oración.
3. Se procuró que la longitud de los reactivos fuese homogénea.
4. No se construyeron reactivos con doble negación.
5. No se construyeron reactivos de doble proceso.

La construcción del cuestionario se llevó a cabo hasta la etapa de revisión por jueces, puesto que la posibilidad de experimentación y validación de los ítems mediante una aplicación de prueba de campo fue interrumpida por el contexto de la pandemia y de factores concomitantes a la misma.

Revisión de expertos

Se revisaron los ítems del instrumento por parte de jueces expertos, con el objetivo de medir el “grado en que aparentemente (...el) instrumento mide la variable en cuestión” (Hernández et al., 2014, p 204). En este caso, los conocimientos del constructo en evaluación diversificada y diferenciada. La revisión por parte de los jueces se realizó ya que representan “voces calificadas”, tal como lo plantea Hernández (2014). En este caso, la revisión de los ítems fue desarrollada por 5 expertos con especialidades según lo detalla la siguiente tabla:

Tabla N° 2: Descripción especialidad de jueces expertos

Experto/a 1	<ul style="list-style-type: none"> - Experto en Metodología de la Investigación, Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. - Doctor en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. - Magister en Psicología, Universidad Alberto Hurtado - Psicólogo, Universidad Central.
Experto/a 2	<ul style="list-style-type: none"> - Profesora de Educación Diferencial, especialista en Trastorno de la Visión y especialista en Trastornos de la Comunicación, - Magíster en Evaluación Educacional - Especialista en Evaluación en proyectos de investigación Universidad Católica de Chile - Especialista en Curriculum y Evaluación a nivel institucional Universidad San Sebastián.
Experto/a 3	<ul style="list-style-type: none"> - Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile - Magister en Psicología Mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Asistente Social, Universidad de Valparaíso
Experto/a 4	<ul style="list-style-type: none"> - Magíster© en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - Diplomada en Educación de niños con Discapacidad. Modelos en controversia, Universidad Católica de Chile - Profesora en Educación Diferencial mención Déficit Cognitivo
Experto/a 5	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinador del Departamento de Aseguramiento de la Calidad, Consejo Nacional de Educación - Revisor/validador de ítems para Ministerio de Educación de Chile y el Centro de medición Mide UC. - Profesional del Departamento Construcción de Pruebas Simce, Agencia de la Calidad de la Educación. Certificación del ETS Global Institute. Por la participación en el curso: “Diseño y construcción de instrumentos de medición a gran escala.” - Profesor de Enseñanza Media en Matemática, Universidad Alberto Hurtado.

En primera instancia, se sostuvo una reunión virtual con una de las expertas, quien es especialista en evaluación, diseño de instrumentos y de los constructos de evaluación diferenciada y diversificada. Su revisión fue exhaustiva, entregando de manera detallada las observaciones a cada reactivo, y aportando sugerencias que enriquecieron la calidad de cada uno ellos. En esta instancia, fueron desestimados 25 reactivos, debido a que la experta encontró problemas en su formulación. Es por esto, que se obtuvo una versión de 101 ítems.

Posteriormente, se envió, vía correo electrónico a los cuatro jueces expertos, una planilla Excel con los ítems que debían evaluar de acuerdo a los siguientes criterios:

- Pertinencia: para determinar si el ítem corresponde al instrumento y a la dimensión propuesta.
- Relevancia: para determinar si el ítem aporta información al fenómeno a explorar.
- Comprensión: para determinar si la redacción del ítem es adecuada.

Para cada una de estas categorías se solicitó al juez utilizar una escala de 1 a 3, ponderando cada uno de los criterios mencionados anteriormente. Mientras más alta fue su evaluación (3), mejor es el criterio evaluado en cuanto a la pertinencia, relevancia y comprensión del reactivo. Por el contrario, si la evaluación realizada es igual a 1, indicó que el ítem carecía de alguno de estos componentes. Asimismo, el juez o la jueza tuvieron la posibilidad de incorporar comentarios y/o observaciones para cada uno de los ítems.

Finalmente, se realizó una triangulación de información, mediante una consulta a los jueces expertos para determinar algunos puntos críticos, respecto a la falta de consenso o dificultades para discernir si el reactivo contaba con los elementos suficientes para incluirlo en el cuestionario.

6. RESULTADOS

6.1 En cuanto al objetivo específico 1: Desarrollar un revisión y análisis bibliográfico del constructo de evaluación diversificada y evaluación diferenciada.

Al analizar la literatura en torno a los tres ejes ya mencionados (programas de formación inicial docente, investigaciones previas y la normativa legal vigente), se detectaron importantes tensiones.

Por un lado, existe una disociación entre lo planteado en la teoría y lo desarrollado en la práctica pedagógica. Es decir, se encuentran desarticulados los planteamientos de investigaciones, de la normativa vigente y del quehacer docente. Tal como señala Förster y Núñez (2017) los directivos y docentes responden de manera inadecuada, ante problemáticas alejándose de aspectos recomendados académicamente, respaldados por la normativa vigente, en función del mantenimiento de prácticas tradicionales de enseñanza y evaluación. Por lo que existen creencias erróneas instaladas en los establecimientos, a través de las cuales se dan repuesta a las diferentes situaciones que se generan al interior de la escuela en materia de evaluación e inclusión educativa, por lo que se perpetúan prácticas tradicionales, dejando de lado las incipientes transformaciones que impulsa la normativa.

Por otro lado, existen tensiones entre algunas de las normativas (Ley 20.845, Decreto N°83/2015, Decreto N°67/2018) y los documentos orientadores de las prácticas pedagógicas docentes. Las normativas son más recientes que los Estándares Orientadores; sus nociones son más vanguardistas en torno a la forma en la cual se enseña y se evalúa en contextos de diversidad. Por lo tanto, si se considera que los Estándares Orientadores son la base sobre las cuales las carreras de formación inicial docente guían la construcción de sus programas de estudio, es evidente que los y las egresados de las carreras de Pedagogía en educación media presenten algunas discrepancias con la normativa vigente.

Otro de los elementos que es importante considerar es que gran parte de los estudios respecto de evaluación diferenciada y diversificada se enfocan desde el marco de la educación diferencial, lo cual genera –de manera implícita- que todo lo relacionado con el trabajo con la diversidad, es exclusivo de la educación especial. Es importante considerar que se encontraron algunos estudios que abordan la diversidad en Educación Básica, pero aludiendo más bien a las percepciones que los y las docentes tienen en torno al tema. Asimismo, existen escasas referencias de estudios que aludan a la Enseñanza Media y la formación en contextos inclusivos.

Finalmente es importante destacar que el Decreto N°83/2015 de Diversificación de la Enseñanza, representa un avance significativo en lo que respecta la educación inclusiva y atención a la diversidad. En el marco en el cual solo regía hasta el año 2015, el Decreto N°170/2009 con orientaciones de evaluación centrada en el diagnóstico del estudiante con necesidades educativas especiales y en la provisión de recursos de apoyo. De hecho, son múltiples orientaciones que aún perpetúan la idea de diferenciación, por sobre la de diversificación. Es decir, se sigue manifestando que la educación regular y la especial son modalidades educativas diferentes y por tanto, la implementación de Adecuaciones Curriculares, independientemente de su tipología: de acceso o en los objetivos de aprendizaje, apelan a un cambio y reestructuración de la planificación y evaluación para estudiantes con algún tipo de NEE. Sin embargo, la diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje destaca la existencia de un diseño y accesibilidad universal en la planificación, enseñanza y evaluación, comprendiendo que las aulas son heterogéneas y diversas. Asimismo, y lo que es aún es más preocupante, el decreto N°83/2015 incluye orientaciones erróneas, las cuales, a través de diferentes investigaciones, se ha comprobado que representan neuromitos (Varas y Ferreira, 2017). La reflexión frente a esto recobra aun mayor relevancia a la presente propuesta, puesto que pone de manifiesto, la necesidad de evaluación no solo de los profesores en ejercicio, sino de las autoridades que guían el proceso desde el macrosistema.

6.2 En cuanto al objetivo específico 2: Elaborar ítems de un cuestionario que mida los conocimientos de los y las docentes, respecto a tres dimensiones: evaluación educativa, evaluación diferenciada y evaluación diversificada.

La elaboración de los ítems fue realizada a partir de la bibliografía revisada, por lo que cada uno de los reactivos responde a literatura estudiada en contraste con la práctica pedagógica, por lo cual, cada uno posee un sustento que respalda la información que se pretende levantar. Habiendo operacionalizado la información, se pudo distinguir tres dimensiones: Evaluación Educativa, Evaluación Diversificada y Evaluación Diferenciada. Así, el cuestionario se constituyó en 126 reactivos o afirmaciones, que luego de la reunión sostenida con una de las expertas se redujo a 101 ítems, quedando distribuidas de la siguiente manera:

- 47 ítems para Evaluación Educativa
- 33 ítems para Evaluación Diversificada y
- 21 ítems para Evaluación Diferenciada.

