

UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA



Estrategias de evaluación que se aplican a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias en los cursos tercero y cuarto año básico

MARÍA CRISTINA CASTRO MORENO
ANGELA ANDREA GATICA ÁLVAREZ
ANGELO ROBERTO VENEGAS DOMINGO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
PROFESOR GUÍA: DORA ELIZABETH GARCÉS RIVERA

ENERO 2018
SANTIAGO - CHILE

© María Cristina Castro Moreno
Angela Andrea Gatica Álvarez
Angelo Roberto Venegas Domingo

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra, con fines académicos, por cualquier forma, medio o procedimiento, siempre y cuando incluya la cita bibliográfica del documento.

Agradecimientos

En estas líneas quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que siempre estuvieron presente, dando una palabra de aliento, un consejo, sugerencias o simplemente diciendo: animo, tú puedes, ya queda poco... Especialmente a los Docentes de nuestra querida Universidad UCINF, a la Profesora Mireya Labarca, Profesora Anayanet Romero, Profesora Tutora Sandra Vásquez, Profesor Carlos Rodríguez, Profesor Nicodemus Farías y a nuestra actual Jefa de Carrera Valerie Aguilar, todos ellos fueron fundamentales dentro de nuestro proceso de formación. Gracias a nuestra Profesora guía de Seminario, Profesora Dora Garcés, quien con su constante apoyo y exigencias nos ayudó a lograr el producto final, esta investigación.

También quiero agradecer de todo corazón a mi familia: mi pareja, mi hermano, mi hermana, mi mami, mi papá, mi hija y mi madre, quienes fueron mis pilares y mi principal motivación para luchar día a día con los obstáculos que se presentan en la vida y poder lograr mi objetivo, ser Profesora. Finalmente me queda agradecer a mis amigos, compañeros de universidad y compañeros de trabajo, quienes de diferentes maneras me brindaron su apoyo incondicional, paciencia y comprensión. Muchas gracias a todos.

María Cristina Castro Moreno

Familia, amigos y personas que han estado siempre a mi lado, creyendo en cada paso que voy dando, sin olvidar el amor que Dios me ha entregado, del cual ustedes forman parte. Este nuevo logro en mi vida, no se habría realizado sin su ayuda, en donde estuvieron siempre apoyándome, sin importar lo difícil que fuera el tener que estar dedicándome por completo a una nueva aventura, de la cual me siento orgulloso de completar con éxito y confianza. La tarea de ser docente se logra con el apoyo de cada uno de ustedes, especialmente sabiendo que estarán presente en todos los proyectos siguientes que estén por venir, y por darme la fortaleza de hacer valer ese llamado que escuchaba a viva voz, el llamado de la vocación a la docencia. Muchas gracias, porque desde el comienzo siempre estuvieron y sé que siempre lo harán, en estos que son los primeros pasos, de esta etapa de mi vida.

Ángelo Roberto Venegas Domingo

Con un nudo en la garganta escribo estas líneas de agradecimientos para destacar a quienes estuvieron presentes en este largo caminar. Fueron cuatro años muy duros, con muchos esfuerzos, tener que dejar de lado muchas cosas para poder lograr dar paso a mi vocación, ser docente.

Comencé mi carrera con un bebe de ocho meses, que fue mi mayor motivación para salir adelante, con el apoyo incondicional de mi madre, que siempre creyó en mí, pese a un montón de factores que tenía en contra, sin ella nada de todo lo que hoy soy sería posible. Gloria Álvarez, mamá, eres maravillosa.

Gracias a Dios, en mi vida tengo gente que me apoya y que ha creído en mí desde el primer momento. Mi hermana, Michelle, es mi vida y que te amo desde mucho antes. Mi cuñado, Bruno, que siempre ha estado presente dándome ánimo. Mi papá que, pese a todo, sé que está orgulloso de este logro. Fernando, el hombre que elegí para ser mi compañero de vida y que está conmigo pese a un montón de cosas, dándome fuerzas, te amo. Mi hijo, mi vida, mi luz, el hombre que me robó el corazón y por quien lucho, Tomás. Por último, a mis estrellitas en el cielo, que tengo la certeza absoluta, que están orgullosos de que esté cumpliendo mi sueño; Ángela, Juan y Claudio.

Finalmente, a mis profesores, quienes han sido parte fundamental, quienes han dado todo de ellos, para nuestra formación, lograr ser docentes de calidad y con una mirada íntegra de la educación. Mis compañeros, mis amigos; Cristina, Ángelo, Valeria y Piera, que pese a todo nos hemos fortalecidos unos con otros y hemos sido capaces de trabajar juntos por un mismo fin, lograr ser agentes de cambio entregando una educación de calidad a todos quienes integran las aulas a las que nos insertamos; juntos hoy podemos decir que lo logramos, que somos profesores que llegan a cambiar la vida de muchos niños y niñas de Chile, atendiendo las necesidades de cada uno de ellos. Se acaba una etapa, pero hoy comienza nuestro camino por una mejor educación en nuestro país, gracias a todos.

Ángela Andrea Gatica Álvarez

Tabla de Contenidos

Agradecimientos.....	1
Tabla de Contenidos	4
Índice de Tablas	7
Índice de Ilustraciones	8
Resumen	9
1.0. Introducción.....	10
2.0. Planteamiento del Problema.....	11
2.1. Formulación del problema de investigación.	13
2.2. Objetivo general.....	13
2.2.1. Objetivos específicos:	13
2.3. Supuesto:	14
3.0 Marco Teórico	15
3.1. Antecedentes generales.....	15
3.2. Diversidad en el aula	16
3.3 Estilos de Aprendizaje.....	17
3.4. Necesidades Educativas Especiales	19
3.4.1. Decreto 170.....	21
3.4.2. Decreto 83.....	24
3.5. Evaluación y el currículum nacional.....	25
3.5.1. Definiciones de evaluación y el significado de evaluar	27
3.5.2. Evaluación del aprendizaje y sus tipologías.....	28
3.6. Estrategias de Evaluación y enfoques evaluativos	33
3.6.1. Enfoque evaluativo edumétrico	33
3.6.2. Enfoque evaluativo psicométrico	34
3.7. Un nuevo enfoque evaluativo; Evaluación para el aprendizaje	34
3.7.1. Instrumentos de Evaluación	36
3.7.2. Evaluación Auténtica	40

3.8. Patologías de la evaluación	41
3.9. Instrumentos Curriculares y Ministeriales	45
3.9.1. Decreto 511	45
3.9.2. Bases curriculares y Programas de estudio	46
3.9.3. Marco para la Buena Enseñanza	48
3.9.4. Estándares orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Básica.	51
3.9.4.1. Estándares Pedagógicos	52
3.9.4.2. Estándares Disciplinarios para la enseñanza.....	52
3.10. Adecuaciones Curriculares	55
3.11. Estrategias de Evaluación Diferenciada	56
3.11.1. Como evaluar de forma diferenciada	58
3.12. Diseño Universal de los Aprendizajes	59
4.0. Marco Metodológico	60
4.1. Enfoque del diseño metodológico	60
4.2. Método	60
4.3. Elección del establecimiento	61
4.4. Población y Muestra	62
4.5. Instrumento, Técnica o Herramienta.....	62
4.6. Matriz de Flujo	65
4.7. Validación de instrumentos.	66
5.0. Análisis de resultados	68
5.1. Resultados de las Encuestas	68
5.1.1. Hallazgo más destacable de los resultados de las encuestas.....	76
5.2. Resultados de las Entrevistas	77
5.2.1. Análisis de entrevistas.....	77
5.3. Observación de clases no participante	82
5.4. Resultados de la revisión de Planificaciones.....	101
5.5. Resultados de la revisión de los Instrumentos de Evaluación	109

6.0. Conclusión.....	124
6.1. Proyecciones	130
7.0. Glosario	131
8.0. Bibliografía	133
9.0. Anexos.....	135
9.1. Encuestas	135
9.1.1. Resultados de las Encuestas.....	139
9.2. Entrevista	149
9.3. Observación no participante	160
9.4. Planificaciones de clase	174
9.5. Instrumentos evaluativos.....	189

Índice de Tablas

Tabla 1. Características de los cuatro estilos de aprendizaje de Kolb Fuente: Manual de Estilos de Aprendizaje. Gómez. 2004.....	19
Tabla 2. Cuadro comparativo desde las diferentes concepciones de la evaluación.....	36
Tabla 3. Evaluaciones realizadas por docentes.....	70
Tabla 4. Cruce de preguntas de la encuesta en relación a la evaluación diferenciada	71
Tabla 5. Aplicación de adecuaciones curriculares.	71
Tabla 6. Cruce de preguntas en la encuesta en relación a las adecuaciones curriculares en planificaciones.....	72
Tabla 7. Trabajo colaborativo en instrumentos de evaluación.....	72
Tabla 8. Profesionales del equipo multidisciplinario que realizan trabajo colaborativo.....	73
Tabla 9. Cruce de preguntas de la encuesta en relación a las estrategias utilizadas en la presentación de contenidos.....	73
Tabla 10. Cruce de preguntas de la encuesta en relación con el Decreto 511/1997.....	74
Tabla 11. Cruce de preguntas de las encuestas en relación al reglamento de evaluación.....	75
Tabla 12. Cruce de preguntas de las encuestas en relación a la UTP de la escuela.....	75
Tabla 13. Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje.....	86
Tabla 14. Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje.....	89
Tabla 15. Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje.....	94
Tabla 16. Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje.....	99
Tabla 17. Análisis de Planificaciones en Lenguaje y Comunicación.....	103
Tabla 18. Análisis de Planificaciones de Matemática.....	105
Tabla 19. Análisis de Planificaciones de Ciencias Naturales.....	106
Tabla 20. Análisis de Planificaciones de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	108
Tabla 21. Análisis de Instrumentos de Evaluación de Lenguaje y Comunicación.....	112
Tabla 22. Análisis de Instrumentos de Evaluación de Matemática.....	115
Tabla 23. Análisis de Instrumentos de Evaluación de Ciencias Naturales.....	119
Tabla 24. Análisis de Instrumentos de Evaluación de Historia, Geografía y Ciencias Sociales....	122

Índice de Ilustraciones

Figura 1. Tipos de Necesidades Educativas Especiales	22
Figura 2. Tipología de la evaluación del aprendizaje.....	29
Figura 3. Dominios del Marco para la Buena Enseñanza.....	49
Figura 4. Matriz de flujo de la investigación	65
Figura 5. Estudiantes diagnosticados pertenecientes al PIE	69
Figura 6. Estudiantes diagnosticados no pertenecientes al PIE	69

Resumen

El objetivo de esta investigación es examinar las estrategias de evaluación que se aplican a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias en el Colegio San Luis de Maipú, de los cursos tercero y cuarto año básico.

Considerando que actualmente la diversidad de estudiantes está presente en las aulas chilenas, incluyendo a niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Especiales¹, se hace fundamental aplicar evaluaciones que considere adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas, razón por la cual la pregunta de investigación corresponde a ¿Cuáles son las estrategias de evaluación que se aplican a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias en el Colegio San Luis de Maipú en los cursos de tercero y cuarto año básico? considerando que la escuela cuenta con Programa de Integración Escolar².

Para responder dicha pregunta, en su diseño metodológico, subyace el paradigma comprensivo, con un enfoque cualitativo. El método determinado correspondió a descriptivo-interpretativo-exploratorio. Los instrumentos utilizados para la recogida de información correspondieron a encuestas, entrevistas, observación de clase no participante; y análisis de planificaciones e instrumentos de evaluación, los que en su conjunto permitieron responder al objetivo general de esta investigación.

Los resultados, demostraron que los docentes del colegio en estudio no realizan adecuaciones curriculares, ni aplican evaluaciones diferenciadas a los estudiantes con NEE, no se evidencian instrumentos, ni estrategias de evaluación diferenciadas. El equipo del PIE no trabaja colaborativamente con los docentes, por lo que los estudiantes con NEET, son evaluados de la misma manera que todos sus compañeros, sin hacerse cargo del sello inclusivo que declara el establecimiento. En consecuencia, no se logró examinar las estrategias de evaluación a estudiantes con NEET, sino acciones aisladas de adecuación; esto indica la necesidad de fortalecer este proceso evaluativo para que todos los niños y niñas sean considerados desde sus diferencias y particularidades, en todas las decisiones curriculares.

¹ Necesidades Educativas Especiales, son aquellas ayudas y recursos adicionales, que un estudiante necesita para concluir su proceso de desarrollo y aprendizaje.

² El programa PIE tiene como propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitoria.

1.0. Introducción

Chile es un país que, en la actualidad posee políticas públicas que hacen referencias a una educación inclusiva para mejorar la calidad de la educación, estas exigencias responden al contexto que se vive en las aulas de los centros educacionales, por lo que el hacerse cargo del escenario nacional es una realidad que no solo les compete a las instituciones, sino que se debe regular a nivel de país. Para ello, se han aprobado y puesto a disposición dos decretos que hacen mención a la integración e inclusión; correspondiente al decreto 170 y 83 respectivamente.

El sistema educativo debe brindar las herramientas necesarias para crear estrategias significativas con el propósito de responder a una educación de calidad, y que además considere la diversidad de niños y niñas que son parte del sistema educacional chileno

En este escenario, la evaluación en el proceso de aprendizaje es fundamental; ésta debe contextualizar los procesos evaluativos, contemplando a todos los estudiantes, con la finalidad de que el aprendizaje sea llevado con criterios de realidad, y se exprese en forma acorde a los estudiantes inmersos en las aulas chilenas.

El Colegio San Luis de Maipú presenta un sello inclusivo, el cual se diferencia entre otros centros educacionales de la comuna. Dispone de un Proyecto de Integración Escolar (PIE), el cual integra entre su equipo multidisciplinario, profesionales competentes en el área de educación diferenciada. Cada curso cuenta con aproximadamente cinco estudiantes con NEE Transitorias y dos estudiantes con NEE Permanentes; los cuales pueden o no pertenecer al Proyecto de Integración Escolar.

La presente investigación tiene como finalidad dar respuesta a cómo son enfrentadas, en el Colegio San Luis, las estrategias de evaluación en estudiantes con NEE Transitorias, con la proyección de demostrar la importancia que debe tener ésta durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cuál es la importancia de la evaluación diferenciada en el colegio San Luis? ¿Cómo la escuela se hace cargo de su sello inclusivo? ¿Cómo son capacitados los profesionales del colegio para atender la diversidad? ¿Qué adecuaciones se realizan para generar evaluaciones diferenciadas, atendiendo su sello? Mediante la presente investigación y por medio de los objetivos que guían la misma, se da respuestas a las interrogantes antes mencionadas.

2.0. Planteamiento del Problema

Actualmente en Chile, se pueden apreciar algunas transformaciones en las políticas de educación especial, comenzando en el año 2009 con el Programa de Integración Escolar (PIE), regulado por el decreto 170³ (2009), donde los educadores diferenciales, aparte de trabajar en el aula de recursos, se insertan en el aula común. Posteriormente, con el decreto 83⁴ (2015) surgen orientaciones ministeriales para implementar una educación inclusiva, haciendo efectivas las adecuaciones curriculares en educación parvularia y educación básica. Sin embargo, estas adecuaciones son una barrera para el docente al momento de implementarlas porque existe escasa preparación, ausencia de conocimiento sobre estrategias metodológicas y sistemas de evaluación que consideren las NEE de niños y niñas del sistema escolar (Cáceres, S.F.).

Considerando el contexto nacional, las NEE exigen una preparación más específica para los docentes chilenos, tanto en el diseño de las adecuaciones curriculares como en la aplicación de estrategias metodológicas, principalmente en lo que concierne a procedimientos evaluativos. El desafío es mayor cuando se trata de realizar un trabajo colaborativo entre profesores de educación general básica y los educadores diferenciales, contribuyendo a un trabajo pedagógico efectivo que responda a la diversidad en el aula de clases.

Cabe señalar que los niños y niñas con NEE, son aquellos que poseen un diagnóstico clínico, con algunos trastornos que pueden ser originados, entre otras cosas, por algún tipo de patología biológica o intelectual. A partir de lo anterior, las prácticas pedagógicas, relaciones afectivas y sistemas de evaluación inadecuados pueden provocar en el estudiante barreras de aprendizajes, perjudicando el logro de los objetivos establecidos en las bases curriculares vigentes que dictamina el ministerio de educación; repercutiendo en su autoconcepto y autoestima.

Por otra parte, se sabe que un determinado modelo de actuación y estrategias metodológicas adecuadas, favorecen el aprendizaje del alumno y su propio desarrollo socio cognitivo personal. Feuerstein (1.980), Hernández y Jiménez (1.987), por lo que sería necesario una acción pedagógica que tenga como referencia la programación de potencial de aprendizaje de cada niño y niña, evaluado a través de métodos funcionales; por consiguiente, es de suma importancia que los

³ El decreto 170 fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial.

⁴ El decreto 83 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

docentes atiendan todas las necesidades de los estudiantes que se encuentran dentro del aula; en caso contrario, la destreza no se alcanzará.

En este contexto, la presente investigación se llevará a cabo en el Colegio San Luis de Maipú, en un colegio municipal que forma parte de la Corporación Municipal de Educación de Maipú (CODEDUC). Abre sus puertas en el año 1995, y actualmente cuenta con una matrícula total de 534 estudiantes entre educación parvularia (Pre-kínder y Kínder) y enseñanza básica (Primero a Octavo básico), con un promedio de 26 estudiantes por curso.

El colegio atiende a niños y niñas con un alto índice de vulnerabilidad, 89,9% según arroja la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, año 2017 (JUNAEB) con el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE); apoyada por el Ministerio de Educación y la corporación municipal; además, según los registros que tiene el colegio, éste presenta un porcentaje de 21% en niños con NEE, los cuales corresponden a un total de 113 estudiantes a nivel del colegio, teniendo como promedio 6 alumnos por curso. Lo anterior, responde al sello inclusivo que declara el colegio en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para ello cuentan con un equipo de profesionales, pertenecientes al PIE, entre los cuales se encuentran: orientadora, asistente social, educadoras diferenciales, fonoaudiólogo y psicólogos.

Por otra parte, el sistema educacional chileno ha logrado avanzar en el trabajo con estudiantes que presentan NEE, no obstante, aún existe una gran debilidad a nivel de país, en diseñar e implementar sistemas de evaluación que consideren la diversidad de estudiantes que están presentes en las aulas regulares, principalmente los niños y niñas que forman parte de los PIE.

En este contexto, el establecimiento en estudio presenta un reglamento de evaluación basado en el decreto 511/1997, teniendo un régimen semestral, donde los padres y apoderados son informados del proceso y los avances académicos de sus hijos por medio de un informe escrito; a mitad y al final de cada semestre, sin embargo, no se logra apreciar de forma explícita como se aplica en contextos de diversidad.

2.1. Formulación del problema de investigación.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente y a partir de las características del colegio, el problema de investigación se precisa en los siguientes términos: **¿Cuáles son las estrategias de evaluación que se aplican a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias en el Colegio San Luis de Maipú en los cursos de tercero y cuarto año básico?**

2.2. Objetivo general

- Examinar las estrategias de evaluación que se aplican a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias en el Colegio San Luis de Maipú, de los cursos tercero y cuarto año básico.

2.2.1. Objetivos específicos:

- Identificar los tipos de evaluación que aplican los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Describir los instrumentos de evaluación que aplican los docentes como estrategias a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias.
- Analizar si las estrategias de evaluación aplicadas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias consideran los objetivos de aprendizaje del currículum vigente.
- Identificar si a partir de los resultados de las evaluaciones existe una retroalimentación y posterior toma de decisiones.

2.3. Supuesto de la investigación

La presente investigación, da cuenta que desde el contexto nacional y los decretos que cimientan el proceso de integración e inclusión en las escuelas, el colegio San Luis de Maipú manifiesta ser un establecimiento inclusivo en donde se puede observar de manera explícita en su Proyecto Educativo Institucional (PEI⁵), estando acorde a las actuales normativas propuestas hacia la diversidad.

Por esta razón, el supuesto que subyace en esta tesis es:

El Colegio San Luis de Maipú, cuenta con estrategias de evaluación diferenciadas que son aplicadas a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias en los cursos tercero y cuarto año básico.

⁵ PEI: Proyecto Educativo Institucional, de ahora en adelante se utilizará la sigla correspondiente.

3.0 Marco Teórico

3.1. Antecedentes generales

Como se ha expresado en el primer capítulo, el foco de esta investigación está puesto en dos variables fundamentales; la evaluación y los estudiantes con NEE. Sin lugar a duda, uno de los aspectos curriculares que se deben mejorar en el sistema educacional chileno, es la evaluación en el aula, con especial énfasis en los estudiantes que presentan NEE; esto es respaldado con el informe TALIS⁶ sobre necesidades de Desarrollo Profesional Docente, el que señala que la más alta necesidad de capacitación de los profesores está en “la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales”, cabe señalar que el promedio de la OCDE⁷ en ese estudio es de 22,3 docentes que declaran esta necesidad, y en Chile un 25,8; por otra parte en los resultados de la Evaluación Docente⁸, según CPEIP del año 2016, algunos de los indicadores más descendido es sobre la calidad de la evaluación, responsabilidad frente a los resultados, retroalimentación a los estudiantes.

En este escenario, una pregunta básica es, cómo apoyar las necesidades de cada uno de los estudiantes en la comunidad escolar para que logren aprendizajes significativos con estrategias evaluativas que favorezcan el aprendizaje, y a la vez se sientan acogidos, respetados y seguros. El desafío que se vislumbra es generar aprendizajes en todos los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan NEE.

En los ambientes educativos, las NEE, tanto Permanentes como Transitorias, son consideradas un factor a considerar en el aula regular, donde los docentes deben hacerse cargo de la educación de cada uno de los estudiantes, ya que esta es un derecho para todos, sin excepción. Para que los docentes tomen buenas decisiones, fundamentadas y oportunas, la evaluación se constituye en elemento relevante, en especial para proporcionar información sobre los avances en los estudiantes con NEE Transitorias, a los cuales está dirigida esta investigación.

Para que se realice un adecuado aprendizaje, considerando todos los aspectos que involucra el proceso, se debe estudiar sobre diferentes temáticas, que son la base para la investigación y que

⁶ Fuente: Desarrollo profesional y evaluación del profesorado (Informe TALIS 2013)

⁷ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, es un organismo de cooperación internacional, compuesto por 35 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales.

⁸ Resultados de la evaluación docente 2016; Ministerio de Educación. Aspectos evaluados Portafolio, según nivel en desempeño final 2016

dan una visión clarificadora de la educación actual, desde los diversos paradigmas y procesos que la constituyen, desde lo contingente personal y legal. Por consiguiente, a continuación, se dará a conocer algunos de los conceptos, variables e investigaciones que se relacionan directamente con el objeto en estudio, para dar un sustento teórico a este trabajo.

3.2. Diversidad en el aula

La diversidad es un término que actualmente está siendo bastante utilizado, el cual principalmente se basa en que el ser humano es un ser único e irreplicable, esto se debe a que en la vida se puede apreciar una gran variedad de personas, donde todos presentan características propias que lo hacen diferenciarse de otro, estas pueden ser características físicas, de personalidad, de tendencia, de orientación sexual, de cultura, entre otras.

Por lo tanto, la atención a la diversidad supone el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepeticibilidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias, de lo más próximo. La diversidad es consustancial a la educación. (Rodríguez, S.F, p.1079)

De acuerdo con lo anterior, un docente debe reconocer la diversidad que existe en el aula, lo que no quiere decir que se deba clasificar a los estudiantes, al contrario, comprender que la diversidad es lo natural, que la diversidad es la norma, y no la excepción. “La diversidad es consustancial a la educación y todas las personas son diferentes y no es de recibo categorizarlas o jerarquizarlas en función de estas diferencias. La diversidad es una realidad absolutamente natural, legítima y habitual” (Rodríguez, S. F, p.1079). por lo tanto, se debe respetar, considerar y responder a la diversidad, lo que supone observar y tomar las decisiones correspondientes para brindar el apoyo necesario a cada estudiante, y de ese modo lograr el aprendizaje de todos los y las estudiantes.

Es importante mencionar que en la diversidad se puede apreciar diferentes áreas o ámbitos, entre los que se encuentran: la orientación sexual, las culturas, las religiones, las NEE, entre otras. No obstante, para efectos de esta investigación el foco estará puesto en las Necesidades Educativas Especiales.

3.3. Estilos de Aprendizaje

Existen diversos estilos de aprendizaje, a partir de los cuales se procesa la información recibida del medio y se transfiere en conocimiento. Desde una mirada orientada a la diversidad y a las nuevas políticas en educación, así como una nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual se considera que cada persona es única, también van de la mano propuestas de diversos autores que plantean que cada persona “aprende de manera diferente y posee un potencial, conocimientos y experiencias distintas” (Gómez, 2004, p.2).

Para esta investigación se definirá el término estilo de aprendizaje como “al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender” (Gómez, 2004, p.3). Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada persona tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje según sus propias estrategias que le faciliten este proceso de aprendizaje enseñanza. “Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Gómez, 2004, p.3).

Es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación que corresponden a percepción visual, percepción auditiva, kinestésico, entre otros. Estas diferenciaciones se basan según los autores y los modelos que proponen, para dar la visión de cómo es posible el aprendizaje y la noción de que cada persona aprende de manera distinta a las demás, permite buscar las vías más adecuadas para facilitar ese proceso. En este tema nada está definido y estabilizado, porque se plantea que “los estilos de aprendizaje, aunque son relativamente estables, pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los estudiantes se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad” (Gómez, 2004, p.4).

Se han desarrollado distintos modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje los cuales ofrecen un marco conceptual que permite entender los comportamientos diarios en el aula, cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo los estudiantes y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado. Los modelos de estilos de aprendizaje corresponden al: Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann, modelo de Felder y Silverman, modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder, modelo de los hemisferios cerebrales, modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner y por último el modelo de Kolb. Aun cuando estos modelos

contienen una clasificación distinta y surgen de diferentes marcos conceptuales, todos ellos tienen puntos en común que permiten establecer estrategias para la enseñanza a partir de los estilos de aprendizaje. En esta investigación suscribimos el método de Kolb, porque es el más conocido desde la visión de los docentes en Chile y porque se ha utilizado en la Educación Chilena como base para algunas propuestas, considerando una clasificación en cuatro estilos, correspondiente a: activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos.

