



UNIVERSIDAD HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

MANERA EN QUE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN,
ABORDAN LA ALTERIDAD EN UN 3RO BÁSICO DE UN COLEGIO
PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA CIUDAD DE LOS ANDES

Alumnos: Barraza Barraza, Itania Carolina
Cofré Ramírez, Carla Andrea
Garrido García, Moureen Elizabeth
Vega Rubio, Daniela Fernanda

Profesor guía: Ortiz Guzmán, Juan Felipe

Tesina para optar al título de Profesor en Educación Diferencial Mención Trastornos
Específicos del Lenguaje Oral:

Santiago, Chile 2017

DEDICATORIA

Queremos dedicar esta investigación y todos los logros obtenidos, a nuestras familias quienes han sido un pilar fundamental para poder llegar a éstas instancias, ya que gracias a su apoyo , entrega y confianza superamos las adversidades, alcanzando una meta impuesta hace 3 años atrás, la que genera en nosotras y en ellas orgullo y satisfacción. También dedicarlo a nuestros estudiantes, los cuales forman parte de nuestras vidas y son nuestra principal motivación.

AGRADECIMIENTOS

Deseamos expresar aquí nuestra profunda gratitud a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, por acogernos y formarnos como profesionales de calidad. Agradecer profundamente a todos nuestros profesores por apoyarnos y guiarnos durante este proceso, especialmente al profesor Juan Ortiz Guzmán por orientarnos y ayudarnos en esta investigación. A todos los docentes que colaboraron en nuestra preparación como Educadoras Diferenciales durante estos 3 años, quienes además de entregarnos sus conocimientos, nos reforzaron valores, vocación y pensamiento crítico, dejando en nosotras huellas importantes para nuestra labor. A ellos, van dedicados nuestros más sinceros reconocimientos por el gran interés y entrega que nos brindaron.

Tabla de Contenidos

Introducción		6-8
Capítulo 1	Planteamiento del Problema	
1.1	Contextualización	9-16
1.2	Delimitación	16-17
1.3	Propósitos	17
1.3.1	Propósito General	17
1.3.2	Propósitos Específicos	17
1.4	Justificación	17-18
Capítulo 2	Revisión de Literatura	
2.1	Prácticas Evaluativas	19
2.1.1	Concepto de Evaluación	19-23
2.1.2	Modelos de Evaluación	23-25
2.1.3	Funciones de la Evaluación	25-27
2.1.4	Enfoques de Evaluación	27-29
2.1.5	Instrumentos de Evaluación	29-31
2.1.6	Marco Legal respecto a Evaluación	31-34
2.1.7	Prácticas evaluativas en el área de Lenguaje y Comunicación	35-37
2.2	Concepto y valoración que existe de la Alteridad	37
2.2.1	Conceptualización de Alteridad	37-39
2.2.2	Políticas Públicas que abordan la Alteridad	39-43
2.2.3	Valoración e importancia de la Alteridad	43-44
2.3	La Alteridad en la Evaluación de los Aprendizajes dentro del área de Lenguaje y Comunicación	44-45
2.3.1	Evaluar en la Alteridad dentro del área de Lenguaje y Comunicación	45-46
2.3.2	Orientaciones para evaluar en la Alteridad desde el área Lenguaje y Comunicación	47
Capítulo 3	Diseño Metodológico	
3.1	Paradigma de Investigación	48

3.2	Tipo de Investigación	48
3.3	Enfoque Investigativo	49
3.4	Diseño de la Investigación	49
3.5	Contexto	49-50
3.6	Sujetos de Estudio	50-51
3.7	Instrumentos	51-52
3.8	Aspectos Éticos de la Investigación	52-53
3.9	Metodología de análisis de la información	53-54
Capítulo 4	Resultados	
4.1	Categorías y Subcategorías de análisis	55
4.2	Definición de categorías y subcategorías	56-57
4.3	Ideas emanadas de cada subcategoría	58-61
Capítulo 5	Análisis	
5.1	Prácticas evaluativas	62-80
5.2	Concepto y valoración que existe de la Alteridad	80-89
5.3	La Alteridad en la Evaluación de los Aprendizajes dentro del área de Lenguaje y Comunicación	89-95
Capítulo 6	Reflexiones Finales	96-100
	Referencias Bibliográficas	101-105
	Anexos	106-158

INTRODUCCIÓN

La presente tesina, es una investigación que nació de la inquietud de conocer y comprender, el entendimiento que poseen los docentes respecto a las prácticas de evaluación en el área de Lenguaje y Comunicación, y cómo abordan la alteridad en dichas prácticas. Nuestra motivación para investigar dicha problemática, surge a partir de que no existen otras investigaciones respecto a la relación entre alteridad y proceso evaluativo dentro de las aulas, por el contrario, es más factible encontrar información de ambas temáticas de manera separada, según lo exponen Ayala *et al.* (2014).

Para analizar esta problemática, fue necesario definir los temas de estudio, lo que nos llevó a determinar que nuestro primer tema a investigar sería la práctica evaluativa, la cual, hoy en día adquiere gran importancia en el quehacer pedagógico, dado que existen importantes cambios de enfoques, vistos desde la finalidad que tiene la evaluación y cómo ésta es comprendida desde el entendimiento de que es un proceso de diálogo, comprensión y mejora, tal como lo expone Santos Guerra (1999). Posteriormente, determinamos como segundo tema de estudio, la alteridad, el cual cobra relevancia en la actualidad, ya que es un término nuevo del cual establecimos que es importante indagar. Nuestra investigación nos llevó a comprender que la alteridad es apreciada como una ruptura de la mismidad, la cual supone la existencia de lo *otro* para aceptar la existencia de diversos mundos cambiando la propia perspectiva del *otro*, como lo menciona Skliar (2002).

Frente a la realidad chilena y respecto a nuestro actual sistema educacional, es que creemos, se hace cada vez más necesario conocer, reflexionar y debatir la forma en que los docentes llevan a cabo sus prácticas evaluativas y si éstas efectivamente aportan a la construcción del aprendizaje y promueven la participación de todos los estudiantes, considerando sus características individuales. Por todo lo anterior, es que establecimos como objetivo general de esta investigación, **Comprender la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y**

Comunicación, abordan la alteridad en un 3ro básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes, el cual compone una serie de objetivos específicos que abordan al principal, lo cual se abarca en el capítulo uno.

Dentro del capítulo dos, abordamos en el Marco Referencial las prácticas evaluativas, la cual especifica la concepción, modelos, funciones, enfoques, instrumentos, marco legal que engloba la temática y prácticas de evaluación dentro del área de Lenguaje y Matemática, mirada a través de las distintas posturas teóricas. Al mismo tiempo, nos enfocamos en la conceptualización de Alteridad y su valoración e importancia que le otorgan los docentes dentro de su quehacer pedagógico. Por último relacionamos los procesos evaluativos con la alteridad dentro del área de Lenguaje y Comunicación.

Es relevante mencionar, que en el capítulo tres, marco metodológico, se enmarca en un paradigma hermenéutico, con una investigación de tipo exploratorio y un enfoque cualitativo, el cual se basa en un diseño de estudio de caso enfocado en un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Los Andes, donde los sujetos serán seleccionados de forma intencionada y a los cuales se les aplicó un instrumento (entrevista semiestructurada) para recoger información. Además, se abordó la metodología de análisis de la investigación de una forma descriptiva e interpretativa.

En el capítulo cuatro son expuestos los resultados obtenidos dentro de nuestro proceso indagativo, del cual surgen las categorías y subcategorías emergentes asociadas a la investigación.

En el capítulo cinco se dan a conocer los análisis arrojados en el instrumento aplicado a los sujetos de estudio, los cuales se contrastaron con la teoría y nuestras apreciaciones como investigadoras. Lo que se dividió en un análisis descriptivo e interpretativo.

Más adelante, en el capítulo seis se ven reflejadas las conclusiones y/o reflexiones finales de nuestra investigación, donde comprobaremos si los objetivos

planteados al inicio de nuestra investigación fueron alcanzados y con ello, exponemos juicios de valor sobre lo analizado.

Para finalizar nuestra tesina, anexamos todos los documentos necesarios para llevar a cabo esta investigación, tales como: validación de expertos de las entrevistas, carta de autorización por parte del establecimiento, transcripción del instrumento aplicado y el reglamento de evaluación y promoción del establecimiento en estudio.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El siguiente capítulo contempla los antecedentes que dan cuenta sobre nuestras motivaciones personales y antecedentes teóricos para realizar esta investigación, basadas en nuestras experiencias como docentes en los distintos establecimientos educacionales, que imparten desde educación preescolar hasta la educación media. Además, se conocerá el contexto en el cual se enmarca nuestro proceso investigativo, desde donde surge nuestra delimitación y los propósitos planteados.

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN

Desde nuestra experiencia laboral, hemos sido testigos de cómo las prácticas evaluativas han tenido un carácter homogeneizador, en las cuales no se consideran las características individuales de cada estudiante, aplicando evaluaciones formativas y sumativas más enfocadas a la medición cuantitativa que a una cualitativa.

Si hacemos un recorrido por la historia de la educación, la evaluación ha sido una de las áreas que ha sufrido cambios conceptuales y funcionales con el paso de los años. Donde se han construido aproximadamente 50 modelos diferentes de evaluación (Pérez y Bustamante, 2004).

En la década de los 40' se destacaron autores como Tyler, Cronbach y Scriven, quienes le dieron otra perspectiva a la evaluación.

El primer autor en tener una visión más dinámica de la evaluación en el campo de la educación, fue el maestro norteamericano Ralph Tyler, quien en 1949, presentó uno de los aportes más importantes en esta materia: el currículum debía organizarse en torno a objetivos. Además, fue el creador del concepto "evaluación educacional" (Pérez y Bustamante, 2004, p.3), el cual postulaba una conceptualización más dinámica, enfocada en la comparación entre los resultados

de los estudiantes y los objetivos que se plantearon en un inicio, con la finalidad de provocar una mejora continua en el currículum educacional. Esta concepción sobre la evaluación fue considerada como la forma Tyleriana (Mateo, 2000).

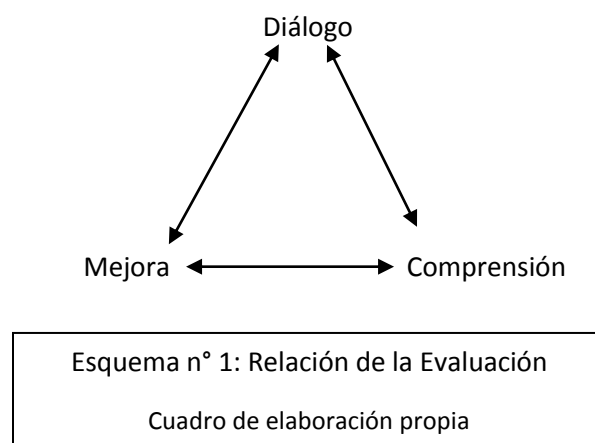
Años más tarde, en 1963 el psicólogo Estadounidense Lee Cronbach (Mateo, 2000) señala que, en primer lugar la toma de decisiones respecto de las acciones a tomar debe ser proveniente en torno de la propia evaluación. En segundo lugar, se debe evaluar el proceso completo y no esperar a que éste finalice para ser evaluado. Y en tercer lugar, la evaluación debe centrarse en las características propias de cada establecimiento y grupo de estudiantes, más que en un estudio para realizar comparaciones respecto a otros estudiantes u establecimientos. Este autor, desarrolló una visión conceptual y funcional más completa que Tyler. Pero fue Scriven, que en el año 1967 amplió el campo semántico en la evaluación, quien señala que, la evaluación posee dos funciones muy diferentes. Por un lado, está la función formativa, la que se orienta específicamente al proceso de enseñanza- aprendizaje y cómo mejorar este proceso. Y por otro lado, está la función sumativa, la cual permite corroborar si todo lo aplicado en el proceso fue eficaz (Mateo, 2000). Lo que propuso este autor, aún se refleja en las prácticas actuales de evaluación. Nosotras como docentes, hemos podido evidenciar esto y hemos llevado a cabo ambas formas de evaluar en los establecimientos en los cuales nos desempeñamos. Sin embargo, en la mayoría de los establecimientos, se da mayor énfasis a la evaluación sumativa a la hora de tomar decisiones con respecto a los aprendizajes.

Podemos agregar que entre la década de los 40' hasta la década de los 70' el paradigma protagonista dentro del proceso de evaluación fue el "empírico-positivista" (Pérez y Bustamante, 2004, p.2), el cual implementa instrumentos de recogida de información de manera estandarizada y de carácter cuantitativo para la toma de decisiones. Sin embargo, en los 70' surge un nuevo enfoque en la evaluación de carácter cualitativo, el cual se basaba en la búsqueda de información del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes para la toma de decisiones (Pérez y Bustamante, 2004).

Años más tarde el autor Santos Guerra, tensiona la mirada existente con respecto a la evaluación, es por ello que en 1996, la define como:

[...] un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias y significados. [...] no como una tasación o de una comparación o de un proceso de rendimiento de cuentas [...] No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerlo, sino al servicio de quién se pone. (p.4).

Este autor propone un cambio importante en el tema de la evaluación, la cual debe ser: independiente, comprometida, cualitativa, práctica, democrática, procesual, participativa, colaborativa y externa. Es por ello que postula que la finalidad de la evaluación se vuelve una triada (Santos Guerra, 1996, p.47).



Éste autor, enfatiza que debe ser una interrelación en su conjunto, donde el diálogo debe ser de forma directa e indirecta; la comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto; y la mejora tiene relación con la participación activa entre todos los agentes de la comunidad educativa, como la familia, los estudiantes, la sociedad, entre otros.

Otro autor que tensiona el proceso de evaluación es Joan Mateo, que en el año 2000, alude la importancia de los cambios en la lógica de la evaluación y enfatiza la relevancia de evaluar no solo conocimientos, sino además habilidades y competencias, haciendo que la recogida de información sea lo más holística posible. Sin embargo, en la actualidad, aún podemos apreciar que se siguen

evaluando solo los conocimientos de los estudiantes, a través de un aprendizaje memorístico, impidiendo que nuestros alumnos desarrollen el pensamiento crítico y creativo, tal como lo menciona Santos Guerra, cuando expone que:

Se evalúan solo los conocimientos [...] una persona que adquiere un abundante caudal de conocimientos para mejor destruir/oprimir a los otros, un alumno que llenase su cabeza de conocimientos pero que odiase la sabiduría, un individuo con un gran almacén de datos en la cabeza pero incapaz de comunicarse [...] no estaría auténticamente formado. (1996, p.23)

A modo de síntesis y sumado a la evaluación, hemos apreciado en nuestra realidad educativa cómo los docentes de 3ro básico del área de Lenguaje y Comunicación, utilizan escasa variedad de instrumentos y metodologías a la hora de evaluar los contenidos, sin tomar en cuenta que los Programas de Estudio de esa disciplina, entregan las orientaciones básicas para poder implementar una gama importante de estrategias a la hora de evaluar los aprendizajes esperados, incluso entrega orientaciones para trabajar con la diversidad presente en el aula. (Ministerio de Educación [Mineduc], 2012).

Se ha podido apreciar además, que la evaluación generalmente carece de propósitos a la hora de tomar decisiones, ya que los contenidos trabajados y evaluados no son retroalimentados por el docente luego de la calificación.

Dado lo expuesto anteriormente, es aquí donde nace nuestra inquietud por investigar cómo los docentes de 3ro básico llevan a cabo sus prácticas evaluativas en el área de Lenguaje y Comunicación en el establecimiento educacional, y si éstos han transformado sus prácticas de acuerdo a los nuevos enfoques existentes de la evaluación y las orientaciones que entrega el Ministerio de Educación al respecto.

En temas legislativos, cabe destacar que nos enfocaremos en el Decreto nº 511, el cual aprueba reglamentos de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. Referido a este decreto, nos señala que “Los resultados de las evaluaciones, expresados como calificaciones de los alumnos [...] para fines de registrarlas al término del año escolar, se anotarán en una

escala numérica de 1 a 7.” (Decreto nº 511, 1997, art. 7). De acuerdo a lo planteado al inicio de este capítulo, la cita anterior nos confirma que la legislación promueve una evaluación que tiende a ser de carácter más cuantitativa que cualitativa, por lo que éste, es un factor que influye en las prácticas evaluativas de los aprendizajes, ya que todos de los establecimientos reconocidos por el Mineduc se basan en este decreto para formular su reglamento de evaluación interno.

Otro tema que cobra importancia dentro de nuestra investigación, es la valoración que se tiene respecto a la alteridad dentro del proceso evaluativo.

Los autores Ayala *et al.* en el año 2014, exponen una concepción holística de alteridad, la cual definen como “La alteridad en la formación es, entonces, todo aquello que hace de cada sujeto un ser único e irrepetible, que le permite construir una identidad propia, proyectarse en relación a su contexto [...]” (2014, p.34). Esta definición cobra vital importancia, ya que se deben abordar las características individuales de los estudiantes dentro del proceso evaluativo. Sin embargo, la realidad educativa nos muestra que la evaluación tiende a ser homogeneizadora en su contexto, sin tomar en cuenta al *otro*.

Además, los autores hacen referencia a que la alteridad y procesos evaluativos deben relacionarse entre sí, es por ello que Condemarín y Medina (2000), mencionan que “[...] es necesario hacer relaciones entre estas para el mejoramiento de la calidad de la educación, dando respuestas a las necesidades educativas del y con el otro en su multidimensionalidad humana.” (Ayala *et al.*, 2014, p.38).

Dado lo expuesto anteriormente, hemos podido apreciar que los procesos evaluativos en los establecimientos son impuestos, según lo establece el Decreto 511. Sin embargo, desde una nueva mirada más holística los autores Ayala *et al.* invitan a “[...] configurar esa evaluación como apertura al otro en el sentido de lo que se construye y acuerda y no de lo que el sistema y la lógica impositiva positivista determina.” (2014, p. 42).

Nuestra investigación se enfocará específicamente en el área de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico, donde cabe mencionar que existen diversas orientaciones para trabajar con el *otro*, como lo exponen los Programas de Estudio:

[...] el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, y respecto de las diferencias entre hombres y mujeres, estilos y ritmos de aprendizaje, y niveles de conocimientos. Esa diversidad lleva consigo desafíos que los docentes tienen que contemplar. (Mineduc, 2012).

Como se puede observar, los Programas de Estudio abordan el trabajo con la alteridad, pero es necesario investigar si los docentes del establecimiento mencionado, consideran estas orientaciones en sus prácticas evaluativas. Ya que también se hace mención a la evaluación de los aprendizajes considerando los diversos estilos de los estudiantes, promoviendo la utilización de diferentes instrumentos y realización de tareas con múltiples opciones.

Si bien en el área de la educación existe esta normativa que considera al *otro*, ha sido tal la estigmatización respecto a ese *otro*, que hoy en día vemos como se crean distintas leyes y decretos para asignarles derechos e igualdad de oportunidades.

Podemos agregar que en Chile, existen diversas políticas públicas, las cuales surgen para dar atención a la diversidad, entre estas leyes podemos mencionar el Decreto nº 170, el cual “Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.” (Decreto nº 170, 2009, p.1), esta ley tiene un carácter médico-jurídico, ya que se debe diagnosticar para subvencionar la atención de estos estudiantes. Además se definen las orientaciones para llevar a cabo los distintos programas de apoyo en los establecimientos educaciones regulares, pretendiendo de esta forma, ser una práctica inclusiva, como se cita que “[...] aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para contribuir su proceso de desarrollo y aprendizaje [...]” (Decreto nº170, 2009, art. 2).

Con este Decreto, se persigue la integración del *otro* en escuelas de enseñanza regular como una forma de “incluir” a los estudiantes con necesidades educativas especiales, proporcionando los recursos económicos para la adquisición de los recursos materiales y humanos.

Otra de las políticas públicas que hace referencia al *otro*, es la actual Ley de Inclusión Escolar, la cual nos señala que “El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias [...]” (Ley nº 20.845, 2015, art. 1/f), ésta presenta un carácter jurídico, ya que elimina el lucro y promueve la igualdad de oportunidades.

Por último y no menos importante encontramos el Decreto nº 83, el cual “Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica” (Decreto nº 83, 2015, p.1), éste enfatiza que la evaluación de los aprendizajes para estudiantes con necesidades educativas especiales deberán ser evaluados de acuerdo a las adecuaciones implementadas individualmente. De acuerdo a lo planteado, hoy en día se puede evidenciar una ley que rige la evaluación de los aprendizajes considerando las características del *otro*.

De acuerdo a lo que observamos en nuestra realidad educativa, se pretende que los estudiantes aprendan todos de la misma forma y que respondan a estos aprendizajes de igual manera. Se evalúan solo por la capacidad de conocimientos que pueden adquirir en un tiempo determinado, pero el proceso mediante el cual se generan los aprendizajes carece de evaluación. La evaluación se realiza a través de solo un instrumento, como lo son las pruebas escritas, las cuales son selección múltiple, Verdadero y Falso, Desarrollo, etc., que tiene por objetivo medir y calificar mediante números. Como lo expone el autor Santos Guerra en su conferencia La Evaluación como Aprendizaje, “Primero, solo se evalúa a los alumnos de manera inexorable y esto tiene que ver con el poder [...] Segundo, se evalúan solo los conocimientos [...]” (2015, Junio 28).

Si hacemos un análisis de todas las políticas públicas en las cuales nos enfocaremos, cabe enfatizar, que sólo en el Decreto nº 83 se menciona respecto a

las formas de evaluación en uno de los tres principios del Diseño Universal de Aprendizaje [DUA], que tiene relación con las múltiples formas de expresión y menciona que:

Los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben, por lo que no existe un medio único de expresión que sea óptimo o deseable para todos. Al proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas, permitirá a los estudiantes responder con los medios de expresión que prefiera. (Decreto nº 83, 2015, p.22).

Si bien este Decreto fue promulgado el año 2015, aún se está poniendo en marcha en los establecimientos, además solo se integraron los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica (1° y 2°) para ser implementados en el año 2017, para luego cada 2 años llevarlos a cabo en los siguientes niveles de educación.

Es por este motivo, que nuestra incertidumbre radica en poder conocer cómo los docentes de 3ro básico, comprenden y abordan la alteridad en sus prácticas evaluativas dentro del área de Lenguaje y Comunicación.

1.2 DELIMITACIÓN

Con lo expuesto anteriormente, como grupo de investigación y desde la realidad en que la nos desempeñamos como docentes, nos surgen las siguientes interrogantes:

La pregunta que guía nuestra investigación es: ¿De qué manera las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en un 3ro básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes?

De la pregunta anterior, se desprenden las siguientes:

¿Cómo se llevan a cabo las prácticas de evaluación de aprendizaje que realizan los docentes de 3ro básico del área de Lenguaje y Comunicación?

¿Qué concepto y valoración tienen los docentes de 3ro básico del área Lenguaje y Comunicación en relación a la alteridad?

1.3 PROPÓSITOS

A continuación se detallan los propósitos que guiarán nuestra investigación, con la finalidad de entregar respuestas a nuestra interrogante.

1.3.1 PROPÓSITO GENERAL

Comprender la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación, abordan la alteridad en 3ro básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes.

1.3.2 PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

-Describir las prácticas de evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de 3ro básico, en el área de Lenguaje y Comunicación.

-Reconocer el concepto y valoración, que los docentes de 3ro básico en el área de Lenguaje y Comunicación, otorgan a la alteridad.

-Analizar la manera en que los docentes de 3ro básico en el área de Lenguaje y Comunicación, abordan la alteridad en sus prácticas de evaluación de los aprendizajes.

1.4 JUSTIFICACIÓN

La siguiente investigación se enfoca en la relación existente entre las prácticas evaluativas y la alteridad, que realizan dos docentes que se desempeñan en un colegio particular subvencionado en la ciudad de Los Andes, específicamente en el área de Lenguaje y Comunicación en los niveles de 3ros básicos. Pretendemos comparar si dichas prácticas evaluativas se relacionan con la alteridad.

Uno de los temas con mayor problemática en el área de la educación es la evaluación, como lo plantean López Pastor *et al.* (2013) “La evaluación es uno de los aspectos educativos que ha generado mayores dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (como se citó en Chaverra, 2014, p.66).

Es por esto que nuestra motivación surge dado a que existe bastante sustento teórico con respecto a la temática de evaluación. No obstante, existe escases de investigaciones sobre alteridad y evaluación, el cual es un término que recién en la actualidad se está poniendo en boga, como lo exponen los autores Ayala *et al.* (2014) “[...] no son múltiples los abordajes investigativos y teóricos que asumen la relación entre alteridad y evaluación, son más abundantes su tratamiento de manera separada [...]”. (p. 32).

CAPÍTULO 2

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 PRÁCTICAS EVALUATIVAS

2.1.1 Concepto de Evaluación

Durante las últimas décadas el concepto de evaluación ha tomado bastante protagonismo en el ámbito de la educación, siendo hoy en día un tema que cobra mucha importancia y preocupación. Es por ello, conforme el tiempo ha transcurrido, han sido muchos los autores que han estudiado esta temática y han otorgado distintas conceptualizaciones para que exista una mejor comprensión acerca de la evaluación.

Si realizamos un recorrido por la historia podemos destacar primeramente el concepto otorgado por Tyler (1950), quien define la evaluación como el “Proceso para determinar en qué medida los objetivos han sido alcanzados” (como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p.80).

La evaluación desde la perspectiva de Tyler tenía carácter de sumativa, y con la evaluación lo que se pretendía era saber cómo los estudiantes alcanzaban dichos objetivos, por tanto, el fin único que tenía la evaluación era medir.

Según Mateo (2000) destaca que el aporte más importante que realizó Tyler fue “[...] insistir en que el currículum necesitaba organizarse en torno a unos objetivos. Estos constituían la base de la planificación.” (p.27).

En el sistema educativo chileno, podemos apreciar que en los Programas de Estudio de 3ro básico en Lenguaje y Comunicación (Mineduc, 2012), se establecen Objetivos de Aprendizajes, los cuales definen los contenidos mínimos que se espera alcancen los estudiantes a lo largo del año académico en las distintas asignaturas y niveles de enseñanza. Estos objetivos a su vez, sirven de orientación al profesorado para la construcción de las planificaciones.

Según Mateo (2000) Tyler orientó la evaluación hacia una nueva conceptualización mucho más dinámica, la cual debía provocar una mejora en el currículo y a la forma de enseñar. Si bien el proceso evaluativo servía para determinar el cambio producido en los estudiantes, tenía más relevancia saber qué tan efectivo era el programa educativo, ya que de ello dependía el perfeccionamiento de los docentes.

R. Glaser (1963) también siguiendo la línea de Tyler respecto de la evaluación orientada a los objetivos, desplazó la preocupación por establecer debidamente los objetivos a cómo éstos han de ser medidos, mencionando que:

Estableció la distinción básica entre la medición con referencia a la norma, centrada en detectar la posición relativa de un estudiante respecto a lo que es normativo en su grupo, y la medición con referencia al criterio, que se establece por comparación a un “nivel absoluto de calidad”. (Como se citó en Mateo, 2000, p.30).

Otro de los autores es Glaser, que establece la diferencia entre la medición que busca una normalidad, es decir, posicionar a un estudiante respecto de su rendimiento bajo la media o sobre la media y la medición con referencia al criterio, la cual se establece por comparar el rendimiento de los estudiantes. (Mateo, 2000).

En cambio, Cronbach (1963) define la evaluación como el “Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones”. (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p.81). Desde la perspectiva de este autor, la evaluación debía aportar información relevante para tomar decisiones respecto a las mejoras que se debían establecer, se entiende entonces, que la evaluación tenía un carácter más bien cualitativo, pues debía mejorar las prácticas.

Años más tarde, en 1967 Scriven define la evaluación como el “Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa” (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p.81). Del mismo modo, Mateo en el 2000 define la evaluación como “Proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa.” (p.21). Ambos autores concuerdan en la postura respecto a la

evaluación, como un proceso de recogida de información para determinar su valor. Sin embargo, en su definición, no consideran la toma de decisiones como lo postula Cronbach.

Por otra parte, otro autor que hace hincapié en la toma de decisiones, es Pérez Juste (1986) cuando dice que la evaluación es el “[...] acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características [...] cuyas posteriores son la información y toma de decisión [...]” (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p. 82).

Años más tarde, nuevas miradas respecto a la evaluación comienzan a surgir, tanto así que el autor Santos Guerra (1996) tensiona la mirada existente respecto a la evaluación. Él, criticó fuertemente la forma en que era concebida la evaluación y la manera en que ésta se llevaba a cabo por parte de la comunidad educativa. Santos Guerra, se refiere a la evaluación como un “proceso de diálogo, comprensión y mejora” (p.45). Cuando se refiere a la evaluación como un proceso de diálogo, establece que los juicios de valor respecto que la evaluación realiza, se basan y se nutren mediante el diálogo. El diálogo es la puerta de entrada para que todos los agentes participantes del proceso evaluativo reflexionen sobre el valor del programa, con una mirada más abierta, flexible, liberadora que permitirá la construcción del conocimiento de toda la realidad educativa evaluada.

Respecto de la evaluación como un proceso de comprensión, se refiere a que la evaluación debe entenderse como la forma de comprender el funcionamiento de un programa educativo teniendo en cuenta su contexto, la lógica que utiliza, el sentido educativo que existe, comprender las intenciones por las cuales se ha puesto en marcha el proceso y visualizar los efectos que el programa esté generando.

Del mismo modo que lo expresa Santos Guerra es que años antes Oates (1975) postula que “Pretender dar significado a la actuación de un alumno desde la óptica y el código del evaluador, prescindiendo de las claves de interpretación del contexto, es vaciar de contenido la realidad” (Como se citó en Santos Guerra, 1996, p. 28).

Finalmente cuando se refiere a la evaluación como un proceso de mejora, hace referencia a que la evaluación no debe ser vista como el cierre de un proceso, sino como una instancia de mejora, pero no una mejora de los resultados obtenidos, sino como una mejora de las practicas evaluativas por parte del docente y de los programas que estén en funcionamiento y de los futuros que se pondrán en marcha. (Santos Guerra, 1996).

López e Hinojosa (2003) critican también los conocimientos que se le dan al término de evaluación cuando menciona que “La evaluación ha sido confundida con otros términos que están íntimamente relacionados con él, como la medición [...] la calificación y los exámenes.” (Como se citó en el texto de Educar Chile, 2007, p. 3). Tomando en consideración lo postulado por los autores, vemos que todavía en nuestra educación, estos términos siguen siendo visto como iguales, incluso a un nivel gubernamental, cuando somos testigos de que los colegios son medidos, clasificados mediante un examen común para todos como lo es el SIMCE, un examen igual para todos, que no contempla contexto, realidades, ni características personales de los estudiantes.