6.3 En cuanto al objetivo específico 3: Validar los ítems del cuestionario, a través de juicio de expertos

La evaluación de los ítems del cuestionario fue desarrollada en dos etapas. En primer lugar, mediante una reunión con una experta en: los constructos de evaluación diferenciada y diversificada, evaluación y diseño de instrumentos. Su revisión fue exhaustiva, entregando observaciones a cada reactivo, aportando sugerencias que enriquecieron la calidad de cada uno ellos. Por ello, en esta instancia, se desestimaron 25 reactivos, debido a que la especialista apreció problemas en su formulación. Es por esto, que se obtuvo una versión de 101 ítems, el cual, posteriormente, fue enviado a 4 expertos, profesionales especialistas en las temáticas de evaluación educativa, diseño de instrumentos, evaluación diferenciada y evaluación diversificada. Cada uno de los reactivos fueron evaluados en torno a tres criterios: pertinencia, relevancia y comprensión.

A su vez, los expertos y expertas tuvieron la posibilidad de realizar comentarios a cada uno de los reactivos, con el fin de mejorar los ítems señalados.

Posterior a la revisión de los expertos se analizó cada ítem de acuerdo a la valoración entregada por cada uno de los jueces (de 1 a 3). Para ello, se comparó la evaluación realizada por los 4 expertos y expertas. Se realizó un análisis, respecto del nivel de acuerdo del 80% para aprobar el reactivo, considerando el puntaje y los comentarios y observaciones realizadas a los reactivos (ver Anexo N°1). Y se desestimaron aquellos reactivos que no cumplieron los estándares requeridos. En síntesis, 20 ítems fueron eliminados (ver Anexo N°2); 2 reactivos fueron creados para dar mayor sustento a la subdimensión de “criterios de calidad”, para de esta forma no perjudicar la confiabilidad en el levantamiento de información; y 1 ítem se separó en tres reactivos diferentes, debido a que en su redacción se medían 3 aspectos diferentes, por lo que los y las expertas sugirieron la separación del reactivo. Por ello, se generaron 5 ítems nuevos en total (ver Anexo N°3).

La eliminación de los ítems se realizó, por un lado, por la repetición del constructo, porque no favorecían de manera clara el levantamiento de información, por alejarse del constructo específico y por incluir diferencias notables entre los diferentes autores, frente a un tema. Asimismo, algunos reactivos fueron modificados y se crearon 4 nuevos ítems. Al momento de realizar estos cambios e introducir las sugerencias consensuadas de los expertos, se realizó una segunda retroalimentación, solicitando a los jueces una segunda y última revisión de estos reactivos. Así, se obtuvo una versión final del cuestionario de 85 reactivos.

6.4 En cuanto al objetivo específico 4: Elaborar una versión preliminar de un cuestionario de conocimientos de docentes de educación media, respecto del constructo de evaluación diferenciada y evaluación diversificada.

CUESTIONARIO EV.CEDDI 2021

Antecedentes del o la docente:

Marque con una X o complete, según corresponda a su situación actual:

Edad entre 20 a 25 años	Entre 30 a 40 años	Entre 40 a 50 años	Más de 50 años

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Región	Tipo de colegio		

Egresado	Titulado

Profesor/a de educación media	Especialidad	Postgrado, Diplomado	Asignatura o disciplina de especialidad

Estimada y estimado docente:

Le invito a responder este cuestionario con la finalidad de conocer los conocimientos de evaluación educativa, evaluación diversificada y evaluación diversificada que tienen los profesores de educación media en Chile.

Este cuestionario es de carácter confidencial y anónimo, por lo cual, le invitamos a responder con sinceridad cada una de las afirmaciones, seleccionando en una escala de 1 a 4, donde 1 es muy correcto y 4 muy incorrecto.

Marca con una (X) la casilla que corresponda en cada afirmación.

Observa el siguiente ejemplo:

Reactivo	1 Muy Correcto	2 Correcto	3 Incorrecto	4 Muy incorrecto
La educación debe ser de calidad e inclusiva para todos y todas los y las estudiantes.				

N°		1	2	3	4
		Muy Correcto	Correcto	Incorrecto	Muy incorrecto
1	Los indicadores de evaluación operacionalizan el objetivo de aprendizaje.				
2	La evaluación formativa tiene como finalidad monitorear el aprendizaje de las y los estudiantes.				
3	La evaluación y el proceso de enseñanza aprendizaje se planifican al mismo tiempo.				
4	La evaluación pretende hacer visible el aprendizaje logrado por las y los estudiantes.				
5	La coherencia entre lo que se enseña y evalúa aporta validez a la evaluación				
6	Para aportar confiabilidad a una evaluación, un docente debe diseñar más de un ítem para un indicador.				
7	El docente debe conocer las fortalezas y limitaciones de cada instrumento de evaluación.				
8	El objetivo del Decreto 67 es promover una visión de la evaluación pedagógica.				
9	Los indicadores de evaluación deben ser conocidos por los estudiantes, antes de su aplicación.				
10	Las y los docentes deben diversificar el proceso de evaluación.				
11	La evaluación sumativa se aplica cuando el o la docente utiliza evidencias para certificar el logro de aprendizajes de sus estudiantes.				
12	Un indicador debiese ser evaluado con más de una intencionalidad.				
13	La evaluación diagnóstica levanta información sobre los conocimientos previos de las y los estudiantes.				
14	La evaluación formativa se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje.				
15	La retroalimentación es un aspecto fundamental de la evaluación formativa.				
16	La evaluación formativa corresponde a la función pedagógica de la evaluación.				
17	La evaluación formativa y sumativa no son excluyentes entre sí.				
18	Varias evaluaciones formativas pueden acumularse para luego formar una nota o calificación				
19	La autoevaluación se caracteriza porque el propio estudiante evalúa su desempeño.				
20	La coevaluación se caracteriza por la evaluación entre los miembros que participan de una situación de aprendizaje.				
21	En la heteroevaluación, un agente externo a la situación de aprendizaje es quién evalúa el proceso.				
22	La autoevaluación permite que las y los estudiantes se empoderen de su aprendizaje.				
23	Al utilizar un referente Ideográfico se construye el aprendizaje a partir de los logros de el o la estudiante.				
24	El referente criterial de la evaluación se relaciona con el currículum nacional.				
25	Las evaluaciones sumativas deben ser más complejas que las formativas.				
26	La retroalimentación se desarrolla solo en instancias formativas.				

27	Toda evaluación debe tener una calificación.				
28	La evaluación diagnóstica se aplica a inicios del año escolar.				
29	En las asignaturas del área artística no es necesario que se apliquen evaluaciones diagnósticas.				
30	Todas las unidades de aprendizaje de las diferentes asignaturas deben cerrarse con una evaluación sumativa.				
31	La autoevaluación no puede ser un proceso sumativo.				
32	La intencionalidad de la evaluación determina el instrumento que se debe aplicar.				
33	Los instrumentos evaluativos deben responder a los diferentes estilos de aprendizaje.				
34	Las evaluaciones sumativas no deben ser reforzadas.				
35	La evaluación diagnóstica sólo se debe desarrollar en algunas asignaturas.				
36	La evaluación es un proceso que solo realizan los docentes.				
37	La evaluación se traduce en una calificación para que las y los estudiantes puedan comprenderla mejor.				
38	La evaluación diferenciada es una adaptación para recoger evidencias del aprendizaje de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales.				
39	La evaluación diferenciada es considerada como una instancia y no como un proceso.				
40	La evaluación diferenciada comprende la aplicación de adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.				
41	Uno de los criterios para desarrollar las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje es la graduación del nivel de dificultad, es decir, adecuar la complejidad del contenido a trabajar.				
42	Uno de los criterios para realizar adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje es la de flexibilizar los tiempos establecidos.				
43	Las adecuaciones curriculares se deben priorizar aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles para las y los estudiantes.				
44	Una forma de realizar adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje es complementando o enriqueciendo el currículum vigente.				
45	La eliminación de aprendizajes se debe desarrollar como última instancia dentro de las adecuaciones curriculares.				
46	Las adecuaciones curriculares se diseñan y aplican con los docentes de asignatura, docentes especialistas y profesionales de apoyo, en conjunto con las familias del o la estudiante.				
47	Las adecuaciones curriculares se entienden como ajustes en el proceso de enseñanza aprendizaje.				
48	Las adecuaciones curriculares se definen como modificaciones en algunos aspectos del currículum, o ajustes en la programación del trabajo en el aula.				
49	Las adecuaciones curriculares de acceso son aquellas que intentan reducir o eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación.				
50	La evaluación diferenciada se puede aplicar a estudiantes que tienen alto nivel de inasistencias justificadas.				