En el trabajo de aula, según este modelo, explica que se deben dar las siguientes características:

Un aprendizaje óptimo requiere de las cuatro fases, por lo que será conveniente presentar la materia de tal forma que se garanticen actividades que cobren todas las fases de la rueda de Kolb. Con eso, por una parte, se facilitará el aprendizaje de todos los alumnos, cualquiera que sea su estilo preferido y, además, les ayuda a potenciar las fases con los que se encuentran más cómodos. (Gómez, 2004, p.23)

Para que exista una relevancia entre lo que se plantea y el trabajo del docente en el aula, es necesario conocer las diversas características que tienen los estudiantes en los cuatro estilos de Kolb, que se darán a conocer en la siguiente tabla.

Tipos de Estudiantes	Características Generales
Activos	<p>Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias.</p> <p>Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanza a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿cómo?</p>
Reflexivos	<p>Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas.</p> <p>Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden.</p> <p>Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar</p>

	procurando pasar desapercibidos. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿por qué?
Teóricos	Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿qué?
Pragmáticos	A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿qué pasaría sí?

Tabla 1. Características de los cuatro estilos de aprendizaje de Kolb Fuente: Manual de Estilos de Aprendizaje. Gómez. 2004

Según lo expuesto por Kolb en su método de estilos de aprendizaje, es necesario que los docentes asuman su responsabilidad profesional, la que debe contemplar una planificación que considere diversas estrategias y actividades que apunten a dar respuesta a los diversos estilos de aprendizaje, sin dejar de lado un elemento tan importante como es la evaluación

3.4. Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Las NEE que presentan algunos estudiantes, en un comienzo se les brinda una mirada en base al enfoque clínico, donde eran asociadas a un diagnóstico clínico, basándose en los estudios de médicos y psicólogos, que trataban a los estudiantes a partir de componentes biológicos que determinarían un estado de déficit. Esto también era llamado discapacidad.

Las necesidades educativas que pueda tener cualquier persona con discapacidad se relacionan, básicamente, con: a) las características de la persona, a las que se le añade la

dificultad o la deficiencia; b) limitaciones en el acceso a recursos y servicios, y c) dificultades de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad. (Luque Parra, 2009, p.208)

Estas necesidades o déficit primero debían ser tratados y solucionados por especialistas médicos, y posteriormente estos niños y niñas podían integrarse al sistema educativo regular, que pretendía la homogeneidad en las aulas, de lo contrario debiesen ser atendidos en las escuelas especiales.

Se consideraba en muchos países, que sólo los alumnos con algún tipo de "deficiencias" o discapacidad debían recibir educación especial y que la mejor forma de atenderlos era agrupándolos según categorías diagnósticas en escuelas especiales o en aulas diferenciales dentro de la escuela regular, en las que se les brindara una educación adecuada a sus necesidades específicas. (Duk, S.F, p.3)

Con el paso de los años el enfoque fue cambiando y comenzó un proceso de integración de aquellos estudiantes, donde: "se incorporan niños y niñas en situación clara o de riesgo de exclusión al sistema educativo, ya que éste pasó de ser un currículo cerrado y excluyente, a uno abierto y normalizador, basado en la adaptación y las posibilidades de flexibilización" (Luque Parra, 2009, P. 214 - 215), por lo tanto, estos estudiantes fueron insertos en aulas regulares, y allí se les brindó el apoyo y recursos necesarios para responder a sus necesidades; todo esto en las aulas de recurso junto a los educadores diferenciales y profesionales del PIE. "Ello supone impulsar la integración de los niños que están excluidos del sistema regular y al mismo tiempo, revisar y modificar los procesos de segregación y exclusión que se practican al interior de las escuelas comunes" (Duk, S.F, p.5).

De acuerdo con este enfoque de integración los niños y niñas que presentaban alguna NEE fueron, como su nombre lo dice, integrados al interior de las aulas regulares.

Actualmente, se están dando pasos para avanzar de la integración a la inclusión, la cual considera las características individuales de los estudiantes y sus necesidades particulares para apoyarlos por medio de diversos recursos, servicios, variables didácticas y el trabajo colaborativo de diversos profesionales; padres y toda la comunidad dentro y fuera de la sala de clases, tal como lo menciona Rosa Blanco (S.F): "plantean nuevas exigencias y competencias al profesorado que requieren un trabajo colaborativo entre todos los involucrados en el proceso educativo; profesores, padres, alumnos, profesionales de apoyo y recursos de la comunidad" (p.2).

3.4.1. Decreto 170

En el año 2009, se promulga el decreto 170, el cual tiene la misión de regular el Programa de Integración Escolar (PIE).

El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan NEE, sean éstas de carácter Permanente o Transitorio, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional. (Ministerio de Educación, 2009, p.4)

Dicho decreto es el encargado de verificar que el PIE cumpla con los requisitos, los instrumentos de evaluación, además, determina el perfil de los profesionales y la subvención que recibe cada establecimiento por los niños con NEE y abre camino para la inserción de estos, en aulas regulares. El decreto 170 define a un niño con NEE como: “aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para concluir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir a logros de los fines de la educación” (Ministerio de Educación, 2009, p.2).

A partir de ello surgen dos tipos de NEE, las permanentes y transitorias. Con respecto a las NEE **Permanentes**, se puede decir que:

son barreras para aprender y participar, que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. (Ministerio de Educación, 2009, p.2)

Las NEE **Transitorias**, como lo menciona el decreto 170 son:

aquellas necesidades no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el Currículum por un determinado periodo de su escolarización. (Ministerio de Educación, 2009, p.2)

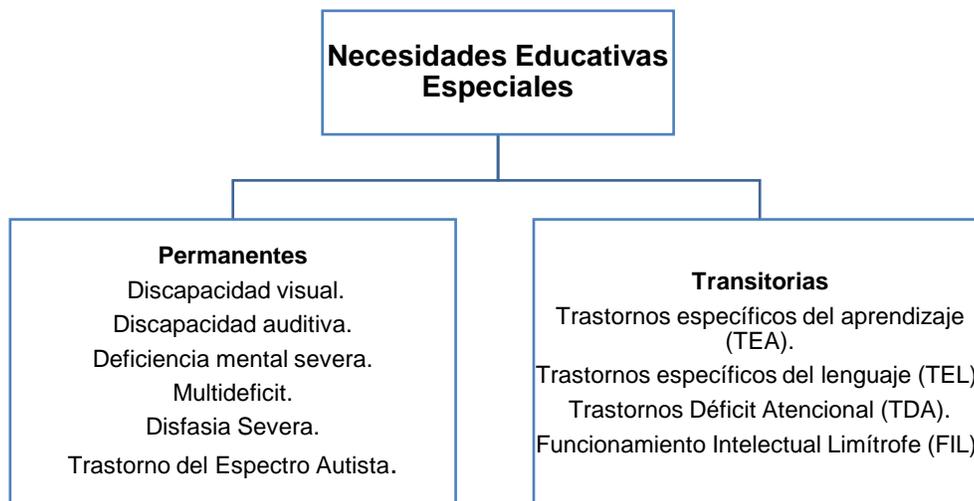


Figura 1. Tipos de Necesidades Educativas Especiales

A continuación, se presenta un organizador que grafica lo señalado:

Para efectos de este estudio, el foco de investigación está puesto en las NEE Transitorias, entre las que se encuentran:

- Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA)
- Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)
- Trastornos Déficit Atencional con y sin hiperactividad o trastorno Hiperactivo (TDA/H)
- Funcionamiento Intelectual Límite (FIL), con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.” (Ministerio de Educación, 2009, p.6).

Estas se encuentran definidas en el decreto de la siguiente forma:

Trastornos específicos del aprendizaje (TEA): “dificultad severa o significativamente mayor a la que presenta la generalidad de estudiantes de la misma edad, para aprender a leer; a leer y a escribir; y/o aprender matemáticas” (Ministerio de Educación, 2009, p. 6).

Trastornos específicos del lenguaje (TEL): “limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje” (Ministerio de Educación, 2009, p.9).

Trastornos Déficit Atencional (TDA): “trastorno de inicio temprano, que surge en los primeros 7 años de vida del o la estudiante y que se caracteriza por un comportamiento generalizado, con presencia cara de déficit de atención, impulsividad y/o hiperactividad” (Ministerio de Educación, 2009, p.12).

Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL): “abstención puntaje entre 70 a 79, ambos inclusive, en una prueba de evaluación psicométrica de coeficiente intelectual, que cumpla los requisitos de confiabilidad y validez estadística y que posea normas estandarizadas para la población a la que pertenece el alumno evaluado” (Ministerio de Educación, 2009, p.13).

Los estudiantes que presentan las necesidades antes mencionadas son los que han sido insertados en las aulas regulares, las cuales son apoyadas por profesionales que forman parte de equipos multidisciplinarios que deben atender a los estudiantes que lo requieran; estos pertenecen al PIE en las escuelas, el cual debe contar con planificaciones y tiempos determinados hacia los profesionales para realizar las diversas acciones, y de esta forma sean aprobados por el Ministerio de Educación, para que posteriormente puedan recibir los aportes de subvención escolar. El Ministerio de Educación señala que:

Los establecimientos de educación regular que eduquen a estudiantes que presenten NEE Transitorias asociadas a trastornos específicos del aprendizaje, déficit atencional, y aquellos en que las evaluaciones de funcionamiento intelectual se ubican en el rango limite, para impetrar el beneficio de subvención educacional deberán contar con un Proyecto o Programa de Integración Escolar aprobado por el Ministerio de Educación. (Ministerio de Educación, 2009, p.6)

Lo anterior deja en evidencia que los estudiantes con NEE son insertados y atendidos en las aulas regulares, no obstante, independientemente de lo anterior, también son sacados de la sala de clases para un trabajo individual, si así lo requiere, para trabajar desde sus propias capacidades.

Es una obligación del establecimiento entregar apoyo a los estudiantes en la sala de clase regular; acciones de planificación, acciones de evaluación, preparación de material educativo y otros en colaboración con el o los profesores de la educación regular; trabajo con el alumno en forma individual o en grupos pequeños; con la familia; con otros profesionales y con el equipo directivo del establecimiento educacional. (Ministerio de Educación, 2009, p.23)

3.4.2. Decreto 83

En base a lo anterior en el año 2015, se realizan unos cambios, y el decreto 170 es complementado con el decreto 83, el cual: “aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación Parvularia y educación básica” (Ministerio de Educación, 2015, p.3); el que responde a la ley general de educación N° 20.370/2009 y plantea propuestas educativas pertinentes y de calidad para estudiantes con NEE en la educación Parvularia y básica (Presentación decreto 83, 2015), la cual valora la diversidad que está inmersa en un aula regular del establecimiento, valorando sus distintas culturas, religiones, diversidad social e individual y los distintos estilos de aprendizaje.

Este decreto establece principios, los que dirigen los criterios y orientaciones de las adecuaciones curriculares, donde se hace mención a la igualdad de oportunidades de los estudiantes. En este aspecto:

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 derecho, y contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independiente de sus condiciones y circunstancias de la vida. (Ministerio de Educación, 2015, p.12)

La calidad educativa y equitativa para todos los estudiantes dentro del aula es un derecho que cada estudiante debe exigir. Al respecto:

Para conseguir una educación de calidad, el Currículum prescrito debe caracterizarse para ser relevante y pertinente; la adecuación curricular permite los ajustes necesarios para que el Currículum nacional sea también pertinente y relevante para los estudiantes con NEE. (Ministerio de Educación, 2015, p.12)

Por otra parte, cada establecimiento debe procurar que la educación sea inclusiva, que valore la diversidad de los niños y niñas del país y que se hagan cargo de aquello, ya que:

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 encuentren excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y

valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar. (Ministerio de Educación, 2015, p.13)

Cabe mencionar que tomar decisiones a nivel de las NEE de cada una de los y las estudiantes, requiere tener en cuenta tres aspectos fundamentales; la evaluación diagnóstica, la adecuación curricular y la planificación.

La evaluación diagnóstica individual es un “proceso de recogida y análisis de información relevante de las distintas dimensiones del aprendizaje, así como de los distintos factores del contexto educativo y familiar que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.” (Decreto 83, 2015). Otro aspecto necesario, es la definición del tipo de adecuación curricular, el que constituye un proceso a través del cual los profesionales del establecimiento, en conjunto con la familia del estudiante, definen los tipos de adecuaciones curriculares más apropiadas para responder a las necesidades educativas del estudiante, detectadas en el proceso de evaluación diagnóstica integral (Decreto 83. 2015).

La planificación y el registro de las adecuaciones curriculares: “Este proceso deberá ser realizado fomentando al máximo la participación de los estudiantes y sus familias, de manera que estos alcancen los aprendizajes esenciales, debiendo registrarse en un formato que el ministerio de Educación dispondrá para estos efectos” (Ministerio de Educación, 2015, p.37).

3.5. Evaluación y el currículum nacional

En las escuelas, las prácticas pedagógicas necesitan de diversos instrumentos y técnica para constatar que los aprendizajes se están logrando. Por lo cual, la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje es un factor clave para dar cuenta de lo que se necesita reforzar y/o mejorar, además de conocer la cobertura curricular, es decir qué contenidos y habilidades del currículum nacional aún faltan desarrollar en los estudiantes.

El sistema de educación en Chile basa su eficacia, entre otros aspectos, en la evaluación, que no sólo debe centrarse en la evaluación final, sino que es un proceso consecutivo en el que se toman en cuenta los diversos factores que van influyendo en el aprendizaje, y que se enlazan con fundamentos básicos de la evaluación (Leyva Y, 2010).

En la normativa chilena, el término de evaluación aparece por primera vez de un modo generalizado con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en el año 1990. Desde entonces la evaluación ha tenido un enfoque tradicional retroactivo, que permite saber si el estudiante aprendió o no aprendió, una evaluación centrada en un resultado final en forma de calificación, donde sólo los estudiantes son evaluados por los docentes; cuyo objeto son los aprendizajes realizados según los objetivos mínimos para todos. Este tipo de pensamiento ha sido una herencia de un sistema tradicional que ponía énfasis en medir las adquisiciones o las mejoras de las habilidades que debían poseer los sujetos sometidos a evaluación (González M., Pérez N. S.F.).

Cabe señalar que la evaluación pretende responder ciertas interrogantes, las cuales están ligadas al proceso educativo y que desde ellas se entrega el enfoque del concepto de evaluación, entre esas tres interrogantes está: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? y ¿Cuándo evaluar? A continuación, se profundizará en cada una de estas interrogantes.

La primera pregunta ¿qué evaluar? considera que:

Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza. La información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto. (González M., Pérez N.Pg.6)

Por ende, los resultados para los docentes son una información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y la toma de decisiones posteriores respecto de la evaluación.

Por lo tanto, se evalúa la programación y planificación del proceso de aprendizaje enseñanza y la intervención del profesor como animador de este proceso, los recursos utilizados, los espacios, los tiempos previstos, la agrupación de alumnos, los criterios e instrumentos de evaluación, la coordinación, es decir, se evalúa todo aquello que se circunscribe al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje. (González M., Pérez N.Pg.6)

En el caso de la evaluación de los aprendizajes, los objetivos no son directamente evaluables, mientras que los criterios y/o indicadores de evaluación, son un referente más preciso al momento de evaluar.

La otra pregunta que responde la evaluación es el ¿cuándo evaluar?, aquí se manifiesta que la evaluación “debe ser continua y, por tanto, conviene tomar datos a lo largo del proceso, para hacer los cambios pertinentes en el momento adecuado” (González M., Pérez N.Pg.5). En ese proceso continuo debiese existir una evaluación desde el inicio al final, recogiendo información cualitativa y cuantitativa durante todo ese proceso y así hacer los cambios pertinentes en los momentos adecuados.

La última pregunta, que se plantea en la evaluación corresponde al ¿cómo evaluar? “Es decir, a las pruebas que se disponen para recoger información, y a los mecanismos de interpretación y análisis de la información (técnicas)” (González M., Pérez N.Pg.13). Para que la evaluación tenga un componente certero, es importante que, al momento de recoger y seleccionar la información, se reflexione acerca del instrumento, que sea el más adecuado, debiéndose cumplir algunos requisitos como: la variación, que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizaje (orales, verbales, escritos, gráficos, etc.), que se puedan usar de manera cotidiana en la escuela, y que sean funcionales.

Estas tres interrogantes han estado presente al momento de definir el concepto de evaluación, que en este caso estará relacionado en el quehacer pedagógico.

3.5.1. Definiciones de evaluación y el significado de evaluar

A través del tiempo, en el ámbito educativo, se han dado diversas definiciones de evaluación, de diferentes autores, corrientes y teorías, lo que ha significado cierta complejidad adoptar una acepción que represente un enfoque actualizado pertinente al estudiante de hoy.

A continuación, se presentan algunas definiciones:

- Estimar cuantitativa y cualitativamente el valor, la importancia o la incidencia de determinados objetos, personas o hechos” (Forns, 1980. Pg. 108).
- “Comparar lo deseado con lo realizado” (Alfaro, 1990. Pg.70).
- “Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información, que ha de ser valorada mediante la aplicación de criterios y referencias como base para la

posterior toma de decisiones de mejora, tanto del personal como del propio programa” (Pérez Juste, 1995).

- “Etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (Lafourcade, 1997).

Éstas y muchas otras definiciones en la historia educacional han marcado el proceso evaluativo, sin embargo, en la actualidad la evaluación tiene otra mirada, adquiriendo un nuevo sentido, siendo un factor clave una práctica reflexiva por parte del docente, englobando la relación entre estudiante, profesor y el sistema, que están en continua evaluación.

En conclusión, teniendo en cuenta las diversas concepciones de evaluación vistas anteriormente, en esta investigación se entenderá por evaluación la siguiente definición: Un proceso integral y continuo, que permite recoger información, valorar los resultados obtenidos en términos de objetivos propuestos, acorde con los recursos utilizados y las condiciones existentes, para la toma de decisiones que guiarán el proceso siguiente.

Para dar finalidad al proceso evaluativo, se tienen que conocer los conceptos que han dado la tipología a la evaluación educativa, las cuales corresponden a dos miradas; evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje; la que se describirán a continuación.

3.5.2. Evaluación del aprendizaje y sus tipologías

Para determinar la finalidad de un proceso de evaluación, se tienen que considerar variados conceptos que han dado origen a una tipología de la evaluación del aprendizaje, las cuales están representadas mediante cuatro dimensiones, centradas por: su normotipo, funcionalidad, temporalidad y agentes.

A continuación, se presenta un gráfico, el cual da a conocer la tipología de la evaluación del aprendizaje con las subdivisiones de las cuatro dimensiones.

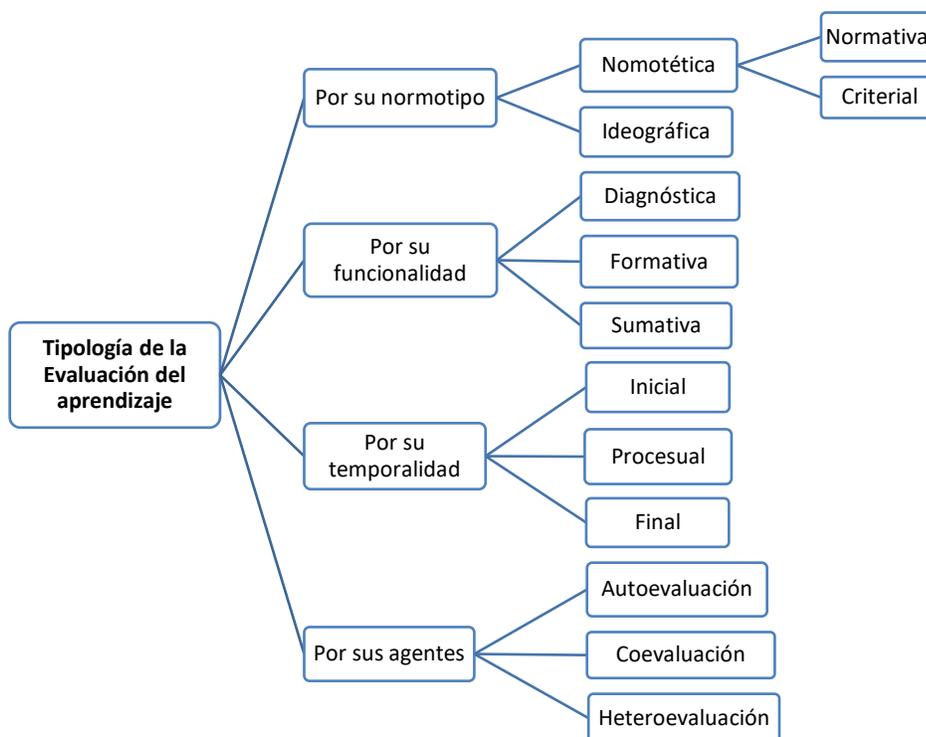


Figura 2. Tipología de la evaluación del aprendizaje.
Fuente: Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores. Leyva Y. 2010

Con respecto al esquema anterior, figura 2, a continuación, se conceptualizará cada uno de los conceptos señalado.

Por su **normotipo**: se refiere a la clasificación de los tipos de referencias o criterios que subyacen a las interpretaciones, en términos de si son externos o internos al propio estudiante o persona sujeta a evaluación, correspondiendo a la evaluación normotética. “La evaluación normotética, cuyo referente es externo, puede ser referida a una norma la cual depende de la población o grupo del cual forma parte el sujeto evaluado, o bien a un criterio establecido en algún programa educativo formal” (Leyva, 2010, p.5).

Cuando la referencia es **normativa**, permite la comparación del rendimiento de cada alumno con respecto al logrado por el grupo, por lo que es común que se escuche que un alumno tenga un rendimiento superior al rendimiento promedio de su grupo; o bien que un grupo específico está en una desviación estándar por debajo del promedio nacional o estatal, ya que generalmente la norma representa la media de la población evaluada y los puntajes de cada persona o grupo evaluado, los cuales pueden distribuirse en torno a esta media en una repartición normal.

Si la referencia empleada es **de criterio**, la interpretación es independiente del nivel logrado por el grupo o población a la cual pertenece el alumno o persona evaluada, en este caso el interés se centra en determinar el nivel de competencia del alumno con respecto a uno o más estándares previamente fijados.

Por otra parte, si lo que se requiere es conocer la evolución de cada alumno a lo largo de su proceso educativo, el criterio contra el cual comparar su ejecución es interno y es lo que se denomina evaluación **ideográfica**, “la cual permite determinar los progresos que ha realizado cada alumno con respecto a su propia ejecución, en otros cursos o momentos de un curso y comparar con ellos las nuevas adquisiciones” (Leyva, 2010, p.5).

Esta historia personal o individualizada resulta esclarecedora respecto a las causas de cada situación, en un momento dado y permite proyectar su posible evolución en el futuro, así como diseñar un proceso de intervención adaptado y con garantías de efectividad.

La dimensión por su **funcionalidad** hace referencia a la función que cumplirá el proceso evaluativo respecto al alumno, determina el uso que se hará de los resultados del mismo, por lo que posee tres niveles, de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Las cuales se encuentran ligadas a los tres momentos de la dimensión de temporalidad.

El propósito de la evaluación **diagnóstica** es la obtención de información sobre la situación de partida de los sujetos, en cuanto a saberes y capacidades que se consideran necesarios para iniciar con éxito nuevos procesos de aprendizaje.

La evaluación **formativa**, desde su término, corresponde a la evaluación durante el proceso de aprendizaje y que fue introducido el año 1967 por M. Scriven, para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos.

Es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, esto es, introducir sobre la marcha rectificaciones a que hubiere lugar en el proyecto educativo y tomar las decisiones pertinentes, adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito por el alumno. (Rosales, 2014, p.3)

Por último, dentro de esta dimensión se encuentra la evaluación **sumativa**, que “tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Rosales, 2014, p.4).

La dimensión de **temporalidad** cabe distinguir tres momentos de la evaluación: inicial, procesual y final.

La evaluación **inicial** permite adecuar las intenciones a los conocimientos previos y necesidades de los alumnos. Decidir qué tipo de ayuda es la más adecuada cuando se accede a un nuevo aprendizaje, requiere conocer cómo se ha resuelto la fase anterior, cuáles son los esquemas de conocimiento del alumno, su actitud, interés, nivel de competencia curricular. (González y Pérez, 2016, p.10)

La evaluación procesual es formativa y permite detectar las dificultades que se van produciendo en el proceso, generando correcciones para poder anclar con otros conocimientos posteriores. “Con la evaluación continua se irá ajustando la ayuda educativa según la información que se vaya produciendo” (González y Pérez, 2016, p.10); y por último está “la evaluación **final**, la que permite conocer si el grado de aprendizaje que para cada alumno habíamos señalado, se ha conseguido o no, y cuál es el punto de partida para una nueva intervención” (González y Pérez, 2016, p.10).

La evaluación final se complementa con datos de la evaluación formativa, que es la que le entregó información del proceso. Entre las funciones que cumple la evaluación, se distinguen tres tipos: Función orientadora, la que ayuda a elaborar proyectos y orienta sobre los aspectos básicos a alcanzar por los estudiantes, está íntimamente ligada a la evaluación inicial.

La segunda función corresponde a la formativa, que ayuda a tomar medidas en el momento oportuno, sin esperar a que existan situaciones que generen problemáticas a los estudiantes, dando unión con la evaluación continua. Por último, la función sumativa, “la que permite comprobar los resultados alcanzados y valorar el grado de consecución” (González y Pérez, 2016, p.12).

Finalmente está presente, en la tipología de evaluación de los aprendizajes, la dimensión en función de **los agentes**. Uno de los puntos importantes dentro de la evaluación es quién la realiza. Hasta hace poco se entendía que la evaluación siempre provenía de una instancia externa al evaluado.

Solamente en los últimos años, de acuerdo con los nuevos modelos pedagógicos, se han incluido nuevos agentes en el proceso.

Desde este punto de vista, la clasificación de la evaluación según sus agentes son tres, la autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación. A continuación, se especifica en qué consiste cada una.

La autoevaluación:

Se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones, es un tipo de evaluación que toda persona realiza a lo largo de su vida; en este caso es de suma importancia que el alumno realice de manera continua ejercicios de valoración de su aprendizaje, de manera que le sea posible identificar aspectos que debe mejorar. (Leyva, 2010, p.7)

En la medida en que un alumno logre contrastar sus avances con estándares de actuaciones establecidas, podrá identificar áreas de mejora, con la cual estará en condiciones de regular su aprendizaje hacia el logro de competencias útiles para su desarrollo social y profesional.