Lukas y Santiago, con una visión también crítica de la evaluación la definen como:

[...] el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante que -podrá ser cuantitativa o cualitativa-, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable, y válida para emitir juicios de valor basados en criterios, y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto. (2009, p.84).

Los autores, señalan a la evaluación como un proceso de identificación, recogida y análisis de información, ya que hace referencia a la necesidad de utilizar procedimientos propios del método científico. La alusión al objeto educativo propone la posibilidad de evaluar cualquier hecho educativo. Cuando se refieren a que la recogida de información debe ser sistemática, rigurosa, planificada y dirigida, quiere decir, que se trata de un proceso no improvisado, ni tampoco espontaneo, sino todo lo contrario, se trata de un proceso bien organizado, que se

ha temporalizado, donde se han previsto sus recursos, se han construido o seleccionado los instrumentos. En relación a emitir un juicio de valor, hacen referencia a la información recogida. Finalmente, cuando hacen mención a fin de tomar decisiones del objeto evaluado, se destaca el carácter instrumental, es decir, de utilidad para tomar decisiones que promuevan proceso de cambios y mejora al objeto evaluado. (Lukas y Santiago, 2009).

2.1.2 Modelos de Evaluación

Desde una mirada tradicional de la evaluación, ésta se enfoca en clasificar a los estudiantes a través de diferentes diagnósticos, donde además se centra en buscar sus falencias más que sus fortalezas, a través de diferentes pruebas normativas y estandarizadas, donde se han centrado en los resultados más que en el proceso de enseñanza aprendizaje (Unesco, 2003).

Por otro lado, actualmente, se está introduciendo una evaluación con otro enfoque, la cual está relacionada con una forma de evaluar individualizada y apoyada en situaciones reales y concretas para los estudiantes, la llamada evaluación auténtica, la cual el autor Perrone en 1994, refirió se trataría de “[...] dar la oportunidad a los alumnos de expresar el conocimiento a través de múltiples modos y no sólo a través de formas tradicionales.” (Como se citó en Unesco, 2003, p.174).

Además, en relación a lo mismo, el autor Bélair (2000), precisa que:

La evaluación auténtica sería la reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar; una tradición en la que la evaluación es, ante todo, sumativa, y responde a criterios de uniformización que persiguen clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos y mediante exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante la clase. (Como se citó en Vallejo y Molina, 2014, p. 14).

Además Condemarín y Medina, en el año 2000, también concuerdan que existen dos modelos de evaluación, uno llamado evaluación tradicional y otro nuevo llamado evaluación auténtica. Las autoras postulan que las prácticas de

“evaluación tradicional de los aprendizajes tienen una función certificativa, una evaluación reflejada en números, en una nota, que se basan en pruebas elaboradas, cuantificadas y administradas al momento del término de una enseñanza” (p. 21). Agregan también que, “[...] la evaluación tradicional no constituye una instancia de aprendizaje [...] dado que las respuestas del alumno no son analizadas con miras a la construcción de sus aprendizajes, si no que la evaluación se expresa preferentemente en notas, las cuales no aportan información sobre sus fortalezas y debilidades”. (2000, p. 18).

Por otra parte, cuando se refieren a la evaluación auténtica destacan que esta, “[...] constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes [...]” y que su propósito principal es “[...] mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.” (Condemarín y Medina, 2000, p. 17). Además postulan que “la evaluación auténtica, concibe a la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional” (p. 19), lo que conlleva a que los propios estudiantes se evalúen entre sí, se autoevalúen, que sean evaluados por el docente y que este a su vez también aprenda de sus estudiantes. Además mencionan que cuando la evaluación constituye un proceso de colaboración, entre docentes y estudiantes, se evitan efectos negativos, como por ejemplo, que el profesor ejerza un rol controlador para mantener a sus estudiantes disciplinados y con miras a tener éxito acabado el proceso, favorece a que los estudiantes mejoren sus aprendizajes, tomen decisiones, sean conscientes de sus habilidades, de sus competencias y también de sus necesidades y sean más responsables de sus aprendizajes.

Según Mateo (2000), “el enfoque tradicional basado casi en exclusiva en la recogida de información evaluativa mediante test construidos por el propio profesor o estandarizados ha sido y continúa siendo el modelo preponderante”. (p. 65). El autor señala también, que la evaluación tradicional arroja información cuantitativa que sólo es útil para realizar comparaciones entre estudiantes, y no facilita información importante que permita que el docente conozca la realidad sobre los aprendizajes que han adquirido los estudiantes.

Comienza a tomar fuerza entonces, un nuevo modelo de evaluación, según Mateo (2000) uno denominado “evaluación alternativa, auténtica o de ejecución”. (p. 66). El autor menciona algunas características que tiene la evaluación auténtica, en las que se destaca que se pueden realizar “Muestras: experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.” (p. 67).

Sin embargo, años antes, los autores Collins *et al.* (1986), ya hablaban de un nuevo enfoque de la evaluación, quienes destacaron que “La evaluación auténtica [...] concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares [...]” (Como se citó en Condemarín y Medina, 2000, p. 19).

Respecto a lo mismo, Condemarín y Medina postulan que “[...] la consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los alumnos participen en ella y se responsabilizan de sus resultados [...]” (2000, p. 19).

Por su parte, Tierney (1991) señala que “La dimensión colaborativa frente a la evaluación, recomienda la autoevaluación como una parte vital del proceso de autoevaluación y producción del significado”. (Como se citó en Condemarín y Medina, 2000, p. 20).

Como podemos apreciar, todos los autores destacan la importancia del estudiante dentro del proceso evaluativo, otorgándoles una participación más activa, haciéndoles más responsables del proceso y sus resultados.

Cabe destacar que Condemarín y Medina señalan que “La evaluación auténtica [...] no descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor y las considera un tipo de evidencia válida de algunos conocimientos y competencias de los alumnos.” (2000, p. 22).

2.1.3 Funciones de la Evaluación

Para nuestra investigación profundizaremos en las funciones propuestas por Scriven (1967) quien se refiere a dos funciones que desempeña la evaluación

educativa, nos referimos a evaluación formativa y sumativa. La evaluación formativa “se refiere a la utilización de ésta como medio para mejorar el objeto que está siendo evaluado” (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p. 85). Agrega además que “La evaluación formativa es la que se pone al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo” (Como se citó en Mateo, 2000, p. 29). Lukas y Santiago (2009) destacan que la evaluación formativa “debe llevarse a cabo de manera paralela a la actividad que se está evaluando”.

Se entiende entonces que la función formativa, se orienta específicamente al proceso de enseñanza aprendizaje, enfocándose desde el inicio en incidir en su mejora.

Por otra parte, cuando hablamos de evaluación sumativa, Scriven (1967) plantea que “tiene un carácter de control, de certificación sobre los resultados o de los productos obtenidos, dejándose la acción de mejora para posteriores intervenciones” (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p.86). Agrega también que “la evaluación sumativa es la que se orienta a comprobar la eficacia del programa una vez aplicado”. (Como se citó en Mateo, 2000, p.29).

Hoy en día, hay autores que plantean estos dos tipos de evaluación como enfrentados entre sí. Sin embargo, Mateo (2000) menciona que en realidad la evaluación es una acción única, que dependiendo del momento o de la necesidad puede tener distintas funciones. El autor señala que lo que le confiere calidad no es el calificativo sino la oportunidad del momento de la aplicación, la adecuación con respecto al objetivo, la capacidad de utilizarlas complementariamente. (Lukas y Santiago, 2009).

Según Casanova (1995), “La evaluación formativa deber ser la dominante en toda acción evaluativa de carácter educativo, hay que tener en cuenta que desde un punto de vista holístico son las dos caras de la misma moneda” (p.86). Según este autor la evaluación formativa y sumativa poseen ciertas características, las cuales se especifican en el siguiente cuadro:

Evaluación Formativa	Evaluación sumativa
<ul style="list-style-type: none"> • Es aplicable a la formación de procesos. • Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo • Su finalidad es la mejora del proceso evaluado. • Permite tomar medidas de carácter inmediato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es aplicable a la evaluación de productos terminados • Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando este se considera acabado. • Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado • Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

Cuadro n°1: Características de la Evaluación Formativa y Sumativa (como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p.86).

Desde nuestra realidad educativa, podemos apreciar cómo en las escuelas le dan mayor importancia a la evaluación de tipo sumativa, más que a la formativa, debido al constante interés de competir con otros establecimientos, comparación basada en calificaciones de los estudiantes, donde a mejores notas mejor es la calidad de educación que entrega el establecimiento, sin embargo, olvidan que la evaluación formativa es vital para lograr una buena evaluación de tipo sumativa.

2.1.4 Enfoques de Evaluación

Según los enfoques de la evaluación, ésta se puede observar bajo dos paradigmas: la evaluación cuantitativa y cualitativa, ambas fueron abordadas desde la mirada de diferentes autores.

Uno de los autores que se refiere a la evaluación abordada desde los enfoques es Morán, quién en el 2007 define a la evaluación cuantitativa como una evaluación que se basa en la teoría de la medición, donde sus criterios tienen una mirada objetiva, los cuales se transforman en datos estadísticos, con lo que se intenta calificar, medir, sumar y promediar a los estudiantes a través de pruebas. En cambio se refiere a la evaluación cualitativa como “[...] la emisión de un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos

medios, el estadístico, si procede, pero ello no implica supeditarse necesariamente a la frialdad del dato.” (Morán, 2007, p.13).

Como podemos apreciar, ambos enfoques de la evaluación son absolutamente diferentes, por un lado tenemos la evaluación cuantitativa, la que promueve un aprendizaje medible, en cambio, la evaluación cualitativa origina una retroalimentación de los aprendizajes a través de la interacción de los integrantes de la comunidad escolar, así, en este tipo de evaluación “[...] el alumno/a es protagonista de su propio aprendizaje” (Alves y Acevedo, 2002, p. 69), los cuales “[...] fomentan participación, diálogo y reflexión en la entraña misma de los procesos de enseñanza y aprender.” (Morán, 2007, p.13).

Sin embargo, en la educación actual, la evaluación cuantitativa tiende a ser más significativa para los padres, ya que no comprenden los conceptos que engloba una evaluación de tipo cualitativa, lo cual bien afirma el autor Santos Guerra (1996), cuando menciona que “[...] algunos padres de alumnos [...] reciben informes [...] con la expresión <<Progresó adecuadamente>>, preguntan a sus profesores: <<Progresó adecuadamente, ¿equivale a un 8 de antes?. La puntuación parece un lenguaje más claro. Engañosamente más claro.” (p. 29). Si lo llevamos a nuestra realidad Chilena, también sucede que los padres no comprenden los términos de una evaluación cualitativa, y además necesitan una calificación para entender el avance de su hijo/a y compararlo con los demás compañeros del curso, por lo que hace difícil poder incorporar la evaluación de tipo cualitativa, como lo expone Morán “[...] habría que admitirse que uno de los puntos polémicos y difíciles de la evaluación cualitativa es su operacionalización” (2007, p.13).

Podemos apreciar también, que el establecimiento donde realizamos nuestra investigación promueve una evaluación mixta en sus funciones, como lo indica Santos Guerra (2003) cuando menciona que “la evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo [...]” (p. 70) y además agrega condicionantes como la tradición del establecimiento, las exigencias: curriculares y de las familia de los estudiantes. Lo que deja en

evidencia dentro de su reglamento, donde refiere que se debe “Evidenciar el nivel de aprendizaje cuantitativo y cualitativo de los objetivos de aprendizajes” (Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, 2017, p.2).

2.1.5 Instrumentos de Evaluación

En relación a los instrumentos de evaluación, podemos mencionar que uno de los principios básicos del colegio, es que el docente “[...] debe aplicar variadas técnicas evaluativas[...].” (Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, 2017, p. 1), por lo que podemos apreciar que se relaciona mucho con los programas de estudio establecidos para 3ro básico, y además con lo que proponen las autoras Condemarín y Medina (2000) con lo que respecta a que “la evaluación debe ser, por esencia, plural o multidimensional [...] esto implica la necesidad de ampliar el repertorio de procedimientos, técnicas e instrumentos tradicionalmente utilizados [...]” (p. 35). Sin embargo, los docentes hacen uso de instrumentos tradicionales, cuantitativos y repetitivos, que según lo expuesto por Picaroni y Ravela (2009), refieren que “[...] las calificaciones [...] son completamente ambiguas y carecen de significado sustantivo.” (Como se citó en Ravela *et al.*, 2014, p. 25) donde los estudiantes solo ponen a prueba su aprendizaje memorístico y dejan de lado poner en práctica sus habilidades.

Por otra parte, Morán (2007) afirma que la evaluación cuantitativa tiene relación con la nota, cuando menciona que ésta, “[...] es aquella inspirada en la teoría de la medición [...] cuya consigna explícita consiste en sumar, promediar y asignar calificaciones [...] a través de incipientes o bien sofisticados tratamientos estadísticos.” (p.12-13).

Así también lo deja en evidencia La Unidad de Currículum y Evaluación, del Ministerio de Educación (2006)

Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan se refieren a un número muy reducido de competencias cognoscitivas, muchas veces reducida a la memorización comprensiva por ejemplo, lo cual deja de lado un conjunto importante de procesos y

competencias involucradas en el aprendizaje que, por lo tanto, debiera ser objeto de evaluación. (p. 31)

Lo anterior concuerda con lo que indica Scriven (1967), quién afirma que este proceso “tiene un carácter de control, de certificación sobre los resultados o de los productos obtenidos [...]” (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p. 86).

Además, otra de las orientaciones que entregan los Programas de Estudio de 3ro básico en Lenguaje y Comunicación, con respecto a los pasos a considerar para realizar una evaluación es “Usar instrumentos adecuados de evaluación y métodos basado en el trabajo particular de los estudiantes.” (Mineduc, 2012, p.22).

Lo mencionado, se relaciona con lo expuesto por Santos Guerra, el cual menciona que “...no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines...” (1996, p. 23). Con esto podemos apreciar también en los mismos programas ejemplos de evaluación para cada aprendizaje esperado de las unidades que entregan las Bases Curriculares de la asignatura en estudio, con ejemplos de indicadores e instrumentos de evaluación, tal y como lo evidencia la siguiente cita “Esta sección incluye un ejemplo de evaluación para un aprendizaje de la unidad [...]. El objetivo es que la actividad diseñada sirva como ejemplo, de forma que el docente pueda replicar el estilo con el resto de los aprendizajes.” (Mineduc, 2012, p.27).

Lo anterior, se también se relaciona con los que proponen las autoras Condemarín y Medina (2000), las cuales postulan diferentes tipos de instrumentos para evaluar el área lingüística en los estudiantes, técnicas que abarcan tanto un enfoque cuantitativo como cualitativo, otorgándole relevancia a ambas formas de evaluar, como lo expone Tierney (1998), quién estipula que “Estas instancias informan más plenamente sobre el nivel auténtico de desarrollo de las diversas competencias de los alumnos.” (Como se citó en Condemarín y Medina, 2000, p. 23). Proponiendo a la “evaluación auténtica como una actividad fundamental del proceso de aprendizaje” (2000, p. 49), [...] donde unos de los principios expresa que ésta “[...] debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza

aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un alumno toma la palabra, lee, escucha o produce un texto en el contexto de una actividad determinada.” (2000, p. 22). Para lo cual, incluyen instrumentos como: entrevistas, portafolios, rúbricas, registros anecdóticos, observación directa, pruebas elaboradas por el profesor, entre otros, tal como lo indica Tenbrik cuando expone que la “recolección de información, es imprescindible como punto de partida de todo proceso de evaluación” (Como se citó en Toranzos, 2014, p. 11).

2.1.6 Marco Legal respecto a Evaluación

Este apartado está basado en el análisis de los decretos y normas establecidas en nuestro país, las cuales intervienen y/o determinan la forma en que se llevan a cabo las prácticas evaluativas de los aprendizajes en el sistema educacional.

Para comenzar, es necesario mencionar el Decreto n° 511, el cual menciona que:

Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. Esta normativa menciona entre sus artículos que cada establecimiento debe contar con un Reglamento Interno de Evaluación el cual deberá contener: estrategias para evaluar los aprendizajes, formas de calificar y comunicar los resultados, y procedimientos que el establecimiento determinará para la situación final de los estudiantes (Decreto n° 511, 1997, p. 1)

Cabe destacar, que en este primer artículo se mencionan también las evaluaciones diferenciadas que permitan atender a todos los estudiantes de forma temporal o permanente, sin embargo, no se especifica la forma de llevar a cabo estas evaluaciones. Además, el artículo N°10 sobre promoción, se refiere a la consideración de las adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, la cual indica que los alumnos que presenten alguna NEE integrados, estarán sujetos a las mismas formas de evaluación antes señaladas, agregando en su caso, la exigencia de un informe fundado por el profesor especialista. (Decreto n° 511, 1997).

Además expone que “A los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje deberá aplicárseles procedimientos de evaluación diferenciada.” (Decreto 511, 1997, art. 5).

Si bien se nombra un tipo de evaluación que debiese ser adaptada para los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje, ya sea por alguna condición física, cognitiva, cultural o social, no se determina claramente cómo realizar este tipo de prácticas, sólo expone que cada reglamento interno de evaluación debe tener estrategias para evaluar los aprendizajes. Este decreto no exige recursos humanos o materiales, que puedan determinar cómo formalizar las prácticas evaluativas de un estudiante por ejemplo; extranjero y con idioma distinto, o algún alumno con deficiencia intelectual que no pueda realizar la evaluación tradicional que se aplica actualmente en los establecimientos.

Para continuar lo anterior, el Decreto nº 511 señala que, “los resultados de las evaluaciones serán en escala numérica de 1 a 7 [...] la aprobación mínima de un subsector es con un 4” (Decreto nº 511, 1997, art. 7). Por otra parte refiere a que el logro de los objetivos se considera a que “[...] los estudiantes serán promovidos siempre y cuando aprueben con una nota igual o mayor a un 4,5 en todos los subsectores o asignaturas y con dos subsectores sin aprobar, pero con un promedio 5.0 o superior.” (Decreto nº 511, 1997, art. 8).

Se plantea de tal forma esta normativa, que parece validar solo el área cuantitativa, como lo plantea Wolf y Batanaz (1990 y 1996), cuando exponen que, “No hemos llegado más que a establecer una relación comparativa entre dos variables, una de las cuales es tomada como referente y se expresa el resultado en un número” (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p. 108)

Por otra parte, el Decreto nº 511 indica que “[...] el director y profesores deberán resolver las situaciones especiales de evaluación y promoción de 1ro a 4to básico y en el caso de los estudiantes de 5to a 8vo básico, decide el consejo de profesores.” (Art. 12). También indica que, “la situación de evaluación y promoción escolar no previstas en el decreto, serán resueltas por la Secretaria

Regionales Ministeriales de Educación respectivas.” (Decreto nº 511, 1997, art. 15).

Si bien este decreto estipula que cada establecimiento debe tener su propio reglamento interno de evaluación, se aprecia que no entrega modalidades en las prácticas evaluativas que consideren la alteridad.

En este apartado también se abordará el Reglamento Interno de Evaluación y Promoción del establecimiento en investigación (2017), el cual estipula que “se aplicará este reglamento a estudiantes de educación básica en procesos, instancias, instrumentos y objetivos, en período bimestral.” (Art. 1)

En cuanto a los principios de evaluación, estos indican que debe ser un proceso de recogida de información para medir el grado de avance en el logro de los objetivos, se debe basar en evidencias objetivas, debe ser medible, confiable y objetiva, aplicar varias técnicas evaluativas y no debe ser castigadora. (Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, 2017).

En el quinto artículo del Reglamento de Evaluación y Promoción del establecimiento (2017) se definen las funciones de la evaluación, en donde indican que estas son; diagnosticar e interpretar habilidades previas, monitorear el logro de objetivos, orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciar los niveles de logro de forma cualitativa y cuantitativa, atender a la diversidad.

En cuanto a lo anterior, podemos evidenciar que los autores Lukas y Santiago, estipulan lo siguiente:

Sin el establecimiento de criterios y referencias o estándares de evaluación, ésta no se produce. Es decir, el mero hecho de recoger información no es suficiente para que haya una evaluación. Para que se dé la evaluación se deben emitir juicios de valor sobre el objeto evaluado. Para ello, la información recogida sobre los criterios preestablecidos será valorada teniendo en cuenta lo referentes señalados como indicadores de éxito. (2009, p. 92)

De acuerdo a lo planteado anteriormente, podemos apreciar que el reglamento interno de este establecimiento no cuenta con criterios de evaluación, se observa una lista de funciones que deben considerar los docentes en sus

prácticas evaluativas, sin embargo, no se visualiza un juicio de valor para determinar el logro de los objetivos de aprendizaje, ni el contexto en el cual se desarrollan dichas prácticas, ni mucho menos las características individuales de los estudiantes.

El Reglamento Interno de Evaluación y Promoción del establecimiento, expone que “la evaluación en el caso de los talleres de Lenguaje y Comunicación, el promedio general de estos se registrará como una nota de 1 a 7 parcial en la asignatura mencionada”. (2017, art. 7).

También, el reglamento indica que “los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, deberán ser evaluados en forma diferenciada, existiendo eximiciones, incluyendo Educación Física e Inglés.” (Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, 2017, art. 8/b). Además, nos dice que:

Para los estudiantes integrados al PIE que presentan Necesidades Educativas Especiales de carácter Permanente y/o desfases curriculares significativos correspondientes a la adquisición de las habilidades básicas para acceder al currículum escolar, corresponderá realizar una Evaluación Diferenciada, la cual deberá ir en directa relación con el Plan de Adecuación Curricular (PACI) [...] utilizando diversos medios de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, tales como tiempo diferenciado destinado a la evaluación y mediación del profesional especialista cuando sea pertinente y necesario [...] La calificación y promoción de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de tipo permanente [...] se determinará en función de los logros obtenidos con relación a los objetivos de aprendizaje establecidos en el PACI, asociado al decreto 83. (2017, art. 8/c)

Podemos apreciar, que el establecimiento esta actualizado a las normas legales de evaluación, además valora y considera al *otro* dentro de sus prácticas. No obstante, sólo especifica adecuaciones para los estudiantes con NEE de tipo permanente, pero no abarca a la alteridad en su naturaleza dentro de la sala de clases, pues no considera las características individuales de cada estudiante.

2.1.7 Prácticas evaluativas en el área de Lenguaje y Comunicación

Para dar inicio a este apartado pondremos en evidencia lo que mencionan los Programas de Estudio de 3ro básico de Lenguaje y Comunicación, en relación a la evaluación, los cuales indican que:

La evaluación forma parte constitutiva del proceso enseñanza. Cumple un rol central en la promoción y en el logro del aprendizaje, para que se logre efectivamente esta función, debe tener como objetivos:

- >Medir progreso en el logro de los aprendizajes.
- >Ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno.
- >Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los logros esperados dentro de la asignatura.
- >Ser una herramienta útil para orientar la planificación. (Mineduc, 2012, p. 21)

Si analizamos lo anterior, podemos apreciar que los Programas de Estudio promueven una evaluación con enfoque mixto, esto quiere decir, que tiene aspectos netamente que apuntan a una mirada cuantitativa, como a medir el progreso, que según Morán (2007) la medición es puramente estadística, además, posee similitudes a la evaluación de tipo sumativa; también posee otros aspectos que se orientan hacia una mirada de la evaluación cualitativa, en lo que respecta a la entrega de información para conocer las fortalezas y debilidades, como a la toma de decisiones con respeto a la planificación, orientado también a una evaluación de tipo formativa.

Si nos enfocamos en los instrumentos de evaluación que proponen los Programas de Estudio de tercero básico, en relación a Lenguaje y Comunicación, nos encontramos que ellos proponen la utilización de variados instrumentos a la hora de evaluar, cuando mencionan que “[...] se deben utilizar una variedad de instrumentos, como por ejemplo proyectos de investigación grupales e individuales, presentaciones, informes orales y escritos, revistas y diarios de aprendizaje, evaluaciones de desempeño, portafolio, pruebas orales y escritas, controles, entre otros” (Mineduc, 2012, p. 21). Con esto, podemos apreciar que la evaluación que promueven los programas se relaciona mucho con la teoría de una evaluación de tipo cualitativa y auténtica, donde se potencian al máximo las habilidades de los estudiantes en relación al área de Lenguaje y Comunicación, sobre todo considerando que es uno de los contenidos más relevantes a la hora

de promover un aprendizaje reflexivo y crítico, por eso es primordial llevar a cabo una amplia gama de instrumentos y no solo quedarse en las típicas formas que propone la evaluación cuantitativa o tradicional.

Además los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico, en relación al trabajo con la diversidad, expresa que “[...] el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, y respecto de las diferencias entre hombres y mujeres, estilos y ritmos de aprendizaje, y niveles de conocimiento.” (Mineduc, 2012, p. 16). Estos entregan una serie de desafíos que los docentes deben contemplar a la hora de trabajar con el *otro* en sus prácticas evaluativas y educativas, donde se debe “Intentar que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos.” (Mineduc, 2012, p. 16)

También los Programas de Estudio entregan una serie de orientaciones en relación a indicadores, criterios y pautas de evaluación, además de actividades para cada unidad de Aprendizaje de la asignatura en investigación, donde se especifica lo que realiza el docente y el estudiante en cada objetivo de aprendizaje (OA). (Mineduc, 2012). Estos definen que las evaluaciones aprueban que “El análisis de esta información permite tomar decisiones para mejorar los resultados alcanzados y retroalimentar a los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades.” (Mineduc, 2012, p. 21). Por tal motivo el docente debe ajustar su planificación de acuerdo a los resultados en el logro de los aprendizajes.” (Mineduc, 2012, p. 23)

Estos Programas agregan que “Al compartir la información con los alumnos, se logra que se impliquen activa y personalmente en la valoración y mejora del aprendizaje a partir de los datos que la evaluación les aporta.” (Mineduc, 2012, p. 22). Nos dice además, que se debemos “Dedicar un tiempo razonable a comunicar los resultados de la evaluación a los estudiantes” (Mineduc, 2012, p. 23), y que la retroalimentación “apunta a ofrecer al alumno información pertinente, en detalle y a tiempo acerca de su desempeño y orientaciones acerca de cómo mejorarlo.” (Toranzos, 2014, p. 17), sin embargo, estudios han revelado que los docentes

“han tomado conciencia de la escasa retroalimentación efectiva que llevan a cabo con sus alumnos y alumnas en forma rutinaria, y un reconocimiento a que esta área requiere mayor reflexión y cambios en la práctica.” (Mineduc, 2006, p. 12)

Podemos concluir que las orientaciones que proponen los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación, es muy integral, ya que abarca todas las áreas que hemos abordado en este capítulo.

2.2 CONCEPTO Y VALORACIÓN QUE EXISTE DE LA ALTERIDAD

2.2.1 Conceptualización de Alteridad

El concepto de Alteridad ha permitido abordar las diferencias en toda su complejidad, y es por esto, que se ha convertido en una de las aportaciones más importantes del panorama contemporáneo, ha logrado alcanzar diferentes ámbitos de impacto, diversos teóricos plantean el concepto desde una mirada independiente. Esta visión, busca superar la separación radical entre sujeto y objeto promovido por el racionalismo.

Por una parte esta Carlos Skliar (2015), quien expone que Alteridad es un concepto que “proviene de Alter, es un pronombre latino formado a partir del sustantivo Al (otro, distinto, diferente), al que se añade el sufijo –ter, que diferencia a un elemento de otro dentro de un par” (Como se citó en Fernández, 2015, p. 423).

Sin embargo, Levinas (1999) complementa esta definición, agregando que “Se asume que la alteridad forma parte de la propia identidad, en tanto que aquello que nos particulariza y describe como individuos [...]” (como se citó en Fernández, 2015, p. 424).

El autor Cotezze en su novela, Edad de Hierro (2002), considerada como literatura de alteridad, expone la existencia de una figura de alteridad desde una mirada negativa y lo interpreta como “[...] el vagabundo, el deficiente intelectual y los bárbaros- que encarnan buena parte de las percepciones y concepciones más primitivas de la alteridad.” (Como se citó en Skliar, 2015, p. 38). En su novela la

alteridad es comprendida como las diferencias del *otro*, discrimina, humilla y distancia al *otro*, siendo capaz de determinar además las necesidades de ese *otro* para no reconocer lo que uno, no es capaz de mirar en sí mismo.

Por otro lado, encontramos una mirada más positiva del concepto en el filósofo Tavizón (2010), quien menciona que, la alteridad “[...] surge como la idea de ver al otro, no desde una perspectiva propia, sino teniendo en cuenta creencias y conocimientos propios del otro, lo cual exige tener un mayor acercamiento, diálogo y entendimiento sobre el otro.” (Como se citó en Córdova y Véliz-De la Calle, 2016, p. 1003).

Otro exponente que avala lo referido y está de acuerdo con esta mirada sobre la alteridad, es Sousa (2011), quien nos señala que:

El principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible. (Como se citó en Cordova y Véliz-De la Calle, 2016, p. 1003).

Ambos autores nos señalan lo importante que es asentarse en el lugar del *otro*, ya que permite fomentar el diálogo y favorecer las relaciones entre pares. Siempre respetando al *otro* en su manera de ver el mundo y escuchado su voz.

Sin embargo Cornejo (2012) nos plantea que el concepto alteridad necesita de dos concepciones y no solo una como lo plantean los autores mencionados anteriormente y nos dice que:

La alteridad implica poner frente a frente dos concepciones diferentes de la vida: Si hay voluntad de alteridad, existe la posibilidad de la integración [...] y el diálogo permitiría enriquecer a ambas partes; por el contrario, si no hay alteridad, el pueblo más fuerte tratará de dominar al otro [...] (Como se citó en Córdova y Véliz-De la Calle, 2016, p. 1003).

La educación es el lugar de relación, del encuentro con el otro, sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de instituciones, que se dicen educativas donde se ha decidido quién es el *otro*, qué tiene que hacer y que hay que esperar de ese *otro*.

La historia de la educación ha sido marcada por la exclusión del *otro*; y ha privilegiado al docente en toda actividad educativa, el cual debía ser respetado y obedecido. Este sistema de educación con los años fue represivo y dominador.