51	La evaluación diferenciada se puede aplicar a estudiantes con falta de dominio del idioma español				
52	La evaluación diferenciada se puede aplicar a estudiantes con problemas familiares.				
53	La evaluación diferenciada es diseñada por las y los profesores de asignatura, educación diferencial y/o profesionales de la educación.				
54	La evaluación diferenciada comprende la aplicación de adecuaciones curriculares de acceso.				
55	Las y los estudiantes con necesidades educativas especiales siempre deben ser promovidos de curso.				
56	Un estudiante con necesidades educativas especiales de carácter permanente, siempre requiere de evaluación diferenciada.				
57	En asignaturas de Lenguaje y Matemática es necesario desarrollar evaluaciones diferenciadas a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales.				
58	En asignaturas del área artística no es necesario desarrollar evaluaciones diferenciadas.				
59	Las estudiantes que se encuentran embarazadas deben rendir evaluaciones diferenciadas.				
60	La escala de notas para estudiantes con necesidades educativas especiales debe ser menor que para el resto del curso.				
61	Una de las formas para realizar una evaluación diferenciada es disminuir la cantidad de preguntas.				
62	La evaluación diferenciada es diseñada y aplicada exclusivamente por un/a profesor/a diferencial				
63	La evaluación diferenciada se aplica a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes.				
64	La evaluación diferenciada se implementa solo en los colegios con programas de integración escolar.				
65	La evaluación tiene una importancia fundamental en el proceso de diversificación de la enseñanza.				
66	El diseño universal para el aprendizaje permite que las y los estudiantes progresen en sus propias trayectorias de aprendizaje.				
67	La diversificación de la enseñanza implica el acceso de los estudiantes al aprendizaje.				
68	La diversificación de la enseñanza incorpora innovaciones en el proceso de enseñanza y en la evaluación.				
69	Existen múltiples medios para evaluar el aprendizaje de los y las estudiantes.				
70	Todos los y las estudiantes requieren de apoyos y recursos para participar y aprender en condiciones de equidad.				
71	La enseñanza y evaluación diversificada debe responder a las características de las y los estudiantes del aula.				
72	Los y las docentes pueden adaptar elementos del currículum.				
73	Las adecuaciones curriculares de acceso posibilitan a los estudiantes participar en igualdad de condiciones.				
74	La diversificación de la enseñanza está direccionado para brindar respuesta a todas las y los estudiantes.				
75	El proceso de evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales es diferente.				

76	Las diferentes maneras de aprender que poseen los estudiantes representan un desafío para el o la docente.				
77	Las evaluaciones estandarizadas permiten homogeneizar los procesos de aprendizajes de las y los estudiantes.				
78	Los estudiantes de un curso deberían avanzar de igual manera en su proceso de aprendizaje.				
79	Las adecuaciones curriculares sólo se deben desarrollar en las asignaturas de lenguaje y matemática.				
80	Las adecuaciones curriculares ofrecen ventajas para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales.				
81	Los y las estudiantes que tienen necesidades educativas especiales requieren adecuaciones en los objetivos de aprendizaje.				
82	El diseño universal para el aprendizaje plantea que se debe realizar una evaluación diferente para cada estudiante.				
83	El o la docente debe ser capaz de identificar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.				
84	La retroalimentación es más útil para los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales.				
85	Los encargados de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes son los profesores de educación diferencial.				

7. CONCLUSIONES, PROPUESTAS y LIMITACIONES

A partir del análisis de los resultados se desprenden las siguientes conclusiones, propuestas y limitaciones de esta investigación:

7.1 Conclusiones

En esta investigación se diseñó una propuesta preliminar de un instrumento de evaluación que mide conocimientos de docentes de educación media respecto del constructo de evaluación diferenciada y diversificada. La propuesta preliminar incluye 85 ítems en tres dimensiones y cada reactivo se evalúa utilizando una escala Likert.

Respecto del análisis de las normativas vigentes en Chile, se destacan importantes tensiones y contradicciones, por lo cual se propone que se atiendan mediante una reformulación de nuevas políticas públicas coherentes y atingentes con la atención de la evaluación y la atención a la diversidad. Mejorando de esta forma, la aplicabilidad de la evaluación diferenciada y diversificada en el aula con todas y todos los estudiantes. Si bien, la normativa se ha ido actualizando a lo largo de los años, se ha hecho de manera parcelada entre los distintos niveles y ámbitos de la educación, quedando postergada la inclusión y atención a la diversidad. Por ello, es imprescindible que se avance articuladamente, entendiéndose que la enseñanza y la evaluación son procesos interdependientes y que, además, se encuentran al servicio de la inclusión educativa. En la misma línea, es importante cuestionarse respecto de la forma en que los establecimientos educacionales y universidades abordan y dan solución a dichas tensiones, puesto que, a nivel de formación inicial y continua, Chile se encuentra en un momento inicial de implementación, en lo que respecta a la inclusión y diversidad. Cabe destacar que, la escasa formación conlleva un incumplimiento de la normativa exigida. Es por esto que, como respuesta la pregunta formulada: ¿la formación inicial de pedagogía en educación media entrega los conocimientos necesarios respecto de los constructos de evaluación diferenciada y diversificada?, se puede señalar que, actualmente, tras haber

desarrollado el análisis de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía media no se explicitan los constructos de evaluación diferenciada y diversificada. Por lo tanto, con la futura aplicación del instrumento y el levantamiento de los datos se podrá indagar si cuentan los docentes con los conocimientos centrales referidos en este estudio.

Por otro lado, es importante destacar que el Decreto N°83/2015 representa un avance significativo en materia de inclusión al hablar de diversificación en el proceso enseñanza, lo cual terminó por consolidarse con la promulgación del Decreto N°67/2018, el cual incluye el proceso de evaluación en el marco de diversificación. Sin embargo, esta normativa, se aleja de los planteamientos fundamentales del Diseño Universal de Aprendizajes, debido a la mantención de prácticas pedagógicas, propias del proceso de evaluación diferenciada.

De acuerdo a la literatura revisada (Föster y Núñez, 2017; Calderón Bravo, 2011; Cabré, 2016), existe evidencia que al interior de las escuelas existen un gran número de falsas creencias respecto de constructos de evaluación en educación. E incluso, algunas de ellas, denominadas como neuromitos, han sido promovidas por el Ministerio de Educación (Varas y Ferreira, 2017), las cuales inciden negativamente a nivel teórico y en las prácticas pedagógicas.

En esta línea, la aplicación futura del presente instrumento permitirá dar respuesta a las preguntas de investigación que aluden a los conocimientos necesarios de las y los profesores en educación media respecto de los constructos de evaluación diversificada y diferenciada, tal como lo señala el Decreto N°83/2015. Y ratificará o no, la presencia de falsas creencias sustentadas a la fecha por diferentes instituciones.

Desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner, cabe cuestionarse cómo desde el macrosistema (ya sea el Estado, Ministerio de Educación) establece una escasa prioridad la atención a la diversidad e inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Por tanto, emergen dos preguntas esenciales ¿qué conocimientos se están evaluando en la carrera docente que evidencie los constructos de evaluación diferenciada y diversificada? ¿De qué manera las autoridades gestionan las condiciones

que favorezcan las estrategias de enseñanza y evaluación en contextos de inclusión educativa?

Y una vez más, se asume que las respuestas podrían ser respondidas con la aplicación de este instrumento que permitirá distinguir el nivel de conocimiento de los profesores de educación media en cuanto a los tipos de evaluación diferenciada y diversificada con todos sus estudiantes; y que permitiría dar evidencia para que las instituciones de educación superior incorporen en sus mallas, contenidos y prácticas de evaluación, que permitan favorecer el aprendizaje y participación en condiciones de equidad de todos sus estudiantes de educación media.

7.2 Limitaciones

Respecto de las limitaciones de este estudio, se plantea la especificidad de la población a evaluarse mediante este instrumento: profesores y profesoras de enseñanza media, justificado por la falta de formación en atención a la diversidad, de apoyos institucionales y de normativas atingentes.

Una segunda limitación, está referida al limitado número de investigaciones encontradas en torno a los tres factores de interés: evaluación, diversidad y educación media. Sin embargo, esto genera inmediatamente una oportunidad para el presente estudio.

Por último, cabe señalar una tercera limitación, referida a la validación del instrumento de evaluación en una muestra representativa. El contexto de pandemia y otros motivos, influyeron en la opción de desarrollar la presente Propuesta Preliminar de Cuestionario EV.CEDDI.

Al respecto, cabe destacar que se pretende continuar con el desarrollo de este estudio, puesto que la autora de esta investigación, continuará sus estudios de postgrado.

7.3 Propuestas

En primer lugar, se sugiere desarrollar un levantamiento de información respecto de los conocimientos en el área de evaluación, evaluación diversificada y evaluación diferenciada de los y las docentes de educación media y de aquellos que egresan de las carreras de Pedagogía en educación media. Esta propuesta preliminar de cuestionario está preparado para ser piloteado en una muestra mayor a 240 personas. Todo ello, con el objetivo de cumplir aspectos de validez y rigurosidad metodológica. El tipo de análisis que se sugiere es análisis Factorial exploratorio y confirmatorio y estimación de la confiabilidad mediante *Alpha de Cronbach*.

Luego de la validación del cuestionario, su aplicación podría orientar la implementación de nuevas políticas públicas en pos de las mejoras educativas. Debido a que el cuestionario fue generado al alero de la literatura, entre la cual se encuentra mayoritariamente la normativa legal vigente en Chile, resulta un importante aporte en términos de diagnóstico de cómo se han estado desarrollando los cambios en torno a los tópicos de evaluación educativa, evaluación diversificada y evaluación diferenciada. Por ello, se sugiere considerar su aplicación en contextos universitarios y de forma masiva a nivel nacional, lo que podría constituirse en un insumo en la Evaluación Nacional Diagnóstica y en el proceso de Evaluación Docente. De esta manera se levantará información y se podrán generar planes de acción orientados a mejorar la inclusión educativa a través de la evaluación. Además, se estaría dando un paso importante en la consideración de conocimientos sobre la atención a la diversidad y del trabajo de docentes de aula en conjunto con los profesionales de la educación: profesores/as de educación diferencial, psicopedagogos/as, psicólogos educacionales, entre otros.