La co-evaluación, se describe:

Como la evaluación mutua, conjunta de una actividad o trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, lo recomendable es que después de una serie de actividades didácticas, los participantes tanto alumnos como el profesor evalúen ciertos aspectos que consideren importantes de tal actuación conjunta. (Leyva, 2010, p. 7-8)

Es desde esta perspectiva que el estudiante aparece como agente evaluador ya no únicamente de su propio aprendizaje, sino también del de sus pares. El aporte que puede significar para un estudiante escuchar correcciones en su mismo lenguaje, puede ser significativo.

Por último, la heteroevaluación consiste en:

La evaluación que realiza una persona sobre el trabajo, actuación o rendimiento de otra persona. Es aquella que habitualmente hace el profesor de sus alumnos. Dado que es un proceso importante e imprescindible de control en los esquemas y modelos educativos vigentes, rico por los datos y posibilidades que ofrece, delicado por el impacto que tiene en

las personas evaluadas, y complejo por las dificultades técnicas que supone la emisión de juicios de valor válidos y objetivos. (Leyva, 2010, p.8)

3.6. Estrategias de Evaluación y enfoques evaluativos

La evaluación, dentro de la nueva concepción educativa, conlleva consigo dos tendencias fuertes y que son enfoques y pilares al interior de la educación. Estos enfoques están relacionados con la elaboración misma de los instrumentos para medir el conocimiento en base a la normativa; corresponde a la evaluación con enfoque psicométrico. Mientras que la forma de interpretar los resultados dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, manteniendo criterios de evaluación enfocado en los procesos; corresponde a la evaluación con enfoque edumétrico.

3.6.1. Enfoque evaluativo psicométrico

“Este tipo de evaluación, llamada también normativa, es habitual en las prácticas psicométricas, que descansan en el supuesto de una distribución normal, estadísticamente hablando, de las diversas aptitudes y demás constructos psicológicos en la población general” (Mesías R, Frisancho A. 2013, p. 97).

El modelo psicométrico centra su interés en comparar entre sí a los individuos en términos de algún atributo psicológico y pone el acento en la predicción; es decir la evaluación psicométrica compara resultados con la finalidad de obtener resultados generales de los estudiantes, para así sacar estadísticas globales sobre los avances y cumplimientos a la normativa vigente.

Son evaluaciones estandarizadas que no pone énfasis en la individualidad de cada estudiante. El enfoque se realiza debido a la poca confiabilidad en las notas que obtienen como resultados finales.

Se ha basado en el desarrollo y logros de la teoría psicométrica y en la observación de que las calificaciones escolares no eran confiables y carecían de objetividad. En consecuencia, los instrumentos desarrollados por los expertos en medición dieron las bases conceptuales para la evaluación. Dichos instrumentos proporcionan puntajes y otros índices diversos que pueden ser manejados matemática y estadísticamente, lo cual permite manejar masas de datos, comparar resultados y establecer normas. (Mesías R, Frisancho A. 2013, p. 98)

3.6.2. Enfoque evaluativo edumétrico

"busca esencialmente en qué medida los objetivos son conseguidos y cómo éstos apuntan a la producción de ciertos cambios deseables en el estudiante; la evaluación viene a ser el proceso que determina el grado en que se están verificando esos cambios de conducta" (Mesías R, Frisancho A. 2013, p. 101).

La evaluación con enfoque edumétrico se contrapone al psicométrico, ya no se centra en la comparación de los resultados, sino que, utiliza criterios con la finalidad de crear progreso en los estudiantes y centra la evaluación en el proceso.

Las metas de los resultados a alcanzar son establecidas dentro del mismo grupo curso y a la individualidad de ellos, pero siempre con el fin de responder a los objetivos que dictamina el currículo nacional.

Esta es una forma de evaluación basada en objetivos y se llama también evaluación referida a criterios. Lo que pretende medir son los cambios intraindividuales relativamente estables y determina si el estudiante logra el dominio de ciertos objetivos específicos o criterios (objetivos suficientemente operativizados y jerarquizados que el estudiante debe alcanzar). Aquí se confronta al estudiante con unas metas previamente establecidas y se procura que los juicios valorativos sobre el aprendizaje de los estudiantes expresen el grado en que cada uno de ellos ha logrado los objetivos propuestos. (Mesías R, Frisancho A. 2013, p. 102)

3.7. Un nuevo enfoque evaluativo; Evaluación para el aprendizaje

Desde las propuestas que se generan desde el ámbito evaluativo, se considera que una parte de la evaluación viene a representar algo más valioso. El hacer énfasis, desde una mirada tradicional en los resultados, le da importancia al fin como el proceso de término desde la concepción de la evaluación del aprendizaje, más bien a un producto determinado. Sin embargo, la visión de la evaluación hace un giro, para dar un enfoque en la evaluación para el aprendizaje, centrado en el proceso y no en el producto final. Un cambio de palabras que da un sentido e importancia a la evaluación en el ámbito educativo.

La evaluación para el aprendizaje, según el Ministerio de Educación, vendría a mejorar el proceso, donde su objetivo primordial es:

Fomentar el aprendizaje, se observa lo que producen los alumnos y alumnas con el fin de hacer sugerencias concretas sobre cómo mejorar su desempeño independiente del nivel en que se encuentran. Evaluación Para el Aprendizaje se logra cuando los estudiantes saben en qué consisten las metas del aprendizaje, cuando en forma anticipada saben con qué ojos o bajo qué prisma se mirarán sus trabajos, cuando tienen modelos de lo que constituye un buen trabajo y, quizás lo más clave de todo, cuando reciben retroalimentación para que mejoren su desempeño a partir del trabajo realizado. (Ministerio de educación [MINEDUC], 2006, p.10)

La evaluación para el aprendizaje está sujeta al proceso que realizan los estudiantes, en donde conocen la forma de ser evaluados, donde no existe una importancia en la calificación, sino que el producto de lo realizado tendrá un mérito por el proceso y avance que se logren, durante un tiempo determinado.

La evaluación para el aprendizaje explora las capacidades de dicho aprendizaje y señala los pasos a seguir para fomentarlo, además se orienta hacia procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos. La evaluación del aprendizaje muestra lo ya conseguido, memorizado y asimilado y presenta una radiografía de la situación actual. (Ministerio de Educación, 2006, p.5)

Este tipo de evaluación compromete todas las habilidades de los estudiantes, en donde la reflexión es parte significativa de ello.

A modo de que se tenga una idea más clara, se presentará el siguiente cuadro comparativo sobre las dos visiones en la evaluación educativa.

	Evaluación para el aprendizaje	Evaluación del aprendizaje
Propósito	- Favorecer el aprendizaje	- Rendir cuentas (vinculada a modelos predeterminados).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Dar información de los procesos de aprendizaje y enseñanza. - Estimular nuevos avances en el aprendizaje, orientarse hacia la mejora. - Desarrollar habilidades de reflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger información sobre lo conseguido (Recogida de calificaciones). - Comparar con objetivos ya preestablecidos. - Centrarse en los logros.
Cuándo	- Continua	- En momentos puntuales predeterminados

Tabla 2. Cuadro comparativo desde las diferentes concepciones de la evaluación.
Fuente: Evaluación para el aprendizaje, Favereau S. MINEDUC, 2006

Ambas visiones sobre evaluación educativa tienen que valerse por algunos instrumentos que permitan entregar información para la posterior toma de decisiones o para la calificación, dependiendo de la dimensión en que se encuentre al momento de evaluar y el objetivo que se desee lograr.

Algunos instrumentos son muy utilizados en las aulas regulares, sin embargo, existen otros que aún no tienen un auge en su utilización y que responden a un uso en evaluación del aprendizaje o para el aprendizaje; aunque en Chile el Ministerio de Educación hace énfasis en que la evaluación debe ser para los aprendizajes, como fue mencionado anteriormente, donde los docentes utilizan de manera objetiva un tipo de instrumento al momento de evaluar.

3.7.1. Instrumentos de Evaluación

Así como se mencionó que la evaluación comprende una parte importante en el proceso de aprendizaje enseñanza, y que además ésta consta de tres momentos en los que la evaluación es diferente según la situación temporal que se encuentra el docente y los estudiantes, existen diversos instrumentos que apoyan al proceso evaluativo y éstos también dependen de las habilidades que se quieren alcanzar y de los objetivos que se planteó el docente para ese momento específico; otros

en cambio están ligados a uno de los momentos de la evaluación, ya sea diagnóstica, procesual o final.

Los instrumentos de observación cumplen una importante tarea al momento de la recogida de información, para ello se pueden utilizar:

Las escalas de valoración. “Contienen un listado de rasgos en los que se gradúa el nivel de consecución del aspecto observado a través de una serie de valoraciones progresivas (de nunca siempre; de poco a mucho de nada a todo; etc.)” (Molina, 2006, p.1).

Las listas de control. “Contienen una serie de rasgos a observar, ante los que el profesor señala su presencia o ausencia durante el desarrollo de la actividad o tarea” (Molina, 2006, p.1).

Registro anecdótico. “Que consiste en fichas para recoger comportamientos no previsibles antemano y que pueden aportar una información significativa para evaluar carencias o actitudes positivas” (Molina, 2006, p.1).

Cuadernos: Otros instrumentos, pueden ser los mismos cuadernos de clase de los alumnos, ya que son instrumento de recogida de información muy útil para la evaluación continua, pues refleja el trabajo diario que realiza el estudiante. A través de él se puede comprobar, “si el alumno toma apuntes correctamente, su nivel de comprensión, de abstracción y que ideas selecciona, su nivel de expresión escrita, la claridad y propiedad de sus expresiones; la ortografía, la caligrafía, la composición de frases, etc.” (Molina, 2006, p.1). Además, desde el primer momento, se deberá informar al alumno de los aspectos que se van a valorar en su cuaderno y, realizada la valoración, aprovechar el momento de devolverlos para indicar cuáles son las fortalezas, los elementos a mejorar y las debilidades.

Exámenes Tradicionales: Los Exámenes en todas sus variedades:

son aquellas en las que la información se obtiene presentando al alumno una serie de tareas o cuestiones que se consideran representativas de la conducta a medir o valorar. A partir de la ejecución en las tareas propuestas o de las respuestas generadas en el proceso de su realización, se infiere la presencia o ausencia de esa conducta en los alumnos. (Molina, 2006, p.1)

Pertencen a este tipo de técnicas los exámenes y demás pruebas escritas y orales, que también pueden resultar unos instrumentos válidos para la evaluación formativa, si se utilizan como fuente de información complementaria y no única, y se entienden como medios para analizar y valorar otros aspectos del trabajo de los alumnos.

A continuación, se recogen algunas pruebas, así como sus principales características.

Pruebas de composición y ensayo:

Están encaminadas a pedir a los alumnos que organicen, seleccionen y expresen las ideas esenciales de los temas tratados. Son, así mismo, adecuadas para realizar análisis, comentarios y juicios críticos sobre textos o cualquier otro documento, visitas a exposiciones y empresas, salidas culturales, asistencia a conferencias, charlas-coloquio, etc. (Molina, 2006, p.1)

Preguntas de respuesta corta: En ellas el alumno debe “aportar una información muy concreta y específica que podrá resumirse en una frase, un dato, una palabra, un signo, una fórmula, etc., evidentemente referidos a cuestiones de cierta relevancia. (Están especialmente indicadas para trabajar cuestiones numéricas)” (Molina, 2006, p.1).

Preguntas de texto incompleto:

Las respuestas quedan intercaladas en el texto que se les presenta a los alumnos (que deberá ser un enunciado verdadero al que le falten algunas palabras). Son adecuadas para valorar la comprensión de hechos, el dominio de una terminología exacta, el conocimiento de principios básicos, etc. Al redactarlas se debe evitar copiar enunciados textuales y se presentarán en un lenguaje adaptado, comprensible y que no añada mayor dificultad al contenido de la prueba. (Molina, 2006, p.1)

Preguntas de correspondencia o emparejamiento:

Consisten en presentar dos listas, A y B, con palabras o frases breves dispuestas verticalmente para que los alumnos establezcan las relaciones que consideren adecuadas entre cada palabra de la columna A con la correspondiente de la B, argumentando la relación establecida entre las mismas. Al prepararlas es conveniente incluir en cada ítem un número

desigual de elementos entre las columnas A y B para evitar que se establezcan relaciones por eliminación. Están especialmente indicadas para tareas de memorización, discriminación y conocimiento de hechos concretos. (Molina, 2006, p.1)

Preguntas de opción múltiple:

Constan de un tronco o base en el que se fundamenta el problema, y un número indeterminado de respuestas opcionales de las cuales una es la correcta y las demás son distractores. Son recomendables para valorar la comprensión, aplicación, discriminación de significados, etc. (Molina, 2006, p.1)

Preguntas de verdadero – falso (justificadas): “Pueden ser útiles para medir la capacidad de distinción entre hechos y opiniones o para mejorar la exactitud en las observaciones, argumentando la respuesta elegida” (Molina, 2006, p.1).

Preguntas analogías/diferencias: “Se pretende establecer clasificaciones o características entre hechos, acciones... es un grado mayor de interiorización de los conceptos adquiridos y se trabaja sobre todo la comprensión y el razonamiento” (Molina, 2006, p.1).

Preguntas de interpretación y/o elaboración de gráficos, mapas, estadísticas, etc.:

Por un lado, la elaboración de gráficos sirve para organizar y representar la información con códigos no verbales, es decir, otras formas de expresión; y, por otro lado, la lectura e interpretación sirve para extraer conclusiones, posibilitando la generalización de la información. (Molina, 2006, p.1)

Cuestionarios: Sirve para evaluar los conocimientos previos que tiene el alumno sobre una unidad didáctica determinada.

Trabajos monográficos y pequeñas investigaciones:

Este tipo de tareas tiene como finalidad profundizar en algún conocimiento específico, favorecer la adquisición de determinados procedimientos y desarrollar actitudes relacionadas con el rigor, el gusto por el orden y la presentación correcta, tanto del resultado, como del proceso de elaboración del mismo, etc. (Molina, 2006, p.1)

Muchos de estos instrumentos que se mencionan, hace énfasis en la visión de la evaluación del aprendizaje como fin, sin embargo, existen otros instrumentos de evaluación que están enfocados en un tipo diferente, que ha ido tomando fuerza desde la postura que ejerce en el proceso evaluativo educacional y que se relaciona con este, en la visión de la evaluación para el aprendizaje.

3.7.2. Evaluación Auténtica

El enfoque alternativo denominado evaluación auténtica, iniciado a fines de la década de los 80 en las escuelas norteamericanas, “intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos” (Ahumada, 2005, p.12). Dicho enfoque está centrado en el proceso y fundamentado en cómo el estudiante puede mostrar diferentes desempeños, a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea de respuesta breve o extensa.

Las bases teóricas que sustentan este movimiento evaluativo alternativo según Condemarín y Medina (2000) tienen sus raíces en la concepción de Aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la Práctica reflexiva de Schön (1998). (Ahumada, 2005, p.12)

Lo que plantea la evaluación auténtica corresponde a las nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en los sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos, más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal.

Esta forma de evaluación es mencionada, como un proceso colaborativo y multidireccional, en donde los estudiantes se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro. “El carácter participativo de los estudiantes es uno de los aspectos importantes de esta concepción ya que lo responsabiliza de su propio aprendizaje y reconoce al profesor solo un carácter de mediador entre los conocimientos previos y los nuevos” (Ahumada, 2005, p.13).

Por consiguiente, este movimiento evaluativo que ha tomado fuerza tiene un instrumento de evaluación acorde a sus fundamentos y objetivos en el ámbito educativo, donde el estudiante es quien se hace cargo de su aprendizaje.

Portafolio: Es una herramienta que ha tenido un aumento como sistema de evaluación en educación, considerando que fue utilizado por otras profesiones como diseñadores gráficos, fotógrafos, arquitectos, entre otros.

Un portafolio es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre las tareas o actividades implicadas para su desarrollo; mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el docente, se reúne material indicativo del progreso hacia los resultados esenciales esperados. (Leyva, 2010, p.25)

Por consiguiente, este tipo de instrumento considera en su compendio variados tipos de tareas y trabajos producidos por cada estudiante, las colecciones son deliberadas por todos y no son al azar, por lo que cada trabajo cumple con un objetivo determinado y permite la reflexión y la oportunidad de comentar sobre lo realizado.

Muchos de los elementos mencionados, como las visiones de evaluación para o del aprendizaje, los tipos de evaluación, los instrumentos, entre otros, al estar sujetos a diversas interacciones, pueden verse perjudicados en ciertas instancias por causas que dependen del evaluador, del instrumento, de la visión que se tenga sobre el aprendizaje o vicios que se van transmitiendo de una generación a otra. Todos estos posibles ejemplos, son parte de algunas enfermedades que sufre la evaluación desde sus comienzos.

3.8. Patologías de la evaluación

Los procesos de evaluación constan de un proceso circular, en donde las tres naturalezas que corresponden a la evaluación diagnóstica, evaluación procesual y la evaluación de término tienen elementos que pueden dañar la objetividad de la evaluación. Dentro de este complejo mundo de la educación, existen diversas patologías que afectan a la evaluación.

La patología que afecta a la evaluación atañe a todas y cada una de las vertientes: por qué se evalúa (y para qué), quién evalúa, cómo se evalúa, para quién se evalúa, cuándo se

evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación, etc. (Santos, 1988, p.144)

Entre las patologías que están asociadas al proceso evaluativo, se mencionan las siguientes:

1. **Sólo se evalúa al alumno:** en este sentido, el estudiante es el protagonista, “se le examina siguiendo una temporalización determinada. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables y, en general, se le considera el único responsable de los mismos” (Santos, 1988, p.145).
2. **Se evalúan solamente los resultados:** “no sólo importa lo que se ha conseguido, sino cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines...” (Santos, 1988, p.146).
3. **Se evalúan solo los conocimientos:** “...limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo escandaloso” (Santos, 1988, p.146). En el cual no se contemplan las actitudes, destrezas, hábitos o valores.
4. **Solo se evalúan los resultados directos, pretendidos:** Siendo importante los resultados que se buscan como también los que se hayan provocado a lo largo del desarrollo curricular.
5. **Solo se evalúan los efectos observables:** “Lo no observable no es equivalente a lo no existente. Ni a lo relevante. Ni, por supuesto, a lo no evaluable” (Santos, 1988, p.147).
6. **Se evalúa principalmente la vertiente negativa:** “El subrayado de las faltas de ortografía es mucho más frecuente que la explícita valoración de las palabras bien escritas” (Santos, 1988, p.148). Siendo común en resaltar lo que está errado en la evaluación, por lo que trae consecuencias para los estudiantes.
7. **Solo se evalúa a las personas:** donde en la evaluación no se tienen cuenta las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos, etc.
8. **Se evalúa descontextualizadamente:**

Si el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, busca la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y no tienen en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de ese todo, de ese sistema organizativo

que tiene en sí mismo los códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado. (Santos, 1988, p.149)

9. **Se evalúa cuantitativamente:** “la asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad” (Cook, 1986, p.149).
10. **Se utilizan instrumentos inadecuados:** Se ha podido comprobar que casi la totalidad de los instrumentos de evaluación que se utilizan en clase tienen “una configuración estática, anecdótica, aséptica, cuantificadora, descontextualizada, etc.” (Santos, 1988, p.150).
11. **Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza aprendizaje:** “El camino es circular, no rectilíneo y unidireccional” (Santos, 1988, p.151).
12. **Se evalúa competitivamente:** En cuanto a las calificaciones, se puede mencionar, “y si es posible pensar que el ganador se sentirá satisfecho y el perdedor estimulado, no es menos imaginable que el primero se sienta ridículo y estúpidamente orgulloso, y el segundo humillado” (Santos, 1988, p.152).
13. **Se evalúa estereotipadamente:** De forma casi autónoma, los docentes replican sus fórmulas. “Los profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación” (Santos, 1988, p.152).
14. **No se evalúa éticamente:** “La evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión” (Santos, 1988, p.153).
15. **Se evalúa para controlar:** “Se habla de calificación final, cuando es justamente un momento más en el momento de la mejora. No se debe confundir control con evaluación, aunque las dos funciones pueden ser necesarias” (Santos, 1988, p.154).
16. **Se evalúa para conservar:** Dentro de las escuelas se realizan muchas evaluaciones, pero se cambia muy poco.
17. **Se evalúa unidireccionalmente:** “La evaluación tiene un sentido descendente... Sólo la evaluación democrática puede propiciar un cambio en profundidad” (Santos, 1988, p.155).

18. **No se evalúa desde fuera:** “No hacerlo así significa cerrar el horizonte valorativo y arriesgarse a la miopía y la deformación óptica del que mira algo que está sobre sus mismos ojos” (Santos, 1988, p.155).
19. **No se hace autoevaluación:** “La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad” (Santos, 1988, p.156).
20. **Se evalúa distemporalmente:** “Cuando se habla de evaluación continua se quiere decir algo que nunca se hace” (Santos, 1988, p.157).
21. **No se hace paraevaluación:** “La paraevaluación (para = junto a, al lado) supone un análisis de contenidos y un juicio de valor que va más allá de la simple descripción y análisis de la coherencia del programa y de la eficacia del mismo” (Santos, 1988, p.157).
22. **No se hace metaevaluación:** Siendo éste un proceso imprescindible, se menciona que “el proceso de evaluación es tan complejo que ha de ser necesariamente evaluado para atribuirle un valor” (Santos, 1988, p.158).

La concepción de evaluación que adopta un docente es de suma importancia, ya que de ella dependerá, la evaluación que se haga:

Hay realidades educativas de extrema complejidad que no pueden ser abordadas por procedimientos simplificados. Unos métodos estereotipados no pueden recoger la riqueza de la actividad educativa. De ahí la conveniencia de que la evaluación sea realizada mediante métodos diversos, adaptables y sensibles a la complejidad. (Santos, 1988, p.159)

En esta investigación, centrada en el ámbito de la evaluación educativa, se deben tener presentes estos tipos de patologías que intervienen en el proceso evaluativo, incluso en los actores que mantienen estrecha relación con la evaluación y los instrumentos que se utilizan para poder dar respuesta a un objetivo y obtener información que sirva para la toma de decisiones.

Las patologías deben ser vistas de una manera objetiva y cautelosa dentro de las escuelas, porque una evaluación real debe verse en forma clara, en donde la pertinencia sea el soporte al momento de evaluar, sin embargo, es un proceso con altas exigencias, debiendo ser realizado con prudencia y objetividad.

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación, en los estudiantes con NEE transitorias, es importante que se tome en cuenta la evaluación como enfoque primordial del proceso educativo, porque desde esa mirada se generan las respuestas a las acciones futuras que presenta el docente para el apoyo en el aprendizaje, considerando todas las diferentes patologías que influyen en el proceso continuo evaluativo y las diversas visiones, siendo la más importante y actual, la de la evaluación para el aprendizaje. Por otro lado, deben considerarse las distintas instancias que se tienen al momento de evaluar y de los instrumentos que se utilizan, porque todo ello responde al conjunto de la evaluación, siendo todos elementos que se benefician entre sí al ser utilizados de la manera más oportuna dependiendo del contexto en que se encuentre el docente con sus estudiantes y las necesidades que tienen cada uno de ellos.

3.9. Instrumentos Curriculares y Ministeriales

El Ministerio de Educación, cuenta con diversos decretos e instrumentos curriculares, que norman y orientan el proceso de enseñanza aprendizaje, en el contexto de la evaluación. A continuación, se presentarán algunos de estos instrumentos vigentes en la actualidad.

3.9.1. Decreto 511

Este decreto fue promulgado en mayo de 1997 y es el que aprueba y regula los procedimientos evaluativos y promoción escolar de enseñanza básica; éste cumple con dos grandes funciones: la primera, que indica cuáles son los lineamientos y requisitos que deben cumplir los reglamentos internos de evaluación que elabora cada establecimiento escolar, el cual debe estar en conocimiento de todos los integrantes de la comunidad educativa del colegio, tal como el Ministerio de Educación (1997) expresa en el siguiente artículo:

Artículo 2º: El Director del establecimiento a propuesta del Consejo de Profesores establecerá un Reglamento de Evaluación sobre la base de las disposiciones del presente decreto. Este Reglamento deberá ser comunicado oportunamente a todos los alumnos, padres y apoderados, a más tardar en el momento de la matrícula. Una copia del mismo deberá ser enviada para su información, al Departamento Provincial de Educación que corresponda. (p.2)

De acuerdo con lo antes mencionado, a continuación, se mencionarán dos de los elementos que cada reglamento de evaluación debe considerar, el primero está dirigido a todos los estudiantes, quienes tendrán que ser evaluados para evidenciar el porcentaje de logro de los objetivos de aprendizaje, donde los docentes deberán tener “disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos” (Ministerio de Educación, 1997, p.2). El segundo, debe considerar a todos aquellos estudiantes que presentan alguna NEE, ya sea permanente o transitoria, y menciona la forma en la que tienen que ser evaluados, donde los profesores deben tener “disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente” (Ministerio de Educación, 1997, p.2).

Cabe mencionar que este documento también se encarga de regular la promoción de los estudiantes, es decir, regula el porcentaje de asistencia y la calificación mínima que un niño o niña de primero a octavo año básico debe poseer para ser promovido de curso. Además, cuenta con un exento, el Decreto 107 (febrero de 2003), el cual se encarga de mencionar que se realizan modificaciones al Decreto 511 y se sustituye el Artículo 10 de dicho documento por uno nuevo.

3.9.2. Bases curriculares y Programas de estudio

Las bases curriculares son el documento oficial del Currículum nacional, el cual se ajusta a la Ley General de Educación (LGE, Ley 20.370), estas pretenden crear un saber común a nivel de país, estableciendo objetivos de aprendizaje en cada asignatura; con el fin de que cada estudiante, independiente de la escuela, obtenga unos saberes similares y una cultura compartida, llamándose así a una educación de calidad.