Por otro lado, Dussel (1974) muestra la discrepancia existente en la llamada “pedagogía dominadora” basada en lo que el docente impone a sus estudiantes, para que éste, de manera memorística repita lo que su profesor piensa, pero además hace hincapié en la “pedagogía problematizadora” de Paulo Freire, el cual, considera el respeto del *otro*, donde profesor y estudiante aprenden mutuamente. (Como se citó en Córdoba y Véliz-De La Calle, 2016, p. 1006).

Dicha pedagogía tiene pretensiones claras en cuanto al quehacer pedagógico, lo que busca es recuperar la voz del *otro*, aquella voz que ha sido silenciada por mucho tiempo, además de situar la relación de alteridad y responsabilidad, a una relación con el *otro*. (Ortega *et al.*, 2014).

Además Ortega *et al.* (2014) expone que, “La acción educativa, desde esta perspectiva, propone la acogida del otro, desde la responsabilidad del docente hacia el estudiante con una exigencia de incondicionalidad”. (p. 115).

2.2.2 Políticas Públicas que abordan la Alteridad

En este apartado se describirán las políticas públicas que involucren de alguna forma, ya sea en sus decretos o artículos, el concepto de alteridad.

Una de ellas es la Ley n° 20.201, la cual “fija normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para la educación especial” (Ley n° 20.201, 2007, p. 1), esta considera la alteridad mediante Necesidades Educativas Especiales [NEE] evidenciando que surgen a causa de alguna discapacidad o trastorno que presente una persona en su vida o en parte de ella.

Parece ser que la alteridad en este caso es comprendida bajo una mirada médica, tomando en cuenta que las cualidades individuales de los estudiantes son vistos desde un enfoque clínico, y que para esto, es necesario que el diagnóstico que presente el estudiante sea determinado por una serie de test y pruebas

estandarizadas, que deben ser aplicadas por profesionales como psicólogos, neurólogos, fonoaudiólogos y psicopedagogos (Ley nº 20.201, 2007).

Además de la mirada clínica, el sujeto en situación de discapacidad o que presente algún síndrome, pasa a ser una persona con derechos, para la cual se crean leyes, decretos y acciones sociales con el fin de que el Gobierno subvencione, la atención al *otro*. En ninguno de sus artículos menciona la atención o la subvención para estudiantes con NEE que presenten dificultades de aprendizaje por motivos de lengua, religión, cultura o condición socio-económica.

Esta ley define las NEE permanentes y transitorias, exponiendo que los estudiantes que presenten una NEE de carácter transitoria, podrán obtener la subvención de educación especial dentro de una escuela regular.

Para dar respuesta a lo anterior, se implementa el Decreto nº 170, el cual crea el Programa de Integración Escolar [PIE], para que los estudiantes que presentan una Necesidad Educativa Especial accedan a la subvención (Decreto nº 170, 2009) y reciban apoyo de especialistas para tener las mismas oportunidades de aprendizaje que los demás estudiantes.

Si nos detenemos a analizar las significaciones utilizadas por las políticas públicas antes mencionadas, ya sea el concepto de integración, necesidades educativas especiales, discapacidad, déficit, síndrome, etc. podemos observar que éstas conforman categorías, y que a su vez éstos son medibles. Este grupo de estudiantes clasificados, son los que se pretenden integrar en el sistema educacional.

Sin embargo, recientemente se crea la Ley nº 20.845 de Inclusión Escolar, la cual “regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado” (Ley nº 20.845, 2015, p. 1). Esta ley promueve los siguientes principios para el sistema educativo:

No discriminación arbitraria e Inclusión lo que conlleva el deber del Estado de velar por la inclusión e integración en los establecimientos educacionales.

Gratuidad Progresiva que deberá implantar el Estado en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado.

Dignidad del Ser Humano y el de Educación Integral. Se modifican además otros principios como el de diversidad, flexibilidad, responsabilidad de estudiantes, padres y apoderados, y sustentabilidad. (Ley n° 20.845, 2015, p. 3).

Podemos apreciar, que esta ley utiliza el concepto de inclusión para categorizar nuevamente a los estudiantes que en algún momento fueron excluidos por su condición económica.

Para efectos de nuestra investigación nos enfocaremos en el artículo N°1 de esta Ley, el cual aborda la atención a la diversidad. Se menciona a la diversidad en cuanto al respeto por las distintas culturas, religiones y situación social de las familias de los estudiantes. También se refiere al concepto de flexibilidad, el cual describe las adecuaciones que tendrán los procesos educativos para dar atención a esta diversidad. Se enfatiza además la integración e inclusión, haciendo referencia a la eliminación de cualquier forma de discriminación que dificulte la participación o aprendizajes de los alumnos.

Podemos mencionar que este artículo, hace referencia a los individuos y su particularidad, además de identificarlos por sus características, se busca enmarcar estas cualidades con el fin de proteger o acoger al *otro*, a través de los conceptos de inclusión e integración. Sin embargo, al divisar la presencia del *otro* con su diferencia, se vuelve a hacer énfasis en su particularidad, como dice Levinas (1999):

Se asume que la alteridad forma parte de la propia identidad, en tanto que aquello que nos particulariza y describe como individuos, lo que denominamos personalidad o carácter, es precisamente una suma de acontecimientos heterogéneos, una síntesis de todos los momentos vividos y experimentados de forma concreta, única e intransferible. (Como se citó en Fernández, 2015, p. 424)

Otra de las políticas públicas que aborda la alteridad es el actual Decreto n° 83, el cual “Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica” (Decreto n° 83, 2015, p. 1) y además promueve la

diversificación de la enseñanza favoreciendo con ello el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado en su diversidad.

Con este criterio se da paso a la enseñanza diversificada, que implica ampliar para todos los estudiantes la posibilidad de acceder, participar y progresar en los aprendizajes del currículum, considerando desde el inicio y en la planificación, diversas formas y modalidades de aprender. Lo anteriormente señalado, se fundamenta en la normativa nacional e internacional y en el Principio de Accesibilidad y Diseño Universal aplicado a la enseñanza.

Los principios que orientan la toma de decisiones para definir las adecuaciones curriculares son los siguientes:

a) Igualdad de Oportunidades: El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, y contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independientemente de sus condiciones y circunstancias de vida. Ello supone tener presente la diversidad en los aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales propios de la naturaleza humana.

b) Calidad Educativa con Equidad: El sistema debe propender, en la máxima medida posible, a que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales que estipule la Ley General de Educación, independiente de sus condiciones y circunstancias.

c) Inclusión Educativa y Valoración de la Diversidad. El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo.

d) Flexibilidad en la Respuesta Educativa: El sistema debe proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes. (Decreto N° 83, 2015, p. 12-14).

Este Decreto comenzó a regir en marzo del 2017, y menciona los criterios a considerar para las adecuaciones curriculares, donde una de ellas es que “La forma de respuesta debe permitir a los estudiantes realizar actividades, tareas y evaluaciones a través de diferentes formas y con la utilización de diversos dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas diseñadas...” (Decreto n° 83, 2015, p. 28). Este decreto enfatiza en que el docente debe promover múltiples formas

de expresión, ya que bien sabemos que “Los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben, por lo que no existe un único medio de expresión que sea óptimo o deseable para todos.” (Decreto n° 83, 2015, p. 21)

Podemos apreciar entonces, que este decreto aborda en mayor medida el concepto propio de alteridad, ya que no solo relaciona el concepto del *otro* con la discapacidad, sino que también alude al *otro* desde su individualidad.

2.2.3 Valoración e importancia de la alteridad

En los Programas de Estudio de 3ro básico, postulan que, al momento de enseñar se debe valorar al *otro*, respetando sus características individuales, donde el docente debe ser el que promueve una enseñanza inclusiva, como se expone a continuación:

[...] el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, y respecto de las diferencias entre hombres y mujeres, estilos y ritmos de aprendizaje, y niveles de conocimiento. Esa diversidad lleva consigo desafíos que los docentes tienen que contemplar [...] (Mineduc, 2012, p. 16).

Incluso podemos apreciar la valoración relevante que le asignan los Programas de Estudio de 3ro básico en Lenguaje y Comunicación al trabajo con la alteridad “[...] al momento de diseñar el trabajo de cada unidad, el docente considere que se precisará más tiempo o métodos diferentes para que algunos estudiantes logren estos aprendizajes.” (Mineduc, 2012, p. 16). Con esta cita podemos apreciar como la educación actual considera el trabajo con el *otro* existente en las realidades educativas, tal y como podemos evidenciar con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que forma parte del Decreto n° 83, y el cual se está poniendo en marcha desde el año en curso.

Además, podemos agregar que el colegio donde realizaremos nuestra investigación considera y valora a la diversidad cómo una parte fundamental del proyecto educativo, el cual refiere que “[...] no hace diferencia alguna en los niños y niñas que forman parte de su proceso educativo, la diversidad de sus estudiantes es una característica del Liceo” (Proyecto Educativo Institucional,

2017). Incluso uno de los valores que promueve el establecimiento dentro de su proyecto educativo es el Respeto, el cual expone que “Se basa en la condición de ser otro (alteridad), lo cual implica no sólo una comprensión y un reconocimiento de la diversidad, sino también una disposición activa a no reducir los estándares homogéneos” (PEI, 2017). Sin embargo, la cita anterior también nos hace dar cuenta que sólo son eufemismos, cuando se refiere a Alteridad, ya que al final menciona que no por ello se reducirán los “estándares homogéneos”, por lo que al *otro* se la incluye y excluye a la vez.

2.3 LA ALTERIDAD EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DENTRO DEL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Una forma de dar cuenta sobre evaluar en la diversidad, es que podemos citar un fragmento del informe desarrollado por la Unesco (2003), en cual refiere que “[...] la evaluación debe ser amplia y equilibrada considerando tanto las potencialidades y capacidades del alumno, como sus dificultades.” (p. 174). Con lo anterior podemos evidenciar cómo se propone una evaluación holística, la cual considera las características individuales de los estudiantes, es decir, valorando al *otro* como un ser único e irrepetible, además podemos observar que se relaciona con las consideraciones que postulan los autores Ayala *et al.* en el año 2014, quienes refieren que “Las prácticas evaluativas desde y con el *otro* permiten que los estudiantes se apropien de sus procesos formativos y educativos” (p. 40), donde se plantea que los procesos de evaluación en diálogos de Alteridad, promueven la igualdad, el reconocimiento y la sensibilidad por las diferencias que existen en un grupo de personas.

Además los autores confrontan la tradicional forma de evaluar, mencionando que se debe “[...] configurar esa evaluación como apertura al otro en el sentido de lo que se construye y acuerda, y no de lo que el sistema y la lógica impositiva positivista determina.” (Ayala *et al.*, 2014, p. 42). Sin embargo, podemos evidenciar en nuestra realidad educativa cómo la mayoría de los establecimientos y/o docentes llevan a cabo un sistema de evaluación impuesto por modelos

evaluativos tradicionales, donde la cuantificación es un medio facilitador para los docentes a la hora de comparar.

Se puede apreciar que las Leyes, Decretos y establecimientos que buscan la inclusión, y pretenden evitar la segregación y exclusión, no respetan la Alteridad. Es por esto, que desde la perspectiva de que los establecimientos puedan elaborar sus propios reglamentos de evaluación, deberían construirlos y abordarlos desde la alteridad, lo que implica construir y acordar el currículum que se evalúa y así mismo el cómo se evalúa.

2.3.1 Evaluar en la Alteridad dentro del área de Lenguaje y Comunicación

En relación a los Programas de Estudio de Enseñanza Básica, la cual refiere a la evaluación de la diversidad, considera que se debe “Evaluar de distintas maneras a los estudiantes y dar tareas con múltiples opciones” (Mineduc, 2012, p. 17). Es así que podemos evidenciar que el Ministerio de Educación está promoviendo, desde hace algunos años, que los docentes consideren al *otro*, tanto en sus prácticas educativas como evaluativas. Si analizamos lo que propone los Programas de Estudio de Enseñanza Básica, fácilmente podemos contrastar y coincidir con el actual Decreto 83, el cual plantea el DUA, busca “[...] promover prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes.” (Decreto n° 83, 2015, p. 17), donde uno de los principios declara dar múltiples formas de expresión y ejecución, haciendo que los estudiantes puedan dar cuenta de lo aprendido de diferentes formas, considerando sus preferencias, estilo y ritmo de aprendizaje (Decreto n° 83, 2015, p. 21).

Condemarín y Medina, 2000, entienden que entre “Alteridad y procesos evaluativos, es necesario hacer relaciones entre éstas para el mejoramiento de la calidad de la educación, dando respuestas a las necesidades educativas del y con el otro en su multidimensionalidad humana.” (Ayala *et al.*, 2014, p. 38) lo que evidencia que debemos abarcar todas las características de los estudiantes a la hora de poner en práctica el complejo proceso de evaluar.

Otro aspecto que cobra relevancia dentro de la evaluación en la alteridad, es lo que propone el Reglamento de Evaluación y Promoción (2017) del establecimiento en investigación, el cual determina que los estudiantes que presenten Necesidades Educativas Especiales Permanentes o desfases significativos dentro del currículum, serán evaluados y calificados de forma diferenciada, la cual tendrá relación con el logro de los objetivos planteados en el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI), a través de la utilización de diversos medios como: tiempo, mediación de un adulto, etc. Esto significa un real avance dentro de la evaluación en el área educativa, en consideración del *otro*. Sin embargo, aún quedan desafíos que alcanzar, haciendo que este tipo de evaluación “diferenciada” pueda ser para todos, no tan solo para aquellos que presenten NEE de tipo permanente y transitoria, sino también a cualquier necesidad educativa que presente un estudiante dentro del contexto escolar, como lo propone el DUA.

Si hacemos un recorrido por la historia de la evaluación hacia la Alteridad, esto se está promoviendo desde el siglo XX dentro del ámbito educacional, como podemos apreciar con unos autores españoles, quienes postulaban una atención a la diversidad desde la programación del aula, donde exponen indicadores para adecuar la evaluación a la diversidad, donde describen que se debe:

Realizar una evaluación inicial ante un nuevo proceso de enseñanza aprendizaje. Introducir la evaluación del contexto aula, utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados y diversos (cuestionarios, entrevistas, observación sistemática, pruebas objetivas). Proporcionar los materiales necesarios para la realización de las actividades de evaluación en función de las características del alumno. (Arnaiz y Garrido, 1999, p. 111)

Es aquí donde nos damos cuenta que se considera el trabajo con el *otro*, en todo lo que aborda el proceso de enseñanza aprendizaje, y además valorando la diversidad en general y no sólo enfocándose en estudiantes con necesidades educativas permanentes.

2.3.2 Orientaciones para evaluar en la Alteridad desde el área Lenguaje y Comunicación

Si nos enfocamos en los programas de estudio de enseñanza básica podemos apreciar que éstos, entregan una serie de orientaciones a la hora de evaluar los aprendizajes, consideran las prácticas evaluativas enfocadas hacia la diversidad de estudiantes existente en las salas de clases, unas de ellas refieren que “La evaluación debe considerar la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, para esto se deben utilizar una variedad de instrumentos [...] Los docentes utilizan diferentes métodos de evaluación dependiendo del objetivo a evaluar [...]” (Mineduc, 2012, p.). Con ello, podemos apreciar lo relevante del *otro* dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca bajo el paradigma Hermenéutico, según Sandin (2003) “[...] se caracteriza por fundamentar y legitimar aproximaciones interpretativas a través de métodos de investigación que se centran en la comprensión y el significado en contextos específicos.” (p. 61)

Lo anterior se vincula con la presente investigación, porque nuestro propósito general es comprender e interpretar el significado más amplio de una realidad, en relación a una temática específica como es la evaluación de la alteridad, centrándonos únicamente en docentes que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 3ros básicos de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes. Desde esta perspectiva, los docentes serán una vía para interpretar el contexto en relación a la evaluación y darle una comprensión y significado desde la visión de los actores involucrados.

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo Exploratorio que según Hernández *et al.* (2010), se caracteriza por “[...] examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.” (p. 79-80)

Lo anterior se vincula con la presente investigación porque existe escaso sustento teórico y no existen investigaciones en el que se profundice y relacione la alteridad con la evaluación, ambas ligadas al área de Lenguaje y Comunicación. Esto nos acercará a una reflexión más significativa sobre esta temática y realizar un aporte a futuros investigadores.

3.3 ENFOQUE INVESTIGATIVO

La presente investigación posee un enfoque de tipo Cualitativo y según Hernández *et al.* (2010), este enfoque de investigación se caracteriza por “[...] comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.” (p. 362)

Lo anterior se vincula con esta investigación porque buscamos comprender la perspectiva que tienen los docentes que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 3ros básicos, acerca de sus experiencias, opiniones y concepciones en relación a su quehacer pedagógico, con respecto a la evaluación y a la alteridad. Estas entrevistas serán realizadas dentro del mismo establecimiento y la información proporcionada no será manipulada, ya que se buscará mantener la fidelidad de la voz de los docentes.

3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se basa en un diseño de estudio de caso. Según Latorre (1996) el estudio de caso “Constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social [...]” (Como se citó en Sandin, 2003, p. 174)

Lo anterior se vincula con esta investigación porque nos enfocaremos a investigar una realidad educativa en un grupo determinado de docentes del colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes, y que imparten clases en el área de Lenguaje y Comunicación abocado solo en 3ero básico, centrada la investigación solo en sus prácticas evaluativas.

3.5 CONTEXTO

El establecimiento seleccionado para realizar nuestro proceso investigativo, se ubica en el centro urbano de la ciudad de Los Andes, imparte clases desde nivel preescolar hasta octavo básico en régimen de jornada completa, es una institución educativa de carácter particular subvencionado, gratuito con un nivel

socioeconómico medio, según lo indicado por los resultados del SIMCE 2016. Su Proyecto Educativo Institucional fue creado en el año 2013, el cual incluye el Programa de Integración Escolar, además posee su propio reglamento interno de evaluación, el cual se modifica anualmente según la normativa vigente. Existe una diversidad en la planta docente en lo que a rango etario y género se refiere. Actualmente trabajan 70 funcionarios, de los cuales 48 son profesionales de la educación, posee una matrícula de 1.024 estudiantes con 29 cursos, contando solo con tres 3ros básicos.

Es de suma importancia mencionar que el establecimiento es mensualmente intervenido por la agencia de calidad, debido a los resultados obtenidos en el SIMCE, donde el establecimiento fue categorizado como desempeño insuficiente en el año 2015 y 2016.

Se escogió esta institución, ya que una de las investigadoras, de profesión Psicopedagoga, pertenece al establecimiento y debido a la antigüedad laboral, posee mayor confianza y acceso a la realidad investigativa, lo que permite observar la realidad en la que se encuentran los sujetos de estudios, esto facilita la recogida de información dado que existe una adecuada comunicación con los docentes a entrevistar, además realiza un trabajo colaborativo de acuerdo al Programa de Integración Escolar en los niveles a investigar.

3.6 SUJETOS DE ESTUDIO

Los sujetos de estudio para esta investigación no han sido seleccionados al azar, ya que no buscamos generalizar resultados, tal como lo exponen los autores Hernández *et al.* (2010, p. 393). Estos se escogieron de manera intencionada por las investigadoras según su juicio y criterio de inclusión, ya que las asignaturas que ellos imparten se relacionan con nuestro proceso de indagación, el cual busca comprender la alteridad en las prácticas evaluativas de los docentes que realizan clases de Lenguaje y Comunicación en dos terceros básicos del colegio escogido

en la ciudad de Los Andes. Además, ambos docentes trabajan en conjunto con una de las investigadoras, por lo que es de fácil acceso llegar a ellos.

Uno de los docentes es de género masculino de 45 años, de formación profesional Educador de Enseñanza General Básica con Postítulo en Lenguaje y Comunicación, posee 14 años de ejercicio laboral como docente e ingreso en marzo del año 2017 al establecimiento actual como planta, donde ejerce el rol de profesor jefe de 3ro básico C.

La siguiente docente entrevistada es de género femenino de 58 años, la cual posee formación profesional de Educadora de Enseñanza General Básica con mención en Ciencias Naturales, con 34 años de experiencia laboral y 5 años de trabajo en el establecimiento en estudio, donde cumple el rol de profesora jefe de 3ro básico A.

3.7 INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado para recoger la información durante esta investigación fue la Entrevista Semiestructurada.

Según Lukas y Santiago (2009) “La entrevista es una confrontación interpersonal, en la cual el entrevistador formula al entrevistado preguntas con el fin de conseguir respuesta relacionadas con los propósitos de la evaluación.” (p. 215) Otros autores como King y Horrocks (2009) enfatizan que “la entrevista cualitativa se caracterizan por ser más íntima, flexible y abierta” (Como se citó en Hernández *et al.*, 2010, p. 418).

Además Lukas y Santiago hacen mención que en las entrevistas semiestructuradas:

Existe un esquema o pauta de entrevista previa con algunas preguntas que se plantearan al entrevistado. Sin embargo, en función de sus respuestas (tanto verbales como no verbales) el entrevistador planteará nuevas preguntas para profundizar en algunos

aspectos o abrir nuevas vías de indagación que resulten de interés a los propósitos de la evaluación (2009, p. 216).

Lo anterior se vincula con esta investigación porque la entrevista nos permite profundizar de manera más reflexiva sobre el tema a abordar y la utilizaremos de forma previamente diseñada, además las preguntas se relacionan con nuestros propósitos investigativos, no obstante si surgen nuevas interrogantes, estas se tomarán en consideración para crear preguntas emergentes.

Cabe mencionar además que la entrevista será validada a juicio de experto, para determinar si existe coherencia entre las preguntas y el propósito de investigación, y establecer si estas interrogantes son pertinentes de acuerdo al modelo cualitativo de nuestra investigación.

3.8 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Algunos de los aspectos éticos que considera esta investigación son los siguientes:

- Privacidad y confidencialidad, ya que no daremos a conocer el nombre de los sujetos y tampoco del establecimiento en estudio.
- Consentimiento informado, puesto que los sujetos en estudio conocerán la naturaleza y propósito de nuestra investigación.
- Validez y confiabilidad, debido a que las conclusiones de los resultados obtenidos representaran efectivamente la realidad de los docentes entrevistados con respecto a sus prácticas evaluativas. Además no emitiremos juicios que afecten la coherencia y sistematización de las interpretaciones de los datos.
- Credibilidad, ya que los resultados de las entrevistas serán producto fiel de lo relatado por los docentes a investigar, además

contrastaremos los resultados arrojados en la investigación con la teoría que aborda nuestra temática.

3.9 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la información recogida mediante la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, la presente investigación utilizará el análisis de datos cualitativo, que según Zapata (2005) “se estructura con la búsqueda de explicaciones que permitan abordar y comprender el objeto de investigación.” (p. 212).

Los autores Hernández *et al.* (2010) indican que esta metodología de análisis requiere la aplicación de los siguientes pasos (p. 445):

- 1) Recolección de datos a través de la entrevista
- 2) Organizar la información determinando criterios de organización
- 3) Preparar los datos para el análisis a través de la transcripción de las entrevistas
- 4) Revisión de los datos
- 5) Descubrir unidades de análisis
- 6) Codificar las unidades y asignar categorías
- 7) Describir las categorías codificadas y relacionarlas
- 8) Generar reflexiones y sugerencias

Para nuestra investigación realizamos dos entrevistas semiestructuradas a dos docentes de 3ro básico, que se desempeñan en el establecimiento en estudio. Luego de recaudar la información ésta se organizó de acuerdo a criterios que emergieron durante este proceso. Una vez organizados todos los datos, las entrevistas fueron transcritas y revisadas.

A partir de los antecedentes recopilados surgieron nuestras unidades de análisis, las cuales guiaron nuestra investigación y a partir de ello nacieron las

categorías y subcategorías, las cuales fueron analizadas de manera descriptiva y relacionadas con nuestro proceso investigativo. Finalmente se crearon reflexiones y sugerencias de acuerdo a los datos recopilados, información teórica y experiencia profesional.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A continuación se presenta un cuadro, el cual organiza las categorías y subcategorías que surgieron a partir de nuestro proceso investigativo.

Cuadro N° 2: Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías asociadas
Prácticas Evaluativas	Concepto de evaluación
	Modelos de evaluación
	Funciones de la evaluación
	Enfoques de la evaluación
	Instrumentos de evaluación
	Marco legal respecto a la evaluación
	Prácticas evaluativas en el área de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico
Concepto y valoración que existe de la alteridad	Conceptualización de alteridad
	Políticas públicas que abordan la alteridad
	Valoración e importancia de la alteridad
La alteridad en la evaluación de los aprendizajes dentro del área de Lenguaje y Comunicación.	Evaluación en la alteridad dentro del área de Lenguaje y Comunicación
	Orientaciones para evaluar en la alteridad desde el área Lenguaje y Comunicación

4.2 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Para una comprensión más profunda de las categorías, a continuación se realiza una definición para cada una de ellas. Las definiciones buscan abarcar y dar un marco lógico a las subcategorías que contienen.

1. **Prácticas evaluativas:** En esta categoría incorporaremos toda la información necesaria que nos permita definir las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes a sus estudiantes, a través de diferentes estrategias y lineamientos. De lo cual surgen diversas categorías:
 - a. **Concepto de evaluación:** En esta subcategoría se da a conocer la comprensión que tienen los docentes respecto a la evaluación, según sus referencias sobre definiciones y características.
 - b. **Modelos de evaluación:** En esta subcategoría se conocen los distintos modelos de evaluación conocidos y aplicados por los docentes en sus aulas.
 - c. **Funciones de la evaluación:** En esta subcategoría se abordan los momentos en que los docentes llevan a cabo la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje y el objetivo de ello.
 - d. **Enfoques de la evaluación:** Esta subcategoría nos permite conocer por parte de los docentes, las diferencias y similitudes respecto a la evaluación cuantitativa y cualitativa, y cuál es su preferencia a la hora de llevar a cabo sus procesos evaluativos.
 - e. **Instrumentos de evaluación:** Esta subcategoría no muestra las herramientas y técnicas utilizadas por los docentes para la evaluación de los aprendizajes, y los aportes que éstas presentan en sus prácticas evaluativas.
 - f. **Marco legal respecto a la evaluación:** En esta subcategoría identificamos diversas leyes y decretos que conocen los docentes sobre las prácticas evaluativas en nuestro país.
 - g. **Prácticas evaluativas en el área de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico:** En esta subcategoría damos cuenta de la forma en que los

docentes llevan a cabo las evaluaciones en el nivel y área en que se desempeñan.

2. **Concepto y valoración que existe de la alteridad:** en esta categoría conocemos diferentes definiciones y percepciones que tienen los docentes con respecto a la alteridad a la hora de evaluar. De lo anterior nacen las siguientes subcategorías:
 - a. **Conceptualización de alteridad:** En esta subcategoría conocemos la manera en que los docentes definen su comprensión y apreciación sobre la alteridad.
 - b. **Políticas públicas que abordan la alteridad:** En esta subcategoría apreciamos las normativas legales que conocen los docentes, sobre cómo se aborda la alteridad.
 - c. **Valoración e importancia de la alteridad:** En esta subcategoría daremos cuenta las distintas apreciaciones que poseen los docentes sobre la alteridad existente en su sala de clases.
3. **La alteridad en la evaluación de los aprendizajes dentro del área de Lenguaje y Comunicación:** en esta categoría abordamos cómo es considerada la alteridad a la hora de llevar a cabo las prácticas evaluativas que realizan los docentes en el área de Lenguaje y Comunicación. De lo anterior surgen las siguientes subcategorías:
 - a. **Evaluar en la alteridad dentro del área de Lenguaje y Comunicación en 3ro básico:** En esta subcategoría se identifican las estrategias que utilizan los docentes a la hora de evaluar la Alteridad en 3ro básico dentro de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, de acuerdo a las características individuales de los estudiantes.
 - b. **Orientaciones para evaluar en la alteridad desde el área Lenguaje y Comunicación:** En esta subcategoría apreciamos qué conocen los docentes sobre las orientaciones expuestas en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación, y de qué manera las implementan a la hora de evaluar a sus estudiantes, considerando la Alteridad.

4.3 IDEAS PRINCIPALES EMANADAS DE CADA SUBCATEGORÍAS

En el siguiente cuadro se exponen los temas que surgieron de cada subcategoría asociada, las cuales nacieron desde la información recaudada en las entrevistas realizadas a los docentes.

Cuadro N°3: Temas principales de unidades de análisis

Categorías	Subcategorías asociadas	Temas
Prácticas evaluativas	Concepto de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -proceso continuo -para diagnosticar -comprobar el logro de los objetivos planteados -obtener una calificación -realizar una retroalimentación con los mismos estudiantes -revisión del instrumento aplicado
	Modelos de evaluación	<p>Evaluación tradicional:</p> <ul style="list-style-type: none"> -califica el logro de los estudiantes a través de una nota <p>Evaluación auténtica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -se orienta a internalizar los aprendizajes -desarrollar las habilidades de los estudiantes. -evaluar procesos -uso de ambos modelos de evaluación
	Funciones de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -aplican la evaluación: -al inicio, durante y para finalizar una unidad de aprendizaje -evaluación sumativa a través de pruebas tradicionales y trabajos

		<p>prácticos</p> <p>-evaluados con nota.</p>
	Enfoques de la evaluación	<p>Evaluación cuantitativa:</p> <p>-al finalizar un contenido a través de una nota</p> <p>Evaluación cualitativa:</p> <p>-el aprendizaje se adquiere a través de diversas experiencias</p> <p>-durante el proceso</p> <p>-internalicen los logros y las habilidades de los estudiantes</p> <p>-no es calificada a través de una nota.</p> <p>-prefieren una evaluación cualitativa</p> <p>-el sistema les impone una evaluación cuantitativa</p>
	Instrumentos de evaluación	<p>-pruebas estandarizadas</p> <p>-trabajos prácticos</p> <p>-dramatizaciones</p> <p>-maquetas</p> <p>-disertaciones</p>
	Marco legal respecto a la evaluación	<p>-Decreto 511</p> <p>-reglamento de evaluación interno del establecimiento</p>
	Prácticas evaluativas en el área de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico	<p>-la evaluación es aplicada en el proceso de la unidad de aprendizaje</p> <p>-utilizan diversas técnicas e instrumentos</p> <p>-evidenciar el logro de los objetivos en relación a la lectura y escritura.</p>

Concepto y valoración que existe de la alteridad	Conceptualización de alteridad	<ul style="list-style-type: none"> -alteración de los estados de ánimo - alteración de documentación. -atender a personas distintas -ser diferente, diverso en raza, apariencia física, desarrollo cognitivo, estilos y ritmos de aprendizaje -entregar oportunidades y respeto para todos.
	Políticas públicas que abordan la alteridad	<ul style="list-style-type: none"> -programa de integración escolar: -detección de problemas de aprendizaje, trastornos leves y graves -entrega de apoyo y evaluación diferenciada -incorporación de las educadoras dentro del aula. Ley de inclusión: -calidad de la educación para todos.
	Valoración e importancia de la alteridad	<ul style="list-style-type: none"> -ritmos de aprendizaje -estilos de aprendizaje -diversidad física -instrumentos y test
La alteridad en la evaluación de los aprendizajes dentro del área de Lenguaje y	Evaluar en la alteridad dentro del área de Lenguaje y Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> -diversos tipos de instrumentos -diversas estrategias: -actividades visuales, kinestésico, auditivo -evaluación diferenciada

Comunicación	Orientaciones para evaluar la alteridad desde el área Lenguaje y Comunicación	<ul style="list-style-type: none">-entregan orientaciones para evaluar el proceso y el final-realizar una retroalimentación-utilizar diferentes instrumentos-participación de los estudiantes del proceso de evaluación
--------------	---	--

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el siguiente capítulo se dan a conocer los análisis descriptivos realizados en esta investigación, la cual se lleva a cabo desde un enfoque Cualitativo, como lo explica el capítulo del Marco Metodológico, en donde se analizan las categorías y subcategorías asociadas, con el fin de contrastar con la teoría encontrada y reflexiones de las investigadoras.