En relación a lo anterior, es importante incorporar en las carreras de formación inicial de pedagogía en educación media aspectos relacionados con el ámbito de la inclusión educativa. Específicamente, en relación a la evaluación diversificada o al Diseño Universal de Aprendizajes en su conjunto. Todo ello debido a que en la revisión de los programas de estudio de la formación inicial docente no se encontró evidencia que

demuestre la formación en materia de diversidad de manera constante y transversal a lo largo de la carrera. Asimismo, cabe destacar que, al interior de las escuelas, se aprecia un disociado trabajo con la diversidad, atribuyendo estas responsabilidades exclusivamente a docentes diferenciales.

Por otro lado, se propone realizar una revisión y modificación de la política pública en materia de inclusión educativa, específicamente el Decreto N°83/2018, debido a que incluye neuromitos dentro de sus orientaciones (Varas y Ferreira, 2017). Estas nociones entrega conocimientos erróneos a los y las docentes, instaurando y perpetuando con ello, lógicas de segregación al interior de las aulas.

Finalmente, es importante destacar que es fundamental repensar la formación inicial y continua de las carreras de pedagogía en educación media. Enfatizando en estas, un proceso de enseñanza aprendizaje que no sólo incluya elementos de la diversidad, sino que más bien considere la inclusión como un proceso que debe permear todas las esferas de la sociedad. Es por esto, que a futuro sería importante aplicar este cuestionario a todos y todas los y las docentes y asistentes de la educación (no sólo a la enseñanza media), ya que la inclusión debe convertirse en práctica cotidiana y constante, para que, de esta forma, el microcosmos de la escuela sea el reflejo de lo que aspiramos como sociedad.

8. REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2016). *Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional*. Santiago: Autor. Recuperado en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/1947>
- Anijovich, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes entrevista a Rebeca Anijovich. *Memoria Académica*, 3. 45 – 54.
- Blanco R., Mascardi L., y Narvarte L. (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. Santiago: UNESCO.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Autor.
- Calatayud M. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula abierta*, (88), 73-84. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684213>
- Calderón Bravo, K. (2011) Evaluación Diferenciada: discursos y prácticas de los docentes de enseñanza básica, en tres establecimientos educacionales de la Florida. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 22, 139-182. Recuperado de <http://146.83.132.45/articulos/2011/dialogos-e-22-calderon.pdf>
- Cabré M. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9 (3), 50-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.652>
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2019a). Evaluación diagnóstica de la formación inicial. Santiago: Autor. Disponible en <https://www.cpeip.cl/evaluacion-diagnostica-de-la-formacion-inicial>
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2019b). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2018*. Santiago: Autor.
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Autor.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004). Constructivismo y evaluación psicoeducativa. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2da edición, 349-425). México: McGraw Hill Interamericana.

- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (4), 1, 187-210. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*. 6, (1-2). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>
- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover el aprendizaje*. Santiago: Ediciones UC.
- Förster, C., y Núñez, C. (2017). *Estudio sobre Reglamentos de Evaluación Internos de los Establecimientos Educativos Chilenos. Resultados y conclusiones finales*. Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/912>
- Fundación Chile (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Santiago: Centro de Innovación en Educación- Fundación Chile.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2001). *Ciclo de debates: desafíos de la política educativa "Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Argentina, Chile y Uruguay: Autor.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Hogan, T. (2015). *Pruebas Psicológicas. Una Introducción Práctica (2da ed.)*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Lissi M. y Salinas M. (2012). Educación en niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En Mena I., Lissi M., Alcalay L., Milicic N. (Eds.), *Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educativa*, (pp. 199-240). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- López, M. e Hinojosa E. (2012). El estudio de las Creencias sobre la Diversidad Cultural como referente para la mejora de la Formación Docente. *Facultad de Educación. UNED*, 15 (1), 195-218. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/156/119>
- Katz, J. (2014). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-20. DOI: 10.1080/13603116.2014.881569
- Matus, C. y Haye, A. Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios*

Pedagógicos Especial (41), 135-146. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>

Millsa M., Monk S., Keddica A., Renshawa P., Christiec P., Geelanb D. & Gowletta C. (2014). Differentiated learning: from policy to classroom. *Oxford Review of Education* 40(3), 331–348 Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.911725>

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2009). *Ley 20.370 General de Educación*. Santiago: Autor.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2010). *Decreto N°170 Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago: Autor

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2010). *Ley 20.422 Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago: Autor.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2012). *Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media*. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Media.pdf

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2013). *Estándares Orientadores para carreras de Educación Especial*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2236/mono-597.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2015a). *Ley 20.845 de Inclusión Escolar*. Santiago: Autor.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2015b). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Ministerio de Educación. Santiago: Unidad de Currículum.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2016a). *Programa de integración escolar PIE. Manual de orientaciones y apoyo a la gestión Directores y Sostenedores*. Santiago: Autor.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2016b). En relación a la evaluación diferenciada. En <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/en-relacion-la-evaluacion-diferenciada-5>

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2017a). *Estadísticas de la Educación 2016*, Ministerio de Educación, Santiago: Autor.

- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2017b). *Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2017c). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto 83/2015*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2017d). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018a). *Decreto N° 67 de Evaluación, Calificación y Promoción*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018c). *Orientaciones para la Implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Evaluacion/89350:Orientaciones-para-la-Implementacion-del-Decreto-67-2018-de-Evaluacion-Calificacion-y-Promocion-Escolar>
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2019a). *Datos Directorio de Establecimientos Educativos*. En Red. Disponible en <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20015/descarga-bases-de-datos-directorio-de-establecimientos-educativos/>
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2019b). *Docente Más. “¿Qué es el portafolio?”*. Disponible en <https://www.docentemas.cl/pages/portafolio/que-es-el-portafolio>
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2019c). *Informe Final de Evaluación: Evaluación Programas Gubernamentales*. Santiago: Autor.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2020). *Perfil de egreso, Pedagogía en Artes Visuales*. Disponible en: <https://college.uc.cl/buscador-curricular?view=programas&id=53&qurl=Pedagog%C3%ADa+en+Educaci%C3%B3n+Media+en+Artes+Visuales%C2%A0%28PFP%29&tcidurl=3>
- Salinas, M. (2014). *Actitudes de Estudiantes sin Discapacidad hacia la inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior*. Tesis Doctoral para optar al título de Doctorado en Psicología de la Comunicación: Interacciones Educativas. Universidad de Barcelona.
- Scott L., Bruno L., Gokita T. y Thomas, C. (2019). Teacher candidates' abilities to develop universal design for learning and universal design for transition lesson plans. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2019.1651910

- Tamayo, M. (2017). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6, (1). 161-179.
- Tomlinson, C. (2001). *El aula Diversificada, dar respuesta a todos los estudiantes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Universidad de Chile (2020). *Pedagogía de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención*. Disponible en <https://www.uchile.cl/carreras/5009/pedagogia-de-educacion-media-en-asignaturas-cientifico-humanistas>
- Universidad de Chile (2020). *Pedagogía en Educación Media en Matemáticas y Física*. Disponible en <https://www.uchile.cl/carreras/4963/pedagogia-en-educacion-media-en-matematicas-y-fisica>
- Varas, G. y Ferreira, R. (2017). Neuromitos de los profesores chilenos: orígenes y predictores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43. (3). 341-360.

9. ANEXOS

N°1: Comentarios Jueces expertos

N°	Experto/a 1	Experto/a 2	Experto/a 3	Experto/a 4	Experto/a 5
1			Precisar a qué se alude respecto de amplias acciones. Limita conocer qué conceptualización está a la base de las amplias acciones por las que se pregunta	si el foco esta puesto en la recolección de evidencia es correcto. Por el contrario si el foco esta puesto en amplia gama de acciones, parece ambiguo.	
2			Los reportes de evaluación se escriben de acuerdo a la audiencia, estudiante, padres, UTP	No siempre la evaluación debe recoger todos estos conocimientos al mismo tiempo, hacerlo sería forzar la evaluación, y asimilarlo solamente al modelo de competencias	Me parece que se quiere decir que el diseño de una evaluación debe considerar conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales
3		¿Decisiones respecto a qué? Habría que precisar el ítem	es el único indicador en esta dimensión que alude a la calificación. Si se quiere incluir, se deben elaborar otros reactivos que apunten a lo mismo.	es correcto aunque no solo las calificaciones sino los niveles de logro de los aprendizajes, que podría o no traducirse en calificaciones	Me parece ambigua, primero porque no queda claro a qué tipo de decisiones se refiere. ¿Decisiones pedagógicas? Segundo, creo que también se pueden tomar decisiones pedagógicas efectivas mirando otros elementos aportados por la evaluación, por ejemplo, mirando los errores comunes o la matriz de construcción asociada al instrumento de evaluación.
4		Forma se refiere a instrumento, momento, adecuaciones? Hay que precisar la noción de "forma"		la afirmación no es correcta, no se entiende que se espera recoger	La palabra "determina" me parece imprecisa creo que podría reemplazarse por "influye".
5			este indicador se queda en el aspecto de construcción e instrumento. Si se va incluir se deben elaborar otros reactivos que apunten a lo mismo		
6				la evaluación formativa preferentemente	Me parece confuso el ítem, pues la evaluación tiene esa función, pero no es la única.
7		Que aspecto de la evaluación debe ser guiado?		la evaluación debe estar guiada por los objetivos de aprendizajes, de lo contrario se cambia el referente	No es claro que se quiere decir con "guiada". Sugiero "La evaluación debe estar en función del aprendizaje de las y los estudiantes".
8					