Este documento presenta bases curriculares para la educación básica. Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo con la Ley General de Educación (Ley N° 20.370), el documento principal del currículum nacional. Su concepción se enmarca en lo que establece nuestra Constitución y en lo que ha sido nuestra tradición educativa. Por una parte, cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. De esta forma, asegura que la totalidad de los alumnos participe de una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social. (Ministerio de Educación, 2012, p.7)

Las bases curriculares también son un referente para los establecimientos educacionales, para que así cada uno de ellos, cree sus propios programas de estudios; por lo que las bases curriculares flexibilizan y se contextualizan a cada realidad que dictamine el centro educativo. En el caso que no existan propios programas de estudios en el establecimiento, el Ministerio de Educación proporciona los programas de estudio, donde están organizados los objetivos de aprendizaje de cada asignatura en unidades, para proporcionar una organización al docente, de los objetivos que se deben trabajar durante el año; dictaminando el tiempo en cada uno de ellos (Ministerio de Educación, 2012).

En cuanto a la evaluación, que es en lo que centra esta investigación, los programas de estudios brindan orientaciones para evaluar los aprendizajes que establecen las bases curriculares; además de indicadores de evaluación para cada objetivo de aprendizaje, los que se transforman en desempeños observables y factibles de ser evaluados. Aquellas orientaciones cumplen un rol fundamental en el paso al siguiente nivel educativo de cada estudiante, para lo cual estas, miden objetivos que logren evidenciar el proceso de logro de cada asignatura de aprendizaje, autorregule a cada uno de los estudiantes, permitir el conocimiento de fortalezas y debilidades para lograr la retroalimentación y fortaleces aquellos objetivos en los cuales este en proceso de logro y finalmente el docente tenga una herramienta para lograr los objetivos y oriente a ellos en la planificación (Ministerio de Educación, 2012).

Se busca también promover el aprendizaje mediante la evaluación, por lo que se considera:

...la recopilación sistemática de trabajos realizados por los estudiantes de tal manera de recibir información sobre lo que saben y lo que son capaces de hacer... considerar la diversidad de los estilos de aprendizaje de los alumnos; para esto, se deben utilizar una variedad de instrumentos... Los estudiantes conocen los criterios de evaluación antes de ser evaluados... Los docentes utilizan diferentes métodos de evaluación, dependiendo del objetivo a evaluar... Las evaluaciones entregan información para conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes... La evaluación como aprendizaje involucra activamente a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje... La devolución y comunicación de los resultados de aprendizaje a los estudiantes se convierten una actividad crucial para evaluar la construcción de conocimientos... (Ministerio de Educación, 2012, p. 21, p. 22)

Finalmente, el diseño de la evaluación tiene su punto de partida en los objetivos de aprendizajes para la verificación del alcance de estos; por lo que debe siempre diseñarse en conjunto con las planificaciones de clase, y para ello se considera lo siguiente:

Identificar los objetivos de aprendizajes prescritos y los indicadores de evaluación sugeridos en el presente programa de estudio que se utilizarán como base para la evaluación, establecer criterios de evaluación. Antes de la actividad de evaluación, informar a los estudiantes sobre los criterios con los que su trabajo será evaluado. Usar instrumentos adecuados de evaluación y métodos basados en el trabajo particular de los estudiantes, dedicar un tiempo razonable a comunicar los resultados de la evaluación a los estudiantes. El docente debe ajustar su planificación de acuerdo con los resultados en el logro de los aprendizajes. (Ministerio de Educación, 2012, p. 22, p.23)

3.9.3. Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza⁹, es un instrumento que elabora el Ministerio de Educación con el objetivo de orientar las relaciones que se producen entre los docentes y estudiantes dentro del proceso de aprendizaje en el aula y el trabajo diario que este realiza; lo cual les permite analizar su desempeño y tomar decisiones, en relación con las estrategias, las evaluaciones, la metodología, entre otros elementos que forman parte e influyen en el proceso. Por lo tanto:

Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un itinerario capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación. (Ministerio de Educación, 2008, p.7)

Este marco se enfoca en tres grandes ámbitos, los cuales son fundamentales dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes; son en estos elementos en los que se tienen que enfocar los docentes para lograr llevar a cabo un hilo conductor, que les permita a los niños y niñas el

⁹Actualmente está actualizándose, se le están realizando modificaciones, todas en base a los aportes de una consulta nacional realizada en el año 2016, a partir de ello se está elaborando un nuevo documento el cual estará disponible a partir del año 2018.

aprendizaje de los contenidos. Para ello, existen una gran variedad de criterios los cuales se encuentran organizados en cuatro grandes dominios (Ministerio de Educación, 2008).

Cada uno de los cuatro dominios del marco, hacen referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, pasando por la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso. (Ministerio de Educación, 2008, p.8)

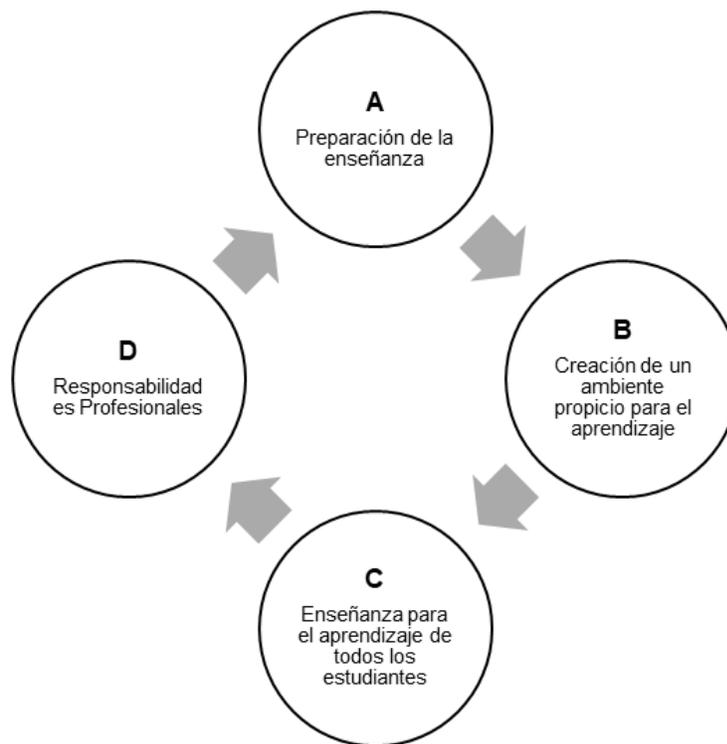


Figura 3. Dominios del Marco para la Buena Enseñanza

Dominio A, Preparación de la enseñanza: este dominio está directamente relacionado con la planificación, ya que es en este momento donde los docentes tienen que aplicar todos los conocimientos sobre el currículum nacional, las habilidades y estrategias que consideren adecuadas al nivel, a las características del curso y a las particularidades de los estudiantes, para diseñar las actividades adecuadas al contenido y de esta forma se produzca los aprendizajes.

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas

que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2008, p.8)

Dominio B, Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje:

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2008, p.9)

Lo anterior, se relaciona directamente con todos aquellos factores que puedan influir en el ambiente de aprendizaje de los estudiantes, ya sean intrínsecos o extrínsecos, tales como: la relación que tienen los docentes con los estudiantes o la relación entre estudiantes, en otras palabras, la convivencia diaria que existe en el aula.

Dominio C, Enseñanza para el Aprendizaje de todos los Estudiantes: este dominio se relaciona con la con todas aquellas acciones que realizan los docentes, en las diferentes instancias de las clases, de esta forma generar las oportunidades necesarias, para que todos los estudiantes logren los aprendizajes y el desarrollo de sus habilidades.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego. (Ministerio de Educación, 2008, p.9)

Dominio D, Responsabilidades Profesionales: este dominio se enfoca en todas aquellas acciones que realiza el docente de acuerdo con su nivel de profesionalismo, no solo las realizadas dentro del aula, sino que también la que realiza fuera de ella.

En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo. (Ministerio de Educación, 2008, p.10)

De acuerdo a lo mencionado, los profesores constantemente tienen que reflexionar sobre su quehacer pedagógico, sobre su práctica y reformularse. Por otra parte, cabe destacar que este instrumento está actualizándose, con modificaciones que enriquecen el instrumento, como por ejemplo rúbricas para cada descriptor propuesto, que permitirán al docente evaluar de forma detallada y específica su quehacer pedagógico y sus prácticas. Además, se utiliza como herramienta base para la evaluación docente¹⁰. Cabe mencionar que el nuevo documento estará disponible a partir del año 2018.

Por lo tanto, es fundamental conocer este documento, y utilizarlo como apoyo para mejorar el quehacer pedagógico, principalmente en lo que respecta a la evaluación en el aula, y más aún a los niños con NEE, ya que este orienta e indica los diferentes puntos en que se deben enfocar los docentes para la elaboración de un instrumento adecuado en la evaluación diferenciada, los que pueden influir positiva o negativamente en la evaluación de los niños y niñas con NEE.

3.9.4. Estándares orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Básica.

Los estándares orientadores fueron elaborados por el Ministerio de Educación por primera vez en el año 2008, los que tenían como finalidad estandarizar los saberes pedagógicos y disciplinarios que debían dominar los nuevos docentes, y por ende considerarlos en las mallas curriculares de todas aquellas instituciones que imparten carreras de pedagogía; lo anterior con el fin de producir una nivelación en los conocimientos, capacidades y habilidades fundamentales que todo docente debe poseer para ejercer la docencia. Es decir, “los estándares son una referencia útil y necesaria para

¹⁰Consiste en una evaluación realizada a los docentes que se encuentran insertos en establecimientos municipales en nuestro país, es de carácter obligatorio y a su vez formativo, tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación y fortalecer la labor pedagógica de los docentes, esta se encuentra a cargo del Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

las instituciones formadoras de docentes, puesto que transparentan los conocimientos, habilidades y competencias que ellas deben ser capaces de enseñar a sus estudiantes durante el transcurso de la carrera” (Ministerio de Educación, 2012, p.4).

Por lo tanto, “el objetivo de estos estándares es esclarecer, por un lado, lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula, y por otro, las actitudes profesionales que debe desarrollar desde su formación como profesor de Educación Básica” (Ministerio de Educación, 2012, p.4). Esto les permite a los docentes tener una referencia, para evaluar y reflexionar sobre sus conocimientos y habilidades, para verificar si se consideran capaces de ejercer la carrera, o si necesitan fortalecer algunos ámbitos antes de ellos.

3.9.4.1. Estándares Pedagógicos

Corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. Asimismo, se describen las habilidades y disposiciones que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. De ese modo, los futuros profesores estarán preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes. (Ministerio de Educación, 2012, p.8)

3.9.4.2. Estándares Disciplinarios para la enseñanza

Definen las competencias específicas para enseñar cada una de las áreas consideradas: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Ciencias Naturales. En cada caso, los estándares sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras en cada disciplina y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar

experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros. (Ministerio de Educación, 2012, p. 8)

A partir de esta investigación, se considera necesario tomar en cuenta dos estándares de los Pedagógicos, que son los que se relacionan directamente con el tema y foco del estudio, los que serán mencionados a continuación:

Estándar 6: “Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica” (Ministerio de Educación, 2012, p. 34) Hace referencia a la capacidad que tienen los docentes para comprender la evaluación como un proceso, que tiene como objetivo la reflexión enfocada en todos aquellos factores que son producto de este proceso, y producir modificaciones y diseñar nuevas estrategias, instrumentos de evaluación o actividades para brindarle todas las oportunidades necesarias para que los estudiantes apliquen todos los contenidos y conocimientos aprendidos. Siempre teniendo en cuenta que los contenidos deben ser acordes a los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum nacional.

Todo lo antes mencionado puede evidenciarse según los Estándares Orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Básica, a partir de las siguientes manifestaciones:

1. Sabe cómo integrar la evaluación como un elemento más de la enseñanza que le posibilita verificar los aprendizajes a través de evaluaciones formales e informales.
2. Selecciona variadas estrategias e instrumentos de evaluación formales e informales y utiliza diversas formas de comunicación de los resultados de ellas, en función del tipo de contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales) a trabajar, de las metodologías de enseñanza empleadas y del tipo de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa).
3. Conoce los propósitos de la evaluación diferenciada y comprende cuándo utilizarla. Y la utiliza con propiedad.
4. Es capaz de comunicar, en forma apropiada y oportuna, tanto a los alumnos como a padres y otros docentes, las metas de aprendizaje y criterios de evaluación para que los y las estudiantes conozcan las expectativas sobre su trabajo, como también los resultados obtenidos.

5. Sabe retroalimentar a los estudiantes acerca de sus avances en el desarrollo personal, como en logros académicos, con el fin de estimular y desarrollar su capacidad de aprendizaje y autorregulación.
6. Conoce el valor del error como señal de los aprendizajes no logrados de sus alumnos y como fuente de información para que los estudiantes mejoren.
7. Utiliza la información que provee la evaluación para identificar fortalezas y debilidades en su enseñanza y tomar decisiones pedagógicas.
8. Utiliza los resultados de la evaluación para retroalimentar el aprendizaje de los alumnos comunicándoles los grados de avance y determinar estrategias necesarias para seguir progresando.
9. Está preparado para traducir en calificaciones su apreciación sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes y certificarlos en forma apropiada.
10. Analiza críticamente estrategias e instrumentos de evaluación que aplicará considerando su coherencia con los objetivos a evaluar y con las expectativas nacionales de logros expresadas en diferentes instrumentos curriculares.
11. Tiene conocimientos de estadística que le permiten interpretar correctamente reportes de resultados de evaluaciones del establecimiento, nacionales e internacionales. (Ministerio de Educación, 2012, p. 34-35)

Estándar 8: “Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula”.

(Ministerio de Educación, 2012, p. 39) Este estándar se relaciona directamente con todo aquello que realiza el profesor para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, a partir de la diversidad que pueda existir en las aulas, creando estrategias para el desarrollo y logro de aprendizajes de todos los niños y niñas, considerando la concepción de integración e inclusión que posean los docentes. Esto quiere decir que “todo docente egresado debe estar, preparado para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación” (Ministerio de Educación, 2012, p.39).

Demostrando lo anterior en las manifestaciones siguientes:

1. Muestra disposición a respetar a cada uno de los estudiantes, sus familias y sus comunidades, y actúa considerando la influencia que pueden tener sus acciones, decisiones y juicios en el desarrollo afectivo y social de los estudiantes que estarán a su cargo.
2. Respeta y valora la diversidad de estudiantes en relación con el género, etnia, religión, creencias, nacionalidad, discapacidades, condición socioeconómica y talentos, evitando la discriminación, previniéndola y promoviendo la inclusión.
3. Está preparado para adaptar su enseñanza a las características de los estudiantes con dificultades y con talentos especiales.
4. Conoce la normativa relativa a integración de la discapacidad en el sistema educativo.
5. Conoce conceptos fundamentales de las características de los estudiantes con necesidades educativas especiales que le permitan derivar y realizar un trabajo coordinado con especialistas.
6. Conoce estrategias para favorecer la inclusión e integración de los estudiantes, seleccionando recursos pedagógicos apropiados para estimular el desarrollo de sus fortalezas y respectivas autonomías. (Ministerio de Educación, 2012, p.39)

3.10. Adecuaciones Curriculares

Las adecuaciones curriculares siempre están atentas a la diversidad que existe en las aulas y a partir de ello se enfocan en realizar cambios en diferentes elementos del currículo, relacionados con las estrategias, evaluación y metodologías que se van a utilizar, basados en las características y necesidades de los estudiantes que presentan NEE. Estas adecuaciones tienen como objetivo lograr un aprendizaje para todos los estudiantes, es decir, “se pueden entender como un proceso de toma de decisiones compartido tendiente a ajustar y complementar el currículum común para dar respuesta a las NEE de los alumnos y lograr su máximo desarrollo personal y social” (Blanco, S.F, p.2).

Implementar adecuaciones curriculares en un establecimiento para los estudiantes con NEE, es una responsabilidad docente; debe considerar, en primera instancia, la diversidad individual para que

todos los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizajes que el ministerio designa, considerar también el diagnóstico integral e interdisciplinaria de las necesidades educativas especiales de los niños y niñas, favorecer los aprendizajes básicos para que el impacto sea favorable en su desarrollo personal. Las adecuaciones curriculares deben definirse:

Bajo el principio de favorecer o priorizar aquellos aprendizajes que consideran básicos imprescindibles dado su impacto para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y cuya ausencia puede llegar a comprometer su proyecto de vida futura y poner en riesgo su participación e inclusión social. (Ministerio de Educación, decreto 83, 2015, P.26)

Los tipos de adecuaciones curriculares son:

De acceso: son aquellas que “intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizajes” (Ministerio de Educación, 2015, p. 28).

De los objetivos de aprendizaje: se ven reflejadas cuando, “los objetivos de aprendizaje establecidos en las bases curriculares pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia” (Ministerio de Educación, 2015, p. 30).

Este tipo de adecuaciones a su vez se subdividen en: significativas, las que son realizadas en el contenido o los objetivos de aprendizaje y las menos significativas, que son aquellas adecuaciones que se realizan en las estrategias y en la evaluación.

3.11. Estrategias de Evaluación Diferenciada

Como se ha mencionado en esta investigación, la evaluación es un proceso integral y continuo, donde se valoran los resultados que los estudiantes obtienen al inicio, durante y al final de un proceso. Esta evaluación debe ir en concordancia con un trabajo docente en cuanto a la metodología utilizada. Se evalúan los objetivos de aprendizajes, enfatizando en conducta, valores, desarrollo personal y proceso cognitivos que son transversales; los que no llevan calificaciones. Además, se evalúan los objetivos propios de cada asignatura (OA), y estos sí se califican. (Ministerio de Educación, 2002)

Un aspecto fundamental en la evaluación diferenciada es la que el Ministerio de Educación en Chile define como:

Procedimiento pedagógico que le permite al docente, identificar los niveles de logro de aprendizajes curriculares, que alcanzan aquellos estudiantes que por diferentes necesidades educativas están en una situación temporal o permanente, distinta de la mayoría. Este procedimiento de evaluación se diferencia de los aplicados a la mayoría de los estudiantes. Cada colegio aplica procedimientos, que, según su criterio pedagógico, permiten dar reales oportunidades educativas a los alumnos con NEE. (p.1)

Cada colegio, sea particular pagado, subvencionado o municipal, debe tener su propio reglamento de evaluación, el que está regulado por el decreto 511/1997; el último, haciendo mención en que las escuelas deben contar con: “Disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente” (p.2) y 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. No obstante, el director del establecimiento educacional, previa consulta al Profesor Jefe de Curso y al Profesor del Subsector de Aprendizaje correspondiente, podrá autorizar la eximición de los alumnos de un Subsector o Asignatura, en casos debidamente fundamentados.” (p.3)

En el Colegio San Luis de Maipú, donde se realiza la investigación, cuenta con un reglamento propio de evaluación, el cual se ajusta a lo establecido por el decreto 511/1997, y hace mención en cuanto a la aplicación de evaluación diferenciada, de la siguiente manera:

Se aplicará en asignaturas del Plan de Estudio a los alumnos y alumnas que presentan Necesidades Educativas Especiales transitorias o permanentes para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje. El equipo de integración en conjunto con el docente, deberán realizar las medidas de ajuste al currículo correspondientes que permitan generar las condiciones para que los estudiantes accedan al aprendizaje. La evaluación diferenciada en ningún caso es “regalar” la nota mínima, por el contrario, es la obtención de información considerando los mismos objetivos con distintas actividades y con distinto grado de dificultad. (Reglamento de evaluación del Colegio San Luis, 2015, p.2)

Además, se menciona que:

A los alumnos que tengan dificultades para cursar en forma regular una asignatura o actividad de aprendizaje deberá aplicárseles procedimientos de evaluación diferenciada. No obstante, el director del colegio, el jefe de Unidad Técnico Pedagógico, previa consulta al Profesor Jefe de Curso y al Profesor de la asignatura correspondiente, podrá autorizar la eximición de los alumnos en una asignatura del plan de estudios, en casos debidamente fundamentados. (Reglamento de evaluación del Colegio San Luis, 2015, p.2)

3.11.1. Como evaluar de forma diferenciada

Esta investigación se enmarca en analizar la evaluación en niños y niñas con NEE transitorias, por lo que es necesario especificar, cuáles son las distintas formas que se deben contemplar al momento de evaluar a un estudiantes con los diagnósticos de Dificultades del Aprendizaje (DA), Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA/H) y Coeficiente intelectual Límitrofe; siendo estos establecidos como transitorios en el Decreto N°83/2015.

Cabe mencionar que la evaluación diferenciada no la debe realizar exclusivamente el docente a cargo del nivel en que se encuentra el niño o niña, es una evaluación realizada por un equipo multidisciplinar; es decir:

En esta evaluación, además de los docentes intervienen otros profesionales calificados, que, bajo un enfoque interdisciplinario y contextual, realizan una evaluación individualizada en mayor profundidad. Ello permite emitir un juicio técnico con respecto a la conveniencia de adaptaciones curriculares o, en su caso, la propuesta de incorporación a un programa de diversificación curricular. Asimismo, permite fundamentar la entrega de recursos adicionales o especializados acorde a los requerimientos de apoyo del estudiante. (Duk y Lorenz, 2007, p.203)

3.12. Diseño Universal de los Aprendizajes

En este contexto, no se puede dejar de mencionar a una estrategia propuesta en el último tiempo que responde a la diversidad que se da en la sala de clase; considerando que las aulas chilenas se encuentran aproximadamente entre 30 y 40 estudiantes por curso, lo que significa un grupo de estudiantes con distintas características, estilos de aprendizaje y contextos económicos y socioculturales, para ello. En este escenario tan diverso “una respuesta a la diversidad acorde a las actuales exigencias, la cual demanda una escuela única e irrepetible con su propia historia, efectos, motivaciones, necesidades, intereses, estilos cognitivos, sexo, etc. es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA¹¹)” (García, 2016, p.12).

El DUA propone múltiples formas de entregar el aprendizaje, bajo tres principios, a saber:

Forma en que se accede a la información: percibir la información y darle significado; forma en que se expresa la información: planificar, ejecutar y monitorizar tareas motrices y mentales; diferentes formas de motivación: darle significado desde la emoción a la tarea (García, 2016, p.15).

Este rompe barreras de inflexibilidad del currículum tradicional, que para niños con necesidades educativas especiales ven más alejado o más sencillo los retos a cumplir (García, 2016). El “DUA propone un rango de elecciones en cuanto a aspectos del aprendizaje, para llevar a cabo una educación inclusiva, en la que se conciben a los alumnos como únicos y diferentes unos de otros, no existen dos cerebros iguales” (García, 2016, p.19).

Para finalizar el marco teórico, se puede apreciar que en este capítulo se ha dejado en evidencia la importancia de la evaluación y las patologías que estas generan en los docentes, al no conocer o contar con las herramientas para su aplicación; la importancia de las nuevas políticas educativas y sus propósitos en la educación chilena, es tener en consideración la diversidad que se generan en las aulas y, por último, la importancia de las estrategias y evaluación diferenciada en el desarrollo de las clases, entendiendo que hay estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y por ende deben ser atendidos de acuerdo a sus contextos.

El siguiente capítulo presentará la metodología que se utilizará para la aplicación de la investigación.

¹¹ Diseño Universal para los Aprendizajes (DUA) es una metodología diversificada para eliminar barreras en el aprendizaje. De ahora en adelante se utilizará la sigla correspondiente para referirse a la metodología.

4.0. Marco Metodológico

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación se ha considerado adoptar el paradigma comprensivo, que tiene como propósito comprender un fenómeno social, mediante un acercamiento a la realidad sin intervenir en ésta; observar hechos, indagar causas que permitan examinar, analizar y describir diferentes miradas sobre los fenómenos que inciden en la evaluación a los estudiantes con NEE Transitorias.

4.1. Enfoque del diseño metodológico

Esta investigación se sustenta en un estudio cualitativo, donde la recogida de información está basada en la observación de los comportamientos naturales y el análisis de cada situación relacionada con el comportamiento entre las personas mediante la interacción que se da dentro del aula de clases, que permite comprender el fenómeno social que involucra a la evaluación en el contexto de los niños con NEE Transitorias.

La conducta de los actores de la investigación radica en la relación con el entorno, experiencias, conocimientos y contextos, por lo que es necesario que para esta investigación se utilicen instrumentos que permitan estar presente en diversos momentos, donde se realizan las diversas interacciones dentro del aula.

A partir de las percepciones subjetivas de cada docente, mediante las respuestas abiertas definidas en algunos instrumentos a utilizar, se complementan con datos obtenidos de fuentes cuantificables, haciendo parecer que, en menor grado, se tiene una visión de un enfoque cuantitativo, que, de cierta manera enriquece el estudio, y de ese modo construir un panorama general complementando los resultados de la investigación.

4.2. Método

La investigación pretende entregar una visión general, de tipo aproximativo, respecto a una determinada realidad que es observable en las escuelas en la actualidad, que concierne a las NEE presentes en el aula, y los procesos evaluativos. Además, se ofrece una descripción detallada en

cuanto a la forma en que se relacionan las necesidades educativas especiales transitorias con la evaluación respondiendo a un método descriptivo, que contrasta estos dos elementos.

En consecuencia, el método corresponde a descriptivo-interpretativo-exploratorio. El método descriptivo va a permitir dar cuenta de una imagen detallada en el ámbito pedagógico en torno a las evaluaciones y adecuaciones curriculares que realizan los docentes a los niños con NEE. Vale decir, se entregará un contexto determinado de las evaluaciones pedagógicas y adecuaciones curriculares, que responden a los énfasis o visiones que puedan presentar los docentes (con sus particularidades y/o diferencias) en relación con los niños y niñas con NEE. Mientras que el método comparativo, tiene por finalidad realizar un contraste entre los instrumentos evaluativos de aquellos docentes que participen directamente en la investigación y los resultados que provienen de los procesos de los estudiantes con NEE desde un determinado momento en la etapa escolar hasta llegado el momento de una evaluación.

El método exploratorio, permite ofrecer conocimientos al estudiar fenómenos relativamente desconocidos, debido a que el ámbito de la evaluación en contexto diferenciada no tiene muchos estudios en educación, y particularmente en el establecimiento base del estudio. Razón por la cual se aborda las diversas visiones que presentan los docentes en cuanto a la evaluación con niños y niñas con NEE Transitorias, que permitan constatar los avances y la toma de decisiones que conllevan a ellos.

4.3. Elección del establecimiento

El establecimiento en el cual se realiza la investigación fue elegido por dos motivos. El primero es por la posibilidad de acceder a él durante todos los días de la semana y la relación directa con los docentes, estudiantes y directivos, debido a que es centro de práctica y lugar de trabajo de una de las tesis. El segundo motivo es porque presenta características importantes relacionadas con esta investigación, una de ellas es el sello inclusivo que da a conocer a toda la comunidad, el cual se puede evidenciar en su visión y corresponde a la siguiente cita: “Lograr una Educación Inclusiva que utiliza estrategias didácticas significativas para la formación de estudiantes íntegros” (PEI. Colegio San Luis, 2016).