5.1 Prácticas evaluativas

En relación al entendimiento que tienen los docentes respecto al concepto de evaluación, podemos señalar que ambos entrevistados la conciben como un proceso. El entrevistado 1 expone que “[...] entiendo evaluación como un proceso en el que se tiene que tomar en cuenta el aprendizaje que no todos aprenden igual, al mismo ritmo al mismo tiempo [...]” (Entrevista 1, 2017). De la definición expuesta por el docente se puede apreciar que su definición se acerca en cierta medida a lo expuesto por Bordas Alsina (1999) “[...] detectar cómo es una realidad educativa – alumno, grupo de clase [...]” (Como se citó en Lukas y Santiago 2009, p. 83).

El entrevistado 2 indica que la “[...] evaluación es un proceso continuo que se debe hacer durante toda la unidad... antes, durante y después de entregar los contenidos.” (Entrevista 1, 2017). Según lo expuesto por el docente podemos señalar que su definición se acerca a lo que presentó Pérez Juste (1986) cuando dice que la evaluación es el “[...] acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características [...] cuyas posteriores son la información y toma de decisión [...]” (Lukas y Santiago, 2009, p. 82). Podemos analizar que ambos entrevistados coinciden en que la evaluación es un proceso que se debe aplicar en el transcurso del año, para poder conocer a sus estudiantes en sus fortalezas y debilidades que presentan.

Por otra parte, el entrevistado 1 agrega el concepto de una mala evaluación, la cual según sus palabras sería: “[...] es una evaluación que no

tendría diagnóstico por ejemplo, donde no se conoce a las personas [...] sería no seguir el proceso de evaluación [...] llegar y tomar una evaluación [...] habría que tener cuidado [...] en no seguir el proceso [...]" (Entrevista 2, 2017). Lo expuesto por el docente concuerda con lo señalado por Oates (1975) "Pretender dar significado a la actuación de un alumno desde la óptica y el código del evaluador, prescindiendo de las claves de interpretación del contexto, es vaciar de contenido la realidad" (Como se citó en Santos Guerra, 1996, p. 28).

En relación a la utilización que le dan los docentes a la evaluación, podemos señalar que el entrevistado 1 se refiere a ésta como una calificación, mencionando que "[...] lo usamos [...] netamente para [...] colocar nota [...] pero también hemos ido con el tiempo evaluando el proceso [...] pero lamentablemente lo principal que nos estamos enfocando nosotros [...] son a estas evaluaciones con nota [...]" (Entrevista 1, 2017). Lo anterior también fue tensionado por López e Hinojosa (2003) cuando menciona que "La evaluación ha sido confundida con otros términos que están íntimamente relacionados con él, como la medición [...] la calificación y los exámenes." (Como se citó en el texto de Educar Chile, 2007, p. 3).

De otro modo el entrevistado 2 menciona que la evaluación le ayuda para saber el logro de los objetivos, indicando que "[...] me doy cuenta si los niños aprendieron o no aprendieron lo que yo quiero que ellos aprendan [...] si lograron el objetivo de la clase". (Entrevista 1, 2017). Lo expuesto por la docente concuerda con lo expuesto por Tyler, quien refiere a la evaluación como el "Proceso para determinar en qué medida los objetivos han sido alcanzados". (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p. 80).

En relación a los procesos que evalúa el entrevistado 1 en Lenguaje y Comunicación indica que "[...] yo en lo personal evalúo [...] los procesos de [...] lectura y escritura [...] el proceso de escritura no es llegar y escribir un texto [...] los niños tiene que acostumbrarse cuando producen textos hacer borradores, pre escritura, corrección y después texto definitivo.", luego el mismo docente agrega "Lo mismo la lectura, antes de leer, los pasos [...] de la lectura [...] antes de leer,

durante la lectura hacerse preguntas, y después incluso extraer información explícita e implícita". (Entrevista 2, 2017). Respecto a la escritura, lo expuesto por el docente se relaciona con lo descrito por Condemarín y Medina (2000) quienes postulan que "[...] el escrito constituye el resultado de un trabajo de escritura, de lectura crítica y de reescritura que requiere el dominio progresivo de una serie de operaciones intelectuales complejas [...]" (p. 87).

Así mismo, relación a la lectura, el entrevistado 1 concuerda con lo descrito por las autoras Condemarín y Medina, quienes mencionan "[...] la evaluación de la lectura debe incluir procedimientos que permitan visualizar cómo el lector construye el significado del texto antes, durante y después de la lectura". (2000, p. 69).

Respecto a la retroalimentación de los resultados de las evaluaciones que indica el entrevistado 2, menciona que "Lo hago en conjunto con ellos, voy pregunta por pregunta, vamos analizando [...] y viendo en que se equivocaron y ellos mismos van corrigiendo [...] el niño que tuvo la pregunta buena sale a la pizarra y explica cómo se dio cuenta de que esa era la respuesta acertada." (Entrevista 2, 2017). Lo expuesto por el docente se relaciona con lo descrito por Hattie y Timperley, (2007) quienes indican que la "[...] retroalimentación se define como la información proporcionada por un agente (un profesor, compañero, libro, padre, etc.) en relación con aspectos de un desempeño" (como se citó en texto de Educar Chile, 2007, p. 1).

Podemos concluir que ambos entrevistados utilizan la evaluación para distintos fines, ya que el entrevistado 1 la utiliza para calificar mediante una nota y el entrevistado 2 la utiliza como medio de verificación para saber si los objetivos se cumplen, en el cual realiza un proceso de retroalimentación de dichos resultados, considerando a los estudiantes para llevarla a cabo.

En cuanto a los modelos de evaluación tradicional y auténtica, ambos docentes concuerdan que, la evaluación tradicional apunta hacia la calificación. El entrevistado 1 menciona que "[...] tradicional la evaluación que solamente se dedica a [...] evaluar el logro mediante una nota [...]" (Entrevista 1, 2017). El

entrevistado 2 agrega que “[...] la evaluación tradicional para mi es la que se hace, se ha hecho siempre, donde tu colocas una nota [...]” (Entrevista 1, 2017). Lo expuesto por ambos docente se relaciona con lo planteado por Condemarín y Medina cuando refieren que la “[...] evaluación tradicional de los aprendizajes tienen una función certificativa, una evaluación reflejada en números, en una nota”. (2000, p. 21).

Por otro parte, al ser consultados por la evaluación auténtica, el entrevistado 1 menciona que “[...] la evaluación auténtica [...] tiene que ver un poquito más [...] tanto el modo de [...] enseñar que apunta más al aprendizaje [...] se entiende como una evaluación más ideal [...]” (Entrevista 1, 2017). En cambio el entrevistado 2 dice que “[...] la auténtica es la que tú estás evaluando continuamente [...]” (Entrevista 1, 2017). Si analizamos lo expuesto por Condemarín y Medina respecto a la evaluación auténtica quienes la definen como “[...] una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes [...]” y que su propósito principal es “[...] mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.” (2000, p. 17). Considerando lo anterior se puede establecer que ambos entrevistados coinciden en que la evaluación tradicional es aquella que evalúa mediante una nota. Sin embargo, cuando responden acerca de la evaluación auténtica, no son claros al argumentar su entendimiento. Nuevamente nos encontramos con que ambos docentes no presentan un claro dominio acerca de la temática planteada, ya que ninguno de ellos concuerda con lo expuesto por las autoras, ni la aprecian como un proceso de mejora de la calidad de los aprendizajes.

En relación a los modelos de evaluación que los entrevistados aplican, el Entrevistado 1 indica que “[...] yo en lo personal aplico ambas [...] se está centrando en el aprendizaje [...] el alumno no tiene que aprender a la primera sino que al final del proceso puede terminar aprendiendo [...] que adquiera la habilidad [...] pero tenemos también la otra evaluación [...] que nos sirve también para diagnosticar y [...] para finalmente poner una nota que es lo que nos pide [...] el currículo [...]” (Entrevista 1, 2017). Respecto a lo anterior podemos destacar que lo expuesto por el docente no se relaciona a lo planteado por Condemarín y

Medina quienes exponen que, “[...] la evaluación tradicional no constituye una instancia de aprendizaje [...] dado que las respuestas del alumno no son analizadas con miras a la construcción de sus aprendizajes, si no que la evaluación se expresa preferentemente en notas, las cuales no aportan información sobre sus fortalezas y debilidades”. (2000, p. 18)

En relación a los momentos en que el entrevistado 1 aplica los modelos de evaluación tradicional y auténtica, menciona que “la evaluación auténtica [...] Se aplica más [...] en los trabajos prácticos [...] donde uno sigue el proceso [...] lo hacemos poco, pero lo hacemos [...] y [...] la [...] tradicional, bueno también se ocupa porque [...] está la nota” (Entrevista 2, 2017). En relación a lo descrito por el docente, podemos señalar que Mateo (2000) menciona algunas características que tiene la evaluación auténtica, en las que se destaca que se pueden realizar “Muestras: experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.” (p. 67). Sin embargo, debemos destacar que el entrevistado 1 no responde con claridad en qué momentos aplica las distintas evaluaciones.

El entrevistado 2 por su parte indica que “[...] aplico hartos modelos de evaluación, por ejemplo la evaluación formativa, la sumativa. Al comienzo de todos los años hago la evaluación diagnóstica”. (Entrevista 1, 2017). Se puede apreciar que el entrevistado 2 hace mención a la evaluación formativa y sumativa, pero éstas, constituyen la función de la evaluación y no un modelo, como lo expone Scriven (1967) cuando acuña estos términos para referirse a las funciones que desempeña la evaluación educativa, el autor plantea que la evaluación sumativa “tiene un carácter de control, de certificación sobre los resultados o de los productos obtenidos, dejándose la acción de mejora para posteriores intervenciones” y la evaluación formativa “se refiere a la utilización de ésta como medio para mejorar el objeto que está siendo evaluado”. (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p.85-86).

Dado lo anterior se puede establecer que el entrevistado 2 no posee un claro conocimiento acerca de lo planteado, ya que su respuesta no tiene relación con lo consultado.

En relación a los momentos que los docentes aplican la evaluación en el asignatura de Lenguaje y Comunicación, el entrevistado 1 manifiesta que “[...] al finalizar la unidad por lo general se aplica una evaluación [...] durante el proceso [...]” (Entrevista 1, 2017). En tanto, el entrevistado 2 menciona que “[...] yo estoy evaluando siempre en cada momento [...] antes, durante y después” (Entrevista 1, 2017)

Lo descrito anteriormente por los docentes se relaciona con los momentos mencionados por Lukas y Santiago, quienes señalan que en la evaluación existen tres momentos “inicial, procesual y final”. (2009, p. 89). Sin embargo, el entrevistado 1 hace referencia solo a dos de ellos, al procesual y final. No menciona el inicial, que según los autores “la evaluación inicial es la que se aplica antes del comienzo de una acción evaluativa [...] consistiría en detectar la situación inicial de los alumnos para poder proseguir en consecuencia con el proceso de enseñanza- aprendizaje”. (Lukas y Santiago, 2009, p. 90). Lo descrito por el entrevistado 1, nos da cuenta de que no existe coherencia en sus evaluaciones, ya que no conoce la realidad inicial de sus estudiantes, por ende no podrá mantener una consecuencia con el proceso de enseñanza. En cambio, el entrevistado 2 hace referencia a la utilización de los 3 momentos propuestos por los autores para llevar a cabo sus evaluaciones.

Por otra parte, al consultar al entrevistado 1 la necesidad de evaluar con nota a los estudiantes, éste menciona que “[...] tengo sentimientos encontrados porque nuestro sistema nos pide evaluar con nota [...] igual debería ser este sistema de que nosotros deberíamos aplicar más la autoevaluación [...] co-evaluación [...]” (Entrevistado 1, 2007). Respecto a lo que señala el docente, podemos destacar que se relaciona a lo propuesto por Collins *et al.* (1986), quienes postulan que “La evaluación auténtica [...] concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares [...]” (Como se citó en Condemarín y Medina, 2000, p. 19). Respecto a lo mismo, las autoras Condemarín y Medina postulan que “[...] la consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los

alumnos participen en ella y se responsabilizan de sus resultados [...]” (2000, p. 19). Continuando con lo anterior Tierney (1991) señala que “La dimensión colaborativa frente a la evaluación, recomienda la autoevaluación como una parte vital del proceso de autoevaluación y producción del significado”. (Como se citó en Condemarín y Medina, 2000, p. 20). Sin embargo, el entrevistado 1 al ser consultado nuevamente por la necesidad de evaluar con una nota, señala “[...] igual siento que debe haber una [...] una medición [...] para ir [...] pasando etapas [...] siento que tiene que ir complementada con la otra evaluación auténtica [...] deberíamos complementarla [...]” (Entrevistado 1, 2017). Lo planteado por el docente se relaciona con lo postulado por Condemarín y Medina quienes señalan “La evaluación auténtica [...] no descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor y las considera un tipo de evidencia válida de algunos conocimientos y competencias de los alumnos.” (2000, p. 22). Del mismo modo Rodríguez (1998) respecto a las pruebas aplicadas por el docente, menciona que “[...] ellas resultan insuficientes cuando se las considera la única fuente de información.” (Como se citó en Condemarín y Medina 2000, p. 22).

De lo anterior podemos señalar, que el entrevistado 1, siente que es necesario que ambos modelos de evaluación se lleven a cabo de forma paralela, sin embargo, manifiesta que no existen herramientas para llevarlas a cabo y que el sistema le exige una evaluación de carácter más cuantitativo.

En relación al momento en que se utiliza la evaluación, el entrevistado 1 indica que “[...] es la evaluación de [...] un proceso, de hacer un trabajo más práctico [...]” (Entrevista 2, 2017). El docente concuerda con lo expuesto por Lukas y Santiago (2000) quienes destacan que la “[...] evaluación formativa debe realizarse en paralelo a la actividad que se está evaluando y no realizarla solo al término del proceso [...]” el otro entrevistado también avala lo expuesto por el teórico al indicar que “[...] la evaluación la estoy aplicando en todos los momentos [...] es continuamente” (Entrevistado 2, entrevista 1, 2017).

Más adelante el entrevistado 1 expresa que “[...] no tenemos que caer [...] en que termina la... unidad y nosotros coloquemos la nota sumativa, así sin hacer

el proceso [...]” (Entrevista 1, 2017) coincidiendo con lo que plantea Constela (2007) en donde expone que “[...] el proceso evaluativo sigue siendo entendido como un suceso y no como un proceso, es decir, cada vez que se realiza algún tipo de evaluación se suele detener o interrumpir el proceso continuo del aprender [...]” (p.14). Podemos apreciar que es necesario realizar ambos procesos para llegar a una evaluación óptima.

Además según lo expuesto por Mateo (2000) en donde menciona que en realidad la evaluación es una acción única, que dependiendo del momento o de la necesidad puede tener distintas funciones. Uno de los docentes se refiere a esto en cuanto a que realizan la evaluación con distintos tipos de actividades, como lo afirma el entrevistado 1, cuando indica que se debe “[...] hacer un trabajo más práctico, donde igual se le tiene que hacer una evaluación sumativa, pero es más significativa para mí, creo, porque ellos ven [...] durante el proceso, si van construyendo su aprendizaje [...]” (Entrevista 1, 2017).

Ambos docentes expresan que la evaluación la debiesen realizar de manera continua dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, el entrevistado 1 se justifica culpando a terceros cuando menciona que “[...] nos apura también el currículum, los tiempos [...]” (Entrevistado 1, entrevista 1, 2017). Lo anterior lo tensiona Santos Guerra (2003) cuando expresa que uno de los factores que condicionan la evaluación son “[...] el tiempo disponible [...] la tradición institucional, las exigencias del currículum [...]” (p. 71), no obstante percibimos que su constante malestar se enfoca hacia las normativas del sistema educacional en Chile.

En relación a las diferencias y similitudes observadas entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa, ambos docentes concuerdan en que la evaluación cuantitativa es aquella que se expresa en una calificación a través de una nota, como lo expone el entrevistado 1 cuando indica que “[...] cuantitativa es que damos una nota, sumamos [...]” (Entrevista 1, 2007) y el entrevistado 2, expone que “La cuantitativa es la final, la que tienes que colocar una nota [...]” (Entrevista 1, 2017). El autor Morán (2007) afirma lo expuesto por los

entrevistados cuando define a la evaluación cuantitativa en relación a la nota, donde menciona, “[...] aquella inspirada en la teoría de la medición [...] cuya consigna explícita consiste en sumar, promediar y asignar calificaciones [...] a través de incipientes o bien sofisticados tratamientos estadísticos.” (p.12-13).

En cuanto a la evaluación cualitativa uno de los docentes entrevistados indica que es ella en donde se observa todo el proceso. En esta oportunidad el entrevistado 1 expone que “[...] la cualitativa es donde tú vas viendo el proceso [...] vas viendo si el niño va aprendiendo o no [...]” (Entrevista1, 2017) indicando de alguna forma lo que expone Morán (2007) quien define la evaluación cualitativa como “[...] la emisión de juicios sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios [...]” (p. 13).

Siguiendo con la evaluación cualitativa, el entrevistado 2 expone que “[...] la cualitativa es que...el aprendizaje quede internalizado [...]” (Entrevista 1, 2017) el docente relaciona este tipo de evaluación con el aprendizaje significativo o describiendo la evaluación auténtica, tal como lo indican Condemarín y Medina quienes refieren que esta evaluación se enfoca en “[...] mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.” (2000, p. 17).

Ambos docentes coinciden en que la evaluación cuantitativa está relacionada con la medición y calificación de sus estudiantes, las cuales se expresan a través de un número. Además concuerdan en la importancia de una evaluación cualitativa, ya que ambos creen que debe ser un proceso continuo en donde el aprendizaje sea significativo y se realice durante el proceso de enseñanza.

Si nos referimos a la preferencia de los enfoques de la evaluación, el entrevistado 1 indica que “Prefiero la cualitativa, a todos nos interesa que el niño se vaya internalizando, que adquiera la habilidad, más que se memorice algo [...]” (Entrevista1, 2017) y el entrevistado 2 expresa que “[...] a mí me gusta más la cualitativa [...]” (Entrevista 1, 2017) ambos docentes expresan la preferencia por este tipo de evaluación, ya que el estudiante aprende haciendo, tal como lo

expone Alves y Acevedo (2002) en la evaluación cualitativa, cuando refiere que “[...] el alumno/a es protagonista de su propio aprendizaje” (p. 69).

Sin embargo, al indagar cuál de estos enfoques aplican, ambos docentes refieren que “[...] por esta presión que tenemos nosotros por sacarnos una buena nota, porque la presión no es solamente nuestra...viene... del ministerio, el gobierno... el colegio, los profesores, los papás [...]” (Entrevistado 1, Entrevista 1, 2017) del mismo modo el entrevistado 2 expresa que “[...] por obligación, tenemos que tener la cuantitativa porque el sistema nos exige notas.” (Entrevista 1, 2017). Lo anterior se ve tensionado por el autor Santos Guerra (2003) cuando menciona que “la evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo [...]” (p. 70) y además agrega condicionantes como la tradición del establecimiento, las exigencias: curriculares y de las familia de los estudiantes.

En cuanto a las preferencias de los docentes sobre los enfoques de evaluación, expresan que aunque prefieren la cualitativa, sin embargo, reconocen que sería un procedimiento más complejo. De acuerdo a lo anterior el entrevistado 1 concuerda en que “[...] cambiaría esta cosa realmente con la autoevaluación, la coevaluación la, las tres formas de evaluar [...]” (Entrevista 2, 2017). Esto se reafirma con lo expresado por Constenla (2007), que nos indica que “[...] los alumnos son también un agente importante en la tarea de evaluar; se reconoce entonces a la autoevaluación y a la coevaluación como una posibilidad cierta de juzgar desempeños estudiantiles” y agrega que ambos procesos “[...] pasan a tener un rol importante [...]” a la hora de evaluar.

El entrevistado 2 indica que “[...] si se hace de forma cualitativa sería más tedioso y demoraría más hacer un informe por cada niño pensando que tenemos casi 40 en aula.” (Entrevista 2, 2017) y el entrevistado 1 agrega que “[...] requeriría mucho tiempo [...]” (Entrevista 2, 2017). Podemos concluir al igual que los docentes entrevistados, que la evaluación cualitativa sería la más adecuada, sin embargo, ésta es una realidad, igual como lo que plantea el autor Morán (2007) “[...] habría que admitirse que uno de los puntos polémicos y difíciles de la

evaluación cualitativa es su operacionalización.” (p. 13) y además Santos Guerra (2003) menciona que uno de los factores que condiciona la evaluación “[...] son el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas [...]” (p. 71).

De acuerdo a los instrumentos de evaluación utilizados, el entrevistado 1 indica que “Los instrumentos que utilizamos son [...] pruebas [...] donde se colocan distintos ítem variados, términos pareados [...] respuesta de desarrollo [...] verdaderos y falsos [...] preguntas de alternativas [...] otro tipo como [...] trabajos hechos en clases que [...] ellos tienen que construir [...]” (Entrevista 1, 2017). Lo anterior se relaciona con lo que sugieren los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico donde expresan que “[...] se deben utilizar una variedad de instrumentos, como por ejemplo proyectos de investigación grupales e individuales, presentaciones, informes orales y escritos, revistas y diarios de aprendizaje, evaluaciones de desempeño, portafolio, pruebas orales y escritas, controles, entre otros” (Mineduc, 2012, p. 21). Del mismo modo el entrevistado 2 expone que “Utilizo muchos instrumentos, variados. Por ejemplo en lenguaje [...] disertación, hacer dramatizaciones, puede ser una maqueta, puedes ser instrumentos de pregunta respuesta, puede ser de redacción [...]” (Entrevista 1, 2017). Lo cual se ve reflejado también en los principios básicos de evaluación que propone el establecimiento, cuando refiere que se “debe aplicar variadas técnicas evaluativas” (Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, 2017, p. 1).

De acuerdo a lo planteado anteriormente las autoras Condemarín y Medina indican que se debe usar diferentes tipos de instrumentos para evaluar el área lingüística en los estudiantes, técnicas que abarcan tanto un enfoque cuantitativo como cualitativo, otorgando relevancia a ambas formas de evaluar, proponiendo a la “[...] evaluación auténtica como una actividad fundamental del proceso de aprendizaje.” (2000, p. 49), para lo cual incluyen instrumentos como: entrevistas, portafolios, rubricas, registros anecdóticos, observación directa, pruebas elaboradas por el profesor, trabajos prácticos en el aula, entre otros.

Podemos percibir que ambos docentes utilizan diversos métodos evaluativos, lo cual concuerda con lo que indican teóricos y las normativas vigentes en educación.

Referido al aporte que entregan cada uno de los instrumentos utilizados, el primer docente nos dice que “[...] aportan para ver donde está situado cada aprendizaje del alumno [...] cómo aprendió, qué es lo que aprendió [...]” (Entrevistado 1, entrevista 1, 2017) como lo confirma Tenbrik la “recolección de información, imprescindible como punto de partida de todo proceso de evaluación” (Como se citó en Toranzos, 2014, p. 11). Además la segunda docente menciona que le aporta “[...] para darme cuenta si el objetivo de mi clase se cumplió o no [...] para posteriormente seguir avanzando con ellos.” (Entrevistado 2, entrevista 1, 2017) como podemos apreciar esta docente coincide con lo que propone Toranzos, cuando en su artículo menciona que “[...] todo proceso de evaluación contribuye a “dar cuenta” y a “darse cuenta” de cambios y apropiaciones, de logros y carencias, de modo de tomar decisiones fundamentadas a futuro” (2014, p. 11).

En relación a la utilización de instrumentos, podemos observar que ambos docentes poseen una mirada distinta en el manejo de esto, donde el entrevistado 1 expone que “[...] es lo que tenemos [...] nos piden cierta cantidad de notas [...]” (Entrevista 1, 2017), de esto se evidencia que para él la notas son fundamentales en el proceso de evaluación, lo que expone este docente tiene estrecha relación con lo que plantea Morán sobre la evaluación cuantitativa donde refiere que “se basa en la teoría de la medición” (2007, p. 13).

Además podemos agregar que el entrevistado 1 utiliza éstos instrumentos porque “[...] lo más cómodo son las pruebas estandarizadas [...] el sistema está así [...]” (Entrevista 1, 2017), esto se relaciona con la evaluación sumativa expuesta por Scriven (1967) quien afirma que esta proceso “tiene un carácter de control, de certificación sobre los resultados o de los productos obtenidos [...]” (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p. 86). Si lo llevamos a la práctica educativa, gran parte de los docentes tienen la misma percepción que el Entrevistado 1, sin embargo, lo primordial es también evaluar el proceso, como lo

propone Santos Guerra, el cual menciona que “[...] no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines [...]” (1996, p. 23). Al analizar lo anterior podemos inferir que los Docentes utilizan de manera reiterativa este tipo de evaluación, debido a la cantidad de niños que existe por sala de clases, por lo que aplicar una prueba de carácter homogéneo, se hace más sencillo a la hora de evaluar. Así mismo, para los apoderados es más entendible una calificación numérica que una descripción cualitativa, para conocer los logros de sus hijos, lo cual afirma Santos Guerra, cuando expone que, “La puntuación parece un lenguaje más claro. Engañosamente más claro.” (1996, p, 29).

Sin embargo el entrevistado 2, posee una mirada distinta en la utilización de los instrumentos, ya que refiere “[...] no tan sólo es colocar una nota [...] sino que también el niño mejore su autoestima, hacerlo más seguro de sí mismo.” (Entrevistado 2, entrevista 1, 2017), esto se ve reflejado en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico, el cual refiere orientaciones a la hora de planificar, mencionado como desafío el “Promover la confianza de los estudiantes en sí mismo” (Mineduc, 2012, p. 17), esto nos señala como punto importante, que la aplicación de un instrumento no es sólo para calificar al estudiante, más bien es crear instancias para que logren un mayor desplante, autoestima y seguridad en sí mismo. Lo anterior se vincula con lo que exponen los autores Picaroni y Ravela (2009), donde refieren que “[...] las calificaciones [...] son completamente ambiguas y carecen de significado sustantivo.” (Como se citó en Ravela *et al.*, 2014, p. 25) además también se relaciona con lo que propone Scriven (1967) sobre la evaluación formativa cuando menciona que “se refiere a la utilización de ésta como medio para mejorar el objeto que está siendo evaluado.” (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p. 85).

Podemos agregar también que el entrevistado 2 refiere que utiliza estos instrumentos y no otros porque “[...] me han dado buenos resultados [...]” (Entrevista 1, 2017), se puede apreciar en el análisis anterior que la docente utiliza variadas técnicas a la hora de evaluar la asignatura de Lenguaje y Comunicación,

esto lo avalan el Reglamento Interno de Evaluación y Promoción del establecimiento (2017), el cual expresa que “[...] debe aplicar variadas técnicas evaluativas”, es por esto que los resultados han sido exitosos en el entrevistado 2, ya que sigue las orientaciones entregadas por el establecimiento y se acerca más a la información entregada por los diversos teóricos, donde ellos expresan que para llegar a una calificación no es necesario utilizar formas tradicionales de evaluación, más bien se necesita instrumentos que incentiven al estudiante a entregar de diferentes maneras su conocimiento.

Además podemos analizar que el entrevistado 1 se acerca más a una evaluación tradicional de los aprendizajes, cuando refiere “[...] lo más cómodo son las pruebas estandarizadas [...] el sistema está así [...]” (Entrevista 1, 2017), lo cual critica Mateo, ya que expone que “el enfoque tradicional basado casi en exclusiva en la recogida de información evaluativa, mediante test contruidos por el propio profesor o estandarizados ha sido y continua siendo el modelo preponderante.” (2000, p. 65).

También podemos evidenciar que los Programas de Estudio de 3ro básico no exigen notas en su definición y propuesta de evaluación, sino más bien se refieren a “[...] medir el progreso en el logro de los aprendizajes.” (Mineduc, 2012, p. 21). Sin embargo, el Decreto n° 511, en el cual se basa la creación del Reglamento de Evaluación y Promoción del establecimiento, señala en uno de sus artículos que “los resultados de las evaluaciones serán en escala numérica de 1 a 7 [...]” (Decreto N° 511, 1997, art. 7). Por lo que podemos inferir que el primer docente hace mención a esto, cuando habla de que les exigen notas.