9			este indicador se queda en el aspecto de construcción e instrumento. Si se va incluir se deben elaborar otros reactivos que apunten a lo mismo	La afirmación no corresponde a conocimientos sobre evaluación sino a las taxonomías	Me parece que el término "Taxonomía de Progreso" no es del todo claro. Sugiero reemplazar por "Taxonomía de Aprendizaje"
10					
11			Se debe incluir más reactivos que se direccionen hacia el indicador criterios de calidad, con dos se reduce la confiabilidad en este tema.	no se en que medida esta afirmación es un aporte a la evidencia clave acerca de los conocimientos de los profesores. Podría preguntarse algo más específico sobre calidad de los instrumentos	No entiendo a qué se refiere pues los instrumentos de evaluación son infinitos.
12		Una visión de qué tipo			Me parece confuso pues se puede interpretar ese objetivo, pero no es el único.
13		es probable que haya que separar el reactivo en propiciar y en apoyar, o que se precise de quien es la responsabilidad por ambas acciones en el reactivo			Me parece que es una interpretación posible, pero no la única.
14					Me parece confuso, pues los estudiantes deben ser informados de sobre qué y cómo serán evaluados, pero no necesariamente los indicadores.
15					
16				cambiar la palabra construyen por logran	Me parece confuso el ítem, pues la evaluación formativa posee también la función de retroalimentar. Además se parece mucho al reactivo 6.
17			Se sugiere: la evaluación sumativa certifica el logro de aprendizajes de sus estudiantes.		
18					No entiendo lo que se quiere decir
19			La acción de evaluar implica un juicio de valor, por tanto no es exclusiva de la evaluación sumativa.	aprendizajes finales	
20			Se sugiere: La evaluación diagnóstica recaba información sobre los conocimientos previos de las y los estudiantes	conductas o aprendizajes de entrada más que aprendizajes previos	
21					

22				repetida en la 16	Muy parecido al 6 y al 16
23					
25			Se sugiere: La evaluación formativa....		
25		parece que este ítem refiere más bien a la enseñanza que a la evaluación			No es clara la relación con la categoría "Tipos de Evaluación", pareciera más pertinente para "Conceptualización"
26			Se sugiere: La evaluación....		
27					
8				ya no se habla de coevaluación son evaluaciones de pares	Sugiero: La coevaluación se caracteriza por la evaluación entre las personas que participan de una situación de aprendizaje.
29				no es cualquier agente externo es la evaluación que realiza el docente	
30					
31				no es a partir del conocimiento sino que el referente son los logros del mismo estudiantes	
32			Tanto la evaluación normativa como criterial se nutren del curriculum nacional	no solo el curriculum pero es correcto	
33					
34					
35					
36					
37					
38				en estricto rigor esto es correcto según la literatura, sí como una evaluación sumativa puede ser formativa	
39					
40				no se recomienda que la evaluación sea de carácter sumativo	
41					
42				esto es correcto	
43					No entiendo a qué se refiere con "reforzar" una evaluación

44					es muy similar a la 37
45					
46					
48				podrían ser los profesionales PIE pero en ña evaluación educativa no la pueden realizar los padres. Es complicado afirmar esto y no me parece relevante	
49					
50			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.		
51			ídem	hay más de un aspecto	
52					Me parece una afirmación muy genérica, en el sentido de que muchas acciones podrían permitir "que las y los estudiantes progresen en sus propias trayectorias de aprendizaje."
53					Me parece una afirmación muy genérica, en el sentido de que muchas acciones podrían permitir "que las y los estudiantes progresen en sus propias trayectorias de aprendizaje."
54					
55					
56					
57					
58					Pone el foco en la cantidad, no parece ser relevante si son uno o más.
59			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.		Muy similar a 49
60			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.		
61			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.		Sugiero: En las adecuaciones curriculares se deben priorizar aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles para las y los estudiantes.
62				ya está medido	Este reactivo se responde correctamente debido a la lectura de los reactivos anteriores
63			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.		Está muy relacionada con la 50
64			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.		

65			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.	es un criterio o una característica?	
66			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.		
67			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.		Sugiero simplificar: La eliminación de aprendizajes se debe desarrollar como última instancia dentro de las adecuaciones curriculares.
68			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.		No comprendo porque los estudiantes "realizan estrategias de enseñanza".
69				me parece repetido	Sugiero: La diversificación de la enseñanza pretende brindar respuesta al aprendizaje de todas las y los estudiantes.
70					No me parece claro. ¿El proceso de evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales es diferente a qué?
71				a que se refieren con modalidades de aprendizaje?	Sugiero: Las diferentes maneras de aprender que poseen los estudiantes representan un desafío para el o la docente.
72					No me parece clara la afirmación. Si partimos de la base de que los procesos de aprendizaje son diversos, una evaluación estandarizada no puede homogeneizarlos, no obstante, no permite que todos los estudiantes puedan demostrar cuanto saben.
73			Es el único reactivo que alude a una discapacidad concreta.	esto es correcto, no es la única forma pero es correcto.	
74					
75			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.		
76			Se sugiere trasladarla a evaluación diferenciada.		
77					
78					
79				esto es correcto	
80					
81					
82					
83			Se sugiere trasladarlo a creencias erróneas	toda evaluación es un proceso	
84					

85			eliminarla, en el apartado anterior hay varios reactivos que nutren esta dimensión.	esta confusa la afirmación	
86			especificar tipos de estudiantes		Muy genérico, muchas cosas pueden ser "respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes".
87				no se diseñan con las familias, se comparte su aplicación	
88					Muy similar a 49 y 58
89				la redacción es confusa	
90		Es necesario para este tipo de ítems precisar cual es el grupo objetivo, o separarla, ya que un mismo docente puede tener opiniones distintas sobre distintos grupos		hay varios aspectos en la afirmación, separar	
91				este contenido esta repetido en la 86	
92					
93					
94					
95					Muy similar a otros reactivos
96					Muy similar a otros reactivos
97					
98				la redacción es confusa	Sugiero simplificar: La exigencia para las y los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales debe ser menor que para el resto de los estudiantes
99					
100					Relacionada estrechamente con 90
101					

N° 2: Ítems eliminados

N°	Reactivo	Justificación
1	La evaluación comprende una amplia gama de acciones para obtener evidencia sobre el aprendizaje.	Es un reactivo muy general
2	El reporte de una evaluación debe incluir conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales.	Falta audiencia a quién va dirigido el reactivo.

3	El o la docente debe analizar las calificaciones de sus estudiantes para tomar decisiones efectivas.	Reactivo erróneo.
4	La forma en la que el o la docente decide evaluar determina el aprendizaje de sus estudiantes.	Redacción confusa.
7	La evaluación debe estar guiada en función del aprendizaje de las y los estudiantes.	Reactivo muy general
9	Las taxonomías de progreso apoyan la evaluación del logro de aprendizajes.	Único reactivo que mide conocimiento de las taxonomías, además que no aporta al levantamiento de información respecto a la evaluación
13	El sentido del Decreto 67 es propiciar y apoyar los aprendizajes de las y los estudiantes.	Reactivo poco preciso
16	El objetivo de la evaluación formativa es monitorear los aprendizajes que construyen las y los estudiantes.	Similar otro reactivo
19	La evaluación sumativa contiene un juicio valorativo respecto de los aprendizajes alcanzados por las y los estudiantes	Reactivo erróneo.
22	El objetivo de la evaluación formativa es monitorear los aprendizajes de las y los estudiantes.	Similar otro reactivo
25	Los docentes deben dar las oportunidades que requieran las y los estudiantes para aprender y participar.	Reactivo más vinculado al proceso de enseñanza que al de evaluación
38	Varias evaluaciones formativas pueden acumularse para luego formar una nota o calificación	Afirmación correcta, por lo que no se adapta a la dimensión
47	La heteroevaluación solo puede ser realizada por las y los docentes.	Reactivo poco relevante para el levantamiento de información
58	Las adecuaciones curriculares se refieren a los ajustes o cambios en el currículum, para asegurar el acceso al aprendizaje.	Similar otro reactivo
61	La diversificación de la enseñanza implica realizar adecuaciones curriculares	Similar otro reactivo
62	Una adecuación curricular de acceso se refiere a la forma que se presenta la información a las y los estudiantes.	Similar otro reactivo
67	Una adecuación curricular de acceso permite a los estudiantes realizar estrategias de enseñanza y de evaluación, utilizando ayudas técnicas y tecnológicas.	Reactivo erróneo
72	Para evaluar a estudiantes con discapacidad visual se debe realizar en forma oral.	Único reactivo que apunta discapacidades concretas.
84	Las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje son los cambios en el currículum, en función de las necesidades educativas especiales de cada estudiante.	Similar otro reactivo
85	Las adecuaciones curriculares son la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes.	Similar otro reactivo

N°3: Ítem creados luego del comentario de los expertos

N°	Reactivo
1	La evaluación diferenciada se puede aplicar a estudiantes que tienen alto nivel de inasistencias justificadas.
2	La evaluación diferenciada se puede aplicar a estudiantes con falta de dominio del idioma español
3	La evaluación diferenciada se puede aplicar a estudiantes con problemas familiares.