Por lo tanto, el estudio se sitúa en el colegio San Luis de Maipú, un establecimiento de dependencia municipal, asociado a la Corporación Municipal de dicha comuna (CODEDUC). De acuerdo con su

sello inclusivo, se considera coherente que la investigación se realice en este contexto educativo y así conocer desde su interior las evidencias de inclusión que posee, y la mirada de la comunidad educativa, en especial las interacciones dentro del aula, en donde se pone en acción la inclusión y el aprendizaje.

4.4. Población y Muestra

El colegio San Luis de Maipú cuenta con una planta docente de 42 personas (contando profesores de aula, funcionarios del PIE y equipo Directivo), de los cuales, para alcanzar los objetivos, se ha determinado una muestra de 10 docentes de educación básica, pertenecientes al nivel de tercero y cuarto años básico, algunos de ellos son docentes transversales, que realizan clases en asignaturas específicas, y que van rotando de nivel durante la semana, y otros docentes con jefatura de curso.

Existe una cantidad total de estudiantes, que estarán presentes de manera indirecta, debido a que no son parte de la población y la muestra, pero que sí influyen directamente en este estudio debido a las diversas interacciones que se dan entre ellos y los docentes en el contexto evaluativo. Por la siguiente razón se da a conocer algunos datos que son de importancia a tener en cuenta para el posterior análisis.

El colegio San Luis presenta una matrícula de 534; entre los niveles de tercero y cuarto básico son en total 91 estudiantes, entre los que se encuentran niños y niñas que presentan NEE, los cuales corresponden a 26 estudiantes diagnosticados y que pertenecen al proyecto de integración (PIE), sin embargo existen niños(as) que se encuentran diagnosticados con NEE transitorias y que no pertenecen al PIE por falta de cupos, estos son aproximadamente 8 estudiantes, lo que da un total de 32 alumnos con NEE. En consecuencia, los niños y niñas que presentan NEE Permanentes son 6, y los que presentan NEE Transitorias corresponden a un total de 20 estudiantes.

4.5. Instrumento, Técnica o Herramienta

Teniendo en cuenta que el tipo de estudio es cualitativo, se considera aplicar técnicas, herramientas o instrumentos que permitan dar respuesta a los objetivos específicos propuestos para este estudio, entregando una descripción breve que dé cuenta de hallazgos relevantes.

Encuestas¹²: una encuesta es un procedimiento en el diseño de una investigación descriptiva en el que el investigador recopila datos por medio de un cuestionario previamente diseñado, sin modificar el entorno ni el fenómeno donde se recoge la información. Los datos se obtienen realizando un conjunto de reactivos normalizados y dirigidos, que en este caso corresponde a un total de 24 reactivos, agrupados en 5 categorías relevantes, las cuales corresponden a “información general del curso”, “evaluación educativa desde la escuela”, “evaluación educativa para todos”, “evaluación educativa para estudiantes con NEE Transitorias” y “confección de los instrumentos de evaluación”. Cada una de las categorías tiene preguntas de alternativa, algunas dicotómicas y otras donde se deben marcar varias alternativas posibles. La elección de este instrumento responde, según las características ya mencionadas, a los siguientes objetivos específicos y que son los siguientes:

- Identificar los tipos de evaluación que aplican los docentes en el proceso de aprendizaje de los niños.
- Describir los instrumentos y estrategias de evaluación que aplican los docentes a los niños con Necesidades Educativas Especiales Transitorias.

Entrevistas semi-estructuradas¹³: Es aquella en la que, como su propio nombre indica, el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas y con preguntas espontáneas, las que podrán ir surgiendo desde las respuestas que se obtienen del entrevistado. Este instrumento responderá a los siguientes objetivos específicos propuestos en la investigación:

- Identificar los tipos de evaluación que aplican los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Describir los instrumentos y estrategias de evaluación que aplican los docentes a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias.
- Identificar si a partir de los resultados de las evaluaciones existe una retroalimentación y posterior toma de decisiones.

¹² La encuesta, instrumento de recogida de información que se aplicó a docentes del colegio San Luis de Maipú, se encuentra en los anexos.

¹³ La entrevista semi-estructurada, instrumento de recogida de información que se aplicó a docentes del colegio San Luis de Maipú, se encuentra en los anexos.

Este tipo de entrevista permite recolectar información empírica, donde se respeta el lenguaje de los entrevistados y no se distorsiona sus expresiones, o el significado que le dan a sus respuestas. En la investigación las preguntas formuladas permiten dar respuestas flexibles por parte de los entrevistados, y para tener un registro exacto de ello se utiliza una grabadora¹⁴, la cual permitirá guardar todo aquello que sea mencionado por los entrevistados¹⁵.

Estas entrevistas se realizan a distintos integrantes del cuerpo docente del Colegio San Luis, que permiten posteriormente, analizar sus visiones con respecto a las adecuaciones curriculares que se realizan en los instrumentos de evaluación para ser aplicadas en los estudiantes con NEE Transitorias. Este instrumento tiene en total once reactivos estructurados, que servirán de guía para poder investigar y contrastar con las encuestas realizadas.

Observación No participante: Permite describir, en el caso de esta investigación, todos aquellos momentos que ocurren dentro del aula al observar clases y toma de evaluaciones en diferentes cursos de Colegio San Luis, sin alterar ni interferir en el proceso o en la rutina diaria de los involucrados, para que ellos actúen de forma natural, es decir, que no realicen acciones obligadas o intencionadas en algún resultado para la investigación. Es por esto por lo que los observadores deben pasar desapercibidos y se ubicarán en un lugar en el que el docente encargado del aula lo indique y estime conveniente, registrando todo lo que sucede en clase. Posteriormente se levantan subcategorías de análisis para hacer más fácil la comprensión de la información recogida. La observación directa responde a los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los tipos de evaluación que aplican los docentes en el proceso de aprendizaje de los niños.
- Describir los instrumentos y estrategias de evaluación que aplican los docentes a los niños con Necesidades Educativas Especiales Transitorias.

Análisis de planificaciones e instrumentos de evaluación del establecimiento: Se consulta y solicita a los docentes, diferentes planificaciones e instrumentos de evaluación que utilizan y aplican en los procesos de enseñanza a aprendizaje y procesos evaluativos, para posteriormente revisarlos, realizar análisis y comparaciones basados en los estándares estipulados por el reglamento de

¹⁴ Con previa autorización de los entrevistados.

¹⁵ Las transcripciones de las entrevistas realizadas a los docentes del colegio San Luis de Maipú, se encuentran en el anexo.

evaluación del Colegio San Luis, los Decreto: 83 y 170; y las Bases curriculares del ministerio de educación.

Revisar estos instrumentos tienen como objetivo obtener la mayor información posible, y son fundamentales para conocer los diferentes factores que influyen en las visiones, en las posturas de los docentes, sus decisiones y acciones pedagógicas, pudiéndose encontrar información relevante, la cual permite abordar la investigación desde otra mirada. Este análisis, permite responder al objetivo específico propuesto en la investigación, el que dice: Analizar si las estrategias de evaluación aplicadas a los estudiantes con NEE Transitorias consideran los objetivos de aprendizaje del currículum vigente.

Para la sistematización de la información obtenida en las encuestas realizadas a los docentes, se utiliza el Software SPSS versión 22. Con dicho software se procederá a crear tablas simples y cruzadas a partir de una serie de variables cuantitativas y cualitativas que nos permitieron dar respuestas a las interrogantes planteadas al inicio de la investigación; las que, a su vez, posibilitarán la triangulación de la información desprendida de las observaciones de clases, las entrevistas semi-estructuradas y las encuestas.

4.6. Matriz de Flujo

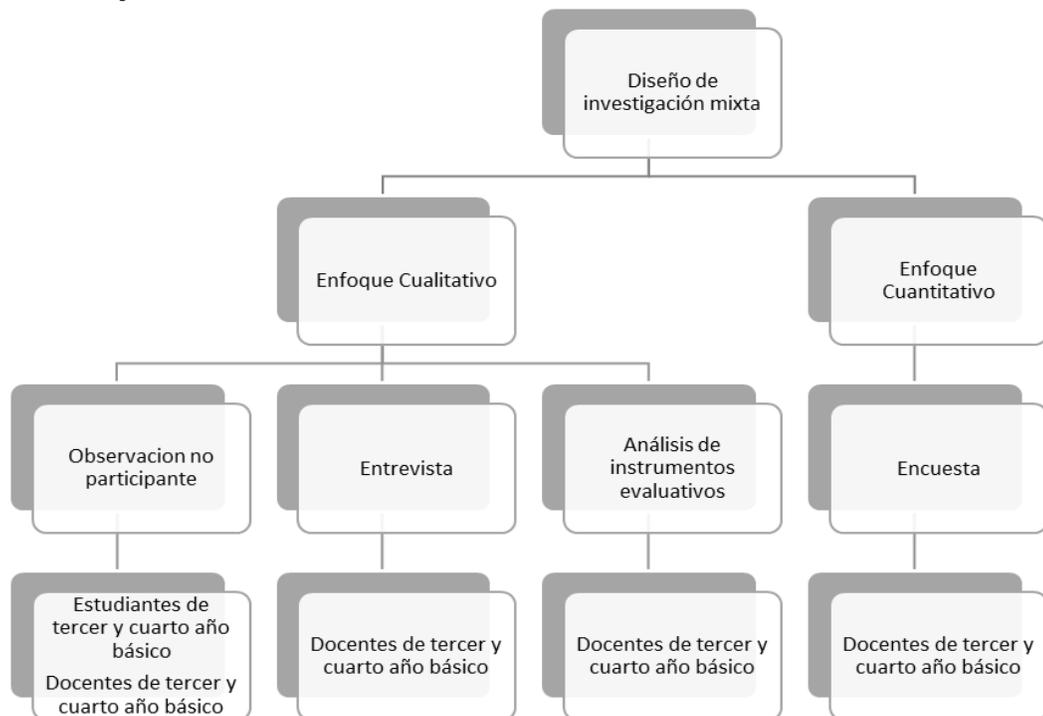


Figura 4. Matriz de flujo de la investigación

4.7.0. Validación de instrumentos

Los instrumentos utilizados para recoger los datos se validan por juicio de expertos, los cuales según sus diversos criterios que son atingentes a la investigación y que responden a sus competencias y experticia en cada tema, realizan sus sugerencias en cuanto al diseño y reactivos de los instrumentos que se utilizan.

Para realizar dicha tarea, se contó con dos profesionales que están relacionados directamente con el ámbito educativo y que, con sus conocimientos específicos para esta investigación e integrales, permitirán dar sustento válido a cada instrumento para, se aplicados posteriormente.

Los profesionales que validan los instrumentos y las razones de su participación en esta investigación están dados por las siguientes características.

- Sandra Vásquez; Profesora de Educación Diferencial, mención audición y lenguaje; Psicopedagoga, Magister en educación, con mención en Currículum y Evaluación. Maneja la información y estrategias referentes a la Inclusión y estrategias diversificadas para aplicar en aula frente a la diversidad.
- Carlos Rodríguez; Profesor de Educación General Básica, con mención en Trastorno Específico del Aprendizaje; Postítulo en Educación Matemática, Magister en Educación, con mención en Currículum y Evaluación. Maneja la información sobre el currículum nacional vigente y diversas estrategias para la aplicación de las asignaturas impartidas en educación básica

4.7.1. Procedimiento de Validación

Para validar cada instrumento, a los docentes se les hace llegar una copia independiente con los objetivos de la tesis y una pauta para que puedan dar sus opiniones de manera escrita en cada reactivo, con el fin de juzgar de manera personal y exponer sugerencias en cuanto a la congruencia del ítem con los reactivos o contenidos abordados en los instrumentos de recogida de información. Luego, se contrastan las sugerencias emitidas por cada juez, para que así llegar a un consenso en cuanto a las posibles modificaciones que se deben realizar en cada uno de los reactivos. Se recogen las sugerencias de los jueces y se toman las decisiones siguientes:

- Los reactivos en donde hay un 100% de coincidencia a favor entre ambos jueces, donde presentan congruencia, están escritos claramente y no permite confusiones, se mantienen y no se modifican.
- Los reactivos donde hay discordancia de opiniones, donde cada juez emita observaciones diferentes en cuanto a la congruencia, que no estén escritos adecuadamente o que permiten confusiones, se modificarán según las observaciones del juez que propuso los cambios para mantener el reactivo.
- Por último, si los reactivos presentan una concordancia de 100% desfavorable o sea que ambos jueces consideran no es claro o que no permite una buena recogida de datos, será eliminado del instrumento.

5.0. Análisis de resultados

En este apartado se presentan los análisis de cada uno de los instrumentos aplicado, extrayendo información relevante que permiten dar respuesta a cada uno de los objetivos y por ende al problema de investigación.

Los análisis de resultados se obtienen de los siguientes instrumentos y/o técnicas aplicadas:

- Encuestas
- Entrevistas semiestructuradas
- Observación No participante
- Análisis de Planificaciones e instrumentos de evaluación del establecimiento

5.1. Resultados de las Encuestas

El Colegio San Luis de Maipú cuenta con Programa de Integración Escolar y las encuestas realizadas a 10 docentes, arrojaron que en tercero básico cuentan con diez estudiantes que presentan NEE transitorias, cinco en cada curso, de ellos el porcentaje más alto se concentra en los niños que se encuentran diagnosticados con Trastorno Déficit Atencional (TDA) correspondiente a un 40%, y el porcentaje más bajo corresponde a los estudiantes diagnosticados con Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA).

En cuarto año básico también son diez los estudiantes con NEE transitorias, de ellos se presenta igualdades entre los porcentajes más elevados se concentra en los estudiantes diagnosticados con TEA y con TEL, Trastorno Específico del Lenguaje correspondiente al 30%, y los porcentajes más descendido se concentran en los estudiantes diagnosticados con TDA y con Funcionamiento Intelectual Límite (FIL) los cuales representan el 20% cada uno, tal como se puede observar en la figura N°5.

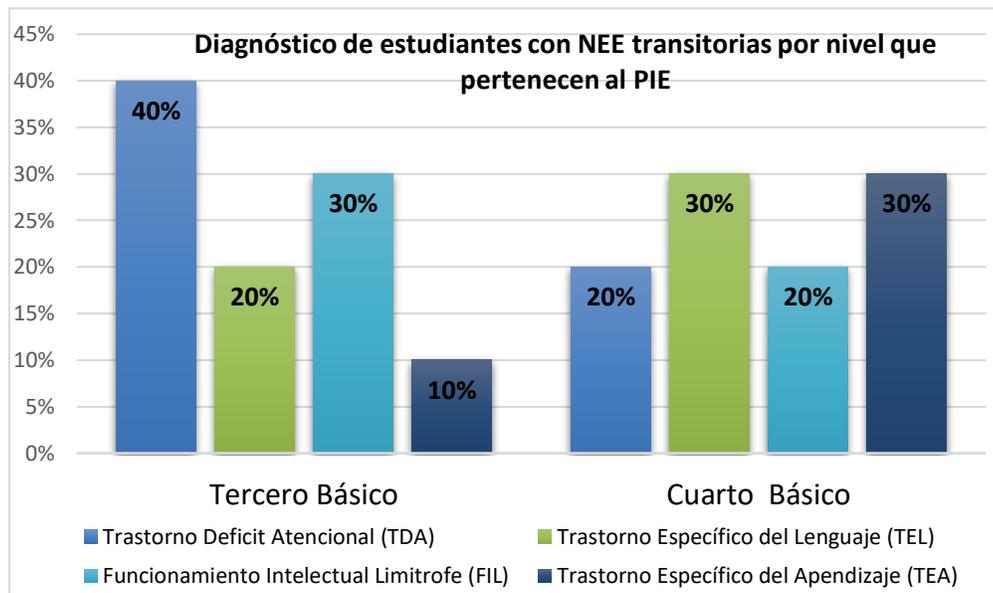


Figura 5. Estudiantes diagnosticados pertenecientes al PIE

Por otra parte, se encuentran los estudiantes que presentan NEE pero que no pertenecen al PIE, los cuales se concentran de la siguiente forma, en tercer año básico existen 10 estudiantes de ellos el 80% presenta NEE transitorias y el 20% restante NEE permanentes. En cuarto año básico son 11 los niños, de ellos el 73% tiene NEE transitorias y el 27% permanentes, por lo tanto, en ambos niveles el porcentaje más elevado corresponde a los niños con NEE transitorias, como se puede apreciar en la figura N° 6.

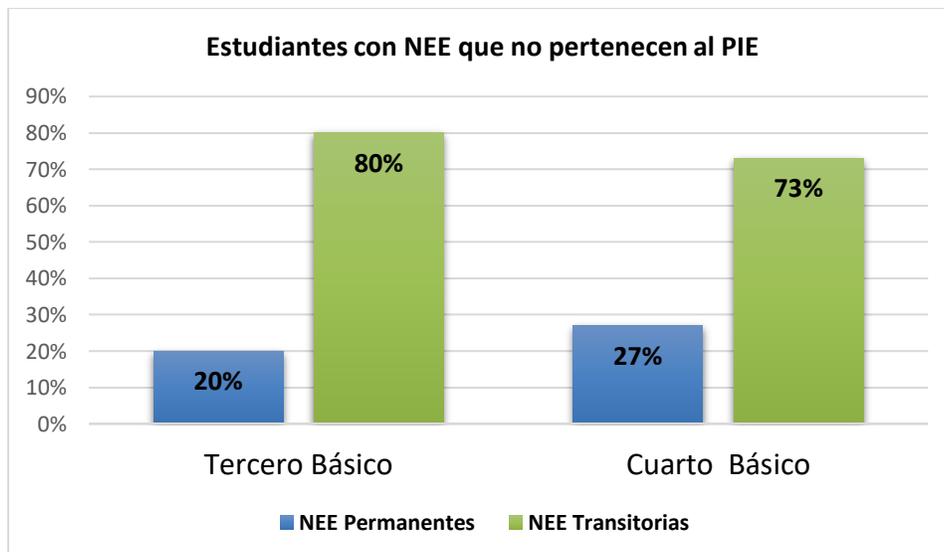


Figura 6. Estudiantes diagnosticados no pertenecientes al PIE

De acuerdo a la información mencionada anteriormente y a los resultados de las encuestas realizadas, se presentan diferentes tablas, cruzadas y de frecuencia, de los diferentes reactivos, que permiten recopilar información pertinente, que responde a dos de los objetivos planteados.

Frecuencia de los tipos de evaluaciones que realizan			
		Respuestas	
		N°	Porcentaje
Evaluación que realizan pedagógicamente	Diagnóstica	7/10	21,2%
	Formativa	7/10	21,2%
	Sumativa	9/10	27,3%
	Autoevaluación	6/10	18,2%
	Coevaluación	4/10	12,1%
	Heteroevaluación	0/10	0%
% total		100%	
Total de respuestas marcadas por reactivo		33/60	

Tabla 3. Evaluaciones realizadas por docentes

En la tabla N°3 se evidencia la tendencia de los docentes hacia los diferentes tipos de evaluación realizadas en tercero y cuarto año del Colegio San Luis de Maipú. La evaluación sumativa prima entre las otras variables, donde nueve de los diez profesores que respondieron la encuesta manifiestan realizarla. Por otra parte, los que llama la atención es que el 100% de los docentes indican que la heteroevaluación no es aplicada en sus clases, lo que quiere decir que ellos no evalúan a sus estudiantes, en aquellas evaluaciones sumativas.

Evaluación diferenciada a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias					
			¿Conoce la información de los estudiantes De su curso con Necesidades Educativas Especiales?		
			Sí	No	Total
¿Realiza evaluaciones diferenciadas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias?	Sí	Recuento	4	3	7
		% del total	40%	30%	70%
	No	Recuento	0	3	3
		% del total	0%	30%	30%
Total		Recuento	4	6	10
		% del total	40%	60%	100%

Tabla 4. Cruce de preguntas de la encuesta en relación a la evaluación diferenciada

¿Realiza adecuaciones curriculares en sus planificaciones?			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	5	50,0
	No	5	50,0
	Total	10	100,0

Tabla 5. Aplicación de adecuaciones curriculares.

A partir de lo mencionado anteriormente y a lo observado en la tabla N°4, se puede evidenciar que, de los docentes encuestados, un 70% manifiesta realizar evaluación diferenciada a los estudiantes con NEE, sin embargo, solo un 40% conoce a los estudiantes que presentan NEE Transitoria. De los docentes encuestados, un 30% de ellos no conoce a los estudiantes que presentan NEE Transitoria y, por consiguiente, se entiende que tampoco realizan adecuaciones curriculares.

Al observar la tabla N°5, la que da a conocer que el 50% de docentes realiza adecuaciones curriculares en sus planificaciones, contrasta con la tabla N°4, la cual señala que el 50% de los docentes reconocen realizar adecuación curricular y posterior evaluación diferenciada, y el 20% restante solo realiza la evaluación diferenciada.

Adecuaciones curriculares en sus planificaciones					
			¿Conoce la información de los estudiantes de su curso con Necesidades Educativas Especiales?		
			Sí	No	Total
¿Realiza adecuaciones curriculares en sus planificaciones?	Sí	Recuento	2	3	5
		% del total	20%	30%	50%
	No	Recuento	2	3	5
		% del total	20%	30%	50%
Total		Recuento	4	6	10
		% del total	40%	60%	100%

Tabla 6. Cruce de preguntas en la encuesta en relación a las adecuaciones curriculares en planificaciones.

Según lo manifestado en las encuestas en la tabla N°6, la totalidad de docentes que conoce la información de los estudiantes con NEE corresponde a un 40%, por lo que el 60% restante no conoce esa información. Los docentes que realizan adecuaciones curriculares en sus cursos suman un 50% y la otra mitad corresponde a los que no realizan adecuaciones curriculares.

La cantidad de docentes que conoce a sus estudiantes y realiza adecuaciones curriculares, corresponde al 20%, en contraste con los que no conoce la información de sus estudiantes con NEE y sí realiza adecuaciones curriculares, corresponde al 30%. Los docentes que sí conocen a los estudiantes y no realizan adecuaciones para ellos, representan el 20%. Los docentes que no conocen y tampoco realizan adecuaciones corresponden al 30%.

Trabajo colaborativo en el diseño y elaboración de los instrumentos de evaluación para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	5	50%
	No	2	20%
Perdidos	Sin responder	3	30%
Total		10	100%

Tabla 7. Trabajo colaborativo en instrumentos de evaluación.

		Respuestas	
		N° respuestas marcadas.	Porcentaje
Profesionales del equipo multidisciplinario que realizan trabajo colaborativo	Educador/a Diferencial	4/5	80%
	Psicólogo/a	2/5	40%
	Psicopedagogo/a	3/5	60%
	Terapeuta ocupacional	3/5	60%
	Fonoaudiólogo/a	1/5	20%
Total de respuestas marcadas por reactivo		13/ 25	

Tabla 8. Profesionales del equipo multidisciplinario que realizan trabajo colaborativo.

La tabla N°8 es construida a partir de la tabla N°7, donde se evidencia que 5 de los docentes encuestados, representados en un 50%, declararon que sí se realizaba trabajo colaborativo en el diseño y elaboración de los instrumentos de evaluación para estudiantes con NEE Transitorias, por lo que son sólo ellos los que respondieron el reactivo en el cual mencionan a los profesionales que trabajan en dicha colaboración que están declarados en la tabla N°7.

Del 50% que menciona que sí realizan trabajo colaborativo, la Educadora Diferencial es la que mayor participación tiene en este proceso, el 80% de los docentes encuestados así lo declaró. El 20% de los docentes, observado en la tabla N°8, declara que no se realiza trabajo colaborativo y el 30% no responde al reactivo. El profesional que tiene menor participación en el trabajo colaborativo corresponde al fonoaudiólogo, representado en un 20%.

Estrategias utilizadas para la presentación de contenidos				
¿En sus clases utiliza estrategias diversificadas para la presentación del contenido?	¿Utiliza la estrategia de Diseño Universal de los Aprendizajes para realizar sus clases?			
	Sí	No	Sin Responder	Total
Sí	5	2	0	7
	50%	20%	0%	70%
No	0	1	0	1
	0%	10%	0%	10%
Sin Responder	0	0	2	2
	0%	0%	20%	20%
Total	5	3	2	10
	50%	30%	20%	100%

Tabla 9. Cruce de preguntas de la encuesta en relación a las estrategias utilizadas en la presentación de contenidos.

Otro de los puntos importantes de la investigación tiene que ver con las estrategias que aplican los docentes para la presentación de contenidos, lo que se evidencia en la tabla N°9, donde el 50% de los docentes sí utiliza estrategias diversificadas y el DUA para realizar sus clases, sin embargo, el 20% reconoce utilizar estrategias diversificadas, pero no utiliza el DUA. El 10% declara no utilizar algún tipo de estrategias en su quehacer pedagógico y el 20% no responde a estos reactivos.

Decreto 511/1997					
			¿Conoce el Decreto 511/1997?		
			Sí	No	Total
¿Considera el Decreto 511/1997 al momento de elaborar el instrumento de evaluación?	Sí	Recuento	6	0	6
		% del total	66,7%	0,0%	66,7%
	No	Recuento	1	2	3
		% del total	11,1%	22,2%	33,3%
Total		Recuento	7	2	9
		% del total	77,8%	22,2%	100,0%

Tabla 10. Cruce de preguntas de la encuesta en relación con el Decreto 511/1997

La tabla N°10 se construyó de acuerdo al total de los encuestados que sí respondieron a los dos reactivos que se cruzaron para el análisis. En consideración a la evaluación y a la elaboración de los instrumentos se puede decir que el 77,8% de los docentes conoce el decreto de evaluación 511 y solo el 66,7% lo considera en sus evaluaciones, eso reconoce que existe un 11,1% de los docentes que, a pesar de conocer el decreto de evaluación, no lo considera para la elaboración de los instrumentos de evaluación que se aplican en el aula. Los docentes que no conocen el decreto de evaluación y por lo tanto no lo consideran, corresponde a un 22,2%.