En cuanto a la normativa legal vigente sobre la temática de evaluación, podemos evidenciar que ambos entrevistados dan cuenta que conocen algunos Decretos y Leyes que abordan la evaluación dentro del ámbito educativo, los cuales exponen que “[...] yo sé que hay decretos de evaluación, que tienen que evaluarse de tal o cual forma...más de eso no, no estoy interiorizado [...]” (Entrevistado 1, entrevista 1, 2017) y el entrevistado 2 expone “¿leyes? [...] la 511 y el decreto 83 [...]” (Entrevista 1, 2017), esto nos da cuenta que ambos docentes

presentan escasos conocimientos sobre la normativa vigente que rige la evaluación. Sin embargo, el entrevistado 2 agrega que “[...] el decreto 83 sólo sé que es diseño universal de aprendizaje [...]” (Entrevista 2, 2017), lo cual se relaciona con la teoría, ya que el Decreto 83, que promueve la diversificación de la enseñanza en educación parvularia y básica, y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran (Decreto n° 83, 2015), además el entrevistado refiere que “el Decreto 83 [...] he oído no más [...] no lo aplico [...]” (Entrevistado 2, Entrevista 1, 2017). Podemos apreciar que el segundo docente maneja algunos conceptos que aborda este Decreto, sin embargo, ella menciona no aplicarlo y esto lo avala el Ministerio de Educación, ya que éste Decreto “Entra en vigencia [...] en el año escolar 2018 para 3° y 4° año básico [...]” (Decreto n° 83, 2015, p. 7), en segundo lugar agrega “[...] yo sé que el Decreto 511 [...] es sobre la promoción [...]” (Entrevistado 2, entrevista 2, 2017), con esto podemos observar que el docente maneja algunos conceptos que abordan el Decreto 511, el cual “Aprueba el reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica [...]” (Decreto n° 511, 1997, p. 1), donde además, el entrevistado 2, agrega que “[...] cuando un niño ha faltado mucho y tiene buenas notas, el director tiene la facultad de hacerlo pasar [...]” (Entrevista 2, 2017) lo anterior, se da cuenta en el Decreto, donde dice “El director del establecimiento de que se trate y el profesor jefe del respectivo curso podrán autorizar la promoción de alumnos con porcentajes menores de asistencia, fundando en razones de salud u otras causas debidamente justificadas.” (Decreto N° 511, 1997, art. 10), por lo que podemos analizar que el entrevistado 2 conoce algunos datos de los decretos nombrados, no obstante desconoce en profundidad en qué consiste cada uno de ellos.

En relación al conocimiento e implementación del Reglamento Interno de Evaluación y Promoción que tiene el establecimiento en investigación, ambos docentes enfocan su mirada hacia la calificación, ya que uno de ellos refiere “[...] el reglamento interno de evaluación [...] nos dice desde que nota podemos partir [...] cuál es la nota mínima [...] cuál es la nota máxima...” (Entrevistado 1, Entrevista 1, 2017) y siguiendo con lo expuesto el entrevistado 2 agrega “Se nos

exige en Lenguaje más de 8 notas [...] el mínimo es 8 [...]", esto se ve reflejado en el Reglamento Interno de Evaluación y Promoción del Establecimiento, creado en el año 2017, el cual enfatiza que "los estudiantes serán calificados [...] utilizando la escala numérica de 1.0 a 7.0 [...]" (art. 6) otro aspecto importante a mencionar es el que "Para establecer la cantidad mínima de evaluaciones por asignatura [...] se estipula que esta cantidad debe ser igual a la cantidad de horas semanales de clases que se apliquen en cada caso. Siendo el mínimo de calificaciones de 2 por semestre." (Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, 2017, art. 8). Por lo que podemos analizar ambos docentes apuntan a lo que exige el reglamento del colegio, en relación a la evaluación con calificaciones, donde se puede apreciar que el reglamento se orienta más hacia un enfoque cuantitativo de la evaluación, la que "[...] se sustenta en la teoría de la medición [...]" (Moran, 2007, p. 12). Sin embargo, este enfoque no garantiza una adecuada evaluación de logros de los aprendizajes, esto lo tensiona el autor Cook (1986) y nos plantea que "La asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad." (Como se citó en Santos Guerra, 1996, p. 29). Además, el autor Santos Guerra también tensiona la evaluación de tipo estadístico, ya que dice que "La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación". (1996, p. 29).

Más adelante, el Entrevistado 1 agrega que el Reglamento de Evaluación "nos dice [...] cuándo podemos hacer diagnóstico, eso está calendarizado" (Entrevista 1, 2017) esto se refleja en el Artículo 5 sobre las Funciones de la Evaluación, el cual menciona que se debe "[...] diagnosticar e interpretar el desarrollo de habilidades previas de los estudiantes" (Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, 2017), sin embargo, podemos apreciar que dicho reglamento fundamenta por qué se debe realizar el diagnóstico, no obstante éste no establece fechas.

Otro aspecto que enfatiza el entrevistado 1, es que el Reglamento Interno de Evaluación del establecimiento "[...] sugiere [...] criterios de evaluación [...]"

(Entrevista 1, 2017), esto se refleja en el Artículo 1, el cual menciona que se “[...] pretende establecer los criterios de evaluación, ya sean sus procesos, instancias, instrumentos y objetivos.” (Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, 2017).

Además, el docente agrega que este Reglamento debe “[...] apuntar a ambas [...] evaluaciones, entre trabajos prácticos y evaluaciones sumativas con pruebas estandarizadas” (Entrevistado 1, entrevista 1, 2017), esto también se refleja en el Artículo 5, en las Funciones de la Evaluación, la cual menciona que se debe “[...] evidenciar el nivel de aprendizaje cuantitativo y cualitativo de los objetivos de aprendizaje” (Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, 2017), el Docente y el Reglamento se relacionan con lo postulado por Lukas y Santiago (2009) donde destacan que la evaluación formativa “[...] debe llevarse a cabo de manera paralela a la actividad que se está evaluando.”, lo que se evidencia en los trabajos prácticos que menciona el entrevistado 1. Lo anterior también concuerda con lo planteado en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro Básico, los cuales refieren que “[...] se deben utilizar una variedad de instrumentos [...]” (Mineduc, 2012, p. 21).

Otro punto importante que menciona el entrevistado 2, es que “[...] esas evaluaciones igual se hacen a medida de la necesidad de los niños, ahí yo veo las características de los niños, según como son ellos, sus necesidades, todo eso.” (Entrevista 1, 2017) y cuando se refiere a necesidades, quiere decir que estas son “necesidades de aprendizaje [...]” (Entrevista 2, 2017), esto se ve explícito en el Reglamento dentro del Artículo 5, de las Funciones de la Evaluación, donde dice que se debe “atender la diversidad de estilos de aprendizajes como realidad diagnosticada dentro del aula.” (Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, 2017, p. 2), lo anterior, también tiene estrecha relación con lo que postulan los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro Básico, el cual refiere que “La evaluación debe considerar la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, para esto se deben utilizar una variedad de instrumentos...” (Mineduc, 2012, p. 21).

Podemos concluir, que ambos docentes manejan el Reglamento Interno de Evaluación y Promoción del establecimiento, sin embargo, no especifican de qué manera lo implementan dentro de sus aulas.

En relación a la manera en que llevan a cabo las evaluaciones de las unidades de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación, el Entrevistado 1 nos dice que evalúa de una forma “[...] lo más tradicional [...] que es una prueba con distintos ítems [...]” (Entrevista 1, 2017), esto se ve reflejado en lo que mencionan Condemarín y Medina sobre la evaluación tradicional, mencionando que estas “[...] se basan en pruebas elaboradas, cuantificadas [...]” (2000, p. 21), sin embargo, más adelante el Entrevistado 1 agrega ejemplos que se enfocan hacia una evaluación más auténtica de los aprendizajes, ya que refiere “[...] por ejemplo, haciendo un afiche, que ellos mismos lo hagan [...] es un aprendizaje muy significativo del hacer.” (Entrevistado 1, Entrevista 1, 2017), lo anterior da cuenta de lo que proponen los Programas de Estudio a la hora de planificar y evaluar cada objetivo de aprendizaje propuesto para Lenguaje y Comunicación (Mineduc, 2012), además también se relaciona con lo propuesto por las autoras Condemarín y Medina, las cuales postulan una evaluación auténtica, donde unos de los principios expresa que ésta “[...] debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un alumno toma la palabra, lee, escucha o produce un texto en el contexto de una actividad determinada.” (2000, p. 22). El entrevistado 2, concuerda con lo expuesto por las autoras, cuando dice “[...] a veces con disertaciones [...] otras veces las hago con pregunta respuesta, ya, otras veces donde el niño redacta lo que aprendió y ahí me doy cuenta si se logró el objetivo [...]” (Entrevista 1, 2017). Esto nos hace dar cuenta, que ambos docentes utilizan diferentes instrumentos o técnicas para evaluar tanto el proceso como el producto final en el logro de los aprendizajes.

Por consiguiente concluimos, que la mejor manera para llevar a cabo una evaluación, es necesario realizar actividades en el aula que evidencien el proceso de los estudiantes, lo cual el autor Tierney (1998), también lo estipula de esta forma cuando menciona que “Estas instancias informan más plenamente sobre el

nivel auténtico de desarrollo de las diversas competencias de los alumnos.” (Como se citó en Condemarín y Medina, 2000, p. 23).

5.2 Concepto y valoración que existe de la alteridad.

Podemos analizar que en relación a la conceptualización de la alteridad, ambos docentes tienen una mirada distinta a lo que se refiere su definición. El entrevistado 1 expone que “El concepto de alteridad me suena a [...] atender a personas diferentes, distintas capacidades [...]” (Entrevista 2, 2017), esta concepción se relaciona con lo que propone el autor Carlos Skliar (2015), el cual expone que el concepto “proviene de Alter, es un pronombre latino formado a partir del sustantivo Al (otro, distinto, diferente), al que se añade el sufijo –ter, que diferencia a un elemento de otro dentro de un par” (Como se citó en Fernández, 2015, p. 423). Además Levinas (1999) complementa esta definición, agregando que, “Se asume que la alteridad forma parte de la propia identidad, en tanto que aquello que nos particulariza y describe como individuos [...]” (como se citó en Fernández, 2015, p. 424).

Por otra parte, está la información entregada por el Entrevistado 2, el cual entiende la alteridad como que “[...] viene de alteración [...] alterar un documento [...] alterarse la persona cuando está enojada” (Entrevista 2, 2017), la definición que entrega el docente no tiene relación con lo propuesto por los autores estudiados dentro de nuestra investigación, sin embargo, ella menciona que el concepto proviene de alteración, el cual es definido por la Real Academia Española como “la acción de alterar”, la cual a su vez significa “cambiar la esencia o forma de algo; enojar, excitar” [extraído el 11 de Noviembre del 2017], analizamos que el segundo docente se atañe a esta concepción, porque desconoce este concepto, debido a que recientemente se está planteando dentro del área de la educación.

Más adelante, el Entrevistado 1 agrega que se debe “[...] empatizar con esto porque tenemos [...] que convivir con este sistema.” (Entrevista 2, 2017), esto se relaciona con lo que postulan los autores Ortega *et al.* (2014), en su libro Educar

en la Alteridad, el cual refiere que “la acción educativa, desde esta perspectiva, propone la acogida del otro, desde la responsabilidad del docente hacia el estudiante con una exigencia de incondicionalidad.” (p. 21). En nuestra actualidad, hemos evidenciado un avance en relación a una educación más inclusiva, donde los establecimientos tienen cada vez más estudiantes de con diversidad cultural, económica, física, cognitiva, religiosa, entre otros y cada vez más se están tomando en consideración a la hora de generar el proceso de enseñanza aprendizaje, apreciando las fortalezas y características propias de cada estudiante.

Continuando con la categoría, analizaremos la concepción que tienen los docentes sobre la diversidad, donde podemos apreciar que ambos se enfocan a diferentes funciones del concepto, el Entrevistado 1 hace referencia al significado de Diversidad como “[...] oportunidad para todos, respeto para todos [...]” (Entrevista 1, 2017), lo que expone el docente se vincula con lo expuesto en el Decreto nº 83, el cual refiere que “El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres [...]” (Decreto 83, 2015, p. 12), además el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro Básico también hace mención a “promover el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia y apertura, evitando cualquier forma de discriminación.” (Mineduc, 2012, p. 16), podemos relacionar lo que expone el Entrevistado 1 con el Proyecto Educativo Institucional del Establecimiento en investigación, el cual hace propio el Respeto como uno de los valores fundamentales del colegio, que “se basa en la condición de ser otro (Alteridad), lo cual implica no solo una comprensión y un reconocimiento de la diversidad, sino también...a una disposición activa a no discriminar [...]” (PEI, 2017), podemos analizar que este docente hace conexión al concepto de diversidad en cuanto al acceso que tienen a la educación y la sociedad.

En cambio el Entrevistado 2, hace referencia a la diversidad como “[...] diferentes estilos [...] ritmos de aprendizaje” (Entrevista 1, 2017), esto se relaciona con lo que se menciona en el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación

de 3ro Básico, que expone “el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos y respecto de las diferencias entre hombre y mujer, estilos y ritmos de aprendizaje y niveles de conocimiento.” (Mineduc, 2012, p. 16), esto concuerda con lo que refiere el Entrevistado 1 “[...] la diversidad [...] es adecuarme a los distintos ritmos de los niños [...] somos personas muy diversas [...] como en la forma de ser, raza, color, físico” (Entrevista 1, 2017).

Podemos analizar que los docentes se han familiarizado más con el concepto de diversidad que el de alteridad, sin embargo, la última definición presenta un carácter más integral de acoger al otro en sus diferencias y características individuales, pasando a sustituir el concepto de diversidad, el cual solo aborda las diferencias como algo externo a la identidad de las personas.

Para continuar, analizaremos qué es lo que conocen los docentes entrevistados sobre la normativa legal vigente respecto a los programas y decretos que contemplan la evaluación y la diversidad en el área de la Educación. Para dar inicio, citaremos lo que refiere el Entrevistado 1 respecto a lo que conoce de los Programas de Integración Escolar (PIE) “[...] estamos [...] trabajando constantemente desde que [...] las educadoras [...] se [...] integraron a la educación [...] me he ido interiorizando de a poco en el tema [...]” (Entrevista 1, 2017), si analizamos la cita anterior, podemos apreciar que el docente no da referencia sobre lo que conoce del PIE, solo nombra que las educadoras, inferimos que son las Educadoras Diferenciales, se han integrado, donde inferimos también que se refiere a la integración de ellas a la educación regular, lo cual es uno de los objetivos propuestos por el Decreto n° 170, donde queda explícito que debe existir la “Contratación de recursos humanos especializados [...]” (Decreto n° 170, 2009, art. 86/a). Sin embargo, más adelante el Entrevistado 1 agrega que “[...] antes desconocíamos mucho del tema[...]

(Entrevista 1, 2017), esto hace referencia a que el Decreto n° 170 fue promulgado en el año 2009, no obstante muchos establecimientos educacionales aún no cuentan con Programas de Integración Escolar, y como el Entrevistado 1, lleva poco tiempo de trabajo en el

establecimiento en estudio, podemos inferir que en los colegios que trabajo anteriormente no contaban con este programa o se estaban recién iniciando. Más adelante el Entrevistado 1, siguiendo con la misma temática, agrega que “[...] cuando un niño aprende más lento entonces ahí viene la intervención de los profesionales del PIE, que en realidad nos ayudan mucho en esto[...].” (Entrevista 1, 2017), con esto podemos analizar que el docente reconoce a la diversidad de alumnos que presentan necesidades educativas tanto comunes como especiales dentro del aula, los cuales precisan ayuda o atención especializada, lo cual queda estipulado en este Decreto que el “alumno que presenta necesidades educativas especiales: es aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos[...].” (Decreto nº 170, 2009, art. 2).

Para seguir con lo expuesto, el Entrevistado 2 refiere que “el PIE son los que detectan niños con problemas de aprendizaje[...].” (Entrevista 1, 2017) esto se puede evidenciar en el Decreto nº 170, donde expone que “El presente reglamento regula [...] el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales [...]” (Decreto nº 170, 2009, art. 1), luego más adelante el docente agrega que los profesionales del PIE “[...] te apoyan a ti en como entregar el aprendizaje a esos niños” (Entrevistado 2, entrevista1, 2017), esto se puede realizar una vez que los profesionales identifiquen las necesidades que presentan los estudiantes para luego elaborar un plan de apoyo, en el Decreto nº 170 se menciona que esta evaluación debe ser diagnóstica de una forma integral, el cual refiere que “Esta evaluación debe cumplir con el propósito de aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar.” (Decreto nº 170, 2009, art. 2). Y por último, el Entrevistado 2 menciona que los profesionales del PIE “te enseñan a hacer evaluación diferenciada [...]” (Entrevista 2, 2017), con respecto a lo anterior que menciona el docente, se puede apreciar que el Decreto nº 511, propone una evaluación diferenciada, donde menciona que “A los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje deberá aplicárseles

procedimientos de evaluación diferenciada.” (Decreto 511, 1997, art. 5), con esto evidenciamos que el docente está poniendo en práctica lo postulado por las normativas vigentes en relación a la evaluación y que las lleva a cabo junto a los profesionales que forman parte del Proyecto de Integración Escolar. Lo cual también lo fundamenta el Reglamento Interno de Evaluación y Promoción del establecimiento, el cual dispone que “Los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, deberán ser evaluados en forma diferenciada [...]” (2017, art. 18/b), la cual se realizara de acuerdo a las necesidades y características de cada estudiante, como “tiempo diferenciado destinado a la evaluación y mediación del profesional especialista cuando sea pertinente y necesario, medios diversos de recolección de información, entre otros [...]” (Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, 2017, p. 6), el Decreto nº 83 de la misma manera lo expresa en el Artículo N° 4, donde expone que “Los establecimientos educacionales que [...] implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos.” (Decreto nº 83, 2015), con esto podemos apreciar cómo la normativa ha ido modificando las evaluaciones de acuerdo a la diversidad existente en las aulas y valorando la alteridad. Sin embargo, aún siguen existiendo falencias dentro del sistema educacional, ya que sólo se regulan y adecuan las evaluaciones para los estudiantes que integran el Programa de Integración Escolar, es decir, los niños y niñas que están diagnosticados y clasificados, no obstante en la sala de clases también una diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje o que presentan dificultades emocionales, de conducta, etc. que pueden estar influyendo en el logro de los aprendizajes, tal y como lo expresa el informe Educar en la Diversidad de la Unesco (2003), el cual expone que “[...] todos los niños tienen necesidades educativas comunes, básicas de aprendizaje, que están expresadas en el currículum escolar [...]” (p. 38). Sin embargo, en el 2015 se promulgó el Decreto nº 83 que promueve un Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que pretende disminuir esas necesidades educativas que presentan los alumnos a través de una enseñanza diversificada, generando que

todos los niños y niñas accedan al aprendizaje, independientemente de las necesidades que presenten (Decreto 83, 2015), el cual se comenzó a poner en marcha en marzo del 2017, por lo que quedan muchos desafíos por enfrentar en el ámbito educativo y mucho más en el área de la evaluación.

Más adelante, con respecto a la actual ley de inclusión escolar, ambos docentes concuerdan en sus respuestas, donde el Entrevistado 1 refiere que “[...] es como una ley donde [...] ningún alumno está ajeno cierto a recibir una buena calidad del aprendizaje o de la educación, ningún alumno ya sea de con discapacidades, no discapacidades, capacidades diferentes cierto, físicas o psicológicas, eh, está ajeno a recibir la misma educación que el resto [...]” (Entrevistado 1, entrevista 1, 2017) y el Entrevistado 2, menciona que “la ley de inclusión es donde deben atender a la diversidad, por ejemplo niños de otros países, niños con trastornos, niños con problemas de discapacidad, niños de otras religiones y que no deben ser discriminados y tener una enseñanza de calidad, sin hacer diferencia.” (Entrevista 1, 2017), lo que expresan los docentes enfatizan la entrega de una calidad en la educación, lo cual se representa en la Ley de Inclusión Escolar, donde enuncia que “entrega las condiciones para que los niños y jóvenes que asisten a colegios que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad.” (Ley n° 20.845, 2015), además agrega, que no debe existir la discriminación y que el Estado debe velar por ello, lo cual se ve reflejado en el enunciado del docente, que dice que los estudiantes “[...] no deben ser discriminados y tener una enseñanza de calidad, sin hacer diferencia.” (Entrevistado 2, entrevista 1, 2017), lo anterior también lo exponen los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro Básico, los cuales promueven “el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia y apertura, evitando cualquier forma de discriminación.” (Mineduc, 2012, p. 16), además el entrevistado 2, hace referencia a las diferencias que presentan los niños y niñas en relación sus características propias de cada uno, como lo enuncia el Informe de la Unesco, las diferencias individuales se refieren “[...] en cuanto a capacidades, motivaciones, estilos de aprendizaje, intereses y experiencias de vida, son inherentes al ser humano [...] teniendo una influencia en sus procesos de

aprendizaje, haciéndolos únicos e irrepetibles en cada caso.” (2003, p. 38), lo anterior se acerca a lo postulado por los autores Ayala *et al.* (2014) sobre el concepto Alteridad, el cual definen como “[...] todo aquello que hace de cada sujeto un ser único e irrepetible, que le permite construir una identidad propia [...]” (p. 34). Por lo que podemos apreciar que acorde avanza el tiempo, los profesores y la reforma educacional son más abiertos a acoger al otro, regulando la calidad, igualdad de oportunidades y eliminando la brecha social al respecto.

Nosotras como investigadoras, podemos concluir que si bien las normativas legales son importantes, pero por si solas no producen cambios substanciales, es por ello que se debe tener la participación de toda la comunidad educativa en la valoración del otro para poder generar transformaciones efectivas.

En cuanto a la subcategoría de cómo ellos reconocen la diversidad de sus estudiantes presentes en su sala de clases, el Entrevistado 1, no da referencia de cómo la identifica, sino más bien da cuenta de la diversidad que existe en general, cuando refiere “bueno de muchas formas, los ritmos de aprendizaje son uno [...] la diversidad física [...] madurez [...]” (Entrevistado 1, entrevista1, 2017). Sin embargo, la diversidad va mucho más allá que lo enunciado por el docente, por lo que podemos nombrar la definición que propone la Unesco (2003) menciona que la diversidad es necesaria que se relacione y “se asocie con la posibilidad de la inclusión de los grupos diversos [...] bajo un enfoque holístico que incluye elementos sociales, culturales y económicos.” (Como se citó en Ramos, 2012, p. 78). Cabe señalar que una de las orientaciones que entregan los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico es poder “Conocer los diferentes niveles de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes; para esto debe tener oportunidades de conocer el trabajo individual de cada estudiante.” (p. 17). Y agrega que se debe “Evaluar y diagnosticar en forma permanente para reconocer las necesidades de aprendizaje” (Mineduc, 2012, p. 17), estas orientaciones están consideradas para todos los docentes independientemente de la asignatura que imparten.

Sin embargo, más adelante el Entrevistado 1 menciona conocer técnicas para evaluar las necesidades de los estudiantes, donde refiere “también yo sé que hay instrumentos para reconocer la diversidad [...] los mismos psicopedagogos o nos ayudan, de repente los psicólogos nos ayudan con estos test que tienen que ver que apuntas a los estilos de aprendizaje por ejemplo [...]” (Entrevista 1, 2017), según lo relatado por el docente, podemos inferir que se refiere a la evaluación integral que realizan los profesionales competentes, lo cual se ve regido por el Decreto nº 170, en el Artículo 2 en cuanto a evaluación diagnóstica, la cual “consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas.” (Decreto nº 170, 2009). Podemos concluir que el docente conoce procedimientos para identificar las necesidades comunes y especiales, sin embargo, él no aplica estrategias o una evaluación diagnóstica, que también las pueden aplicar los propios profesores a fin de dilucidar alguna necesidad y luego derivar a especialistas competentes.

Por otra parte, en el Entrevistado 2 si se puede evidenciar el manejo de como reconocer a la diversidad dentro de su sala de clases, cuando refiere que “[...] uno se da cuenta cuando tiene los niños varios años uno se da cuenta en los ritmos de aprendizaje [...] se va notando a través de la participación [...]” (Entrevista 1, 2017) y el entrevistado 1 también agregar algo similar al decir que “[...] se detectan en algunos inmediatamente [...] se va notando a través de la participación” (Entrevista 2, 2017), esto da cuenta de una evaluación que se realiza a través de la observación de los estudiantes, lo cual se ve reflejado en la Unidad de Evaluación y Currículum, quien menciona que la evaluación debe ser “...un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases.” (2006, p. 10). Nos podemos dar cuenta que ambos docentes hacen énfasis en la participación, inferimos que tiene relación en cuanto a la participación de los estudiantes en sus aprendizajes. Más adelante el entrevistado 1 menciona que “[...] uno se va

adaptando a la diversidad [...]” (Entrevista 2, 2017), esto tiene mucha relación con lo que propone el autores Ortega *et al.* en su libro *Educación en la Alteridad* (2014), donde menciona que la acción educativa, desde esta perspectiva, propone la acogida del otro, desde la responsabilidad del docente hacia el estudiante con una exigencia de incondicionalidad. Esto da cuenta de que cada vez más somos responsables y aceptamos a los otros con sus características propias. Además los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico, en relación al trabajo con la diversidad, expresa que “[...] el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, y respecto de las diferencias entre hombres y mujeres, estilos y ritmos de aprendizaje, y niveles de conocimiento.” (Mineduc, 2012, p. 16). Es necesario ser capaz de poder reconocer la diversidad existente en el aula para poder llevar a cabo una planificación y evaluación efectiva. Esto se ve reflejado en lo expuesto por el Entrevistado 2, quien refiere que a la hora de llevar a cabo sus prácticas educativas, considera las características del otro, diciendo que “[...] yo tengo niños que no les puedo hacer una evaluación escrita por que son niños visuales entonces les hago evaluaciones orales, entonces con la profesora PIE siempre conversamos eso y hacemos evaluaciones diferenciada [...]” (Entrevistado 2, entrevista 1, 2017), lo anterior lo podemos relacionar con lo mencionado por la Unesco en uno de los principios que proponen para la atención a la diversidad, el cual alude que una respuesta diversificada “Permite adecuar a las diferentes situaciones de partida los procesos de enseñanza-aprendizaje” (2003, p. 38). Además, lo anterior se relaciona con lo postulado por el Decreto nº 83, el cual comenzó a regir en marzo del 2017, y menciona los criterios a considerar para las adecuaciones curriculares, donde una de ellas es que “La forma de respuesta debe permitir a los estudiantes realizar actividades, tareas y evaluaciones a través de diferentes formas y con la utilización de diversos dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas diseñadas...” (Decreto nº 83, 2015, p. 28), las cuales deben disminuir las barreras de aprendizaje que presentan algunos alumnos. Además esto también queda explícito en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro Básico, que promueven una planificación que permita

“Evaluar de distintas maneras a los estudiantes y dar tareas con múltiples opciones.” (.p. 17) además, entrega orientaciones con respecto a la evaluación, la cual menciona que se “debe considerar la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, para esto se deben utilizar una variedad de instrumentos...” (Mineduc, 2012, p. 21).

5.3 La alteridad en la evaluación de los aprendizajes dentro del área de Lenguaje y Comunicación.

En relación a las estrategias que utilizan los docentes para evaluar a la diversidad existente dentro de la sala de clases, dentro de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, el Entrevistado 1, primero hace referencia a la forma de entregar los aprendizajes y para ello refiere que “lo que yo utilizo y lo está a mano es, he, las diferentes formas deee entregar el aprendizaje que es visual, hacer algo kinestésico, a lo mejor no todos juntos pero una clase más visual, una más kinestésica cierto, auditiva, eh, colocar colores cosas así para, para que todos aprendan de distinta forma [...]” (Entrevista 1, 2017). El docente se refiere a las múltiples formas de presentar la información, la cual es uno de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, el cual se encuentra explícito en el Decreto nº 83, donde expresa que “La forma de presentar la información debe permitir a los estudiantes acceder a través de modos alternativos, que pueden incluir información auditiva, táctil, visual y la combinación entre estos.” (Decreto nº 83, 2015, p. 27), además los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico entregan una serie de desafíos que los docentes deben contemplar a la hora de trabajar con la diversidad en el aula, donde se debe “Intentar que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos.” (Mineduc, 2012, p. 16) a esto hace referencia el docente cuando menciona las diferentes formas de entregar la información, para lo que cierra con una frase que dice “[...] sabemos que hay niños que aprenden de una u otra forma mejor, entonces hay que tratar de ocupar todas esas herramientas para la diversidad.” (Entrevistado 1, entrevista 1, 2017).

Sin embargo, cuando menciona las estrategias que utiliza para evaluar, podemos evidenciar que se contradice con lo anterior, refiriendo que “En realidad ahí no estamos haciendo muy bien la la pega porque como hacemos prueba para todos [...]” (Entrevistado 1, entrevista 2, 2017), entonces nos surge la duda de cómo el docente puede entregar múltiples maneras de representación de la información y no puede ocupar múltiples formas de expresión de la información, incluso generaliza la información diciendo que “[...] pero [...] la diversidad no se entiende más que eso, porque casi hacemos una prueba para todos [...], es una falencia que tenemos nosotros [...] otros profesionales [...] incluso establecimientos educacionales, creo.” (Entrevistado 1, entrevista 2, 2017), con esto podemos apreciar que su trabajo con la diversidad está enfocado en la entrega de aprendizajes, más no en los procesos evaluativos que la consideren. Pero la normativa legal vigente, ya está considerando a la diversidad dentro de la evaluación, como es el actual Decreto nº 83, donde enfatiza que el docente debe promover múltiples formas de expresión, ya que bien sabemos que “Los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben, por lo que no existe un único medio de expresión que sea óptimo o deseable para todos.” (Decreto nº 83, 2015, p. 21). Incluso una de las orientaciones que proponen los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro Básico es que “Los docentes utilizan diferentes métodos de evaluación dependiendo del objetivo a evaluar...” (Mineduc, 2012, p. 21) y además uno de los principios de evaluación que postula el Reglamento Interno de Evaluación y Promoción, en el Artículo 4, del establecimiento es que el docente “debe aplicar variadas técnicas evaluativas” (2017), principio que el docente no lleva a cabalidad dentro de ningún marco regulado por el ministerio ni el establecimiento. Sin embargo, más adelante agrega que “[...] con los con los profesionales del PIE donde adecuamos ciertas cosas, donde he vamos a asistir más al niño en este caso, por ejemplo, leerle la pregunta, volverle hacer interrogantes diferentes que el resto, ese es como una ayuda [...]” (Entrevistado 1, entrevista 2, 2017), cuando el docente hace referencia a ayudar al estudiante entregando mediación en las evaluaciones, éste alude a las

adecuaciones de acceso, las cuales el Decreto nº 83 las define como “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 [...]” (Decreto nº 83, 2015, p. 27). Podemos evidenciar que el docente solo realiza adecuaciones curriculares no significativas a los estudiantes del curso, además de precisar ayudas que tienen relación a características atencionales o ritmos de aprendizaje. En cambio, el Entrevistado 2 hace referencia a las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje, como la graduación de niveles de complejidad, cuando menciona “[...] yo trabajo con la educadora PIE [...] y vamos viendo a los niños con dificultades de aprendizaje [...] a este niño eh lo vamos a evaluar de esta manera, este niño puede pero no le vamos a hacer tantas preguntas [...] así vamos evaluando.” (Entrevistado 2, entrevista 1, 2017), lo cual se ve explícito en el Decreto nº 83, donde queda estipulado que las adecuaciones de los objetivos de aprendizaje “Es una medida orientada a adecuar el grado de complejidad de un contenido, cuando éste dificulta el abordaje y/o adquisición de los aspectos esenciales de un determinado objetivo de aprendizaje, o cuando esté por sobre o por debajo de las posibilidades reales de adquisición de un estudiante.” (Decreto nº 83, 2015, p. 30). En relación a lo anterior, el docente agrega que “A otros niños decidimos que no lo vamos a poder evaluar con prueba escrita, le vamos a hacer prueba oral [...] porque el niño no va a contestar y le va a ir mal y la idea de nosotras no es que le vaya mal.” (Entrevistado 2, entrevista 1, 2017). En relación a lo referido, podemos analizar que el docente refiere utilizar múltiples formas de expresión, las mismas que postula el DUA del Decreto nº 83, el cual menciona los criterios a considerar para las adecuaciones curriculares, donde una de ellas es que “La forma de respuesta debe permitir a los estudiantes realizar actividades, tareas y evaluaciones a través de diferentes formas y con la utilización de diversos dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas diseñadas.” (Decreto nº 83, 2015, p. 28). Además la decisión de la Docente con la profesional de PIE, se avala con lo postulado por el DUA en que “Los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un

ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben, por lo que no existe un único medio de expresión que sea óptimo o deseable para todos. Al proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas, permitirá a los estudiantes responder con los medios de expresión que prefieran.” (Decreto nº 83, 2015, p. 21). Y para dar término podemos señalar la fundamentación por el cual el docente utiliza todas estas estrategias, cuando expresa que “A mí lo que me interesa es saber si el niño aprendió o no aprendió” (Entrevistado 2, entrevista 1, 2017), con esto podemos analizar que la docente realiza un proceso evaluativo integral considerando al otro en todos los momentos, llevando a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo con sus alumnos.