4	La coherencia entre lo que se enseña y evalúa aporta validez a la evaluación
5	Para aportar confiabilidad a una evaluación, un docente debe diseñar más de un ítem para un indicador.

N°4: Tesis revisadas

N°	UNIVERSIDAD	PRIMER AUTOR O AUTORES	TÍTULO	AÑO	TIPO DE INVESTIGACION	LUGAR	UBICACIÓN
1	UMCE	Gárate, C.	Necesidades Educativas Especiales y Evaluación en Enseñanza Media del Liceo Agustín Edwards Mac Clure de la Comuna de Conchalí.	(2011)	Tesis de pregrado	Santiago.	Biblioteca Central
2	Universidad Católica de Temuco.	Gómez, A.	Construcción de un instrumento de evaluación de habilidades adaptativas académicas funcionales en niños que presentan discapacidad intelectual	(2006)	Tesis de pregrado	Temuco.	Temuco: Referencia y TIC's CD-ROOM
3	Universidad Católica del Maule.	Sagredo, C.	Percepción docente sobre evaluación diferenciada y su relación con logros curriculares de NB2.	(2010)	Tesis de pregrado	Talca.	Biblioteca Talca(1/ 0)
4	ARCIS.	Castillo, Y.	La inclusión escolar. Una mirada desde los profesores, percepción de los docentes frente a las políticas ministeriales sobre evaluación diferenciada en escuelas inclusivas. Colegio Newen-Colegio Santo Domingo Padres Domínicos, año académico 2006.	(2006)	Tesis de pregrado	Santiago.	Universidad Arcis. Escuela de Historia y Ciencias Sociales

5	Universidad de Ciencias de la Informática.	Caroca, M.	Evaluación diferenciada para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en segundo ciclo de la educación general básica en los establecimientos particulares subvencionados de la región Metropolitana.	(2012)	Tesis de pregrado	Santiago.	U.UCINF PEDRO DE VALDIVIA
6	Universidad Católica de la Santísima Concepción.	Cáceres, A.	Estudio sobre las percepciones que tienen los profesores de educación general básica y profesores de educación diferencial acerca del trabajo colaborativo que deben realizar en aula para dar respuesta a las necesidades educativas especiales en el Colegio Thomas Jefferson, D-465, comuna de Huapén.	(2014)	Tesis de pregrado	Concepción.	Biblioteca Central Campus San Andrés
7	Universidad de Concepción.	Vásquez, E.	Conocimiento que poseen los profesores de educación general básica sobre integración escolar.	(2004)	Tesis de pregrado	Los Ángeles.	Biblioteca Sede Los Angeles(1/0)
8	UMCE	Cabrera, E., Lorca, A. Muñoz, K.	Necesidades Metodológicas que presentan los Profesores/as de Educación General Básica, de un establecimiento particular subvencionado de la Comuna de Puente Alto, con Respecto a los/las Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales permanentes que están integrados en sus aulas.	(2013)	Tesis de pregrado	Santiago.	Biblioteca Central
9	UMCE	Donoso, A., Gutiérrez, A. Gibert, J.	Profesoras y profesores de enseñanza básica ¿cuentan con las herramientas necesarias para educar en integración?	(2007)	Tesis de pregrado.	Santiago.	Biblioteca Central
10	UMCE	Lizama, M.	Estudio sobre la manera en que profesores de primer ciclo básico NB1 responden a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes a través de la adecuación del currículum de matemática.	(2012)	Tesis de pregrado.	Santiago.	Biblioteca Central
11	Universidad de Playa Ancha.	Peña, E.	Debates en torno a la diversidad e inclusión en la formación de profesores de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha.	(2015)	Tesis de pregrado	Valparaíso.	Biblioteca Central

12	Universidad Católica de Temuco.	Cortez, C.	Disposición de herramientas o estrategias didáctico-curriculares en profesores de matemáticas de enseñanza media que les permitan abordar el proceso académico de alumnos con necesidades educativas especiales	(2012)	Tesis de pregrado	Temuco.	Temuco: Referencia y TIC's(1/ 0) CD-ROOM
13	Universidad Católica de Temuco.	Cuevas, M.	Uso de estrategias diferenciadas en el proceso de enseñanza aprendizaje del docente con alumnos que presentan necesidades educativas especiales transitorias	(2014)	Tesis de pregrado	Temuco.	Temuco: Biblioteca San Juan Pablo II(1/ 0) CD-ROOM
14	Pontificia Universidad Católica de Chile.	Martínez, F.	Construcción de un cuestionario para medir autoeficacia docente en profesores de educación básica en contextos de integración escolar.	(2011)	Tesis de pregrado	Santiago.	Biblioteca San Joaquín(2/ 0)
15	Universidad Academia de Humanismo Cristiano.	Aldunce, A.	Propuesta de competencias para la formación de profesores/as de educación diferencial que apoyan los procesos de aprendizaje de adultos con NEE que pertenecen a un grupo de integración.	(2011)	Tesis de pregrado	Santiago.	Biblioteca Central/sala/Colección General
16	Universidad Academia de Humanismo Cristiano.	Cabezas, D.	Análisis del conocimiento de los profesores de la Escuela Santa Sara de la comuna de Lampa sobre el Proyecto de Integración Escolar.	(2009)	Tesis de pregrado	Santiago.	Biblioteca Central/sala/Colección General
17	Universidad de Ciencias de la Informática.	Contreras, F.	Estudio sobre la aplicación de evaluaciones diferenciadas por parte de profesores de educación básica a estudiantes con necesidades educativas especiales, insertos en el programa de integración escolar del colegio paulo freire n°422.	(2014)	Tesis de pregrado	Santiago.	U.UCINF PEDRO DE VALDIVIA
18	Universidad Católica Silva Henríquez	Barrera, S.	Evaluación del perfil de egreso en programas de pedagogía, una experiencia piloto en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)	(2008)	Tesis doctoral	Santiago	
19	Universidad Católica Silva Henríquez	Möller, I. Gómez, H.	La correspondencia entre las competencias o habilidades declaradas en el perfil de egreso y los indicadores de evaluación de diferentes asignaturas	(2013)		Santiago	

del plan de estudio de carreras de Pedagogía Básica.

N° 5: Mallas curriculares

5.1 Malla curricular Pontificia Universidad Católica de Chile: PFP y Pedagogía en Ciencias Naturales

College de Ciencias Naturales y Matemáticas

LICENCIATURA EN Educación y Título Profesional de Profesor de Educación Media en Ciencias Naturales y Biología

Semestre 9	Semestre 10	COMPOSICIÓN CURRICULAR (520 CRÉDITOS)
EDU0160 **Desarrollo y Aprendizaje del Adolescente	EDU0165 **Educación y Sociedad	Licenciatura en Ciencias Naturales y Matemáticas, con aprobación del Mayor en Ciencias Biológicas Track Biología 400 créditos
10 créditos	10 créditos	Programa de Formación Pedagógica (PFP) en Ciencias Naturales y Biología 120*** créditos
EDU0161 **Gestión de las Aulas Heterogéneas	EDU0166 Ética Profesional en la Educación	TOTAL CRÉDITOS GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA EN CIENCIAS NATURALES Y BIOLOGÍA 520 créditos
10 créditos	10 créditos	***De este creditaje podría aprobar 50 créditos durante la Licenciatura en Ciencias Naturales y Matemáticas como parte del Minor en Educación Media.
EDU0162 **Curriculum	EDU0207 Seminario de Investigación en Educación Media	
10 créditos	10 créditos	
EDU0163 **Evaluación en la Educación Media	EDU0199 Didáctica de la Biología y de las Ciencias Naturales II	
10 créditos	10 créditos	
EDU0179 Didáctica de la Biología y de las Ciencias Naturales I	EDU0208 Práctica Profesional	
10 créditos	20 créditos	
EDU0164 Práctica Inicial		
10 créditos		

Pedagogía en Educación Media en Ciencias Naturales y Biología



1° SEMESTRE	2° SEMESTRE	3° SEMESTRE	4° SEMESTRE	5° SEMESTRE	6° SEMESTRE	7° SEMESTRE	8° SEMESTRE
Biología de Organismos y Comunidades	Biología de la Célula	Bases Físicas de los Procesos Biológicos	Biología de Microorganismos	Fisiología	Biología y Diversidad Vegetal	Diseño de Laboratorios de Cs. Biológicas en el Aula	Seminario de Investigación Aplicada: Biología
Precálculo	Cálculo I	Estadística para Química y Farmacia	Laboratorio de Química Orgánica	Bioquímica y Genética Molecular	Biología y Diversidad Animal	Desafíos de Aprendizajes en el Estudio de la Biología Escolar	
Química General	Química General II	Química Orgánica Fundamental	Química-Física	Genética y Evolución	Ecología		
Laboratorio de Química General	Física para Ciencias		Desarrollo y Aprendizaje del Adolescente	Curriculum	Gestión de Aulas Heterogéneas	Evaluación en Educación Media	Ética Profesional en Educación
Taller de Habilidades Académicas - Cs. Naturales y Biología	Laboratorio de Física para Ciencias					Didáctica de las Ciencias Naturales y la Biología I	Didáctica de las Ciencias Naturales y la Biología II
Examen de Comunicación Escrita	Educación y Sociedad	Teológico			Optativo de profundización	Optativo de profundización	
Test de Inglés		Electivo en otra disciplina	Electivo en otra disciplina	Electivo en otra disciplina	Práctica Inicial: Ciencias Naturales y Biología	Práctica Intermedia: Ciencias Naturales y Biología	Práctica Profesional