Reglamento de evaluación					
			¿El colegio cuenta con un reglamento de evaluación?		
			Sí	No	Total
Si la respuesta es Sí, ¿Se consideran en este reglamento procedimientos para evaluar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias?	Sí	Recuento	7	0	7
		% del total	70%	0%	70%
	No	Recuento	3	0	3
		% del total	30%	0%	30%
Total		Recuento	10	0	10
		% del total	100,0%	0%	100,0%

Tabla 11. Cruce de preguntas de las encuestas en relación al reglamento de evaluación.

Según lo observado en la tabla N°11, el 100% de los docentes encuestados declara que el colegio cuenta con un reglamento de evaluación, donde existen procedimientos para evaluar a los estudiantes con NEE transitorias, sin embargo, el 70% de los docentes mencionan que sí se considera y el 30% que no se considera.

Unidad Técnico-Pedagógica de la escuela					
			¿Sus planificaciones son validadas por la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela?		
			Sí	No	Total
Si la respuesta es sí, ¿Recibe sugerencias que complementen sus planificaciones?	Sí	Recuento	3	0	3
		% del total	30%	0%	30%
	No	Recuento	7	0	7
		% del total	70%	0%	70%
Total		Recuento	10	0	10
		% del total	100%	0%	100%

Tabla 12. Cruce de preguntas de las encuestas en relación a la UTP de la escuela.

En la tabla N°12, se observa que el 100% de los docentes encuestados manifiesta que UTP¹⁶ se encarga de revisar y validar las planificaciones e instrumentos de evaluación, sin embargo, el 70%

¹⁶ Unidad Técnico-Pedagógica; estamento de la escuela, quien regula y aprueba planificaciones, instrumentos de evaluación y coordina el quehacer pedagógico de los docentes en las escuelas y colegios.

de ellos declaran no recibir sugerencias desde este estamento educacional. El 30% de los encuestados mencionan que sí son validadas sus planificaciones y reciben sugerencias para mejorarlas.

5.1.1. Hallazgo más destacable de los resultados de las encuestas

A partir de lo observado en las tablas anteriores, se pueden apreciar algunos hallazgos que llaman poderosamente la atención.

Los docentes del colegio desconocen aspectos teóricos relacionado con evaluación, a modo de ejemplo dicen no aplicar la heteroevaluación, lo que en la práctica es evidente que eso es imposible, ya que son ellos los que evalúan, y asumen que sus evaluaciones más usadas son las sumativas, las que se transforman en una calificación; esto deja en evidencia que desconocen el significado del concepto heteroevaluación. Por otra parte, se observa que la coevaluación y la autoevaluación son las menos utilizadas, por lo cual, se puede afirmar que los estudiantes muy pocas veces son partícipes del proceso evaluativo, ya que, es muy reducida la cantidad de profesores que generan instancias para hacerlo.

En cuanto a la evaluación en estudiantes con NEE transitorias, se puede dar cuenta que menos del 50% de los docentes conoce el diagnóstico de los estudiantes, es decir no saben cuál es la necesidad educativa especial del estudiante, sin embargo, más del 50% declara realizar adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada; es difícil comprender la efectividad de sus adecuaciones en circunstancias que desconocen el tipo de necesidad a la que tienen que responder. Eso da a entender que existe una discordancia, ya que, los profesores no pueden realizar una evaluación diferenciada si no conocen a los estudiantes que presentan alguna NEE, debido a que esta evaluación se realiza en base a las necesidades y características que presenta el niño o niña. Además, existen casos en que los profesores realizan evaluación diferenciada, pero no adecuación curricular, y según el decreto 83 no se puede hacer evaluación diferenciada sin haber hecho adecuación curricular.

También se puede mencionar que el colegio cuenta con un reglamento interno de evaluación, y según lo arrojado por las encuestas un 70% de los encuestados dice que este reglamento considera a los estudiantes con NEE, sin embargo, al acceder a dicho reglamento y analizarlo se logra observar que este sólo menciona la evaluación diferenciada para estudiantes con NEE y no profundiza en el tema.

5.2. Resultados de las Entrevistas

Las entrevistas se aplican a cuatro docentes, con los objetivos de identificar los tipos de evaluación que aplican los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y describir los instrumentos y estrategias de evaluación que aplican los docentes a los estudiantes con NEE Transitorias e Identificar si a partir de los resultados de las evaluaciones existe una retroalimentación y posterior toma de decisiones.

a continuación, se entrega aquellos análisis considerando las respuestas entregadas por los docentes en estudio¹⁷.

Los docentes entrevistados son de las asignaturas de lenguaje y comunicación de cuarto año básico, de educación física en primer ciclo, y dos jefaturas en tercer año básico. El ejercicio docente varía desde los 6 años, hasta los 17 años de experiencia.

5.2.1. Análisis de entrevistas

Sobre la pregunta ¿Cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias pertenecen al PIE, y cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias no integran el PIE?

Tres, de los cuatro docentes entrevistados no conocen exactamente cuántos estudiantes con NEE transitorias integran el Proyecto de Integración, y cuantos estudiantes que requieren atención no lo integran, manifestando algunos comentarios, tales como: “como solo hago clases de educación física y salud, no manejo esa información”, por otra parte, la docente con jefatura en tercer año básico, dice “creo que tres alumnos con NEE transitorias pertenecen al PIE, no estoy segura”, y la docente de lenguaje y comunicación de cuarto año básico dice: “eee transitorias como colegio, en cada curso de hecho deben ser cinco, y de los que no pertenecen al PIE, eso es súper complejo de responder”.

Lo anterior, llama mucho la atención de los investigadores, debido a que parte del quehacer pedagógico y responsabilidad profesional, es conocer a los estudiantes que integran las aulas y así generar aprendizaje significativo en todos los niños y niñas. Por el lado opuesto, está la profesora

¹⁷ Las preguntas elaboradas y transcripciones de las entrevistas realizadas a los docentes del colegio San Luis de Maipú, se encuentran en el anexo.

que realiza matemáticas con una jefatura de un cuarto año básico, ella conoce a cabalidad quienes integran sus aulas manifestando: “pertenecen al programa de integración cinco estudiantes con NEE transitorias y dos permanentes. En relación a los que presentan NEE y no pertenecen al PIE puedo decir que en mi curso hay siete niños en esa situación”.

Sobre la pregunta ¿De qué manera incide y/o apoya la Unidad Técnico-Pedagógica en la elaboración de instrumentos de evaluación para estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales transitorias; y en la aplicación de estos?

La profesora que realiza clases de lenguaje y comunicación en los cuartos años básicos, comenta que las revisiones de las pruebas tienen la finalidad de verificar que exista un aprendizaje significativo en los estudiantes, constatando que exista un trabajo diversificado, y que para una mejor calidad en los instrumentos que realizan, la jefa de UTP entrega retroalimentación de los mismos. Menciona también que se capacitan a los docentes respecto a la evaluación con la finalidad de que puedan adquirir herramientas para ser docentes que generen aprendizaje significativo; justifica las capacitaciones diciendo: “para que todos los niños puedan alcanzar los aprendizajes, no se poh’ si el niño no rinde resolviendo una prueba, a lo mejor lo rendirá dramatizando, lo rendirá realizando una maqueta, etcétera”; no obstante, los otros docentes plantean que: “La jefa de UTP no incide mucho en la elaboración de instrumentos para todos los estudiantes, ella solo los revisa y luego los envía a imprimir, en cuanto a los alumnos con NEE, La Jefa de UTP nunca ha visto nada enfocado en ellos.”

Sobre la pregunta ¿Fueron formados o capacitados para trabajar la diversidad en el aula?

Entre las respuestas de los docentes, se encuentran las siguientes: “cuando uno ingresa a trabajar se va encontrando con esta realidad, más ahora con las nuevas leyes educacionales, es la práctica que nos enseña”; “actualmente en el colegio nos han ido capacitando para trabajar con la diversidad en el aula”; “nunca tuve formación específica para trabajar con niños con NEE”; “es la propia escuela la que nos enseña o nos capacita obligatoriamente a trabajar con la diversidad que tenemos hoy en día”.

Todo lo anterior, corresponden a las respuestas de los cuatro docentes a la pregunta en cuestión; todos concuerdan en que no fueron formados previamente en la formación inicial para trabajar la diversidad en el aula, que el propio sistema es quien los va formando de acuerdo a las realidades encontradas en las aulas. Son bastante contradictorias sus respuestas, en lo que concierne al PEI

que se declara inclusivo, no obstante, sus profesores no están capacitados para el trabajo con niños diversos. En este caso se observa falta de responsabilidad docente, ya que, como profesional, si el sistema no brinda las herramientas, es el propio profesor quien debe hacerse cargo de su desarrollo profesional y mejorar su quehacer pedagógico, con la finalidad de perfeccionar su práctica y por ende la educación en sus estudiantes, generando siempre un aprendizaje significativo en los niños y niñas de la escuela.

Sobre la pregunta ¿Qué tipos de evaluación realiza a todos los estudiantes en comparación a las que realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias? ¿En qué consisten?

Tres docentes de cuatro indican que no realizan evaluación diferenciada, es decir aplican una misma prueba para todos los estudiantes, la justificación se basa en que no cuentan con el tiempo suficiente para la realización de las pruebas; que solo reducen la dificultad en el tipo de evaluación que aplican a estos estudiantes; finalmente señalan que solo se hacen clases con estrategias diversificadas o evaluaciones diferentes en cuanto al tipo, pero en la práctica se realiza lo mismo a todos los estudiantes. Por otra parte, la profesora de matemática, con jefatura en el cuarto año B, menciona que ella realiza evaluaciones psicopedagógicas y procesuales a los niños con Necesidades Educativas; menciona que así conoce a los estudiantes desde sus estilos de aprendizajes y desde su contexto para generar un mejor aprendizaje en los estudiantes; la evaluación se realiza desde los mismos estudiantes. Esto hace pensar que la atención a la diversidad, especialmente a los estudiantes con NEE pasa por la disposición y profesionalización de cada docente.

Sobre la pregunta ¿Qué importancia tiene para usted la evaluación? ¿Qué decisiones toma en base a los resultados obtenidos de la misma?

El profesor de educación física menciona: “tomar decisiones con respecto a la dificultad que voy a generar en las actividades y en las evaluaciones posteriores”; la docente de lenguaje y comunicación de cuartos básicos dice: “me permite ver y situar desde que punto puedo seguir con los contenidos”; por otra parte, la docente con jefatura en tercero B releva: “las decisiones que tomo al respecto, es bajar la escala de evaluación dependiendo de los resultados obtenidos, para que sus calificaciones sean mayores y así no bajar su autoestima”. En estas respuestas se puede apreciar, una intención de usar la evaluación como un insumo para la toma de decisiones futuras, sin embargo, no señalan cuáles son esas decisiones pedagógicas en forma específica.

Sobre la pregunta ¿Qué metodologías o estrategias utiliza en sus clases? ¿De qué forma las relaciona con la evaluación?

Dos docentes concuerdan en una respuesta similar, donde revelan que utilizan estrategias que integran a todos los estudiantes, realizando distintas formas para que puedan percibir la misma información, pero en la hora de evaluar utilizan la misma forma para todos los estudiantes; una de las docentes justifica esta metodología diversificada diciendo: “trato de mantener muy ocupados a los alumnos, ya que, si los dejo descansar, se desordenan mucho” y la otra profesora manifiesta que trabaja y planifica con DUA pero las evaluaciones son para todo iguales.

De los dos docentes que restan, el profesor de educación física manifiesta ir evaluando clase a clase y depende de los resultados de estas, la dificultad con la que prepara las clases siguientes y las siguientes evaluaciones. Finalmente, la profesora con jefatura en cuarto B, es la única que manifiesta que realiza diferentes metodologías para entregar un mismo contenido y que también realiza las evaluaciones desde la diversidad de metodologías, manifiesta evaluar como enseña: “realizo las evaluaciones en base a las metodologías utilizadas”.

Sobre la pregunta ¿Existe la evaluación diversificada dentro del aula y en qué consiste?

Solo dos, de los cuatro profesionales entrevistados contestó la pregunta, entendiendo lo que significa evaluación diferenciada, por otra parte, la profesora de lenguaje mencionó que a todos los estudiantes se les evalúa en la escuela de igual forma, que los estudiantes con NEE son llevados al aula de recursos a rendir las evaluaciones, que son las mismas que la de sus compañeros (solo cambia el entorno físico). La profesora del cuarto año B rectifica la respuesta de la pregunta anterior, diciendo que como ella utilizaba diversas metodologías para la realización de sus clases, planifica con DUA, si realiza evaluación diferenciada; sin embargo, los docentes de educación física y jefatura de tercer año B evaden la respuesta diciendo: “nuevamente debo decir que no cuento con esa información” , “en términos generales no se practica la evaluación diferenciada, por lo tanto, no podría decirle en qué consiste”. En consecuencia, se evidencia ausencia de evaluaciones diferenciadas en el establecimiento.

Sobre la pregunta ¿En qué se basa y en qué consisten las adecuaciones curriculares que usted realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias?

Dos de las docentes restantes manifiestan que no realizan adecuaciones curriculares por diversos motivos; en especial por falta de tiempo “son tantas cosas las que debemos hacer en el colegio en los libros, los informes de personalidad, atención de apoderados y otros, que los tiempos no alcanzan”; otra docente alude a que es el equipo del PIE el que se encarga de los estudiantes con NEE lo único que se hace para esos niños es apoyarlos por medio del equipo PIE.

El profesor de educación física y salud fue el único que manifestó realizar adecuaciones curriculares, pero deja en evidencia que no maneja el concepto, porque dice: “yo disminuyo la dificultad en las evaluaciones”; y evidentemente eso no es una adecuación curricular, por lo que es contradictorio y no maneja el concepto.

Final y sorprendentemente, la profesora que manifestó en las respuestas anteriores que realizaba evaluaciones diversificadas, y que sus clases eran realizadas con DUA, no es clara en dar una respuesta en cuanto a lo que consisten sus adecuaciones curriculares, indicando en qué se basa una adecuación curricular y no lo que ella realiza en sus clases y planificaciones. Concluyendo en la investigación, puede deducirse que no conoce el término y no lo practica, como lo manifestó en las preguntas anteriores.

Sobre la pregunta ¿En qué se basa y en qué consisten las adecuaciones curriculares que usted realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias?

Tres profesores concuerdan en que no se realiza el trabajo colaborativo, “ni para elaborar instrumentos, ni para la toma de la evaluación, ni para nada” dice la profesora jefe del tercero año B; la profesora de lenguaje manifiesta: “los instrumentos de evaluación los realiza los profesores jefes o de asignaturas y se hacen por nivel”; finalmente, la profesora del cuarto año B manifiesta que no se realiza trabajo colaborativo, pero si está consiente que debiese realizarse: “el trabajo colaborativo debiese darse porque es muy importante”, justificando que el trabajo lo realiza un equipo multidisciplinar con los niños, por eso, es que debiese existir el trabajo colaborativo

El profesor de educación física y salud es el único que manifestó que se realizaba un trabajo colaborativo entre los docentes y el equipo PIE y que todos toman decisiones con respectos a las evaluaciones que se les realizan a los estudiantes con NEE.

5.2.2. Hallazgo más destacable de los resultados de las entrevistas

A partir de las entrevistas realizadas, se pueden apreciar algunos hallazgos interesantes, que se relacionan con el descubierto en las encuestas aplicadas.

Los docentes del colegio en general no diseñan ni aplican evaluaciones diferenciadas a los estudiantes con NEE, no se evidencian instrumentos, ni estrategias de evaluación diferenciadas; algunas de sus respuestas son ambiguas, señalan que a partir de las evaluaciones toman decisiones sobre como presentar los contenidos siguientes, sin embargo, no explican cómo lo hacen; además no se observa retroalimentación de aprendizajes. No se observa trabajo colaborativo con el equipo multidisciplinario del PIE. No conocen el término de evaluación diversificada y por tanto no lo aplican en sus clases; solo desde la informalidad disminuyen la dificultad en las evaluaciones, no obstante, no saben explicar cómo hacen aquello. En consecuencia, se evidencia ausencia de evaluaciones diferenciadas en el establecimiento.

En términos generales, se puede afirmar que la atención a la diversidad, especialmente a los estudiantes con NEE Transitorias, pasa por la disposición y profesionalización de cada docente, y no por prácticas institucionales.

5.3. Observación de clases no participante

La forma primordial en donde se manifiesta el quehacer pedagógico de los docentes y donde se aterrizan las planificaciones y la didáctica, corresponde al momento de la clase. Es ahí donde se produce la interacción pedagógica entre estudiantes con el o los docentes, espacio real donde se vive el proceso de aprendizaje, el que es influenciado por varias variables, tales como el contexto, la situación de la escuela en el momento específico de la clase, las actividades que están destinadas desde la escuela, la situación emocional de los estudiantes, la preparación del docente para guiar ese momento, entre otros factores, de los cuales se observan en diversas instancias y que tienen bastante relevancia.

Para el análisis de las observaciones de clase, se establecieron subcategorías extraídas de la estrategia DUA, las que tiene como objetivo el aprendizaje de todos los estudiantes y la eliminación de barreras para el aprendizaje, por lo que se desplegó esa observación según los principios que se

proponen en dicha estrategia, entendiendo que la escuela cuenta con un sello inclusivo, el que debe manifestarse en lo que se realiza día a día en el aula.

Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje	
Fecha: 29 de octubre del 2017	Curso: 3°A
Docentes al interior del aula: Profesora Jefe	Asignatura: Lenguaje y Comunicación
Hora de inicio de la observación: 10:30	Hora de término de la observación: 11:20
Objetivo: Escribir final de un cuento (verbalizado)	
I. Proporcionar múltiples formas de representación	
1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información	
<p>Se aprecia que, durante la clase, no se emplean diferentes opciones para percibir la información; las actividades corresponden a la finalización de la producción de un cuento para un concurso en la asignatura de lenguaje; la docente solicita a los estudiantes sacar el cuaderno de caligrafía y por último el cuaderno de historia. Las actividades finalizan con el probarse unas coronas.</p> <p>La docente solo utiliza su voz para dar instrucciones y el método de apagar la luz variadas veces, para que los estudiantes guarden silencio. Para ella era considerado un método efectivo, porque realmente los niños quedaban en silencio al realizar esa acción. La percepción visual, es utilizada como castigo en este ejemplo, por lo que los aprendizajes de los estudiantes se realizan mediante refuerzos negativos.</p> <p>Lo anterior se evidencia cuando un estudiante habla y la docente muy enojada se para a apagar la luz</p> <p>- “uno, dos, tres, quedarán a oscuras si no se callan, ¡no deben ni moverse!”</p>	
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos	
<p>La desorganización de la clase y de actividades no permitió que se observara esta pauta en clases, por lo que no se evidencia.</p>	
3. Proporcionar opciones para la comprensión	
<p>No se observa durante esta clase diversas opciones para la comprensión; no se revisa el cuento que estaban creando los estudiantes para el concurso; no se activan conocimientos previos, ni se presentan organizadores gráficos, momentos para comprobar la información, entre otros. La docente no presenta contenido ni tampoco hay relación y articulación con las otras actividades,</p>	

donde ella pueda presentar información de diversas maneras para que todos los estudiantes puedan aprender.

II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción

No se observa que la docente proponga diferentes opciones para responder a preguntas o que los estudiantes puedan demostrar lo que se ha aprendido durante la clase. Sólo realizan su producción de texto de manera individual y no se evidencia retroalimentación.

5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación

La docente no proporciona diferentes opciones y recursos para que los estudiantes alcancen el máximo nivel de dominio en las diversas competencias, por lo que no existen uso de diversa tecnología u otras herramientas que faciliten su aprendizaje.

6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

En esta clase no se observa un objetivo declarado en forma escrita y claro, (solo lo hace en forma verbal para la investigadora observadora). No existe una ruta de trabajo visualizada, donde los estudiantes contemplen las actividades a realizar y los pasos a seguir durante la clase, ni tampoco los hay de la unidad, sino que existen momentos confusos donde los estudiantes llegaron a recibir tres indicaciones para realizar en ese horario, pero que ninguna terminaba.

Lo anterior se evidencia cuando, dice:

- “Que bueno que viniste, estamos escribiendo el final de un cuento para un concurso”.

10:35 La docente les dice a los niños que guarden el cuaderno de lenguaje debido a que no estaban cooperando con el orden de la sala y estaban gritando.

10:45 la docente dice: - “ya niños, saquen su cuadernillo de caligrafía para que estén atentos”.

Siendo las 11:00, la docente les dice: - “niños saquen el cuaderno de historia mejor, hay que hacer algo”

Los niños reclaman otra vez y sacan el cuaderno de historia.

11:10 La docente pide silencio otra vez, apagando la luz y los hace guardar todo para que se prueben las coronas y puedan posteriormente salir a las actividades.

III. Proporcionar múltiples formas de implicación

7. Proporcionar opciones para captar el interés

No se observan actividades o rutinas que permitan captar el interés, sino que la forma de hacer que los estudiantes tomen atención, estaba basada en gritos y apagar la luz las veces que fuera necesario, en donde captaba la atención, pero no hubo interés por parte de los alumnos.

Los estudiantes expresaban en forma explícita su disgusto por hacer lo que decía la docente.

Las secuencias de tiempos pedagógicos para el desarrollo de actividades, dependía del comportamiento de los estudiantes, ya que cada vez que se cambia de actividad es por el comportamiento inadecuado que tenían los estudiantes en la clase.

La participación de los alumnos en el diseño de actividades y tareas no es relevante para la docente, en consecuencia, no se les involucra a los estudiantes, de hecho, en la creación de unas coronas que los estudiantes debían usar, no se les implicó en la actividad, sino que esa tarea la designó a la investigadora que fue a observar la clase, en donde estuvo obligada a trabajar.

Lo anterior se evidencia cuando:

10:45 la docente dice: - “ya niños, saquen su cuadernillo de caligrafía para que estén atentos”.

Los estudiantes a viva voz reclaman lo sucedido: - “tía, que fome”.

- “niños saquen el cuaderno de historia mejor, hay que hacer algo”

Los niños reclaman otra vez y sacan el cuaderno de historia.

El clima de apoyo y aceptación no se observa, por lo contrario, el grito resultaba ser su mejor opción para controlar el desarrollo de la clase.

En ningún momento se observa alguna demostración de apoyo por parte de la docente hacia los estudiantes que tiene alguna dificultad, siendo indiferente con algunos estudiantes.

La docente recibe a la observadora investigadora, de manera muy cordial sin embargo al retirarse la persona que la presenta, le dice: - “Que bueno que viniste, estamos escribiendo el final de un cuento para un concurso. Mira los cuadernos, para que me ayudes a revisarlos y así observas la tarea”.

- “aquí nadie observa, todos cooperan, ponte en el rincón y ayuda a recortar coronas, que los cuadernos los reviso yo”

11:15 ingresa una docente a ayudar a un estudiante que presenta dificultades, a ponerse la corona, debido a que la profesora jefa no lo hace.

El curso tiene un total de 23 estudiantes, de los cuales no se tiene el conocimiento de cuantos estudiantes con NEE están matriculados en el curso, ya que la respuesta de la docente a la pregunta de la investigadora, fue:

- “después hablamos de eso, ahora no es necesario. Tú ayuda, que para eso estás aquí”

- “aquí nadie observa, todos cooperan, ponte en el rincón y ayuda a recortar coronas, que los cuadernos los reviso yo”

Fue la instrucción que da la profesora a investigadora al iniciar la clase.

8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

Este aspecto no pudo ser observado, debido a que la docente dejó de lado el objetivo de la clase a favor de lo que ella consideraba adecuado realizar. Al no existir un norte claro, un objetivo a cumplir, no hay retroalimentación ni opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

9. Proporcionar opciones para la autorregulación

Los estudiantes mantenían un clima acorde, entre ellos conversaban un poco y trabajaban, lo que no era totalmente adecuado para la docente, que quería que hubiese silencio absoluto en la sala y se concentraran en el trabajo.

La autorregulación permite que los estudiantes puedan trabajar de manera armónica con sus características, sin embargo, al tener un clima de aula en donde son cada vez criticados e invalidados no lo permite dicha autorregulación.

Lo anterior se evidencia cuando los estudiantes estaban trabajando, mientras que la profesora estaba concentrada y ocupaba de la recolección de materiales reciclables para las alianzas mientras recorría toda la sala.

10:45 la docente dice: “ya niños, saquen su cuadernillo de caligrafía para que estén atentos”.

Tabla 13. Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje.

Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje	
Fecha: 9 de noviembre del 2017	Curso: 3°B
Docentes al interior del aula: Profesora Jefe y Educadora Diferencial. Asignatura: Lenguaje	
Hora de inicio de la observación: 08:15	Hora de término de la observación: 09:30
Objetivo: Responder prueba de cuentos de la selva. (Declarado en la pizarra)	

I. Proporcionar múltiples formas de representación

1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información

La observación se realizó en una evaluación sumativa, por lo tanto, algunos de los principios del DUA se presentan en función de la evaluación misma. La prueba utilizada no considera adecuaciones, ni en tamaño diferente de texto y tampoco se ha ce uso de proyector para que los estudiantes puedan observar algún texto o imagen que esté en la prueba, o algún material didáctico que permita ser un apoyo para los estudiantes con NEE.

2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos

En este aspecto, la docente responde oralmente a algunas dudas relacionadas con vocabulario de la prueba. Quizás un dibujo o una imagen que tiene un significado para unos estudiantes, podría tener otro significado totalmente distinto para otros alumnos de contextos culturales y familiares diferentes, lo mismo sucede al usar símbolos, gráficos o un vocabulario determinado. En este caso hubo ausencia de elementos o recursos para apoyar a los estudiantes con NEE en el uso del lenguaje y símbolos.

Lo anterior se evidencia cuando un estudiante, en voz alta le hace preguntas a la profesora sobre el campo, la profesora se acerca y les responde que el campo es como Peñaflor o el sector de Rinconada.

3. Proporcionar opciones para la comprensión

Durante el desarrollo de la prueba, la educadora diferencial trabaja directamente con un estudiante, por lo que le facilita la comprensión de la evaluación al leerle las preguntas o enunciados de la prueba, así el niño responde con ayuda de la educadora. Sin embargo, la prueba es la misma para todos.

II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción

Proporcionar alternativas en el ritmo, en los plazos y en la acción que hay que realizar para responder a las preguntas o hacer las tareas. Se observa cuando los estudiantes, terminan una actividad y utilizan el tiempo para hacer una guía atrasada o para dedicar tiempo a dibujar y pintar. Nadie queda haciendo nada o distrayendo a otro compañero.