Luego en cuanto al conocimiento que tienen los docentes sobre las orientaciones que entregan los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico, el Entrevistado 1 refiere conocer que “[...] las orientaciones nos dicen [...] que se debe evaluar el proceso, tanto como el final, eso si viene bien estipulado [...]” (Entrevista 1, 2017), el docente hace referencia a las orientaciones que entregan los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico, en relación a “[...] definir las evaluaciones formativas y sumativas, y las instancias de retroalimentación continua, a través de un programa de evaluación.” (Mineduc, 2012, p. 19). Para validar lo anterior es que nombraremos al autor Scriven (1967), quien fue el precursor de estos términos, el cual describe a la evaluación formativa como la que “se refiere a la utilización de ésta como medio para mejorar el objeto que está siendo evaluado”. (Como se citó en Lukas y Santiago, 2009, p. 85). Y además los autores Lukas y Santiago (2009) agregan que la evaluación formativa “debe llevarse a cabo de manera paralela a la actividad que se está evaluando”. Lo cual el docente vuelve a reafirmar la información diciendo que los Programas de Estudio “[...] nos dan algunas ahí sugerencias de evaluación que vienen bien marcadas en el proceso.” (Entrevistado 1, entrevista 1, 2017).

Luego el Entrevistado 1, agrega que “[...] en escritura por ejemplo, se nos pide [...] para hacer evaluación pasos que deben estar los niños [...]” (Entrevistado 1, entrevista 1, 2017), en la cita anterior, el docente se refiere a que los Programas

de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro Básico entrega una serie de orientaciones en relación a indicadores, criterios y pautas de evaluación, además de actividades para cada unidad de Aprendizaje de la asignatura en investigación, donde se especifica lo que realiza el docente y el estudiante en cada objetivo de aprendizaje (OA). (Mineduc, 2012).

Sin embargo, el entrevistado 2, alude las orientaciones que entregan los Programas de Estudio, relacionadas a la retroalimentación, mencionando que las realiza “[...] corrigiendo una prueba con ellos, una vez revisada la prueba, corregirlas con ellos y hacer la retroalimentación, cosa que el niño se vaya dando cuenta en que estuvo mal y como lo vamos a mejorar para la próxima prueba.” (Entrevistado 2, entrevista 1, 2017), El docente en la cita anterior hace referencia a las orientaciones que entregan los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico, en donde especifica que las evaluaciones permiten que “El análisis de esta información permite tomar decisiones para mejorar los resultados alcanzados y retroalimentar a los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades.” (Mineduc, 2012, p. 21). Además los Programas de Estudio sugieren realizar una “devolución y comunicación de los resultados de aprendizaje a los estudiantes se convierte en una actividad crucial para evaluar la construcción de conocimientos y, por otra parte, para elaborar otros nuevos.”(Mineduc, 2012, p. 22), lo cual el docente deja ver en su respuesta. Además, agregan que “Al compartir la información con los alumnos, se logra que se impliquen activa y personalmente en la valoración y mejora del aprendizaje a partir de los datos que la evaluación les aporta.” (Mineduc, 2012, p. 22), como podemos apreciar, los Programas de Estudio si proponen realizar éste tipo de actividades a realizar con los estudiantes, los cuales se ven especificados como pasos a seguir a la hora de planificar y evaluar, donde menciona “Dedicar un tiempo razonable a comunicar los resultados de la evaluación a los estudiantes” (Mineduc, 2012, p. 23). Sin embargo, podemos apreciar en la práctica que no todos los docentes realizan este proceso por falta de tiempo y la presión de pasar los contenidos. También podemos dar cuenta que el proceso de retroalimentación va mucho más allá que

sólo entregar los resultados a los estudiantes, sino más bien “apunta a ofrecer al alumno información pertinente, en detalle y a tiempo acerca de su desempeño y orientaciones acerca de cómo mejorarlo.” (Toranzos, 2014, p. 17), es por esto que creemos que el docente debe seguir enriqueciendo sus procesos evaluativos, a fin de realizar uno que sea dinámico, interactivo e integral.

Sin embargo, en estudios se ha podido apreciar que los docentes “han tomado conciencia de la escasa retroalimentación efectiva que llevan a cabo con sus alumnos y alumnas en forma rutinaria, y un reconocimiento a que esta área requiere mayor reflexión y cambios en la práctica.” (Mineduc, 2006, p. 12), con lo anterior, cabe demostrar que los docentes no comprenden el adecuado concepto de retroalimentación, por lo no llevan a cabo procesos efectivos, en cuanto a la retroalimentación de ellos mismos en el proceso de enseñanza aprendizaje. En cuanto a lo anterior, los autores Tunstally y Gipps (1996) proponen un tipo de retroalimentación descriptiva que se caracteriza por “describir logros, especificar los logros o lo que hay que mejorar, generar mejores niveles de logros y diseñar caminos para mejorar” (Mineduc, 2006, 272).

Luego, en relación a la implementación de las orientaciones que entregan los Programas de Estudio, el entrevistado 2 expresa que “[...] si al curso más de la mitad le fue mal, yo replanteo la evaluación. Hacer otro tipo de evaluación [...]” (Entrevista 1, 2017), y además agrega que “[...] a través de la planificación, que de acuerdo a los resultados, planificar otras actividades [...]” (Entrevistado 2, entrevista 1, 2017), las citas anteriores da cuenta que el docente, realiza una toma de decisiones a partir de los resultados de evaluación realizada, tal y como lo sugieren los programas de estudio de 3ro básico cuando refiere que “El docente debe ajustar su planificación de acuerdo a los resultados en el logro de los aprendizajes.” (Mineduc, 2012, p. 23), como podemos analizar la docente, está realizando un adecuado proceso evaluativo, según Trenbink (1981), ya que él postula 3 elementos fundamentales a la hora de realizar el proceso: primero es recoger información para luego con los resultados obtenidos, realizar la toma de decisiones, que según el autor “constituye el elemento central del proceso de

evaluación que lo diferencia de otro tipo de indagación. La orientación hacia la acción convierte a la evaluación en un elemento dinámico, en una herramienta, un medio que genera condiciones de posibilidad para la mejora y no en un fin en sí misma.” (Como se citó en Toranzos, 2014, p.11).

Sin embargo, el entrevistado 1, refiere implementar las orientaciones de los Programas de Estudio, diciendo “Bueno yo lo implemento como [...] con las herramientas que, que tenemos no más, las evaluaciones de proceso como veníamos diciendo y las pruebas estandarizadas [...] de hecho de toda esa diversidad que se puede evaluar también con, con guías, con trabajos prácticos, eso no más.” (Entrevistado 1, entrevista 1, 2017), en la cita anterior, nos es difícil comprender lo que quiere decir el profesor, sin embargo, lo que podemos inferir es que realiza la evaluación formativa y sumativa a través de diversos instrumentos, lo cual se ve reflejado en las orientaciones para evaluar los aprendizajes que entregan los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3ro básico, donde expone que “los docentes utilizan diferentes métodos de evaluación dependiendo del objetivo a evaluar.” (Mineduc, 2012, p. 21), esto también lo afirma la cita del entrevistado 2, la cual menciona que lleva a cabo las evaluaciones “A Través de diferentes instrumentos [...]” (Entrevista 1, 2017).

De lo anterior podemos analizar que ambos docentes manejan las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación, sin embargo, aún es necesario poder seguir enriqueciendo sus prácticas evaluativas acorde a la realidad existente en el aula, valorando a todos por igual y tomando en consideración las necesidades de todos y todas las estudiantes.

CAPÍTULO 6

REFLEXIONES FINALES

En el presente capítulo, daremos a conocer nuestras reflexiones finales sobre la investigación realizada, y procuraremos dar respuestas a nuestro objetivo general y a los objetivos específicos planteados al inicio de nuestra tesina.

Nuestro objetivo general consistía en comprender la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación, abordan la alteridad en 3ro básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes. Para llegar a este objetivo, fue necesario plantearnos tres objetivos específicos. El primero de ellos, era describir las prácticas de evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de 3ro básico en el área de Lenguaje y Comunicación. El segundo objetivo específico era, reconocer el concepto y valoración que los docentes de 3ro básico en el área de lenguaje y comunicación, otorgan a la alteridad. Por último, debíamos analizar la manera en que los docentes de 3ro básico en el área de Lenguaje y Comunicación, abordan la alteridad en sus prácticas de evaluación de los aprendizajes.

De acuerdo a lo investigado, podemos señalar que los docentes utilizan diversas estrategias para evaluar a sus estudiantes y determinar el logro de los objetivos de las unidades trabajadas. Entre ellas: pruebas, las que contienen diversos ítems; trabajos prácticos, orales, escritos, etc. Además, destacaron que utilizan en mayor grado la evaluación tradicional, ya que ésta, es la que está impuesta, ya sea a nivel gubernamental y de establecimiento. Refirieron además, que sí utilizan la evaluación auténtica, pero en menor medida y sólo en trabajos prácticos, ya que requiere mayor tiempo y por la cantidad de estudiantes que existe por sala de clase, el tiempo es acotado para poder realizarla. Cabe destacar, que ambos docentes expresan que la evaluación auténtica es la más adecuada, la más ideal, la que debería hacerse, pero, por tiempo y porque ellos reconocen que no manejan las técnicas o estrategias, no la llevan a cabo con tanta frecuencia.

Según lo expuesto por los docentes, podemos apreciar en primera instancia que ellos definen la evaluación como un proceso continuo, que es utilizado para diagnosticar, comprobar el logro de los objetivos planteados, realizar una retroalimentación y tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Reconocen además, que existe el modelo tradicional y auténtico de evaluación e incluso catalogan a éste último, como el ideal. Creemos que para que existan cambios importantes en la educación, se deben realizar cambios a nivel gubernamental, primeramente con capacitaciones para los docentes respecto a temáticas de evaluación, además de otorgar horas exclusivas para que los docentes trabajen colaborativamente en la creación de nuevos instrumentos de evaluación, como pautas de observación, coevaluación, autoevaluación, entre otros. Por otra parte, creemos muy importante que exista la autocrítica por parte del docente respecto de su quehacer y responsabilidad profesional, replantearse las estrategias y metodologías utilizadas para la evaluación de los aprendizajes y que adquieran un adecuado compromiso con las prácticas evaluativas, ya que éstas, deben alinearse con los modos de enseñar, porque el proceso evaluativo se articula al modelo pedagógico y a la dinámica curricular. Sin embargo, mientras los docentes continúen con el agobio laboral, estrés y alta carga de trabajo, además de verse obligados a seguir la normativa establecida, en la que en ocasiones por querer generar cambios pueden arriesgar sus cargos, la evaluación seguirá siendo de carácter calificativo y segmentador, dejando a un lado el reconocimiento de habilidades y capacidades de los estudiantes.

Respecto al reconocimiento y valoración del concepto de alteridad, podemos señalar que ambos docentes tienen diferentes apreciaciones sobre esta temática. Uno lo describe como la alteración del estado anímico y documentación, mientras que el otro docente, lo entiende de una forma más integral, refiriéndose a la atención a la diversidad. Cabe señalar, que este concepto no lo reconocen como tal, y fue necesario asociarlo al concepto de diversidad que es más conocido para ellos, ya que es un término que se encuentra en boga en nuestra sociedad, particularmente en el área de educación.

Los docentes valoran la alteridad cuando indican que se debe promover la igualdad de oportunidades y respeto para todos y reconocen la diversidad a través de los programas de integración escolar y la ley de inclusión, los cuales se encuentran inmersos dentro del proyecto educativo institucional del establecimiento y del cual forman parte.

Es importante destacar que uno de los docentes entrevistados valora la diversidad existente en sus aulas de forma natural, como algo propio del ser humano. Sin embargo, la apreciación que entrega el otro docente entrevistado en relación a la diversidad, la visualiza solo en los estudiantes pertenecientes al programa de integración escolar, por lo tanto creemos que su valoración de la alteridad es parcial.

Es primordial mencionar que la alteridad promueve la valoración del *otro* como un ser único e irreplicable, en donde se debe considerar a todos los estudiantes. Es por esto que el docente debe vivir la educación desde la alteridad, siendo este es un desafío que se debe contemplar como punto de partida para transformar la realidad educativa y social.

Si bien este concepto no se encuentra arraigado en la educación, creemos que deben existir cambios a nivel cultural y social. Cambios importantes de paradigmas entorno a la alteridad en la educación, que faciliten las prácticas educativas, para que los docentes puedan dar acogida, hospitalidad y respeto al *otro*, tomando el proceso de enseñanza como un camino hacia el aprendizaje, desarrollando destrezas y habilidades en todos los estudiantes, rompiendo con los estereotipos de normalización y homogeneización. Sin embargo, para que estos cambios existan, no deben promoverse más leyes, ni decretos ministeriales, sino que debería existir mayor concientización de que todos somos seres diferentes y con particularidades que nos hacen únicos e irreplicables y que se nos debe reconocer como tal y respetar por el simple hecho de ser personas. Pero mientras el curriculum siga siendo inflexible y se sigan creando leyes para otorgar derechos y oportunidades, no podrán existir estos cambios.

Respecto a la manera en que los docentes abordan la alteridad en sus prácticas evaluativas, podemos concluir que ambos utilizan distintos tipos de instrumentos y estrategias para trabajar con la diversidad existente en el aula. Implementan una evaluación diferenciada en conjunto con los profesionales del PIE, llevan a cabo las orientaciones que entregan los Programas de Estudio de 3ro básico para evaluar el proceso y el final de cada unidad de aprendizaje abordada en el área de Lenguaje y Comunicación. Asimismo, realizan una retroalimentación de acuerdo a los resultados obtenidos, utilizando diferentes instrumentos y haciendo participe a los estudiantes del proceso de evaluación. Sin embargo, estas prácticas no abordan totalmente la alteridad. Primeramente, ya que al guiarse por el currículum, éste, es inflexible al ser estandarizado, además aplican evaluaciones diferenciadas a los estudiantes que pertenecen al PIE, porque así lo determina el reglamento de evaluación del establecimiento. No obstante, se deja a un lado a los estudiantes que no tienen una etiqueta estigmatizadora, pero que también necesitan que sus particularidades sean consideradas al momento de la ser evaluados.

Cabe destacar, que los docentes manifiestan que el tiempo y la cantidad de estudiantes en el aula, no favorecen la creación de más instrumentos que aborden las características individuales de todos los estudiantes del curso.

Como consecuencia de lo anterior, podemos apreciar que la forma homogeneizadora de evaluación impide que los estudiantes pongan en práctica sus habilidades y destrezas provocando en ellos bajo rendimiento escolar, frustración y que adopten una actitud negativa frente al aprendizaje. Esta misma situación de frustración e insatisfacción laboral, la viven los docentes al ser presionados por el equipo de gestión, quienes les exigen resultados medibles y a corto plazo, lo que provoca que el sistema en el que están inmersos no les permita realizar los cambios que ellos consideran necesarios en el proceso educativo. Sin embargo, esperamos que el actual Decreto nº 83 supla esta falencia tan latente dentro de nuestra educación chilena.

Además se puede establecer, que las prácticas evaluativas desde y con el *otro* permiten que los estudiantes se apropien de su proceso formativo y educativo, haciéndolos partícipes de la dinámica enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente es tan solo un guía o mediador de este proceso.

Creemos que para mejorar la calidad de la educación es necesario relacionar los procesos evaluativos con la alteridad, dando respuesta a las necesidades educativas del y con el *otro*.

También podemos comprender, que la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje, en el área de Lenguaje y Comunicación en 3ro básico, de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes, abordan la alteridad de forma parcial, ya que existe escaso conocimiento acerca de esta temática. Además el colegio, al contar con programa de integración, categoriza, segrega y fragmenta a los estudiantes, lo que hace imposible que los docentes aborden completamente la alteridad en sus aulas, alteridad, que por lo demás siempre ha estado presente, pero que no debería necesitar de una etiqueta para ser reconocida. El concepto de alteridad aborda más allá que a un grupo reducido de estudiantes, y su proceso de evaluación es mucho más holístico al considerar al *otro* desde sus potencialidades y debilidades como desafío para la enseñanza.

Consideramos que el establecimiento debería concientizar a la comunidad educativa sobre la alteridad, no solo con el fin de reconocerla, sino que también, valorarla, para lo cual sería de gran importancia realizar capacitaciones sobre esta temática y cómo abordarla en sus prácticas evaluativas.

Para finalizar, esta investigación nos permitió reflexionar y replantear nuestras propias prácticas pedagógicas, ampliar la mirada del *otro* hacia la valoración y respeto, interiorizarnos en la temática para mejorar nuestro quehacer personal y profesional, y tomar conciencia que la evaluación es un proceso integral y que puede influir de forma efectiva en nuestros estudiantes si abordamos al *otro*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, E. y Acevedo, R. (2002). *La Evaluación Cualitativa, Reflexión para la Transformación de la Realidad Educativa*, Capítulo II: La Evaluación del Aprendizaje. Colombia: Petroglifo Producciones.
- Arnaiz, P. y Garrido, C. (1999). Atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 36, 107 - 121. España.
- Ayala, C. et al. (2014). Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro. *Revista Folios. Segunda época*. N° 40, 31 - 44. Colombia.
- Chaverra, B. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. *Revista Estudios Pedagógicos XL*, N° 2, 65-82. Chile.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los Aprendizajes: un modelo para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Constenla, J. (2007). Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula. Seminario: *Evaluar para Aprender*, República de Chile.
- Córdoba, M. E. y Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 14, N° 2.
- Decreto N° 511 (1997). *Aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción escolar de niños y niñas de Enseñanza Básica*. Ministerio de Educación, República de Chile.

Decreto N° 170 (2009). Fija Normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Ministerio de Educación, República de Chile.

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, República de Chile.

Documento de Educar Chile, el portal de la educación: Recursos para autoinstrucción, Análisis e interpretación de resultados. Feedback para el Aprendizaje, extraído el 01 de Noviembre del 2017 [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Documentos_Evaluacion2012/Feedback_para_el_aprendizaje.pdf]

Documento: Evaluación Educativa, extraído el 10 de Noviembre del 2017 en [<https://cursos.aiu.edu/Evaluacion%20Educativa/PDF/Tema%201.pdf>].

Fernández, O. (2015). Levinas y la Alteridad: Cinco Planos. *Revista Brocar*, N° 39, 423-443. Extraído el 20 de Octubre del 2017, de [https://www.academia.edu/18287591/Levinas_y_la_alteridad._Cinco_planes]

Hernández, R. et al.(2010). Metodología de la Investigación. Quinta Edición. España: editorial Mc Graw Hill.

Ley N° 20.201 (2007). Modifica el DFL N° 2, de 1998, de Educación, sobre Subvenciones a Establecimientos Educativos y otros cuerpos legales. Ministerio de Educación, República de Chile.

Ley N° 20.422. (2010). Establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión de personas con discapacidad. Ministerio de Educación, República de Chile.

Ley N° 20.485 (2015). De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Ministerio de Educación, República de Chile.

Lukas, J. y Santiago, K. (2009). Evaluación Educativa. España: Alianza Editorial.

Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, sus prácticas y otras metáforas. Barcelona, España: Editorial Horsoli.

Ministerio de Educación. (2006). Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. República de Chile.

Ministerio de Educación (2012). Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación: Tercer año Básico. República de Chile.

Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Revista Reencuentro* N° 48, 9-19. México.

Ortega, P. et al. (2014). Educar en la Alteridad. España: Editorial REDIPE.

Pérez, A. y Bustamente, L. (2004). La evaluación como actividad orientada a la transformación de los procesos formativos. *Revista Educación Médica Superior*. Vol. 18, número 4. Ciudad de la Habana, Cuba.

Proyecto Educativo Institucional del Establecimiento, 2017.

- Ramos, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿De qué se habla?: una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 34, N°1, 77-96. México.
- Ravela, P. et al. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Revista Propuesta Educativa*, Vol. 1, N° 4, 20-45.
- Reglamento Interno de Evaluación y Promoción del Establecimiento, 2017.
- Sandin, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. España: editorial Mc Graw Hill.
- Santos Guerra, M. (1996). Evaluación Educativa 1. Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora. Río de Plata, Argentina: Editorial Magisterio.
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona. *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 5, N° 1, pp.69-80.
- Santos Guerra, M. (2015, Junio) Conferencia: La Evaluación Como Aprendizaje. Recuperado el 05 Agosto de 2017, en:[<https://www.youtube.com/watch?v=zhbM8dzpIYA>]
- Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Revista Pro-Posicoes*, Vol. 26, N° 1 (76), 29-47. Extraído el 22 de Octubre del 2017, de [https://www.academia.edu/22877369/La_pronunciaci%C3%B3n_de_la_diferencia_entre_lo_filos%C3%B3fico_lo_pedag%C3%B3gico_y_lo_literario]
- Toranzos, L. (2014). Evaluación Educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Revista Propuesta Educativa*, Vol.1, N° 41, año 23, 9-19.

Unesco, (2000 al 2003). Educar en la Diversidad: material de formación docente. Brasil.

Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La Evaluación Auténtica de los Procesos Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 64, 11-25.

Zapata, O. (2005). La aventura del pensamiento crítico: herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. México: Editorial PAX México.

ANEXOS



Santiago, Septiembre 2017

Estimado especialista:

Quien suscribe, estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, mención en Trastorno específico del lenguaje oral, nos encontramos actualmente desarrollando nuestra investigación, enfocada en la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en un 3ro básico. El proceso de recogida de información se realizará en un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Los Andes y la entrevista será aplicada a dos docentes que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el nivel mencionado anteriormente.

El objetivo general de la investigación busca Comprender la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en un 3ro básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes.

Sus objetivos específicos pretenden:

1. Describir las prácticas de evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de 3° básico del subsector de Lenguaje y Comunicación.
2. Reconocer el concepto y valoración que los docentes de 3° básico en el subsector de Lenguaje y Comunicación otorgan a la alteridad.
3. Analizar la manera en que los docentes de 3° básico en el subsector de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en sus prácticas de evaluación de los aprendizajes.

En virtud de su rol de experto en la materia, solicitamos su colaboración revisando la entrevista propuesta, en términos de pertinencia y claridad de los contenidos, tal como se encuentra especificado en la pauta adjunta, de manera de contar con un criterio de validación para dicho instrumento. Adicionalmente solicito a usted firmar al final de este documento la aceptación de participación.

Agradeciendo desde ya su disposición a colaborar con este proyecto, le saluda atentamente,

Itania Barraza, Psicopedagoga, Licenciada en Educación

Carla Cofré, Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación

Moureen Garrido, Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación

Daniela Vega, Psicopedagoga, Licenciada en Educación

Egresadas de Pedagogía en Educación Diferencial, Mención en Trastorno
Específico del Lenguaje Oral.

Nombre Experto: Juan Felipe Ortiz Guzmán

Rut: 16.420.845-1

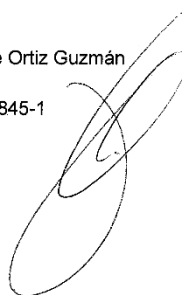
Juan Felipe Ortiz Guzmán

Grado académico: Magíster

Rut: 16420845-1

Firma aceptación de participación:

Pauta de corrección entrevista



Preguntas	Pertinente	No pertinente	Observaciones acerca de la pertinencia o no pertinencia
1-¿Qué entiende usted por evaluación?	X		
2-Desde su experiencia como docente ¿Para qué utiliza usted la evaluación?	X		
3-De acuerdo a los modelos de evaluación ¿Qué entiende usted por evaluación tradicional y evaluación auténtica?	X		
4-Cuando trabaja usted una unidad de aprendizaje, ¿En qué momentos aplica las evaluaciones y de qué forma las lleva a cabo?	X		Recomiendo hacer dos preguntas por separado en lugar de una pregunta compuesta de dos interrogantes a la vez.
5-¿Qué diferencias y similitudes observa usted entre la evaluación de tipo cuantitativa y cualitativa?	X		
6-¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y qué aportan ellos a su práctica evaluativa?	X		Quizás sea necesario puntualizar todas las preguntas a la práctica en 3° básico, de esta forma, el

			docente no explica formas de evaluar que aplica en otros cursos.
7-¿Qué leyes dentro del marco legal conoce usted sobre evaluación y en qué consisten?	X		
8-A nivel de colegio ¿De qué manera implementa usted el reglamento interno de evaluación?	X		
9-¿A qué asocia Usted el concepto de Alteridad?		X	Considero que la respuesta a esta pregunta se asemejará a la respuesta de la pregunta 10.
10-¿Qué significa para usted la diversidad?		X	Considero que la respuesta a esta pregunta se asemejará a la respuesta de la pregunta 9. En ese caso, fusionar en una pregunta más abarcadora (parecido a lo hecho al abordar el concepto de evaluación).
11-¿De qué manera relaciona usted la diversidad con la educación?		X	La reformularía, pues más allá de la educación en general, el punto de tensión debe ser la educación impartida en este colegio y con este curso en particular.
12-¿Qué conoce acerca de los programas de integración escolar y la actual ley de inclusión?	X		

13-¿Cuáles son las estrategias que utiliza para evaluar a la diversidad de estudiantes que están presentes en el aula?	X		
14-¿Cómo implementa usted las orientaciones que entregan las bases curriculares de tercero básico en lenguaje y comunicación, para evaluar a los estudiantes?		X	Antes de esta pregunta, haría otra que corrobore si el docente conoce estas orientaciones.

Observaciones generales y propuestas de mejora:

A modo general, se observan buenas preguntas, no obstante, se considera necesario realizar más preguntas asociadas al tercer objetivo específico, pues, a simple vista, solo se asocian las dos últimas interrogantes con este objetivo.

Es sumamente necesario que el último objetivo específico tenga la misma cantidad de información e importancia que los otros objetivos, pues será gracias al cumplimiento del tercero que se podrá completar el logro del objetivo general.

Por otro lado, vean la posibilidad de conseguir dos expertos más que revisen estas preguntas, ya que si bien intenté ser lo más objetivo que pude, el hecho de manejar tanto su tesis puede haberme quitado algo de objetividad al momento de revisar su trabajo.

Gracias por su tiempo y buena disposición

Estimado especialista:

Quien suscribe, estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, mención en Trastorno específico del lenguaje oral, nos encontramos actualmente desarrollando nuestra investigación, enfocada en la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en un 3ro básico. El proceso de recogida de información se realizará en un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Los Andes y la entrevista será aplicada a dos docentes que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el nivel mencionado anteriormente.

El objetivo general de la investigación busca Comprender la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en un 3ro básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes.

Sus objetivos específicos pretenden:

1. Describir las prácticas de evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de 3° básico del subsector de Lenguaje y Comunicación.
2. Reconocer el concepto y valoración que los docentes de 3° básico en el subsector de Lenguaje y Comunicación otorgan a la alteridad.
3. Analizar la manera en que los docentes de 3° básico en el subsector de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en sus prácticas de evaluación de los aprendizajes.

En virtud de su rol de experto en la materia, solicitamos su colaboración revisando la entrevista propuesta, en términos de pertinencia y claridad de los contenidos, tal como se encuentra especificado en la pauta adjunta, de manera de contar con un

criterio de validación para dicho instrumento. Adicionalmente solicito a usted firmar al final de este documento la aceptación de participación.

Agradeciendo desde ya su disposición a colaborar con este proyecto, le saluda atentamente,

Itania Barraza, Psicopedagoga, Licenciada en Educación

Carla Cofré, Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación

Moureen Garrido, Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación

Daniela Vega, Psicopedagoga, Licenciada en Educación

Egresadas de Pedagogía en Educación Diferencial, Mención en Trastorno
Específico del Lenguaje Oral.

Nombre Experto: Paulina Lozano Mesías



Rut: 15.742.607-9

Grado académico: Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur, Brasil.