Resolución VRA 062/2018

5.2 Malla curricular Universidad de Chile: Pedagogía En Educación Media en Matemática y Física



UNIVERSIDAD DE CHILE

Pedagogía en Educación Media en Matemáticas y Física

Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año
ACTIVIDAD CURRICULAR	ACTIVIDAD CURRICULAR	ACTIVIDAD CURRICULAR	ACTIVIDAD CURRICULAR	ACTIVIDAD CURRICULAR
Fundamentos de la Educación y la Pedagogía	Procesos Psicológicos del Aprendizaje	Sujeto Joven y Culturas Juveniles	Evaluación para el aprendizaje	Investigación en Educación
Introducción a la Física	Mecánica	Desarrollo del Curriculum	Liderazgo pedagógico y estrategias colaborativas	Tecnología para la enseñanza de la matemática y de la física
Introducción al álgebra y a la geometría	Álgebra Lineal	Métodos Experimentales II: Electromagnetismo	Métodos Experimentales IV: Termodinámica	Didáctica de la Física y Práctica Profesional I
Introducción al Cálculo	Cálculo en varias variables	Óptica y Ondas	Física Moderna	Didáctica de la Matemática y Práctica Profesional I
	Inglés I	Geometría	Probabilidad y Estadística II	Taller de Investigación y Práctica Profesional I. Jefatura de Curso
		CFG	Didáctica de la Matemática y Práctica Pedagógica	Inglés IV
ACTIVIDAD CURRICULAR	ACTIVIDAD CURRICULAR	ACTIVIDAD CURRICULAR	ACTIVIDAD CURRICULAR	
Introducción a la Mecánica	Diversidad e Inclusión en el aprendizaje de la especialidad	Comprensión Histórica y sociológica de la escuela y la educación	Seminario de Grado Ciencias Exactas	Seminario de Grado en Educación
Álgebra y Geometría	Electromagnetismo	Métodos Experimentales III: Óptica y Ondas	Geofísica y astrofísica	Didáctica de la Física y Práctica Profesional II
Cálculo	Métodos Experimentales I: Mecánica	Termodinámica	Teoría de números	Didáctica de la Matemática y Práctica Profesional II
Taller de Investigación y Práctica I: Identidad Docente	Estructuras algebraicas	Probabilidad y Estadística I	Didáctica de la Física y Práctica Pedagógica	Taller de Investigación y Práctica Profesional II. Jefatura de Curso y Proyecto Institucional
Comunicación Oral y Escrita	Taller de Investigación y Práctica II: sujeto que aprende	Didáctica y Pedagogía de las ciencias exactas	Taller de Investigación y Práctica IV: las relaciones pedagógicas	Electivo
	Inglés II	Taller de Investigación y Práctica III: Comunidades educativas	Inglés III	

5.3 Malla curricular Universidad de Chile PFP



UNIVERSIDAD DE CHILE

Primer semestre

Asignaturas y Actividades Curriculares	Asignaturas y Actividades Curriculares
(01) TALLER DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA: HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR	(06) TALLER DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA: EL SUJETO EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA
(02) CONSTRUCCIÓN DEL SABER DIDÁCTICO EN ENTORNOS PRESENCIALES Y VIRTUALES: PRÁCTICA Y TUTORÍA	(07) PROYECTOS DIDÁCTICOS Y EVALUATIVOS EN LA ESPECIALIDAD CON ENTORNOS PRESENCIALES Y VIRTUALES. PRÁCTICA Y TUTORÍA
(03) REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO	(08) APRENDIZAJE Y DESARROLLO: PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LA DIVERSIDAD
(04) COMPRENSIÓN HISTÓRICA Y SOCIOLÓGICA DE LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN	(09) SUJETO JOVEN: ASPECTOS SOCIOCULTURALES QUE LO CONFIGURAN
(05) PROCESOS PSICOLÓGICOS EN TORNO AL APRENDIZAJE	(10) PERSPECTIVAS EN FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Tercer semestre

Asignaturas y Actividades Curriculares
(11) TALLER DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA. PROYECTOS JEFATURA DE CURSO, ROL FORMATIVO Y DESEMPEÑO PROFESIONAL
(12) PROYECTOS DIDÁCTICOS Y EVALUATIVOS INNOVADORES EN LA ESPECIALIDAD. PRÁCTICA Y TUTORÍA
(13) ELECTIVO DE PROFUNDIZACIÓN
(14) SEMINARIO DE TÍTULO

5.4 Malla curricular Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación: Pedagogía Media en Historia y Geografía



Pedagogía en Historia y Geografía

	1º AÑO		2º AÑO		3º AÑO		4º AÑO		5º AÑO	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
		PRÁCTICA I: ESPACIOS EDUCATIVOS 4 sct		PRÁCTICA II: POTENCIALIDAD DEL ROL DOCENTE I 4 sct		PRÁCTICA III: CONTEXTO EDUCACIONAL 5 sct		PRÁCTICA IV: AYUDANTÍA E INTERVENCIÓN EN AULA 6 sct	PRÁCTICA PROFESIONAL + TALLER DE ACOMPAÑAMIENTO 30 sct	PRÁCTICA PROFESIONAL + TALLER DE ACOMPAÑAMIENTO
Taller Integrado: Tiempo, Espacio y Cultura 5 sct	Historia Antigua 5 sct		Taller Integrado: de Educación para la Ciudadanía 4 sct	Historia Moderna 5 sct	Taller Integrado: de Innovación Pedagógica 4 sct	Historia de Chile Contemporáneo 5 sct	Didáctica de la Historia I 5 sct	Didáctica de la Historia II 5 sct		
Lecturas Historiográficas 6 sct	Historia de América y Chile Precolombina 5 sct	Historia Medieval 5 sct	Historia de América Siglo XIX 4 sct	Historia Contemporánea 5 sct	Fundamentos de la Interpretación Histórica 4 sct	Historia de América Contemporánea 4 sct	Actividad Curricular de Mención: Proyecto de Investigación en Historia / Proyecto de Investigación en Geografía 4 sct	Seminario de Titulación 4 sct	Seminario de Titulación 4 sct	
Educación para la Ciudadanía 4 sct	Pensamiento Político, Social y Económico 4 sct	Historia de América: Conquista y Colonia 4 sct	Geografía Física 5 sct	Historia de Chile Siglo XIX 4 sct	Teoría de la Geografía 4 sct	Actividad Curricular de Mención: Metodología de la Investigación en Historia / Metodología de la Investigación en Geografía 4 sct	Actividad Curricular de Mención: Monográfico de Historia II / Monográfico de Geografía II 4 sct			
Bases Conceptuales y Lecturas Geográficas 6 sct	Saberes Disciplinarios Aplicados a la Investigación 5 sct	Historia de Chile: Conquista y Colonia 4 sct	Geodemografía y Migraciones Contemporáneas 4 sct	Patrimonio Natural y Educación Socioambiental 4 sct	Geografía Cultural de América y Chile 4 sct	Actividad Curricular de Mención: Monográfico de Historia I / Monográfico de Geografía I 4 sct	Actividad Curricular de Mención: Teoría de la Historia / Análisis Integrado del Territorio: Geografía de Chile 4 sct			
Diversidad Cultural e Inclusión 4 sct	Metodología de la Investigación Pedagógica 4 sct	Representaciones Territoriales 4 sct	Curso de Formación General II 4 sct	Geografía Rural 4 sct	Geografía Urbana 4 sct	Geopolítica y Globalización 4 sct	Didáctica de la Geografía II 5 sct			
Filosofía y Ética de la Educación 4 sct	Curso de Formación General I 4 sct	Interpretaciones Sociológicas de la Educación 4 sct	Segundo Idioma II 4 sct	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje 4 sct	Curriculum Educativo 4 sct	Didáctica de la Geografía I 5 sct	Orientación y Convivencia Educativa 4 sct			
		Segundo Idioma I 4 sct		Segundo Idioma III 4 sct		Evaluación Educativa 4 sct				

5.5 4 Malla curricular Universidad Diego Portales: PFP de Lengua Castellana y Comunicación y en Historia y Ciencias Sociales.