Lo anterior se evidencia cuando algunos niños terminan su prueba y en silencio comienzan a dibujar en sus croqueras, mientras que otros terminan de completar una guía de matemática que habían realizado unos días atrás, ya que les había faltado completar una parte de ella.

5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación

En el desarrollo de la evaluación, los estudiantes sólo tienen la posibilidad de responder mediante preguntas de desarrollo y alternativas. Al momento de finalizar la prueba algunos estudiantes trabajaron en una guía de matemática que habían realizado unos días atrás, y que les había faltado completar, otros comenzaron a dibujar en una croquera, sin embargo, esto dependió de ellos, por lo que esas actividades no estaban consideradas en el objetivo, ni la planificación.

6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

La docente hace visible el objetivo de la clase en la pizarra, el que decía “Responder prueba de cuentos de la selva”, sin embargo, los estudiantes solo lo observan ya que no es relevante porque comienzan a responder la prueba cuando llegan.

III. Proporcionar múltiples formas de implicación

7. Proporcionar opciones para captar el interés

El crear un clima de apoyo y aceptación en el aula permite que se reduzcan los niveles de incertidumbre, la sensación de inseguridad y las distracciones. En este aspecto, la docente no otorga un apoyo aquellos estudiantes que no había leído todos los textos requeridos para contestar la prueba, no obstante, si advierte que los estudiantes han logrado avances debido a que, según lo que comenta, era un curso conflictivo y cualquier distracción fuera o dentro del aula era motivo para cambiar el rumbo de la clase.

Por otra parte, las rutinas positivas se observan durante la clase, por lo que los estudiantes mantienen un orden y respeto frente a algunos compañeros que tienen designadas tareas dentro de la sala.

Lo anterior se evidencia cuando un niño se acerca a la profesora y le dice algo en voz baja y ella le pide que vaya a su puesto. En voz alta ella dice: - “Los que no leyeron los cuentos deben contestar igual la prueba”.

A las 9:00 solo quedan dos estudiantes en sala que respondan la prueba, otros están dibujando y terminando unas guías de matemática, realizando ambas tareas en silencio.

Desde la sala se puede escuchar como hay otros estudiantes en el patio que están gritando y jugando taca-taca. Anteriormente no había ruidos que interrumpieran, sin embargo, eso dura unos minutos y los estudiantes no le prestan atención.

Un estudiante se dirige al fondo de la sala y abre un estante, empieza a sacar varios elementos (un proyector, alargador, un notebook y parlantes) todo eso en mucho silencio. Lleva cada uno de esos elementos a un puesto frente a la pizarra y comienza a instalar todo el equipo audiovisual.

8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

Según las nuevas implicancias del DUA en las clases, la docente no proporciona opciones en que los estudiantes puedan manifestar esfuerzo y persistencia en el desarrollo de su aprendizaje.

9. Proporcionar opciones para la autorregulación

La docente utiliza estrategias que sirven para gestionar, orientar o controlar las respuestas emocionales ante los acontecimientos externos de los estudiantes, debido a que, al momento de tanta interrupción, cada niño sigue trabajando o no demuestra un comportamiento impetuoso. Siempre mantienen un ambiente de respeto y colaboración entre ellos.

Lo anterior se evidencia cuando algunos niños terminan su prueba y en silencio comienzan a dibujar en sus croqueras, mientras que otros terminan de completar una guía de matemática que habían realizado unos días atrás, ya que les había faltado completar una parte de ella.

Tabla 14. Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje.

Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje	
Fecha: 13 de noviembre del 2017	Curso: 3°B
Docentes al interior del aula: Profesora Jefe Asignatura: Ciencias Naturales	
Hora de inicio de la observación: 08:10	Hora de término de la observación: 09:30
Objetivo: No declarado	
I. Proporcionar múltiples formas de representación	
1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información	
<p>En este aspecto, se observa que la docente se ocupa en que la información esté disponible en la guía de ciencias que los estudiantes deben resolver, además es proyectada, dando la posibilidad de aumentar el tamaño de la letra del texto, entre otras cosas. Se puede observar, que, al utilizar el proyector, las imágenes de la guía son visualizadas de mejor manera, con mucho color, con tamaño adecuado para que todos puedan observar sin dificultad.</p> <p>La profesora fomenta la participación de algunos estudiantes para que lea el texto en voz alta, esto lo hizo variadas oportunidades, lo que favorece a que los niños y niñas perciban la información a través de diferentes opciones.</p>	

2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos

Los enlaces realizados por la docente, para complementar lo que estaba en la guía y los conocimientos previos activados, permiten una conversación sobre el tema y lo asocia a la vida de los estudiantes.

Lo anterior se evidencia cuando, Saray lee el enunciado y entre todos responden, entregando diversas respuestas. La profesora hace un consenso y luego le pregunta a un niño ¿qué había comido ayer? El estudiante hace referencia a un plato de comida poco conocido, ya que proviene de otro país, luego la profesora dice - Él come diferente a nosotros porque tiene otra cultura. Él come ají... ¿Será bueno que los niños coman ají?

Por otra parte, el proporcionar tablas para la mayor comprensión de los estudiantes frente a un tema es primordial, siempre y cuando esté relacionada con el contenido de ese instante; en este caso la docente muestra la pirámide alimenticia, sin embargo, las preguntas realizadas no son resueltas y quedan sin definir; posteriormente la profesora pasa a otro tema.

Lo anterior se evidencia cuando la docente dice - “¿Y dónde están esos alimentos?”

- “En la pirámide alimenticia” (dicen algunos niños).

- “¿Alguien se acuerda de los niveles?”

Los estudiantes entre murmullos comienzan a decir los niveles, luego otros los dicen en voz alta, pero no están todos realmente seguros de si está correcto o no.

- ¿En qué lugar de la pirámide están las grasas? Pregunta la docente.

Algunos estudiantes dicen el lugar en donde se ubica, pero no estando completamente seguros si están en lo correcto o no.

El DUA señala que un dibujo o una imagen que tiene un significado para unos estudiantes podría tener otro significado totalmente distinto para otros alumnos de contextos culturales y familiares diferentes. Y lo mismo sucede al usar símbolos, gráficos o un vocabulario determinado. En esta situación, falta que la docente responda a preguntas acerca de vocabulario que no manejan los estudiantes, porque no corresponde a la edad y es de contexto médico.

Lo anterior se evidencia cuando una estudiante dice que, con respecto a las ensaladas, sólo come betarraga y la profesora pregunta: - ¿Tú sabes que la betarraga es buena para la anemia?

- ¿Qué es la anemia? Pregunta una niña en voz muy baja, por lo que la profesora no logra escuchar, además de que estaba conversando con otro estudiante acerca de la betarraga.

3. Proporcionar opciones para la comprensión

El suministrar opciones que faciliten la activación de los conocimientos previos o que permitan establecer conexiones con la información previa necesaria para que se produzca el nuevo aprendizaje, corresponde a un intento de la docente por cumplir con este nivel, sin embargo esos

conocimientos previos no tienen sustento al no ser validados, sino que el énfasis está en el que recuerden y que los digan en voz alta, pero los estudiantes no reafirman lo aprendido en las clases anteriores porque el tema cambia.

Lo anterior se evidencia cuando, luego de un silencio la profesora vuelve a preguntar:

- “¿Qué alimentos nos hacen daño?” En voz alta unos responden: ¡rosquillas!, ¡papas fritas!

- “¿Y dónde están esos alimentos?”

- “En la pirámide alimenticia” (dicen algunos niños).

- “¿Alguien se acuerda de los niveles?”

Los estudiantes entre murmullos comienzan a decir los niveles, luego otros los dicen en voz alta, pero no están todos realmente seguros de si está correcto o no.

II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción

En este principio, el trabajo de la docente es generar la posibilidad que los estudiantes den respuesta mediante actividades diferentes al uso del lápiz, sin embargo, se observa desde la docente esa manifestación de manera leve, porque les solicita a los estudiantes que subrayen lo relevante de un texto para luego ser comentado. Es el caso de una estudiante que lee una parte del texto en relación a la obesidad, comentan y subrayan lo relevante para ellos, y luego dan ejemplos de hábitos alimenticios saludables.

5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación

Facilitar una retroalimentación formativa es un punto relevante en este aspecto, pero no se emplea de manera adecuada por la docente, ya que sólo hace referencia a lo que aprendieron hoy, aunque sí hacen referencia a lo cotidiano, dejando en claro la importancia de la alimentación saludable.

Lo anterior se evidencia cuando la docente pregunta - ¿Cómo saben que sí aprendimos de los alimentos saludables?

- Porque hay que comer sano, la comida, responde un estudiante.

- ¿Y cómo lo aprendimos?

- Con la guía.

- Conversando.

- Analizamos en conjunto lo que es saludable y no saludable.

La profesora asiente en esa respuesta y vuelve a preguntar.

- ¿Qué hay que sacar de la dieta entonces?

- Comida chatarra.

- Completo
- Papas fritas.
- Vienesas.

6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Las autoevaluaciones o coevaluaciones no están evidenciadas en esta clase, solo existe, la conversación, validación de ideas por parte de los estudiantes en relación a lo que ellos creen si está correcto o no algunas acciones realizadas durante el fin de semana.

Las reflexiones son superficiales y cada vez que se llega a un tema relevante y los niños responden, se pasa a otro tema, ya sea porque algún estudiante llega a clase o porque la docente lo decide de ese modo.

Lo anterior se evidencia cuando, la docente dice - Él come diferente a nosotros porque tiene otra cultura. Él come ají... ¿Será bueno que los niños coman ají?

- ¡No! Dicen casi todos los estudiantes al unísono.

III. Proporcionar múltiples formas de implicación

7. Proporcionar opciones para captar el interés

El permitir a los estudiantes participar en lo que ellos se sientan cómodos, es un factor predominante en la clase. La docente no obliga a leer o hacer algo en lo que no se sientan seguros, sino que regula a los estudiantes que quieren participar, con especial atención con los que son más tímidos.

Lo anterior se evidencia cuando la profesora dice - Ahora, Giovanni. ¿Puedes leer la 2?

- No, quiero leer la 3. (Responde el niño con entusiasmo)
- Bueno, Saray, ¿Puedes leer la 2? (silencio por parte de la estudiante)
- ¡yo sé que todos pueden leer, incluso Pablo!

En ese momento, Saray lee el enunciado y entre todos responden, entregando diversas respuestas.

Por otra parte, el DUA proporciona distintas opciones que optimicen lo que es relevante, valioso, importante y motivador para cada uno de los alumnos, haciendo que las actividades sean llevadas a la vida real, en donde se comparten experiencias e ideas entre los estudiantes.

En este contexto, se observa que siguen leyendo sobre los hábitos alimenticios y la docente les pregunta: - "¿Ese es un hábito malo o bueno?"

- ¡Es malo!, responde algunos.
- ¡Mucha grasa!, responde otro.
- ¿En qué lugar de la pirámide están las grasas? Pregunta la docente.

Algunos estudiantes dicen el lugar en donde se ubica, pero no estando completamente seguros si están en lo correcto o no.

Una niña hace referencia al niño que murió haciendo educación física y la profesora les dice que ese niño no tenía mucha actividad física y se sobre exigió, por eso murió, además de que se podría haber alimentado mal y ese fue un factor que influyó en la muerte

La motivación y apoyo a los estudiantes se observa en esta sala, además se observa un contexto donde prima la aceptación y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.

08:10, la docente pregunta - “¿Qué hora es?”

Giovanni le responde diciendo la hora correcta, luego ella le dice contenta:

- “¡Ven que Giovanni aprendió a ver la hora!”.

Otro elemento que considerar se relaciona con crear un clima de apoyo y aceptación en el aula, ya que permite que se reduzcan los niveles de incertidumbre, la sensación de inseguridad y las distracciones. Las rutinas positivas se observan durante la clase, por lo que los estudiantes mantienen un orden y respeto frente a algunos compañeros que tienen designadas tareas dentro de la sala. La clara definición de momentos de la clase hace que las actividades sean desarrolladas de manera pertinente y sigan la secuencia didáctica que se debe seguir.

A modo de ejemplo, la docente les solicita que vayan a buscar el cuaderno de Ciencias Naturales, por lo que todos los estudiantes se dirigen al fondo de la sala de clases a buscar los cuadernos que están en un estante; Un estudiante (el encargado del equipo audiovisual) se levanta y se dirige al estante a sacar ese equipo y la posterior instalación.

8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

El DUA plantea la necesidad de establecer un sistema de recordatorios periódicos o continuos para tener presente el objetivo y su importancia, con el fin de conseguir que se mantengan el esfuerzo y la concentración, aunque aparezcan elementos distractores. No obstante, no se logra evidenciar aquello en esta clase; no se focaliza en el objetivo ni existen opciones para mantener el esfuerzo y persistencia.

9. Proporcionar opciones para la autorregulación

La docente utiliza estrategias que sirven para gestionar, orientar o controlar las respuestas emocionales ante los acontecimientos externos de los estudiantes, debido a que, al momento de tanta interrupción, cada niño sigue trabajando y/o no demuestra un comportamiento impetuoso. Siempre mantienen un ambiente de respeto y colaboración entre ellos. A modo de ejemplo, en un momento, tocan la puerta y la docente hace el gesto de que ingrese. Otra profesora le deja en

el escritorio unas guías, correspondientes al mes de las artes y la cultura. Se despide y sale de la sala.

Siguen leyendo sobre los hábitos alimenticios, sin distraerse...

En otro momento, siendo las 8:15 llega otra estudiante. (se escuchan leves murmullos por parte de algunos estudiantes y una niña se para a saludarla con preocupación). La profesora le pregunta por su ojito, ya que tuvo un derrame ayer.

Tabla 15. Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje.

Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje	
Fecha: 13 de noviembre del 2017	Curso: 4°A
Docentes al interior del aula: Profesora Jefe	Asignatura: Ciencias Naturales
Hora de inicio de la observación: 09:50	Hora de término de la observación: 11:30
Objetivo: No declarado	
I. Proporcionar múltiples formas de representación	
1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información	
<p>La utilización de material visual se aprecia al momento que los estudiantes realizan un trabajo de arte, en el cual observan una obra de arte de Picasso y la utilización de un álbum de ciencias Naturales. En este caso, se utilizó el medio visual el cual presenta variados colores que permiten que la información sea llamativa y agradable a los ojos de los estudiantes. La guía presentada tiene por un lado información de Pablo Picasso y por el otro una obra de este artista, para ser coloreada.</p> <p>Sin embargo, la información entregada no se realizó mediante otro medio excepto la sonora, por la voz de la docente.</p> <p>Un acción observada y valorada, es cuando la docente permite la participación de dos alumnos para que lean el texto en voz alta en unas dos oportunidades; una durante el desarrollo de la guía y otra, cuando le solicita a una estudiante que lea parte de la información del álbum, la que no es realizada por falta de tiempo. Esto se evidencia en la siguiente acción:</p> <p>La docente vuelve a su escritorio y le pide a un estudiante que lea un párrafo sobre Pablo Picasso, correspondiente a una parte de la guía. Luego de que leyeron todo, les dice...</p> <p>Siga leyendo Cony.</p>	

- ¡Fuerte Constanza! No ve que los desordenados no dejan escuchar. Este es un juego. chiquillos, y si no se quedan callados no lo podremos hacer.
Suenan el timbre.

2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos

Insertar apoyos al vocabulario desconocido permite que los estudiantes puedan comprender y relacionarlos con sus conocimientos previos, sin embargo, durante la clase se observa una situación en donde no se clarifica bien lo descrito, sino que se hace en tono de burla por parte de la docente.

Esto se evidencia cuando un niño dice - ¡Yo soy Pablo Picasso!

- Me gustaría que fuera un Einstein mejor, más cerebritito.

El niño pone cara de duda y la docente le dice al curso:

- A algunos les falta un lápiz, a todos les dieron lápiz en el SIMCE.

- Tía, ¿Qué es un Einstein? Le pregunta el niño que había quedado con duda.

- Un científico. Responde la profesora, sin más detalle.

Se puede observar, además, que la docente establece relaciones con estructuras previas de aprendizaje, sin embargo, no se completa el proceso por la falta de un documento que no pudo encontrar durante la clase. Los estudiantes utilizaron la memoria para recordar esas obras de Picasso que habían visto, pero no todos los estudiantes lo recordaban.

Esto se aprecia en el siguiente comentario: - ¿Se acuerdan que el año pasado vimos muchas obras de pablo Picasso?

Los estudiantes empiezan a decir algunas obras mientras que otros murmuran... (Se dirige al computador a buscar el archivo, pero no lo encontró en ningún momento de la clase)

3. Proporcionar opciones para la comprensión

La docente trabaja con la fijación de conceptos ya asimilados; los estudiantes tienen en su poder el álbum, lo que permite recordar esos conceptos relacionados con la cadena alimenticia y algunos animales que se observan en lo descrito en dicho álbum.

Esto se evidencia cuando la docente les comenta lo siguiente - Al igual que en ciencias, en esta actividad estamos viendo una cadena alimenticia. ¿Quiénes son los productores?

- ¡Los fitoplánctones o las algas! (Responde una estudiante con entusiasmo.)

- ¿Quiénes viene después?

- Los cangrejos.

- Consumidores primarios.

- ¿Quiénes están segundo en la cadena alimenticia?

- Las merluzas.

II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción

La acción por parte de los estudiantes a dar respuesta a diversas actividades se observa cuando pueden pintar el dibujo mediante la técnica que ellos estimen conveniente. La utilización de material manipulable es importante para que no exista una monotonía en la enseñanza, siempre y cuando exista coherencia con las actividades.

En este caso, la docente les dice que sean sus propios artistas y que trabajen en la obra (en la misma guía aparece en la parte posterior una obra de Pablo Picasso llamada “el niño y la paloma”, la cual deben colorear como ellos quieran). La docente busca lápices en el estante y se los entrega diciéndoles que compartan.

Los medios virtuales no se observan en clase, sino que son mencionados por la docente respecto a un trabajo que el curso realiza en un plan de proyecto con otro docente, por lo que no se considera como un factor dentro de la observación de ésta. Esto se traduce en la siguiente observación:

La docente les hace una pregunta sobre el programa que realizan los estudiantes de manera online en matemática, correspondiente a un proyecto asociado a la escuela y les pregunta:

- ¿Por qué creen que el 4°B tiene mayor comprensión lectora? Ya que otra vez quedaron “bajoneados”. - Porque ellos leen todo el texto y se concentran...

5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación

El facilitar una retroalimentación formativa por parte de la docente, no tiene énfasis durante el desarrollo o finalización de la clase, debido a que tampoco existe una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Esto se percibe cuando termina la clase sin que la docente tenga considerado el tiempo dentro de ella.

Suena el timbre y la docente dice: - De vuelta del recreo terminamos esto y hacemos matemática.

6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

La visualización de los objetivos, es para algunos estudiantes un factor preponderante al momento de realizar las actividades, porque les sirve como guía al saber lo que se espera lograr durante la clase, como una meta a alcanzar. Sin embargo, el objetivo de la clase no está definido y la clase contiene muchas acciones que son aisladas, sólo contando la última en donde se realiza ciencias naturales con un álbum.

III. Proporcionar múltiples formas de implicación

7. Proporcionar opciones para captar el interés

Es importante crear un clima de apoyo y aceptación en el aula, ofreciendo opciones que reduzcan los niveles de incertidumbre, la sensación de inseguridad y las distracciones, no obstante, durante esta clase se observan diversas acciones por parte de la docente, las cuales no favorecen la aceptación en el aula, porque no apoya a los estudiantes que han sufrido algún grado de discriminación o violencia física, sino que señala lo que no le gusta que hagan los estudiantes o los amenaza con dejarlos sin recreo.

Esto se observa en la siguiente escena:

Un estudiante que se balancea se para y le pega con el lápiz en la frente a la compañera, ella va donde la profesora a acusarlo, ella le dice en voz alta desde el escritorio:

- ¡No me gustan los niños lucidos y floreritos!
- El primero sin recreo es Ignacio, ya te dije ya que guardaras esos lápices. (Dice con voz alzada la profesora)

Un niño (que se balanceaba) dice, en respuesta a lo que dijo la profesora y otros lo siguen diciendo:

- Juancito se quedó calladito.
- Él es muy gordito.
- Es churejoncito.
- Es guatoncito.

La profesora llama la atención a esos dos niños que están molestando y les dice:

- Se quedarán sin recreo!

8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

Usar herramientas de gestión del tiempo y/o considerar durante la clase los tiempos en los distintos momentos permite gestionar una clase en forma efectiva, donde no exista desorganización y se cumplan con algunas rutinas a favor de los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, en esta clase no se observan herramientas que permitan que se cumpla aquello. La planificación no se observa en forma física, por lo que se evidencia una desorganización en cuanto al trabajo docente y las actividades a realizar durante la jornada.

Esto queda en evidencia en la siguiente escena:

Luego de dejar el tema, la docente vuelve a ver el horario (pegado a la muralla) y algo dentro de un estante. Luego les pregunta:

- ¿Por qué hemos postergado el taller de ciencias?

- Por falta de materiales y la culpa es de nosotros (responde un estudiante en voz alta)

Por otra parte, cuando los estudiantes están motivados, pueden regular su atención y la parte emocional, para mantener el esfuerzo y la concentración que requiere este aprendizaje, sin embargo, eso varía con cada estudiante. En el transcurso de la clase, hay momentos en que los estudiantes no se sienten motivados o no prestan atención, por lo que realizan otras acciones. Esto se observa en el siguiente dialogo:

- El que va terminando, va a leer el capítulo cuatro. del álbum de ciencias.

Un estudiante saca las cartas pokémon, la profesora se acerca y se las quita diciendo:

- ¡Ya te he dicho ya que no puedes sacar esto en clases! Las lleva a su escritorio y las deja encima.

Otro aspecto a considerar, es el diseñar agrupamientos flexibles que favorezcan la colaboración y el trabajo en equipo, ya que esto permite que algunas actividades se vean favorecidas en cuanto a la disponibilidad de materiales y personas, por lo que la flexibilidad debe estar presente en cualquier ámbito, manteniendo una concordancia con los objetivos que se plantean. Durante esta clase, la docente da una idea posible frente a una situación por falta de material, por lo que no han podido avanzar en un trabajo de laboratorio; lo que se ve reflejado en el siguiente dialogo:

- ¿Por qué hemos postergado el taller de ciencias?

- Por falta de materiales y la culpa es de nosotros (responde un estudiante en voz alta)

- Vamos a tener que ponernos las pilas chiquillas, porque no debemos atrasarnos, quizá deberíamos utilizar el material por grupos.

9. Proporcionar opciones para la autorregulación

No se observan habilidades para hacer frente a situaciones conflictivas, ya que, durante varios instantes, existieron malos tratos entre estudiantes, los cuales no fueron resueltos. Por un lado, los que fueron ofendidos o agredidos presentaban autorregulación al no actuar de manera conflictiva, guardando silencio o solo acusando. No obstante, la docente no hace que ese conflicto tenga una solución, solo hay un reto de por medio.

La autorregulación, no sólo debe observarse con el trato hacia otros compañeros, sino con el uso adecuado de los recursos materiales que se disponen en la sala de clases; en esta clase se puede observar que un estudiante dedica gran parte de su tiempo a romper lápices, incluso cuando la profesora lo observa, a lo que ella solo le da una indicación a realizar, dejando esa acción como algo que pasó.

Las escenas que dejan en evidencia lo descrito anteriormente, se detalla a continuación:

Un estudiante que se balanceaba, se para y le pega con el lápiz en la frente a la compañera, ella va donde la profesora a acusarlo, a lo que la docente responde en voz alta desde el escritorio:

- ¡No me gustan los niños lucidos y floreritos!

- El primero sin recreo es Ignacio, ya te dije ya que guardaras esos lápices. (Dice con voz alzada la profesora)

Un niño (que se balanceaba) dice, en respuesta a lo que dijo la profesora y otros lo siguen diciendo:

- Juancito se quedó calladito.

- Él es muy gordito.

- Es churejoncito.

- Es guatoncito

La profesora llama la atención a esos dos niños que están molestando y les dice:

- ¡Se quedarán sin recreo!

La profesora va hacia el mueble que tiene al lado de su escritorio y saca los álbumes, luego observa que los niños atrás están rompiendo los lápices y les dice:

- Guarden eso en el tarro.

Otro aspecto a considerar en este apartado, está relacionado con la necesidad de enfatizar el proceso, el esfuerzo y la mejora en el logro frente a la evaluación externa y la competición, en el contexto de los resultados y evaluaciones en el proyecto online. Aunque no concuerda con la clase, el discurso de la docente permite que sea tomado de manera transversal para cualquier asignatura.

Esto se traduce en el siguiente dialogo:

- Pero ¿Esa nota va al libro?

- ¿Ustedes trabajan por la nota? Ustedes tienen que trabajar, no por la nota, sino por satisfacción personal. Para superarse a sí mismos.

Tabla 16. Análisis de Observación de Clases según el Diseño Universal de Aprendizaje.

5.3.1. Hallazgo más destacable de los resultados de las Observaciones No participante

El Colegio San Luis de Maipú es un establecimiento educacional con un sello inclusivo, sin embargo, después de analizar las observaciones, se evidencia una contradicción al respecto; hay docentes que manifiestan un trato conductista con los estudiantes, donde por medio del castigo realizan sus

clases y no se observa el concepto de inclusión, sino más bien de integración, lo que está en discordancia con lo que plantea la escuela.

No se aprecia de manera explícita una estrategia que tenga incorporado los principios del DUA, que permita que todos los estudiantes puedan aprender, sino que hay matices en donde se realizan parte de las pautas o lineamientos del DUA, de los diferentes principios de esta estrategia de aprendizaje; este análisis se centra en la observación de clases, ya sea en la evaluación o en el trabajo cotidiano dentro de ella.

En relación a una clase con estrategia DUA, la observación de la evaluación, manifestó que en el principio que señala las diferentes maneras de presentar la información, no se utilizaron diversos sentidos para presentar la información, por lo que no se realizó una clase pensando en los diferentes estilos de aprendizaje. Según el principio II, en donde los estudiantes ponen en manifiesto sus habilidades para poder expresar lo que aprenden, no se observó diversas formas que permitan dar características, aparte de lo que se observa en escuelas tradicionales, en donde los estudiantes son dirigidos a realizar, mediante reglas, lo que el docente les solicita.