Firma aceptación de participación:

Pauta de corrección entrevista

Preguntas	Pertinente	No pertinente	Observaciones acerca de la pertinencia o no pertinencia
1-¿Qué entiende usted por evaluación?	X		
2-Desde su experiencia como docente ¿Para qué utiliza usted la evaluación?	X		
3-De acuerdo a los modelos de evaluación ¿Qué entiende usted por evaluación tradicional y evaluación auténtica?	X		Recomiendo modificar la pregunta: De acuerdo a la comprensión de algunos modelos de evaluación. No son los únicos modelos. Tal vez sería bueno agregar a esta pregunta cuál de estos modelos prefiere, aplica y los motivos.
4-Cuando trabaja usted una unidad de aprendizaje, ¿En qué momentos aplica las evaluaciones?	X		Recomiendo incorporar que el entrevistado justifique por qué utiliza la evaluación en el momento que describe y no en otro.
5-¿Qué diferencias y similitudes	X		Recomiendo preguntar cuál

observa usted entre la evaluación de tipo cuantitativa y cualitativa?			prefiere y por qué.
6-¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar los aprendizajes de tercero básico y qué aportan ellos a su práctica evaluativa?	X		Recomiendo pedir fundamentación.
7-¿Qué leyes dentro del marco legal conoce usted sobre evaluación y en qué consisten?	X		
8-A nivel de colegio ¿De qué manera implementa usted el reglamento interno de evaluación?	X		
9-¿Qué entiende usted acerca del concepto Alteridad?	X		
10-¿Qué significa para usted el concepto de diversidad?	X		
11-¿De qué manera aborda usted la diversidad existente en tercero básico?	X		Recomiendo primero preguntar si reconoce que existe diversidad en la sala de clase. Especificar a qué ámbito se refiere. La aborda en el plano de la convivencia, del currículo, etc.
12-¿Qué conoce acerca de los programas de integración escolar y la actual ley de inclusión?	X		
13-¿Cuáles son las estrategias que utiliza para evaluar a la diversidad de estudiantes que están presentes en el aula?	X		

14-¿Qué herramientas les facilita el establecimiento para llevar a cabo las planificaciones de tercero básico?	X		
15-A nivel profesional ¿Qué apoyos busca usted para facilitar la construcción de sus planificaciones?	X		
16-Podría mencionar usted al menos dos orientaciones entregadas en las bases curriculares de tercero básico en lenguaje y comunicación.	X		
17-¿Cómo implementa usted estas orientaciones para evaluar a los estudiantes?	X		

Observaciones generales y propuestas de mejora:

Las preguntas presentadas son pertinentes para los objetivos propuestos en la investigación. Sin embargo, se recomienda a las investigadoras que revisen el objeto de estudio de la investigación para que de esa manera se tenga absoluta claridad que se está abordando todo lo que se propone en los objetivos. Por ejemplo, el objetivo general de investigación es: Comprender la manera en qué las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en un 3ro básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes.

¿El objeto de estudio son las prácticas del aprendizaje o la manera en qué se aborda la alteridad en estas prácticas?

Se subentiende que se utilizará una metodología cualitativa. No se define el tipo de estudio ¿Será un estudio de caso? En los participantes se entiende qué serán

dos docentes en un establecimiento de la ciudad de los Andes. ¿Cuáles fueron los criterios de selección del establecimiento y de los docentes? En los procedimientos se entiende que para realizar la recopilación de información se utilizará una entrevista semiestructurada. No se define las técnicas de análisis de la información ¿Cómo analizaran las entrevistas? Siempre que se envía una carta a un experto solicitando la validación de algún instrumento es importante incorporar de manera acotada la metodología.

Se recomienda que en las preguntas también se pida la fundamentación de opciones y los para qué de sus usos o concepciones, considero que de esa forma permite enriquecer de mejor manera la investigación y cumplir con los objetivos propuestos.

En términos de formato, se recomienda separar las entrevistas por ítem: I. Aspectos generales del entrevistado (Nombre, Edad, Experiencia formativa, Experiencia Laboral, Experiencia en el colegio). II. Aspectos sobre evaluación; III. Aspectos sobre alteridad; IV. Aspectos sobre normativa del colegio y evaluación; V. Aspectos sobre currículo nacional y evaluación. Puede ser en este orden o en otro.

Gracias por su tiempo y buena disposición

Estimado especialista:

Quien suscribe, estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, mención en Trastorno específico del lenguaje oral, nos encontramos actualmente desarrollando nuestra investigación, enfocada en la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en un 3ro básico. El proceso de recogida de información se realizará en un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Los Andes y la entrevista será aplicada a dos docentes que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el nivel mencionado anteriormente.

El objetivo general de la investigación busca Comprender la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en un 3ro básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes.

Sus objetivos específicos pretenden:

4. Describir las prácticas de evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de 3° básico del subsector de Lenguaje y Comunicación.
5. Reconocer el concepto y valoración que los docentes de 3° básico en el subsector de Lenguaje y Comunicación otorgan a la alteridad.
6. Analizar la manera en que los docentes de 3° básico en el subsector de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en sus prácticas de evaluación de los aprendizajes.

En virtud de su rol de experto en la materia, solicitamos su colaboración revisando la entrevista propuesta, en términos de pertinencia y claridad de los contenidos, tal como se encuentra especificado en la pauta adjunta, de manera de contar con un

criterio de validación para dicho instrumento. Adicionalmente solicito a usted firmar al final de este documento la aceptación de participación.

Agradeciendo desde ya su disposición a colaborar con este proyecto, le saluda atentamente,

Itania Barraza, Psicopedagoga, Licenciada en Educación

Carla Cofré, Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación

Moureen Garrido, Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación

Daniela Vega, Psicopedagoga, Licenciada en Educación

Egresadas de Pedagogía en Educación Diferencial, Mención en Trastorno Especifico del Lenguaje Oral.

Nombre Experto: Oriana Matos Mora

Rut: 22.487.017-5



Grado académico: Magister en Ciencias de la Educación

Firma aceptación de participación:

Pauta de corrección entrevista

Preguntas	Pertinente	No pertinente	Observaciones acerca de la pertinencia o no pertinencia
1-¿Qué entiende usted por evaluación?	✓		
2-Desde su experiencia como docente ¿Para qué utiliza usted la evaluación?	✓		
3-De acuerdo a los modelos de evaluación ¿Qué entiende usted por evaluación tradicional y	✓		

evaluación auténtica?			
4-Cuando trabaja usted una unidad de aprendizaje, ¿En qué momentos aplica las evaluaciones?	✓		
5-¿Qué diferencias y similitudes observa usted entre la evaluación de tipo cuantitativa y cualitativa?	✓		
6-¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar los aprendizajes de tercero básico y qué aportan ellos a su práctica evaluativa?		✓	Redacción; contextualizar en la pregunta el área de lenguaje y comunicación. Ej: -¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar los aprendizajes del área de lenguaje y comunicación de tercero básico y qué aportan ellos a su práctica evaluativa?
7-¿Qué leyes dentro del marco legal conoce usted sobre evaluación y en qué consisten?	✓		
8-A nivel de colegio ¿De qué manera implementa usted el reglamento interno de evaluación?	✓		
9-¿Qué entiende usted acerca del concepto Alteridad?	✓		
10-¿Qué significa para usted el concepto de diversidad?	✓		
11-¿De qué manera aborda usted la diversidad existente en		✓	Redacción; el objetivo general y específico de la

tercero básico?			investigación apuntan al área de lenguaje y comunicación. Por lo tanto, se debe contextualizar en la pregunta.
12-¿Qué conoce acerca de los programas de integración escolar y la actual ley de inclusión?		✓	
13-¿Cuáles son las estrategias que utiliza para evaluar a la diversidad de estudiantes que están presentes en el aula?	✓		
14-¿Qué herramientas les facilita el establecimiento para llevar a cabo las planificaciones de tercero básico?	✓		
15-A nivel profesional ¿Qué apoyos busca usted para facilitar la construcción de sus planificaciones?	✓		
16-Podría mencionar usted al menos dos orientaciones entregadas en las bases curriculares de tercero básico en lenguaje y comunicación.	✓		
17-¿Cómo implementa usted estas orientaciones para evaluar a los estudiantes?	✓		

Observaciones generales y propuestas de mejora:

- 1) Hay varias preguntas que están en la delgada línea de ser muy similares.

- 2) Faltan preguntas que apunten a dar respuesta al Objetivo específico 1. No se observan preguntas que apunten a indagar sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y si existen instancias de autoevaluación por parte de los estudiantes en el subsector de lenguaje y comunicación.
- 3) No se indaga sobre las prácticas de evaluación en los ejes de lenguaje y comunicación (lectura, escritura y comunicación oral).
- 4) No es suficiente conocer si las docentes conocen el concepto de alteridad. Hoy en día el rol del docente es crear espacios inclusivos en donde el énfasis no se dé en lo que “es diferente” sino en la disposición de éste para crear y/o adaptarse a las demandas propias (de una sala de clases) que surgen de los diversos estilos de aprendizaje en sus aulas. Es por ello, que sería muy enriquecedor y para dar mayor cumplimiento al objetivo 2, preguntar por estos procesos de adaptación y/o creación en las aulas diversas.

Gracias por su tiempo y buena disposición.



Los Andes, 04 de Septiembre de 2017

Estimado Director:

Junto con saludar, nos dirigimos Usted, ya que dentro de la formación del programa de segunda titulación de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Humanismo Cristiano, se considera importante la realización de actividades de investigación.

Es por esto que nosotras en calidad de estudiantes nos encontramos desarrollando la temática “manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de lenguaje y comunicación, abordan la alteridad en un 3ro básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes”

Es de nuestro interés que esta investigación se lleve a cabo dentro del establecimiento y se pueda desarrollar con docentes del área de Lenguaje de 3ro básico. El objetivo de esta petición es solicitar autorización para entrevistar a dichos docentes.

Cabe destacar que para esta actividad se tomarán los resguardos pertinentes para no inferir en el normal funcionamiento de las actividades propias de los docentes, además de mantener en absoluta confidencialidad el nombre de la institución y de los docentes entrevistados.

Las estudiantes que llevaremos a cabo la investigación son:

Itania Carolina Barraza Barraza

Carla Andrea Cofré Ramírez

Moureen Elizabeth Garrido García

Daniela Fernanda Vega Rubio

Agradecemos su colaboración que ayudará en gran medida en nuestro proceso de formación.

Sin otro particular y esperando una buena acogida, se despide atte.

Estudiantes de Educación Diferencial.

Universidad Humanismo Cristiano



Firma Director del Establecimiento

Estimado docente:

Junto con saludar, nos hemos contactado con usted debido a que nos encontramos realizando una tesina para optar a nuestro título de Profesor en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral en la Universidad Academia Humanismo Cristiano, en el cual queremos comprender la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en 3ro básico.

Cabe mencionar que esta entrevista se realizará en un clima cálido en donde su duración será de aproximadamente 30 minutos, la cual tendrá un carácter confidencial.

Firma de Autorización

ENTREVISTA 1

Identificación:

- Fecha de entrevista:
- Lugar de aplicación:

Datos personales:

- Género:
- Edad:
- Ocupación:
- Tipo de formación:
- Años de servicio:
- Tiempo de servicio en el establecimiento actual:

1-¿Qué entiende usted por evaluación?

2-Desde su experiencia como docente ¿Para qué utiliza usted la evaluación?

3-De acuerdo a los modelos de evaluación ¿Qué entiende usted por evaluación tradicional y evaluación auténtica?

4-De acuerdo a los modelos de evaluación que usted conoce ¿Cuál de ellos aplica? y ¿Por qué?

5-Cuando trabaja usted una unidad de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación ¿En qué momentos aplica las evaluaciones?

6-Según lo planteado anteriormente ¿Por qué usted utiliza la evaluación en ese momento y no en otro?

7-¿Qué diferencias y similitudes observa usted entre la evaluación de tipo cuantitativa y cualitativa?

8-¿Cuál de ellas prefiere usted? ¿Por qué?

9-¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar los aprendizajes en el área de Lenguaje y Comunicación de tercero básico y qué aportan ellos a su práctica evaluativa?

10-Siguiendo con lo planteado anteriormente ¿Por qué utiliza estos instrumentos y no otros? Fundamente

11-¿Qué leyes dentro del marco legal conoce usted sobre evaluación y en qué consisten?

12-A nivel de colegio ¿De qué manera implementa usted el reglamento interno de evaluación?

13-¿De qué manera lleva a cabo las evaluaciones de las unidades de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación? ¿Por qué?

14-¿Qué entiende usted acerca del concepto Alteridad?

15-¿Qué significa para usted el concepto de diversidad?

16.-¿Qué conoce acerca de los programas de integración escolar y la actual ley de inclusión?

17-¿Cómo reconoce usted la diversidad en la sala de clases?

18-¿Cuáles son las estrategias que utiliza para evaluar a la diversidad de estudiantes que están presentes en el aula en la asignatura que imparte usted?

19-Podría mencionar usted al menos dos orientaciones entregadas en las bases curriculares de tercero básico en Lenguaje y Comunicación, en relación a la evaluación?

20-¿Cómo implementa usted estas orientaciones para evaluar a los estudiantes?

ENTREVISTA 2, ENTREVISTADO 1

1-¿Qué sería para usted una mala evaluación?

2.-Cuando habla de evaluar procesos en Lenguaje y comunicación ¿A qué se refiere?

3.- ¿Cuándo aplica usted la evaluación auténtica y la tradicional?

4.-¿Siente que es necesario evaluar con una nota al estudiante?

5.- Bueno, usted refiere que existían dos formas de realizar la evaluación sumativa, ¿Cuáles son?

6.- Si usted tuviera el poder de cambiar la evaluación ¿Qué cosas le cambiaría?

7.- ¿A qué le suena el concepto de alteridad?

8.- ¿Cómo ve la diversidad en su curso?

9.- ¿Cómo evalúa la diversidad en su curso?

ENTREVISTA 2, ENTREVISTADO 2

1.-Luego de evaluar ¿De qué manera realiza la retroalimentación con sus estudiantes?

2.- ¿Por qué cree usted que el sistema exige notas?

3.- ¿Qué ha escuchado usted sobre los decretos de evaluación: 511 y 83?

4.- Cuando usted se refiere a colocar notas según la necesidad de sus estudiantes ¿A qué necesidades se refiere?

5.- Cuando usted menciona que Alteridad viene de alteración ¿Alteración de qué se refiere?

Estimado docente:

Junto con saludar, nos hemos contactado con usted debido a que nos encontramos realizando una tesina para optar a nuestro título de Profesor en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral en la Universidad Academia Humanismo Cristiano, en el cual queremos comprender la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en 3ro básico.

Cabe mencionar que esta entrevista se realizará en un clima cálido en donde su duración será de aproximadamente 30 minutos, la cual tendrá un carácter confidencial.

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a horizontal line at the bottom, positioned above the text 'Firma de Autorización'.

Firma de Autorización

ENTREVISTA 1

Identificación:

- Fecha de entrevista: Miércoles 11 de Octubre del año 2017
- Lugar de aplicación: Sala de clases

Datos personales:

- Género: Masculino
- Edad: 45
- Ocupación: Profesor Jefe de 3ro Básico A
- Tipo de formación: Educador de Enseñanza Básica Mención en Lenguaje y Comunicación
- Años de servicio: 14
- Tiempo de servicio en el establecimiento actual: 3 meses

1-¿Qué entiende usted por evaluación?

Yo entiendo por evaluación como... un proceso, un proceso en el cual se tiene que tomar en cuenta... el aprendizaje que no todos aprenden igual, al mismo ritmo, al mismo tiempo. Si entendemos eso yo creo que vamos a lograr eh hacer una buena evaluación.

2-Desde su experiencia como docente ¿Para qué utiliza usted la evaluación?

Bueno los docentes lo usamos eh... netamente para... colocar nota, que es lo que se nos pide ¿cierto? Nos pide el currículo eh, pero también hemos ido con el tiempo evaluando el proceso cierto, nos sirve para diagnosticar también, la evaluación también nos sirve para hacer diagnóstico como le decía, seguimiento y avances que puedan tener los alumnos, pero lamentablemente lo principal que nos estamos enfocando nosotros son eh... son a estas evaluaciones con nota, ósea la nota, que es la típica lo que más se utiliza de verdad.

3-De acuerdo a los modelos de evaluación ¿Qué entiende usted por evaluación tradicional y evaluación auténtica?

Bueno, un poquito de lo que estábamos hablando por eh evaluación eh tradicional la evaluación que solamente se dedica a...a evaluar el logro mediante una nota, cierto, y la evaluación auténtica en realidad que...tiene que ver un poquito más las aristas, tanto el modo de... enseñar que apunta más al aprendizaje cierto, y... se entiende como una evaluación más ideal, también por supuesto tienen que estar los recursos para ello, el tiempo que tampoco nosotros no, no, no, no tenemos, no se nos da y quizás por eso la entendemos muy bien la evaluación, este tipo de evaluación , como le dije me estaba preguntando usted.

Entrevistadora: auténtica o tradicional

Entrevistado: auténtica cierto, la entendemos pero no la practicamos tanto, tanto tampoco.

4-De acuerdo a los modelos de evaluación que usted conoce ¿Cuál de ellos aplica? y ¿Por qué?

Bueno, yo en lo personal aplico ambas, hace tiempo que uno se está centrando en el aprendizaje, cierto, como un proceso que no todo el alumno no tiene que aprender a la primera sino que al final del proceso puede terminar aprendiendo un..., algo y en realidad enfocándose más a la habilidad, que adquiera la habilidad que el conocimiento o la memoria cierto, eh... eso pero tenemos también la otra evaluación como le digo que nos sirve también para diagnosticar y... para finalmente poner una nota que es lo que nos pide, nos pide el currículo, nos pide ir avanzando de ése modo, que es lo que tenemos, así que ambas tratamos de hacerlo.

5-Cuando trabaja usted una unidad de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación ¿En qué momentos aplica las evaluaciones?

¿Cuándo trabajo una unidad? , bueno la... al finalizar la unidad por lo general se aplica una evaluación y esa es sumativa, y... bueno durante la evaluación también hay que aplicar algunas evaluaciones como por ejemplo: aunque sean sumativa, que son un poquito más esto significativa en el ámbito de lo niños adquieren la habilidad haciendo cosas, no se por ejemplo estoy viendo una

unidad que es donde paso, eh... textos informativos y puedo elaborar una noticia, cierto, que los hagan ellos mismos, que busquen titulares que peguen, que corten que y me pueden de eso mismo estoy evaluando yo la estructura, esa es otra forma de evaluar durante.

Entrevistadora: ¿durante cuándo?

Entrevistado: durante el proceso

6-Según lo planteado anteriormente ¿Por qué usted utiliza la evaluación en ese momento y no en otro?

Claro nos nos apura también el currículum, los tiempos eh..., es no nos pide en realidad el currículum que tengamos que tener ciertas notas y supone que tenemos ese concepto nosotros de materia pasada, materia evaluada, así eh... que tampoco es malo porque nos sirve a nosotros para ir eh... ordenándonos cierto, y al alumno también, lo que no tenemos que caer es que, en que termina la... la unidad y nosotros coloquemos la nota sumativa así sin hacer el proceso adecuado, pueden haber dos formas de, de hacer la evaluación sumativa también.

7-¿Qué diferencias y similitudes observa usted entre la evaluación de tipo cuantitativa y cualitativa?

Bueno más o menos lo mismo po, cuantitativa es que damos una nota, sumamos, cierto, y la cualitativa es que él, el aprendizaje quede internalizado, cierto, que no sean de de memoria, que la habilidad sea adquirida eso para mí eso es lo más importante.

8-¿Cuál de ellas prefiere usted? ¿Por qué?

Prefiero la cualitativa, a todos nos interesa que el niño se vaya internalizando, que adquiera la habilidad, más que se memorice algo y después se le vaya olvidar al próximo año, en realidad prefiero esa.

9-¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar los aprendizajes en el área de Lenguaje y Comunicación de tercero básico y qué aportan ellos a su práctica evaluativa?

Los instrumentos que utilizamos son eh..., pruebas calendarizadas cierto, eh... donde se colocan distintos ítem variados, términos pareados, eh... respuesta de desarrollo eh..., verdaderos y falsos, también esto, preguntas de alternativas que es lo que regularmente se utiliza, para que el alumno tenga distintas oportunidades y también el otro tipo como le conversaba anteriormente son los eh... trabajos hechos en clases que son ellos tienen que construir cosas cierto.

Entrevistadora: ¿y qué aportan estos instrumentos a su práctica evaluativa?

Entrevistado: (comienza a toser) cuando son diagnósticos aportan para ver en donde está situado cada aprendizaje del alumno, para mí en realidad la prueba, la prueba no aporta mucho, de repente me aporta que un niño eh... incluso podría venir de una mal día, cierto y me dio una prueba mala, no tiene que ver con lo, con los conocimientos, es lo que tenemos, es lo que tenemos que colocar, las notas, pero cuando un trabajo es significativo se hace en cla... en clases cierto, encuentro que nos aporta más información, como aprendió, que es lo que aprendió, después de la clase, uno se da cuenta que lamentablemente esos aprendizajes, se pueden también se pueden evaluar como nota sumativa, pero lamentablemente son lo que menos utilizamos en realidad por el tiempo.

10-Siguiendo con lo planteado anteriormente ¿Por qué utiliza estos instrumentos y no otros? Fundamente

Porque es lo que tenemos, en realidad nos apura mucho el sistema, a nosotros, nos piden cierta cantidad de nota, en tanto tiempo y lo más cómodo en realidad para eso, son las pruebas estanda... estandarizadas, aparte que el sistema está así, esta con pruebas estandarizadas, nosotros tenemos que... nos vemos enfrentados yo en un tercero básico y el otro año los niños van a tener un simce, entonces tengo que hacer pruebas con de ese estilo, por ejemplo.

11--¿Qué leyes dentro del marco legal conoce usted sobre evaluación y en qué consisten?

¿Leyes en el marco legal? ¿Sobre evaluación? No la verdad es que no, que no, que desconozco como ¿leyes?

Entrevistadora: algún decreto, alguna ley que hable, estipule de evaluación

Entrevistado: ahhh, ah si en este momento no me acuerdo pero yo sé que hay decretos de evaluación que tienen que evaluarse de tal o cual forma, cierto, pero eh... más de eso no, no estoy interiorizado, así como leyes, no me acuerdo en este momento de verdad.

12-A nivel de colegio ¿De qué manera implementa usted el reglamento interno de evaluación?

Bueno, el reglamento interno de evaluación nosotros tenemos uno, se nos da a conocer a principio de año, y nos, en realidad nos dice desde que nota podemos partir cierto, cuál es la nota mínima, eh... cuál la nota máxima, cuándo podemos hacer diagnóstico, eso esta calendarizado, reglamento en realidad, tenemos un, una, un reglamento que nos dice lo que hacer, también eh... ahí sugiere algunos criterios de.. de evaluación también, cierto, de apuntar a ambos como a ambas evaluaciones entre trabajos prácticos y evaluaciones sumativas con pruebas estan... estandarizadas.

13-¿De qué manera lleva a cabo las evaluaciones de las unidades de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación? ¿Por qué?

Me puede repetir, ¿de qué manera?

Entrevistadora: ¿De qué manera se lleva a cabo las unidades de aprendizaje y por qué?

Docente: Ah yaaa , eh... lo más tradicional como le decía eh... en el proceso em... haciendo cosas también se evalúa, por ejemplo haciendo un afiche, que ellos mismo lo hagan haciendo en clases no que se lleven para la casa porque no ayuden los papás también intervienen ahí entonces, eh... es un aprendizaje muy significativo del hacer y también es bueno evaluar ahí también ese proceso, cierto, si fue responsable si trajo sus cosas igual la transversalidad, los valores que también se evalúan ahí y también la otra que decía usted la más tradicional que es una prueba con distintos ítems, ítem y tratando ahí también de variar que los ítem sean variados para que los niños tengan distintas oportunidades.

Entrevistado termina su respuesta y guarda silencio

14-¿Qué entiende usted acerca del concepto Alteridad?

(Silencio)... ¿alteridad?... silencio (ríe) no no lo tengo, no lo tengo presente ahora como que no, no, no, no leí al respecto señorita, me podría haber preparado ¿no?

15-¿Qué significa para usted el concepto de diversidad?

A ya, diversidad si po diversidad lo tenemos un poco es un concepto como eh... oportunidad para todos, cierto, respeto para todos... somos personas muy diversas tanto en las personalidades como en la forma de ser, raza, color, a eh físico, entonces la diversidad para mí es muy importante y se da mucho ahora en los, en nuestros colegios, donde tenemos que atender a niños de distinta índole, ya, sea cognitivo cierto igual, eh... ventaja, desventaja en lo cognitivo y eso hay que apuntar a la diversidad y los niños también tienen que entender este concepto, tienen que tenerlo bien arraigado para, para que la comunidad funcione, bien. La diversidad para mi apunta a todas las personas, porque en realidad no solamente a las a las personas que tienen dificultades en este caso de aprendizajes, cierto, sino que todos tenemos que entrar dentro de un mundo diverso porque también nosotros tenemos que tener tolerancia hacia otro niño, que por ejemplo es más lento, yo también tengo que adecuarme al niño que es más rápido, entonces la diversidad para mi es eso, es adecuarme a los distintos ritmos de los niños emm eso.

16.-¿Qué conoce acerca de los programas de integración escolar y la actual ley de inclusión?

hem... en realidad, mi, en realidad, yo conozco, en realidad yo conozco bastante del tema porque como estamos eh... trabajando constantemente desde que se... las educadoras eh... se... integraron a la educación cierto, eh... me ido interiorizando de apoco en el tema y también nos hemos ido complementando, antes, desconocíamos mucho el tema porque la educadora llegó a estar con nosotros y lo creíamos como un... como una rival al principio y no a vencer, pero que no nos complementaba, incluso habían colegas que, yo no fue mi caso, que

se negaban que de repente haya otro dentro del aula y la gente las sacaba y seguíamos con estos tira y afloja. Con el tiempo hemos ido conociendo más el programa y ha sido una verdadera ayuda para nosotros. Cuando se trabaja se complementa, pero ha sido una verdadera ayuda para nosotros, bueno y esto se... esta en boga, cada día hay que, distintas formas de aprender más lenta que nos complica a nosotros los profesores cuando un niño aprende más lento entonces ahí viene la intervención de los profesionales del pie, que en realidad nos ayudan mucho en esto

Entrevistadora: ¿Y qué conoce de la ley de inclusión?

Yo conozco de la ley de inclusión, es como una ley donde el no no ningún alumno esta ajeno cierto a recibir una buena calidad del aprendizaje o de la educación, ningún alumno ya sea de con discapacidades, no discapacidades, capacidades diferentes cierto, físicas o psicológicas, eh... está ajeno a recibir la misma educación que el resto, eso es lo que yo entiendo por inclusión.

17-¿Cómo reconoce usted la diversidad en la sala de clases?

Bueno de muchas formas, los ritmos de aprendizaje son uno, eh... también eh... la diversidad física, madurez también hay niños que vienen... más maduros y tiene un año más grande o mentalmente son más, menos, más inmaduros, entonces son más dependientes también, entonces hay que adecuarse, creo yo. También yo sé que hay instrumentos para reconocer esta diversidad, por ejemplo los mismos psicopedagogos o nos ayudan de repente los psicólogos nos ayudan con estos test que tienen que ver que apuntan a los estilos de aprendizaje por ejemplo y ya ahí nos pueden arrojar alguna, alguna tendencia por ejemplo para conocerla un poquito más toda esta diversidad que no solamente es como decía yo física sino que también cognitiva.

18-¿Cuáles son las estrategias que utiliza para evaluar a la diversidad de estudiantes que están presentes en el aula en la asignatura que imparte usted?

Bueno lo que yo utilizo y lo está a mano es eh... las diferentes formas de de de entregar el aprendizaje que es visual, hacer algo kinestésico, a lo mejor no todos juntos pero una clase más visual, una más kinestésica cierto, auditiva, eh... colocar colores cosas así para, para que todos aprendan de distinta forma, yo sé que, sabemos que hay niños que aprenden de una u otra forma mejor, entonces hay que tratar de ocupar todas esas herramientas para la diversidad.

19-Podría mencionar usted al menos dos orientaciones entregadas en las bases curriculares de tercero básico en Lenguaje y Comunicación, en relación a la evaluación?

En relación a la evaluación... mmmm en escritura por ejemplo se nos pide... para hacer evaluación pasos que deben estar los niños, eso lo tenemos claro, cierto. Es una forma de ava... de evaluar y también, no no recuerdo otra, es que no no entiendo bien la pregunta, haber me la puede repetir.

Entrevistadora: Podría mencionar usted al menos dos orientaciones entregadas en las bases curriculares de tercero básico en Lenguaje y Comunicación, en relación a la evaluación, ósea orientaciones de cómo se debiera evaluar.

Ah... de cómo se debiera de evaluar, bueno si... las orientaciones nos dicen que justamente lo que estábamos diciendo que se debe evaluar el proceso, tanto como el final, eso si viene bien estipulado y nos dan algunas ahí sugerencias de evaluación que vienen bien marcadas en el proceso.

20-¿Cómo implementa usted estas orientaciones para evaluar a los estudiantes?

¿Cómo lo implementamos? Bueno yo lo implemento como... con las herramientas que... que tenemos no más, las evaluaciones de proceso como veníamos diciendo y las pruebas estandarizadas, que que esa, esas son más o menos una... de hecho de toda esa diversidad que se puede evaluar también con... con guías, eh...¿qué otra forma, a ver?, con trabajos prácticos, eso no más.

ENTREVISTA 2, ENTREVISTADO 1

1-¿Qué sería para usted una mala evaluación?

Una mala evaluación... es una... es una evaluación que no tendría diagnóstico por ejemplo, donde no se conoce a las personas que no se va a evaluar bien, una mala evaluación para mí sería no seguir el proceso de evaluación cierto! Llegar y tomar una evaluación nomás cierto! Eso.... Habría que tener cuidado en una evaluación así, no seguir el proceso y los diagnósticos que tienen que tener para eso...

2.-Cuando habla de evaluar procesos en Lenguaje y comunicación ¿A qué se refiere?

En lenguaje y comunicación, yo en lo personal evaluó, bueno la... los procesos de.... lectura y escritura, el proceso de escritura no es llegar y escribir un texto solamente, los niños tiene que acostumbrarse cuando producen textos hacer borradores, pre escritura, corrección y después texto definitivo. Lo mismo la lectura, antes de leer, los pasos de la de la lectura son bueno creo lo aprendan los alumnos, antes de leer, durante la lectura hacerse preguntas, y después incluso extraer información explícita e implícita.

3.- ¿Cuándo aplica usted la evaluación auténtica y la tradicional?