Malla curricular — Pedagogía Media en Lengua Castellana y Comunicación

Formación Práctica y Profesional
 Fenómeno Educativo
 Formación Especialidad

Código SIES:
I3S1C15U1V1

I SEMESTRE	II SEMESTRE
Aprendizaje y Desarrollo en la Adolescencia I	Aprendizaje y Desarrollo en la Adolescencia II
Currículum en el Sistema Escolar Chileno	Didáctica de la Literatura
Políticas Educativas y Prácticas Docentes en la Enseñanza Media	Evaluación de la Literatura
Didáctica de la Escritura, Lectura y Oralidad	Práctica y Reflexión Docente II
Evaluación de la Escritura, Lectura y Oralidad	Seminario de Titulación
Práctica y Reflexión Docente I	

Malla curricular — Pedagogía Media en Historia y Ciencias Sociales

Formación Práctica y Profesional
 Fenómeno Educativo
 Formación Especialidad

Código SIES:
I3S1C152J1V1

I SEMESTRE	II SEMESTRE
Aprendizaje y Desarrollo en la Adolescencia I	Aprendizaje y Desarrollo en la Adolescencia II
Currículum en el Sistema Escolar Chileno	Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales II
Políticas Educativas y Prácticas Docentes en la Enseñanza Media	Evaluación de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales II
Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales I	Práctica y Reflexión Docente II
Evaluación de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales I	Seminario de Titulación
Práctica y Reflexión Docente I	

6. Cuestionario según las dimensiones

Dimensiones	Sub dimensiones	Indicador	Nº	Reactivo
Evaluación Educativa		Conceptualización	1	Los indicadores de evaluación operacionalizan el objetivo de aprendizaje.
		Conceptualización	2	La evaluación formativa tiene como finalidad monitorear el aprendizaje de las y los estudiantes.
		Conceptualización	3	La evaluación y el proceso de enseñanza aprendizaje se planifican al mismo tiempo.
		Criterios de Calidad	4	La evaluación pretende hacer visible el aprendizaje logrado por las y los estudiantes.
		Criterios de Calidad	5	La coherencia entre lo que se enseña y evalúa aporta validez a la evaluación
		Criterios de Calidad	6	Para aportar confiabilidad a una evaluación, un docente debe diseñar más de un ítem para un indicador.
		Criterios de Calidad	7	El docente debe conocer las fortalezas y limitaciones de cada instrumento de evaluación.
		Normativas	8	El objetivo del Decreto 67 es promover una visión de la evaluación pedagógica.
		Normativas	9	Los indicadores de evaluación deben ser conocidos por los estudiantes, antes de su aplicación.
		Normativas	10	Las y los docentes deben diversificar el proceso de evaluación.
		Tipos de Evaluación	11	La evaluación sumativa se aplica cuando el o la docente utiliza evidencias para certificar el logro de aprendizajes de sus estudiantes.
		Tipos de Evaluación	12	Un indicador debiese ser evaluado con más de una intencionalidad.
		Tipos de Evaluación	13	La evaluación diagnóstica levanta información sobre los conocimientos previos de las y los estudiantes.
		Tipos de Evaluación	14	La evaluación formativa se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje.
		Tipos de Evaluación	15	La retroalimentación es un aspecto fundamental de la evaluación formativa.
		Tipos de Evaluación	16	La evaluación formativa corresponde a la función pedagógica de la evaluación.
		Tipos de Evaluación	17	La evaluación formativa y sumativa no son excluyentes entre sí.
		Tipos de Evaluación	18	Varias evaluaciones formativas pueden acumularse para luego formar una nota o calificación
		Tipos de Evaluación	19	La autoevaluación se caracteriza porque el propio estudiante evalúa su desempeño.
		Tipos de Evaluación	20	La coevaluación se caracteriza por la evaluación entre los miembros que participan de una situación de aprendizaje.

		Tipos de Evaluación	21	En la heteroevaluación, un agente externo a la situación de aprendizaje es quién evalúa el proceso.	
		Tipos de Evaluación	22	La autoevaluación permite que las y los estudiantes se empoderen de su aprendizaje.	
		Tipos de Evaluación	23	Al utilizar un referente Ideográfico se construye el aprendizaje a partir de los logros de el o la estudiante.	
		Tipos de Evaluación	24	El referente criterial de la evaluación se relaciona con el currículum nacional.	
	Creencias erróneas			25	Las evaluaciones sumativas deben ser más complejas que las formativas.
				26	La retroalimentación se desarrolla solo en instancias formativas.
				27	Toda evaluación debe tener una calificación.
				28	La evaluación diagnóstica se aplica a inicios del año escolar.
				29	En las asignaturas del área artística no es necesario que se apliquen evaluaciones diagnósticas.
				30	Todas las unidades de aprendizaje de las diferentes asignaturas deben cerrarse con una evaluación sumativa.
				31	La autoevaluación no puede ser un proceso sumativo.
				32	La intencionalidad de la evaluación determina el instrumento que se debe aplicar.
				33	Los instrumentos evaluativos deben responder a los diferentes estilos de aprendizaje.
Evaluación Diferenciada	Conocimientos	Conceptualización	38	La evaluación diferenciada es una adaptación para recoger evidencias del aprendizaje de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales.	
		Conceptualización	39	La evaluación diferenciada es considerada como una instancia y no como un proceso.	
		Conceptualización	40	La evaluación diferenciada comprende la aplicación de adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.	
		Caracterización	41	Uno de los criterios para desarrollar las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje es la graduación del nivel de dificultad, es decir, adecuar la complejidad del contenido a trabajar.	
		Caracterización	42	Uno de los criterios para realizar adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje es la de flexibilizar los tiempos establecidos.	
		Caracterización	43	Las adecuaciones curriculares se deben priorizar aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles para las y los estudiantes.	
		Caracterización	44	Una forma de realizar adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje es complementando o enriqueciendo el currículum vigente.	
		Caracterización	45	La eliminación de aprendizajes se debe desarrollar como última instancia dentro de las adecuaciones curriculares.	

	Caracterización	46	Las adecuaciones curriculares se diseñan y aplican con los docentes de asignatura, docentes especialistas y profesionales de apoyo, en conjunto con las familias del o la estudiante.	
		47	Las adecuaciones curriculares se entienden como ajustes en el proceso de enseñanza aprendizaje.	
		48	Las adecuaciones curriculares se definen como modificaciones en algunos aspectos del currículum, o ajustes en la programación del trabajo en el aula.	
		49	Las adecuaciones curriculares de acceso son aquellas que intentan reducir o eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación.	
		50	La evaluación diferenciada se puede aplicar a estudiantes que tienen alto nivel de inasistencias justificadas.	
		51	La evaluación diferenciada se puede aplicar a estudiantes con falta de dominio del idioma español	
		52	La evaluación diferenciada se puede aplicar a estudiantes con problemas familiares.	
		53	La evaluación diferenciada es diseñada por las y los profesores de asignatura, educación diferencial y/o profesionales de la educación.	
	Creencias erróneas		54	La evaluación diferenciada comprende la aplicación de adecuaciones curriculares de acceso.
			55	Las y los estudiantes con necesidades educativas especiales siempre deben ser promovidos de curso.
			56	Un estudiante con necesidades educativas especiales de carácter permanente, siempre requiere de evaluación diferenciada.
			57	En asignaturas de Lenguaje y Matemática es necesario desarrollar evaluaciones diferenciadas a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales.
			58	En asignaturas del área artística no es necesario desarrollar evaluaciones diferenciadas.
			59	Las estudiantes que se encuentran embarazadas deben rendir evaluaciones diferenciadas.
			60	La escala de notas para estudiantes con necesidades educativas espeicales debe ser menor que para el resto del curso.
			61	Una de las formas para realizar una evaluación diferenciada es disminuir la cantidad de preguntas.
			62	La evaluación diferenciada es diseñada y aplicada exclusivamente por un/a profesor/a diferencial
			63	La evaluación diferenciada se aplica a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes.
			64	La evaluación diferenciada se implementa solo en los colegios con programas de integración escolar.
Evaluación Diversificada	Conocimientos	Conceptualización	65	La evaluación tiene una importancia fundamental en el proceso de diversificación de la enseñanza.
		Conceptualización	66	El diseño universal para el aprendizaje permite que las y los estudiantes progresen en sus propias trayectorias de aprendizaje.
		Caracterización	67	La diversificación de la enseñanza implica el acceso de los estudiantes al aprendizaje.
		Caracterización	68	La diversificación de la enseñanza incorpora innovaciones en el proceso de enseñanza y en la evaluación.
		Caracterización	69	Existen múltiples medios para evaluar el aprendizaje de los y las estudiantes.

	Caracterización	70	Todos los y las estudiantes requieren de apoyos y recursos para participar y aprender en condiciones de equidad.
	Caracterización	71	La enseñanza y evaluación diversificada debe responder a las características de las y los estudiantes del aula.
	Caracterización	72	Los y las docentes pueden adaptar elementos del currículum.
	Caracterización	73	Las adecuaciones curriculares de acceso posibilitan a los estudiantes participar en igualdad de condiciones.
	Normativas	74	La diversificación de la enseñanza está direccionado para brindar respuesta a todas las y los estudiantes.
Creencias erróneas		75	El proceso de evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales es diferente.
		76	Las diferentes maneras de aprender que poseen los estudiantes representan un desafío para el o la docente.
		77	Las evaluaciones estandarizadas permiten homogeneizar los procesos de aprendizajes de las y los estudiantes.
		78	Los estudiantes de un curso deberían avanzar de igual manera en su proceso de aprendizaje.
		79	Las adecuaciones curriculares sólo se deben desarrollar en las asignaturas de lenguaje y matemática.
		80	Las adecuaciones curriculares ofrecen ventajas para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales.
		81	Los y las estudiantes que tienen necesidades educativas especiales requieren adecuaciones en los objetivos de aprendizaje.
		82	El diseño universal para el aprendizaje plantea que se debe realizar una evaluación diferente para cada estudiante.
		83	El o la docente debe ser capaz de identificar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.
		84	La retroalimentación es más útil para los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales.
	85	Los encargados de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes son los profesores de educación diferencial.	