Bueno, la evaluación auténtica es un... bueno, en realidad yo pienso que es la evaluación que se debería hacer cierto! Se aplica más yo creo en los trabajos prácticos, ya, donde uno sigue el proceso, eh... eso, se aplica ahí po es parte de nosotros también la evaluación autentica, lo hacemos poco, pero lo hacemos... y... la otra, cuál era la otra tipo, la... tradicional, bueno también se ocupa porque mm... está la nota, que es la que se nos pide cierto!, eh... la evaluación auténtica tiene que ver más con el proceso, puedo hacer un trabajo práctico donde no termine con una nota, pero... yo... voy a ver que el estudiante aprendió, porque me contesta bien, porque le gustó la actividad, porque demuestra, porque demostró interés también y la evaluación tradicional es una nota, pero el

estudiante no demuestra tanto interés, lo hace por obligación, como también lo hacemos nosotros, para... este sistema de educación donde estamos.

4.-¿Siente que es necesario evaluar con una nota al estudiante?

A ver... tengo sentimientos encontrados porque nuestro sistema nos pide evaluar con nota, es más yo no no..., pero también esto, esta esta condición de, cuando uno sabe y el niño expresa lo que sabe, que también no no debería no, no debería eh... haber una nota por medio, debería sentirme conforme él con lo que está aprendiendo, que él entregue la información, por eso creo que, igual debería ser este sistema de que nosotros deberíamos aplicar más la autoevaluación, cierto, y la co-evaluación para que los niños se... se sientan ellos que son los que se evalúa, la nota eh bueno por qué aplicamos la nota, por el sistema, el sistema no... es la medición que tenemos, es la herramienta que tenemos para hacerlo.

Entrevistadora: ¿Pero siente que es necesario evaluar con la nota?

Si igual, igual siento que debe haber una... una medición.... para ir eh...Pasando etapas, mm... pero em... si, siento que tiene que ir complementada con la otra evaluación auténtica si... deberíamos, deberíamos complementarla, pero siento que si esta evaluación en este momento estamos, es necesaria

Entrevistadora: ¿Cuál evaluación es necesaria?

La tradicional, porque no hay otras herramientas como para... para medir el aprendizaje, de hecho todas las pruebas que están estandarizadas, están... apuntan a eso, osea... entonces no veo yo, otra herramienta pronta así como para evaluar el... el aprendizaje.

5.- Bueno, usted refiere que existían dos formas de realizar la evaluación sumativa, ¿Cuáles son?

Buena una es la... la prueba tradicional cierto, donde el estudiante hace distintos ítemes, incluso algunos de memoria, donde tiene que evaluarse cierto, y la otra, es la evaluación de de un proceso, de hacer un trabajo más práctico, donde igual se le tiene que hacer una evaluación sumativa, pero es más significativa para mí,

creo, por ellos ven su... durante el proceso, si van construyendo su aprendizaje, siempre va hacer bueno, más bueno el hacer que verse enfrentados a una prueba así como estandarizada creo yo.

6.- Si usted tuviera el poder de cambiar la evaluación ¿Qué cosas le cambiaría?

Yo cambiaría esta cosa realmente con la autoevaluación, la coevaluación la, las tres formas de evaluar yo hago una parte, el alumno se evalúa y los pares se evalúan eh la otra parte requeriría mucho tiempo, pero para mí eso sería lo ideal eh... en un principio puede ser que el niño se mienta así mismo por sacar por esta presión que tenemos nosotros por sacarnos una buena nota por que la presión no es solamente nuestra es del, viene de arriba, del ministerio, el gobierno, el ministerio, el colegio, los profesores, los papás entonces el niño se siente obligado a sacarse una nota o a sacarse una mejor nota y puede influir al principio pero después se daría yo creo que sería para mejor, yo lo haría así (risas).

7.- ¿A qué le suena el concepto de alteridad?

El concepto de alteridad me suena a mí, a... atender a... alteridad, atender a personas distintas, a que en este mundo somos todos diferentes y estamos ah..., estamos eh... enfrentados a personas diferentes, distintas capacidades y... eso eso el termino.... más que nada en que empatizar con este, porque es algo que se nos viene ah, hay que empatizar con esto porque tenemos que, tenemos que convivir con este sistema, sobre todo por los niños que, a los que tenemos que enseñar.

Entrevistadora: ¿Esa diferencia a que la asocia?

Yo lo asocio en lo particular a diferencias em... em... como le dijera... en las maneras de enfrentar la problemática, en las maneras de aprender también, eh...eso. En la manera... eh, de... de la distinta capacidades cognitivas que tenemos también, y también en las distintas capacidades físicas por no decirlo, ahí tiene que haber un respeto, un realidad, ver tiempo, diferentes formas de de de aprender, todas esas cosas.

8.- ¿Cómo ve la diversidad en su curso?

Eh... Claro uno se va adaptando a la diversidad, hay niños por ejemplo, unos que aprenden más lentos.

Entrevistadora: ¿Pero cómo las visualiza usted?

Cómo las visualizo, bueno no es eh... se detectan en algunos inmediatamente, no quiere decir que es que escriba lento por ejemplo, aprenda más lento, son cosas distintas, la motricidad con la... con la capacidad de aprender, pero se va notando a través de la participación, por ejemplo, eh... una de los rasgos en la participación, pero uno que también los niños pueden ser muy tímidos y no participa tanto, pero va aprendiendo rápido y lo otro en las pruebas estandarizadas que también se va... se va dando esto ah, que contesta más rápido una pregunta, poder ah, claro puede ser a nivel escrito también.

9.- ¿Cómo evalúa la diversidad en su curso?

En realidad ahí no estamos haciendo muy bien la la pega porque como hacemos prueba para todos, solamente estamos eh... enfocados de repente a lo... por el trabajo con ustedes, con los con los profesionales del PIE donde adecuamos ciertas cosas, donde eh... vamos a asistir más al niño en este caso, por ejemplo, leerle la pregunta, volverle hacer interrogantes diferentes que el resto, ese es como una ayuda, pero... la diversidad no se entiende más que eso, porque casi hacemos una prueba para todos, puede ser una, es una falencia que tenemos nosotros, la tengo yo y la tienen otros profesores también, incluso establecimiento educacionales, creo.

Estimado docente:

Junto con saludar, nos hemos contactado con usted debido a que nos encontramos realizando una tesina para optar a nuestro título de Profesor en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral en la Universidad Academia Humanismo Cristiano, en el cual queremos comprender la manera en que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación abordan la alteridad en 3ro básico.

Cabe mencionar que esta entrevista se realizará en un clima cálido en donde su duración será de aproximadamente 30 minutos, la cual tendrá un carácter confidencial.

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke at the end, enclosed within a large, thin oval outline.

Firma de Autorización

ENTREVISTA 1

Identificación:

- Fecha de entrevista: Jueves 12 de Octubre del año 2017
- Lugar de aplicación: Sala de clases, dentro de su jornada laboral

Datos personales:

- Género: Femenino
- Edad: 58
- Ocupación: Profesora Jefe de 3ro básico B
- Tipo de formación: Educadora de Enseñanza Básica con Mención en Ciencias Naturales
- Años de servicio: 34
- Tiempo de servicio en el establecimiento actual: 5 años

1-¿Qué entiende usted por evaluación?

Mira evaluación es un proceso continuo que se debe hacer durante toda la unidad que tu estas pasando, ya, antes, durante y después de entregar los contenidos.

2-Desde su experiencia como docente ¿Para qué utiliza usted la evaluación?

Mira, la evaluación es súper importante porque con la evaluación yo me doy cuenta si los niños aprendieron o no aprendieron lo que yo quiero que ellos aprendan, valga la redundancia. Si lograron el objetivo de la clase ya, y con eso yo me doy cuenta para después hacer la retroalimentación.

3-De acuerdo a los modelos de evaluación ¿Qué entiende usted por evaluación tradicional y evaluación auténtica?

Mira la evaluación tradicional para mi es la que se hace, se ha hecho siempre, donde tu colocas una nota, ya, y la auténtica es la que tu estas evaluando continuamente, por ejemplo le estás viendo el cuaderno al niño, te vas paseando

por las mesas, vas viendo si el niño está aprendiendo o no, a lo mejor con una lista de cotejo, si aprendió el objetivo, este niño va bien, este no hay que retroalimentarlo, hay que ir guiándolo. Para mí esa es la evaluación auténtica, la que es del momento.

4-De acuerdo a los modelos de evaluación que usted conoce ¿Cuál de ellos aplica? y ¿Por qué?

Mira aplico hartos modelos de evaluación, por ejemplo la evaluación formativa, la sumativa. Al comienzo de todos los años hago la evaluación diagnóstica, ya, y porque la hago, porque quiero ver lo que saben los niños y de ahí comenzar el, hacer una planificación haciendo las actividades para que los niños vayan logrando nuevos aprendizajes. Después hago la formativa que también sirve bastante que es para ver si los niños van aprendiendo o no el objetivo que yo me planteé. Y al final la evaluación sumativa que a mí si me piden una nota, tengo que colocar la nota.

5-Cuando trabaja usted una unidad de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación ¿En qué momentos aplica las evaluaciones?

Mira yo estoy evaluando siempre en cada momento, porque igual yo tengo que ir dándome cuenta si los niños van aprendiendo o no, ahí voy como aplicando la evaluación auténtica ya, para terminar después con una evaluación sumativa, pero siempre estoy evaluando en cada momento, antes, durante y después.

6-Según lo planteado anteriormente ¿Por qué usted utiliza la evaluación en ese momento y no en otro?

Es que la evaluación la estoy aplicando en todos los momentos, no es que sea en otro momento es continuamente.

7-¿Qué diferencias y similitudes observa usted entre la evaluación de tipo cuantitativa y cualitativa?

La cuantitativa es la final, la que tienes que colocar una nota, ya, ya la cualitativa es donde tú vas viendo el proceso, vas viendo... no es con nota, como te dije vas

viendo si el niño va aprendiendo o no, ya, a través de la expresión oral, a través por último de un dibujo y no es con nota.

8-¿Cuál de ellas prefiere usted? ¿Por qué?

Mira, a mí me gusta más la cualitativa, pero tengo por obligación, tenemos que tener la cuantitativa porque el sistema nos exige notas.

9-¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar los aprendizajes en el área de Lenguaje y Comunicación de tercero básico y qué aportan ellos a su práctica evaluativa?

Utilizo muchos instrumentos, variados. Por ejemplo en lenguaje como te dije disertación, hacer dramatizaciones, puede ser una maqueta, puedes ser instrumentos de pregunta respuesta, puede ser de redacción, varios instrumentos y ¿para qué me sirve?? para darme cuenta si el objetivo de mi clase se cumplió o no y a la vez para que el niño con una disertación sepa el pararse adelante, explicarle a los compañeros, pierda el miedo, para que tenga otra postura frente a la vida, que sepan ellos desenvolverse. Y eso me aporta para posteriormente seguir avanzando con ellos.

10-Siguiendo con lo planteado anteriormente ¿Por qué utiliza estos instrumentos y no otros? Fundamente

Mira, me han dado buenos resultados. Por ejemplo ese niño que es más tímido al hacer disertaciones, voy venciendo la timidez y aumenta la autoestima de él, no tan solo es colocar una nota, sino que también el niño mejore su autoestima, hacerlo más seguro de sí mismo.

11-¿Qué leyes dentro del marco legal conoce usted sobre evaluación y en qué consisten?

¿Leyes? A la 511 y el decreto 83, pero de ese he oído no más, no lo aplico y así información que sepa, no.

12-A nivel de colegio ¿De qué manera implementa usted el reglamento interno de evaluación?

Se nos exige en lenguaje más de 8 notas ya, el mínimo es 8 , pero lo fundamental es tener poquito más de 8 notas y toda se esas evaluaciones igual se hacen a medida de la necesidad de los niños, ahí yo veo las características de los niños, según como son ellos , sus necesidades, todo eso.

13-¿De qué manera lleva a cabo las evaluaciones de las unidades de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación? ¿Por qué?

¿De qué manera llevo a cabo? Bueno a veces con disertaciones, los niños hacen muchas disertaciones, otras veces las hago con pregunta respuesta, ya, otras veces la hago donde el niño redacta lo que aprendió y ahí me doy cuenta si se logró el objetivo y con pruebas de selección múltiple, diferentes tipos de prueba.

Entrevistadora: Y ¿Por qué la realiza así?

Es por modificarla, porque muchas veces les pregunto vamos a hacer esta evaluación y me dicen tía hagamos una dramatización suponte, yo también hago dramatizaciones, así para que no sea tan rutinario, que los niños se vayan motivando y sean partícipes también de las evaluaciones.

14-¿Qué entiende usted acerca del concepto Alteridad?

¿Alteridad? Primera vez que escucho ese concepto de alteridad. Se me imagina que es viene de alteración. Eso es lo que yo entiendo, pero no sé si será eso la verdad.

15-¿Qué significa para usted el concepto de diversidad?

La diversidad son...diferentes, estilos diferentes, ritmos de aprendizajes diferentes, niños con aprendizajes diferentes, ya, para mí eso es diversidad.

16.- ¿Qué conoce acerca de los programas de integración escolar y la actual ley de inclusión?

El Pie son los que detectan los niños con problemas de aprendizaje, con trastornos ya sea leve grave y te apoyan a ti en como entregar el aprendizaje a

esos niños, te enseñan a hacer evaluación diferenciada, te apoyan en aula común y aula de recursos.

La ley de inclusión es donde deben atender la diversidad, por ejemplo niños de otros países, niños con trastornos, niños con problemas de discapacidad, niños de otras religiones y que no deben ser discriminados y tener una enseñanza de calidad, sin hacer diferencia.

17-¿Cómo reconoce usted la diversidad en la sala de clases?

Ah ya, ahí uno se da cuenta cuando tiene los niños varios años uno se da cuenta en los ritmos de aprendizaje, por ejemplo yo tengo niños que no les puedo hacer una evaluación escrita por que son niños visuales entonces les hago evaluaciones orales, entonces con la profesora PIE siempre conversamos eso y hacemos evaluaciones diferenciada, para esos estilos de aprendizaje, ahí me doy cuenta, ya.

18-¿Cuáles son las estrategias que utiliza para evaluar a la diversidad de estudiantes que están presentes en el aula en la asignatura que imparte usted?

Ya, yo trabajo con la educadora PIE, con la cual nos juntamos prácticamente casi todos los días y eso es verdad, y vamos viendo a los niños con dificultades de aprendizaje y vamos viendo así a este niño eh lo vamos a evaluar de esta manera, este niño puede pero no le vamos a hacer tantas preguntas, en vez de hacerle 10 preguntas le hacemos 6, ya, así vamos evaluando. A otro niños decidimos que no lo vamos a poder evaluar con prueba escrita, le vamos a hacer prueba oral, porque de verdad el niño si es inquieto no lo puedes tener sentado 45 minutos haciendo una prueba, por que el niño no va a contestar y le va a ir mal y la idea de nosotras no es que le vaya mal. A mí lo que me interesa es saber si el niño aprendió o no aprendió.

19-Podría mencionar usted al menos dos orientaciones entregadas en las bases curriculares de tercero básico en Lenguaje y Comunicación, en relación a la evaluación?

Una de ella es retroalimentando a los niños, haciendo, corrigiendo una prueba con ellos, una vez revisada la prueba, corregirlas con ellos y hacerla retroalimentación, cosa que el niño se vaya dando cuenta en que estuvo mal y como lo vamos a mejorar para la próxima prueba.

Otra es, a través de la planificación, que de acuerdo a los resultados, planificar otras actividades, cosa que los niños, por ser si al curso más de la mitad le fue mal, yo replanteo la evaluación. Hacer otro tipo de evaluación para ver si, por que puede ser que mi evaluación este mal redactada, estuvo mal hecha y por eso que les fue mal, entonces quiere decir que mi instrumento esta malo, entonces volver a hacerlo.

20-¿Cómo implementa usted estas orientaciones para evaluar a los estudiantes?

A Través de diferente instrumentos y la hacemos, como te digo, preguntándole a los niños, como te dije anteriormente preguntándole a los niños por ejemplo vamos a leer este libro ¿Cómo quieren que los evaluemos? Me dan sugerencias, por ejemplo quieren hacer un comic del libro, pero yo le digo que para evaluarlos tiene que ir por ejemplo personaje principal, tiene que colocar el ambiente, tiene que colocar el desenlace de la historia.

ENTREVISTA 2, ENTREVISTADO 2

1.-Luego de evaluar ¿De qué manera realiza la retroalimentación con sus estudiantes?

Lo hago en conjunto con ellos, voy pregunta por pregunta, vamos analizando las preguntas y viendo en que se equivocaron y ellos mismos van corrigiendo, por ejemplo el niño que tuvo la pregunta buena sale a la pizarra y explica cómo se dio cuenta de que esa era la respuesta acertada.

2.- ¿Por qué cree usted que el sistema exige notas?

Jamás me lo había cuestionado, pero creo que debe ser Porque si se hace de forma cualitativa sería más tedioso y demoraría más hacer un informe por cada niño pensando que tenemos casi 40 en aula.

3.- ¿Qué ha escuchado usted sobre los decretos de evaluación: 511 y 83?

Yo sé que el decreto 511 es cuando un niño ha faltado mucho y tiene buenas notas, el director tienen la facultad de hacerlo pasar, es sobre la promoción ... y el decreto 83 solo sé que es diseño universal de aprendizaje, pero no tengo idea de nada más.

4.- Cuando usted se refiere a colocar notas según la necesidad de sus estudiantes ¿A qué necesidades se refiere?

A necesidades de aprendizaje, de que los niños quieren ir avanzando con su aprendizaje y lo expresan preguntando que viene ahora, que vamos a hacer. Siempre van un paso más allá, como que te dejan el camino para ver lo que viene.

5.- Cuando usted menciona que Alteridad viene de alteración ¿Alteración de qué se refiere?

Como alterar un documento, de alterarse la persona cuando está enojada por ejemplo como cambiar tu estado de ánimo.

REGLAMENTO INTERNO DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

2017

I. DISPOSICIONES GENERALES:

Art. 1: Las disposiciones del presente Reglamento Interno de Evaluación se aplicarán a los estudiantes de [REDACTED] e el año lectivo 2017 y pretende establecer los criterios de evaluación, ya sea en sus procesos, instancias, instrumentos y objetivos.

Art. 2: El Director de Educación Básica en conjunto con el cuerpo de profesores analizará al finalizar cada año escolar la pertinencia de mantener y/o modificar el Reglamento de Evaluación teniendo como criterio principal la normativa vigente que la regula y el Proyecto Educativo Institucional.

Art. 3: El año escolar constará con 2 (dos) períodos o semestres.

II. PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN:

Art. 4: El proceso de evaluación se basa en los siguientes principios básicos:

- a) corresponde a un proceso de recolección de información para medir el grado de avance en el logro de los objetivos de aprendizaje con tal de retroalimentar al profesor y los estudiantes.
- b) debe basarse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que considera al “ESTUDIO” como aquel proceso necesario para el desarrollo meta-cognitivo, procedimental y actitudinal de los estudiantes.
- c) debe inspirarse exclusivamente en evidencias objetivas.
- d) debe ser medible, confiable y objetiva. Los análisis de los resultados de cada evaluación son insumo para la meta-evaluación.
- e) debe aplicar variadas técnicas evaluativas.
- f) no debe ser utilizada como herramienta “castigadora”.

III. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

Art. 5: El sistema de evaluación estará orientado al cumplimiento de las siguientes funciones:

- a. diagnosticar e interpretar el desarrollo de habilidades previas de los estudiantes.
- b. monitorear el desarrollo y el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

- c. orientar y re-orientar el proceso de enseñanza de aprendizaje.
- d. evidenciar el nivel de aprendizaje cuantitativo y cualitativo de los objetivos de Aprendizajes.
- e. desarrollar los principios básicos del Proyecto Educativo Institucional.
- f. atender la diversidad de estilos de aprendizajes como realidad diagnosticada dentro del aula.

IV. DE LAS CALIFICACIONES:

Art. 6: Los estudiantes serán calificados en todas las asignaturas del plan de estudio correspondiente, utilizando la escala numérica de 1.0 a 7.0 sin aproximación en el 1° y 2° Semestre. La nota anual será aproximada a la décima siguiente y se indicará la evaluación en concepto.

Art. 7: La evaluación obtenida por los estudiantes en la asignatura de Religión no incidirá en su promedio general.

En el caso de los talleres, el promedio semestral de estos, se registrará como una nota parcial en la asignatura fundamental que corresponda.

Niveles	Taller	Asignatura
3° a 4° año	Reforzamiento de Lenguaje.	Lenguaje y Comunicación.
	Redacción.	
	Habilidades comunicativas.	
	Reforzamiento de Matemática.	Educación Matemática.
	Taller Computación.	
	Taller de Deporte.	Educación Física
5° a 6° año	Reforzamiento de Lenguaje.	Lenguaje y Comunicación.
	Habilidades Comunicativas.	
	Reforzamiento de Matemática.	Educación Matemática.
	Taller de Computación.	
	Taller de Deporte.	Educación Física.
7° a 8° año	Reforzamiento de Lenguaje.	Lengua y Literatura.
	Habilidades Comunicativas.	
	Reforzamiento de Matemática.	Educación Matemática.
	Taller de Computación.	
	Taller de Deporte.	Educación Física.

Art. 8: Para establecer la cantidad mínima de evaluaciones por asignatura o taller presentados en el plan de estudios propuesto por el Ministerio de Educación y la JEC, es que se estipula que esta cantidad debe ser igual a la cantidad de horas semanales de clases que se apliquen en cada caso. Siendo el mínimo de calificaciones 2 (dos) por semestre.

Art. 9: Las calificaciones que los(as) estudiantes obtengan durante el año lectivo, se encuentra normada para los alumnos de 1° a 8° año básico en el Decreto 511 de 1997 modificado Decreto N° 107 / 2003, conforme a la gradualidad establecida en el D.S. N°40 reemplazado por el D.S. N°232 y su actualización 2009 Decreto N° 254.

Art. 10: Las calificaciones serán entregadas mediante un informe escrito cada dos reuniones de apoderados.

Así mismo, el apoderado podrá solicitar a la UTP, un informe parcial de calificaciones de su pupilo(a) cuando sea necesario.

V. TIPOS DE EVALUACIONES Y/O RESULTADOS EVALUATIVOS.

Art. 11: las evaluaciones aplicadas y los resultados obtenidos por los estudiantes se regirán por los siguientes criterios:

- a) **PARCIALES:** Corresponderá a la evaluación de actividades, pruebas, interrogaciones u otras instancias que los estudiantes desarrollen durante el semestre en las respectivas asignaturas, expresadas hasta con un decimal y con un valor coeficiente uno.
Podrán administrarse hasta dos evaluaciones parciales el mismo día, pues estas deben sustentarse en los principios del aprendizaje como desarrollo de habilidades.
- b) **SEMESTRALES:** Corresponde al promedio aritmético de las evaluaciones parciales obtenidas durante el semestre de las respectivas asignaturas, las que se calcularán sin aproximación.
- c) **PROMEDIO DE ASIGNATURA:** Corresponderá al promedio aritmético simple de las calificaciones semestrales de cada asignatura que se expresará con un decimal con aproximación.
- d) **NOTA ANUAL:** Corresponderá al promedio aritmético del primer y segundo semestre, por asignatura, calculado con aproximación.
- e) **DE LA PROMOCIÓN:** Corresponderá al promedio aritmético de las Notas anuales, calculadas, aproximadas y expresadas con un decimal.
- f) **PRUEBA ESPECIAL:** Corresponderá a una instancia que tiene el carácter de oportunidad para aquellos estudiantes que han obtenido una o dos notas anuales (por asignatura) igual o inferior a 3,9(tres coma nueve) y superior o igual a 3,5(tres coma cinco). Esta situación será aplicada a los estudiantes que cumplan con el requisito anterior en cualquier asignatura del currículum, exceptuando talleres y religión.

VI. DEL PLAN DE EVALUACIÓN:

Art. 12: Los departamentos de asignatura deberán presentar a la UTP para aprobación, un Plan de Evaluación anual con:

- a) títulos de las unidades a trabajar y evaluar.
- b) Objetivos de Aprendizaje a desarrollar y evaluar por unidad.
- c) número de calificaciones estimativas y tiempo de distribución por unidad.
- d) tipos de instrumento a usar en cada unidad.

Este plan tiene carácter flexible y sus modificaciones serán basadas en el desarrollo del currículum y las necesidades de los estudiantes.

Art. 13: El plan de evaluación de cada departamento de asignatura, deberá ser presentado y aprobado al comienzo del año lectivo. Este plan de evaluación se dará a conocer a los estudiantes en el mes de abril.

Art. 14: El Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica respectiva, velará que los Planes presentados por cada departamento de asignatura, estén inspirados en los principios y funciones de la evaluación con los cuales el colegio se identifica. Los aspectos estipulados en los planes de evaluación serán puestos en práctica una vez que estén aprobados por el respectivo Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

VII. DE LA PROMOCIÓN:

Art. 15: Para la promoción al curso inmediatamente superior se considerarán conjuntamente, la asistencia y el logro de los objetivos propuestos.

- a) **ASISTENCIA:** Para ser promovido, los estudiantes deberán asistir a lo menos, el 85% de las clases establecidas en el calendario escolar. No obstante, por razones debidamente justificadas, el Director y consultado el profesor jefe de curso, podrá autorizar la promoción de los alumnos o alumnas con porcentajes menores de asistencia. Finalmente es necesario consignar que la asistencia es uno de los criterios a considerar para la promoción de los estudiantes.
- b) **RENDIMIENTO:**
 - a. Serán promovidos los estudiantes que hubieren aprobado todas las asignaturas del plan de estudio, de sus respectivos cursos. Sin embargo y de acuerdo al Decreto 107, art.10., el Director o Directora respectivo de cada establecimiento podrá decidir excepcionalmente con un previo informe fundado en varias evidencias del o la profesora Jefe, no promover de 1° a 2° o de 3° a 4°a aquellos que presenten un retraso significativo en la lectura, escritura y/o matemática, ya que puede ver afectado seriamente la continuidad de sus aprendizajes en el curso superior.
 - b. Igualmente, serán promovidos los estudiantes de primero a octavo año de Educación Básica, que hubiesen reprobado una asignatura y con un

promedio general de calificaciones igual o superior a 4,5 (cuatro coma cinco) incluida la asignatura reprobada.

- c. Serán promovidos además aquellos estudiantes de 1° a 8° que no hubiesen aprobado dos asignaturas de aprendizaje siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio igual o superior a 5,0 (cinco coma cero).
- d. El Director del Establecimiento en conjunto con la Unidad Técnica, profesor(a) jefe y profesor(a) de asignatura resolverá situaciones especiales de evaluación y promoción de estudiantes de 1° a 8° básico que requieren ingresar tardíamente a clases, ausentarse por un período determinado o finalizar el año escolar anticipadamente.

VIII. SITUACIONES ESPECIALES:

Art. 16: En los siguientes casos:

- a) Inasistencia a pruebas.
- b) Entrega no oportuna de trabajos.

En cualquiera de los casos anteriores, el plazo máximo para rendir la o las pruebas atrasadas, al igual que la entrega de trabajos evaluados, corresponderá a máximo una semana (siete días de corrido) después de la fecha de evaluación, utilizando para ello un instrumento diferente al aplicado en la prueba; de no dar cumplimiento a lo anterior, él o la estudiante serán evaluados con nota insuficiente mínima (1,0).

Así mismo, en el caso en que la inasistencia a evaluación no sea justificada a través de certificados médicos, judiciales, etc., el estudiante rendirá un instrumento diferente al resto de los compañeros.

Art. 17: Frente a una situación irregular o ilícita por parte del estudiante (“torpedo”, “apuntes”, “claves en señas”, etc.), al momento de responder una prueba o participar de un proceso evaluativo, previo al registro en la hoja personal del estudiante, se informará a la UTP, quien, junto al docente de la asignatura y/o profesor jefe, citará al apoderado y aplicará un nuevo instrumento de evaluación. Cabe señalar que el uso de objetos tecnológicos no autorizados por el docente que administra el instrumento de evaluación, también será considerado una situación irregular.

Del mismo modo, los trabajos realizados por los estudiantes deben evidenciar su autoría, de lo contrario será considerada una situación irregular o ilícita, de modo que tendrá la misma consecuencia que en el caso anterior.

IX. SOBRE LOS RESULTADOS DEL PROCESO Y LAS RESPONSABILIDADES PROFESIONALES AL RESPECTO:

Art. 18: De los resultados en las evaluaciones:

- a) Los profesores de asignatura deberán informar en UTP de los estudiantes que, durante el desarrollo de cada semestre lectivo, evidencien, a través de las calificaciones, problemas de rendimiento y/o aprendizaje y, en conjunto con la UTP deberán decidir las acciones a seguir para mejorar el rendimiento de tales estudiantes, involucrando en este proceso a profesores, Departamento de Orientación, Apoderados y otros estamentos pertinentes, entre ellos el PIE. Quién monitoreará este avance será la UTP en conjunto con el docente de asignatura y docente jefe.
- b) Los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, deberán ser evaluados en forma diferenciada, existiendo eximiciones, incluyendo Educación Física e Inglés. (Según decreto 158).
- c) Para los estudiantes integrados al PIE que presentan Necesidades Educativas Especiales de carácter Permanente y/o desfases curriculares significativos correspondientes a la adquisición de las habilidades básicas para acceder al currículum escolar, corresponderá realizar una Evaluación Diferenciada, la cual deberá ir en directa relación con el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI) confeccionado para el estudiante por el profesor de asignatura y el profesional especialista correspondiente.
- La Evaluación Diferenciada valorará los objetivos establecidos en el PACI, utilizando diversos medios, de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, tales como tiempo diferenciado destinado a la evaluación y mediación del profesional especialista cuando sea pertinente y necesario, medios diversos de recolección de información, entre otros, lo que será establecido por el profesor de asignatura y el profesional especialista correspondiente.

La evaluación, calificación de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de tipo permanente, se establecerá en función de lo señalado en el PACI. De acuerdo a lo anterior, la promoción de los estudiantes con necesidades educativas permanentes, se determinará en función de los logros obtenidos con relación a los objetivos de aprendizaje establecidos en el PACI , asociado al decreto 83.

X. DE LAS SITUACIONES FINALES:

Art. 19: Aquellas situaciones no previstas en el presente Reglamento serán resueltas por la Unidad Técnica Pedagógica en conjunto con el consejo de profesores del Liceo. Aun así, si no fuera solucionada la situación educativa en el establecimiento, se resolverá en la Oficina Provincial de Educación más cercana.


Jefe de UTP