En el trabajo colaborativo de las educadoras diferenciales, se observó que de alguna manera están involucradas con los niños con NEE Transitorias, de hecho en los terceros básicos, son las que están apoyando el aprendizaje mediante lectura de pruebas, como se constató en una de las clases, además de ayudar a realizar una actividad motriz a un niño que presenta dificultades al respecto, sin embargo no se observa que en la sala de clases, juegue un papel equivalente al docente de aula, sino que forman parte esporádica de la clase, en general utilizan mayormente el aula de recursos, en donde los niños con NEE son llevados para realizar las evaluaciones o trabajos en diversas asignaturas. No obstante, no fue posible ingresar a observar aquello.

Según el Marco para la Buena Enseñanza, un factor importante a considerar es buen trato para generar un ambiente propicio para el aprendizaje, no obstante, en la mayoría de las clases observadas, se constatan situaciones en donde, desde el docente no se percibe el buen trato y tampoco desde los estudiantes a otros compañeros de clase. En algunas situaciones, no se invalidan acciones que son perjudiciales en las relaciones personales, sino que pasan a formar parte de lo cotidiano, de lo normal, aceptados por los docentes. Se evidencia que, en el trabajo de las investigadoras, solo una docente no permitió que la tesista observara en forma pasiva la clase, obligándola a trabajar, (lo que no impidió que la tesista llevara a cabo la observación en forma

concienzuda) esto dejó en evidencia que la docente no genera un trato cordial ni con los estudiantes, ni con otras personas que ingresan a su sala.

Los ambientes físicos, en algunas salas son más adecuados que en otras, sin embargo, todas las salas donde se realizaron observación de clase presentan el mobiliario necesario con espacios para los materiales, con mesas amplias, y sillas en buen estado; y con un buen espacio libre para evacuar en caso necesario, o para el movimiento de los estudiantes, teniendo en cuenta que los cursos poseen alrededor de 20 a 30 estudiantes.

Por consiguiente, son muy pocas las instancias obtenidas de la observación de clase, que permitan dar atisbos de la implementación de la estrategia DUA y que sean innovadoras o que permita que los estudiantes se manifiesten mediante los diversos sentidos. Aún se puede observar un trabajo tradicional o conductista en las aulas, dejando de lado el sello inclusivo que existe en la escuela.

En conclusión, queda demostrado que no hay ni estrategias de aprendizajes, ni estrategias de evaluaciones diferenciadas para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias en los cursos en estudio, sino más bien un proceso de enseñanza aprendizaje muy generalizado que no responde a la diversidad e inclusión.

5.4. Resultados de la revisión de Planificaciones

Un instrumento que permite organizar la secuencia de aprendizaje de manera flexible y que sirve de apoyo para el docente, para guiarse y considerar los elementos que se requieren en una clase, corresponden a las planificaciones.

Para este análisis, se consideran las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La importancia de analizar las planificaciones radica en que la escuela plantea que posee un sello inclusivo y se trabaja considerando los estilos de aprendizaje, los que deben ser considerados en las planificaciones dando a conocer la modalidad de evaluación y los indicadores, que son parte relevante en la investigación.

A continuación, se realiza un análisis individual por asignatura, utilizando las bases curriculares y planes de estudio, para contrastar con lo que se planifica, y posteriormente concluir de manera global

en este análisis. El objetivo que se pretende lograr es Analizar si las estrategias de evaluación aplicadas a los estudiantes con NEE Transitorias consideran los objetivos de aprendizaje del currículum vigente.

Análisis de Planificaciones	
Asignatura: Lenguaje y Comunicación Nivel: Tercero básico	
Meses destinados: Octubre-diciembre Docente encargado: Profesoras jefe de tercero.	
Tipo de planificación: Bimensual	
1. Los objetivos de aprendizaje (OA¹⁸)	Se manifiesta en:
Los OA utilizados son obtenidos de manera íntegra desde las Bases Curriculares. En donde se puede observar que el objetivo es destinado a utilizarse durante una a cuatro semanas de clase, dependiendo del objetivo y tiempo destinado.	OA-3 Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo: - cuentos folclóricos y de autor - novelas
2. Red de contenidos	Se manifiesta en:
En esta casilla, las docentes completan los contenidos que se dispondrá por cada objetivo, en algunos casos son más extensos que en otros, pero tiene coherencia con el OA.	Cuentos folclóricos y de autor Novelas
3. Actividades diversificadas	Se manifiesta en:
En este apartado se hace mención a los tres estilos de aprendizaje más comunes, correspondiente al visual, auditivo y kinestésico, los cuales deben verse reflejados en diversas actividades a realizar en las semanas de acuerdos al OA. Sin embargo, se puede observar que algunas actividades están enfocadas en un solo estilo de aprendizaje, por lo que, si un objetivo está destinado como mínimo a una	Búsqueda del tesoro escondido El docente esconde en el patio de la escuela un tesoro que los estudiantes deberán encontrar y redacta las instrucciones necesarias para hallarlo. Los alumnos buscan el tesoro siguiendo las instrucciones y el

¹⁸ Objetivo de Aprendizaje (OA), son objetivos que dictaminan las bases curriculares en cada nivel.

<p>semana, en esa semana se realizan a lo menos 3 clases de Lenguaje, enfocándose solo en ese estilo de aprendizaje.</p> <p>Las actividades enfocadas al estilo kinestésico son las que menos se pueden observar en la planificación.</p> <p>Un aspecto relevante que se puede apreciar es transversalizar contenidos de otras asignaturas, en donde se trabaja de manera conjunta y se menciona el OA de la 2da. asignatura en las actividades mencionadas.</p>	<p>estudiante que primero lo encuentra se queda con él.</p>
<p>4. Recursos de aprendizaje</p>	<p>Se manifiesta en:</p>
<p>En esta casilla, las docentes mencionan todos los elementos que se necesitan para realizar las clases, en algunos casos mencionan además algunos lugares en donde se desarrolla la actividad, como es el caso de biblioteca, la cual no representa un recurso de aprendizaje.</p>	<p>Receta Afiches Internet Cartas Data</p>
<p>5. Indicadores de evaluación</p>	<p>Se manifiesta en:</p>
<p>Los indicadores de evaluación son seleccionados de manera íntegra desde los programas de estudio y son pegados a la planificación en esta casilla.</p>	<p>- Relacionan situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los textos leídos en clases o independientemente...</p>
<p>6. Instrumentos de evaluación</p>	<p>Se manifiesta en:</p>
<p>Deben ser mencionados en la misma casilla anterior, según la planificación, pero en ningún lugar aparece algún instrumento, sino que sólo los indicadores.</p>	<p>No se observa en la planificación.</p>

Tabla 17. Análisis de Planificaciones en Lenguaje y Comunicación.

Análisis de Planificaciones	
Asignatura: Matemática Nivel: Tercero básico Meses destinados: Marzo-diciembre Docente encargado: Profesora jefe de tercero. Tipo de planificación: Bimensual	
1. Los objetivos de aprendizaje	Se manifiesta en:
Los OA utilizados son obtenidos de manera íntegra desde las Bases Curriculares. En donde se puede observar que el objetivo es destinado a utilizarse durante una a cuatro semanas de clase, dependiendo del objetivo y tiempo destinado.	OA 7 Demostrar que comprenden la relación entre la adición y la sustracción, usando la “familia de operaciones” en cálculos aritméticos y en la resolución de problemas
2. Red de contenidos	Se manifiesta en:
En esta planificación, la red de contenidos no muestra los contenidos, sino que se integran los indicadores de evaluación de cada OA, desde los programas de estudio.	- Demuestran que, en la adición, cambiando el orden de los sumandos no cambia el resultado, en forma concreta, pictórica, simbólica y viceversa, registrando la regla con palabras propias en el cuaderno $(3+2=2+3)$...
3. Actividades diversificadas	Se manifiesta en:
En esta casilla, se utilizan ejemplos de actividades que propone el Ministerio de Educación, no se observan modificaciones y tampoco existen actividades agregadas que no sean de lo que está especificado en los programas de estudio. Tampoco se hace referencia a qué actividades corresponde a cada estilo de aprendizaje, sin embargo, se especifica que son los tres más comunes.	Representan un número entre 10 y 1 000 con material concreto, de manera: › no estructurada; por ejemplo: con objetos del entorno o con dinero de cartón › estructurada; por ejemplo: con bloques multibase...
4. Recursos de aprendizaje	Se manifiesta en:
Para cada objetivo, se mencionan los mismos recursos en toda la planificación, sin mostrar modificación. Se menciona también un instrumento de evaluación en este ítem, que	Data Notebook Internet Guías

corresponde a la prueba, pero no se especifica de qué tipo o qué indicadores de evaluación considerará.	Pruebas Material concreto Texto del alumno
5. Indicadores de evaluación	Se manifiesta en:
No se evidencia en la casilla, ya que, en comparación con la planificación de lenguaje, se modifica el formato eliminando los indicadores de evaluación y dejando solo los instrumentos de evaluación. Sin embargo, en esta planificación, los indicadores de evaluación aparecen en red de contenidos, los mencionados en el punto2 de este análisis.	Otra casilla, no correspondiente a este ítem.
6. Instrumentos de evaluación	Se manifiesta en:
Son los mismos para todos los objetivos y no se observan modificaciones, por lo que se puede observar que podría corresponder a cualquiera o todos en un mismo objetivo, ya que tampoco se hace mención de cuál será utilizado y cuál es coherente con las actividades.	Guías Pruebas Disertaciones Trabajos Grupales

Tabla 18. Análisis de Planificaciones de Matemática.

Análisis de Planificaciones	
Asignatura: Ciencias Naturales Nivel: Tercero básico Meses destinados: Octubre y noviembre Docente encargado: Profesoras jefe de tercero. Tipo de planificación: Bimensual	
1.Los objetivos de aprendizaje	Se manifiesta en:
Los OA utilizados son obtenidos de manera íntegra desde las Bases Curriculares. En donde se puede observar que el objetivo es destinado a utilizarse durante tres y cinco semanas de clase, dependiendo del objetivo y tiempo destinado a dos meses, que poseen 8 semanas en total según la planificación.	(OA-7) Proponer, comunicar y ejercitar buenas prácticas de higiene en la manipulación de alimentos para prevenir enfermedades.

2. Red de contenidos	Se manifiesta en:
En esta casilla, las docentes completan con los contenidos que se dispondrá por cada objetivo, en algunos casos son más extensos que en otros, pero tiene coherencia con el OA.	Higiene en la manipulación de alimentos
3. Actividades diversificadas	Se manifiesta en:
En esta casilla, las docentes describen diversas actividades para los tres estilos de aprendizaje más comunes, en donde se evidencian actividades visuales, auditivas y kinestésicas.	Buscan en internet o entrevistan a un especialista (médico, nutricionista, entre otros) para obtener las reglas de una alimentación equilibrada.
4. Recursos de aprendizaje	Se manifiesta en:
Se mencionan los diversos recursos para cada objetivo, los cuales varían dependiendo de las actividades que se quieren realizar durante las clases y de acuerdo al objetivo designado.	Videos Frutas Cuadernos
5. Indicadores de evaluación	Se manifiesta en:
Los indicadores de evaluación son tomados de manera íntegra desde los programas de estudio y corresponden a cada objetivo propuesto.	- Describen el rol (importancia, contribución) de diversos tipos de alimentos para el cuerpo a través de una investigación simple.
6. Instrumentos de evaluación	Se manifiesta en:
No se hace mención en ninguna casilla, aunque esté especificado en una de ellas, junto con los indicadores de evaluación.	No se observa en la planificación.

Tabla 19. Análisis de Planificaciones de Ciencias Naturales.

Análisis de Planificaciones	
Asignatura: Historia, Geografía y Ciencias Sociales Nivel: Tercero básico Meses destinados: Marzo – diciembre Docente encargado: Profesora jefe de tercero. Tipo de planificación: Bimensual	
1. Los objetivos de aprendizaje	Se manifiesta en:
Los OA utilizados son obtenidos de manera íntegra desde las Bases Curriculares. En donde se puede observar que el objetivo es destinado a utilizarse desde una a dos semanas de clase, dependiendo del objetivo y tiempo destinado en este año de clase.	OA 6 Ubicar personas, lugares y elementos en una cuadrícula, utilizando líneas de referencia y puntos cardinales.
2. Red de contenidos	Se manifiesta en:
En esta planificación, la red de contenidos no muestra los contenidos, sino que se integran los indicadores de evaluación de cada OA, desde los programas de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifican los puntos cardinales con relación a la sala de clases. - Responden preguntas relacionadas con la ubicación de personas u objetos en lugares conocidos, usando puntos cardinales...
3. Actividades diversificadas	Se manifiesta en:
En esta casilla, se utilizan los ejemplos de actividades que propone el Ministerio de Educación, no se observan modificaciones y tampoco existen actividades agregadas que no sean de lo que está especificado en los programas de estudio. Tampoco se hace referencia a qué actividades corresponde a cada estilo de aprendizaje, sin embargo, se especifica que son los tres más comunes.	En una conversación, los estudiantes intercambian opiniones sobre las funciones que tienen los mapas y los globos terráqueos. Con la ayuda del docente, ordenan la información en un organizador gráfico descriptivo y lo copian en sus cuadernos.
4. Recursos de aprendizaje	Se manifiesta en:
Durante todo el año, se utilizan los mismos recursos de aprendizaje, ya que por cada objetivo y clase se menciona lo mismo, sin hacer variación en algún nuevo recurso a utilizar.	PPT Videos Guías Texto de estudio Notebook

5. Indicadores de evaluación	Se manifiesta en:
En esta planificación, los indicadores de evaluación aparecen en red de contenidos, los mencionados en el punto 2 de este análisis, sin embargo, existe una casilla para poder indicarlos ahí, pero en este lugar aparecen sólo los instrumentos de evaluación.	Otra casilla, no correspondiente a este ítem.
6. Instrumentos de evaluación	Se manifiesta en:
Son los mismos para todos los objetivos y no se observan modificaciones, por lo que se puede observar que podría corresponder a cualquiera o todos en un mismo objetivo, ya que tampoco se hace mención de cuál será utilizado y cuál es coherente con las actividades.	Guías Pruebas Disertaciones Trabajos Grupales

Tabla 20. Análisis de Planificaciones de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

5.4.1. Hallazgo más destacable de los resultados de la revisión de las planificaciones

De acuerdo a la revisión de las planificaciones, se puede decir que aquellas correspondientes a Matemática e Historia presentan en el apartado de la red de contenidos, los indicadores de evaluación de manera íntegra de los programas de estudio y no se hace mención de los indicadores en los instrumentos mencionados, que, por otra parte, corresponden a los mismos para todos los objetivos de aprendizaje.

Se observa que cuando se trabaja en conjunto, las actividades responden a los tres estilos de aprendizaje, y se aprecian aportes positivos en cuanto a las actividades y orden de la planificación, sin embargo, los indicadores no responden a los instrumentos que se mencionan o no están presentes, por lo que no existe una concordancia en cuanto a lo que se pretende hacer y lo que se piensa evaluar; en consecuencia, se infiere que no se enseña como se planifica, ni se evalúa como se enseña, además de no presentar evaluaciones diferenciadas, que respondan a las NEE..

5.5. Resultados de la revisión de los Instrumentos de Evaluación

Recoger y obtener información a través de la revisión de los instrumentos de evaluación que aplican los docentes en la escuela y describir sus características, responde a uno de los objetivos propuestos para la investigación. A continuación, se presentan diversas tablas de análisis, las cuales entregan información pertinente y objetiva de los instrumentos analizados. Cabe destacar que para este análisis se utilizaron las evaluaciones que aplican los docentes de tercero básico en las asignaturas de matemática, lenguaje y comunicación, ciencias naturales e historia, geografía y ciencias sociales. Las pruebas de cuarto básico no fueron proporcionadas y para ambos casos, no hay evaluaciones diferenciadas, por lo que se trabaja con evaluaciones generales para todos los estudiantes.

Análisis de Instrumentos de Evaluación	
Asignatura: Lenguaje y Comunicación Nivel: Tercero básico Tipo de evaluación: Prueba nivel	
Unidad o tema de evaluación: Textos literarios y no literarios	
Docentes encargados: Profesoras jefe de tercero.	
Total, de reactivos en la evaluación: 17	
I. En relación al objetivo de las Bases Curriculares	
1. La prueba responde al o los objetivos planteados en el nivel y unidad.	Se evidencia en:
La prueba corresponde a la evaluación sumativa del contenido de los textos literarios y no literarios correspondientes a la unidad vista en clases.	La congruencia entre la planificación y la evaluación que se debe realizar en esa fecha.
2. Se hace mención del objetivo de la evaluación y ¿De qué manera?	Se evidencia en:
El objetivo de la evaluación está mencionado de manera explícita en la evaluación, al comenzar la evaluación es lo primero que aparece.	Objetivo de Aprendizaje: Leer textos literarios y no literarios, extrayendo información explícita e implícita, propósito y funciones gramaticales

II. En relación a los objetivos y habilidades en la evaluación																												
3. Cada reactivo está relacionado a un objetivo de aprendizaje	Se evidencia en:																											
<p>Se menciona en la tabla de especificaciones los objetivos y los reactivos que se asocian.</p> <p>La evaluación posee 6 objetivos y 17 reactivos de selección múltiple, en donde un objetivo puede estar relacionado con 4 a 6 reactivos.</p>	<p>La tabla de especificaciones que proporcionaron las docentes a la investigadora; esta tabla se adjunta al final de cada evaluación.</p>																											
4. Los reactivos de la evaluación son congruentes con los objetivos que se mencionan	Se evidencia en:																											
<p>La mayoría de los reactivos son congruentes con el objetivo, sin embargo, en algunos casos el objetivo no representa lo que se solicita que deba hacer el estudiante, ya que la prueba solo es de selección múltiple y no de desarrollo.</p>	<p>Indicador del OA: Escriben correctamente palabras con ge-gi, je-ji.</p> <p>Reactivo: 5. “pero apareció Caicavilú”. ¿Por qué pronombre podemos reemplazar la palabra subrayada?</p> <p>a) esa b) ella c) esta d) nuestra</p>																											
5. Son declaradas las habilidades a las que debe someterse el evaluado.	Se evidencia en:																											
<p>Cada reactivo está asociado a habilidades, las que son señaladas en la tabla de especificaciones.</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Objetivo de aprendizaje</th> <th style="text-align: left;">Indicadores</th> <th style="text-align: left;">Habilidad Evaluada</th> <th style="text-align: center;">N° de pregunta</th> <th style="text-align: center;">Clave</th> <th style="text-align: center;">Puntos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">OA-24</td> <td rowspan="2">Identifican el propósito del texto escuchado.</td> <td rowspan="2">Reflexión sobre el texto</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">c</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">8</td> <td style="text-align: center;">d</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">OA-10</td> <td rowspan="3">Usan información del contexto para inferir o aproximarse al significado de una palabra.</td> <td rowspan="3"></td> <td style="text-align: center;">12</td> <td style="text-align: center;">a</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">13</td> <td style="text-align: center;">b</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">16</td> <td style="text-align: center;">d</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> </tbody> </table>	Objetivo de aprendizaje	Indicadores	Habilidad Evaluada	N° de pregunta	Clave	Puntos	OA-24	Identifican el propósito del texto escuchado.	Reflexión sobre el texto	1	c	2	8	d	2	OA-10	Usan información del contexto para inferir o aproximarse al significado de una palabra.		12	a	2	13	b	2	16	d	2
Objetivo de aprendizaje	Indicadores	Habilidad Evaluada	N° de pregunta	Clave	Puntos																							
OA-24	Identifican el propósito del texto escuchado.	Reflexión sobre el texto	1	c	2																							
			8	d	2																							
OA-10	Usan información del contexto para inferir o aproximarse al significado de una palabra.		12	a	2																							
			13	b	2																							
			16	d	2																							

<p>6. Los reactivos de la evaluación son congruentes con las habilidades que se mencionan</p>	<p>Se evidencia en:</p>																														
<p>En la mayoría de los reactivos de la evaluación se presentan habilidades congruentes con lo detallado en la tabla de especificaciones, sin embargo algunos no concuerdan con lo que aparece en dicha tabla, debido a que la habilidad está mal planteada.</p>	<p>Habilidad: Funciones gramaticales y uso de ortografía.</p> <p>Reactivo: 17. En el texto aparecen varias palabras donde se usa la g y j.</p> <p>¿Cuál de las siguientes palabras la completarías con la letra “g”</p> <p>a) ca_ero</p> <p>b) ata_ar</p> <p>c) abri_arse</p> <p>d) relo_ería</p>																														
<p>7. Los reactivos tienen un puntaje asignado</p>	<p>Se evidencia en:</p>																														
<p>En la tabla de especificaciones se da a conocer el puntaje asignado por cada reactivo.</p> <p>Los que poseen un puntaje de 3, corresponde a los reactivos que se asocian a la habilidad de extraer información implícita. Puntaje 2 para las reflexiones sobre el texto y para todos los otros reactivos, 1 punto cada uno.</p>	<table border="1" data-bbox="863 974 1455 1163"> <thead> <tr> <th>Objetivo de aprendizaje</th> <th>Indicadores</th> <th>Habilidad Evaluada</th> <th>N° de pregunta</th> <th>Clave</th> <th>Puntos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>OA-24</td> <td rowspan="2">Identifican el propósito del texto escuchado.</td> <td rowspan="2">Reflexión sobre el texto</td> <td>1</td> <td>c</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td></td> <td>8</td> <td>d</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>OA-10</td> <td rowspan="3">Usan información del contexto para inferir o aproximarse al significado de una palabra.</td> <td rowspan="3"></td> <td>12</td> <td>a</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td></td> <td>13</td> <td>b</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td></td> <td>16</td> <td>d</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Objetivo de aprendizaje	Indicadores	Habilidad Evaluada	N° de pregunta	Clave	Puntos	OA-24	Identifican el propósito del texto escuchado.	Reflexión sobre el texto	1	c	2		8	d	2	OA-10	Usan información del contexto para inferir o aproximarse al significado de una palabra.		12	a	2		13	b	2		16	d	2
Objetivo de aprendizaje	Indicadores	Habilidad Evaluada	N° de pregunta	Clave	Puntos																										
OA-24	Identifican el propósito del texto escuchado.	Reflexión sobre el texto	1	c	2																										
			8	d	2																										
OA-10	Usan información del contexto para inferir o aproximarse al significado de una palabra.		12	a	2																										
			13	b	2																										
			16	d	2																										
<p>III. En relación a lo formal</p>																															
<p>8. La evaluación tiene una tipografía y tamaño adecuada para que todos puedan entenderla.</p>	<p>Se evidencia en:</p>																														
<p>La tipografía es clara y no presenta confusión al leerla, el tamaño de letra es 12 y al imprimir es de fácil lectura para el estudiante.</p>	<p>Hace muchos miles de años, la Isla Grande de Chiloé y todo el enjambre de islas que la rodean formaban un solo cuerpo con el continente americano, pero apareció Caicavilú...</p>																														

<p>9. Si presenta imágenes, estas son congruentes y ayudan a que el reactivo sea más claro para las personas evaluadas.</p>	<p>Se evidencia en:</p>
<p>En el instructivo se hace mención a diversos elementos para preparar una golosina de pétalos, pero las imágenes son muy pequeñas. La hoja al final tiene espacio de sobra que permitiría aumentar el tamaño de las imágenes, además de que se imprimen en blanco y negro para los estudiantes y eso hace difusa su identificación.</p>	
<p>10. Los reactivos e instrucciones son claras para el lector.</p>	<p>Se evidencia en:</p>
<p>La prueba está escrita de manera correcta y no presenta confusiones en la redacción y las instrucciones a seguir.</p>	<p>Texto 3: Lee y responde las preguntas 13 a 17</p>

Tabla 21. Análisis de Instrumentos de Evaluación de Lenguaje y Comunicación.

<p>Análisis de Instrumentos de Evaluación</p>	
<p>Asignatura: Matemática Nivel: Tercero básico Tipo de evaluación: Prueba de nivel Unidad o tema de evaluación: Multiplicaciones, divisiones, ecuaciones, perímetro, figura 2D y 3D. Docentes encargados: Profesoras Jefe de tercero. Total de reactivos en la evaluación: 24</p>	
<p>I. En relación al objetivo de las Bases Curriculares</p>	
<p>1. La prueba responde al o los objetivos planteados en el nivel y unidad.</p>	<p>Se evidencia en:</p>
<p>La prueba está enfocada en siete objetivos planteados desde las bases curriculares de tercero básico en asignatura de matemática.</p>	<p>La tabla de especificaciones, donde se hace mención desglosada en los siete objetivos.</p>

<p>2. Se hace mención del objetivo de la evaluación y ¿De qué manera?</p>	<p>Se evidencia en:</p>
<p>Esta evaluación no posee un objetivo general, por lo que tampoco se hace mención en la evaluación.</p>	<p>No se evidencia.</p>
<p>II. En relación a los objetivos y habilidades en la evaluación</p>	
<p>3. Cada reactivo está relacionado a un objetivo de aprendizaje</p>	<p>Se evidencia en:</p>
<p>Se menciona en la tabla de especificaciones los objetivos y los reactivos que se asocian.</p> <p>La evaluación posee 7 objetivos y 24 reactivos de selección múltiple, en donde un objetivo puede estar relacionado con 2 a 8 reactivos.</p>	<p>La tabla de especificaciones que proporcionaron las docentes a las investigadoras; esta tabla se adjunta al final de cada evaluación.</p>
<p>4. Los reactivos de la evaluación son congruentes con los objetivos que se mencionan</p>	<p>Se evidencia en:</p>
<p>Los reactivos de la evaluación responden de manera correcta con el objetivo de las bases curriculares.</p> <p>Los reactivos de la evaluación están bien definidos en la tabla de especificaciones, lo que demuestra con claridad la relación entre el objetivo y lo que pretende medir cada reactivo.</p>	<p>Objetivo: Demostrar que comprenden el perímetro de una figura regular e irregular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - midiendo y registrando el perímetro de figuras del entorno en el contexto de la resolución de problemas - determinando el perímetro de un cuadrado y de un rectángulo <p>Reactivo: 16.- Si el perímetro de un rectángulo es 36 cm. Y su ancho mide 6 cm. ¿Cuánto mide su largo?</p> <p>A. 6 cm. B. 12 cm. C. 24 cm. D. 36 cm.</p>

<p>5. Son declaradas las habilidades a las que debe someterse el evaluado.</p>	<p>Se evidencia en:</p>																								
<p>Cada reactivo está asociado a habilidades, las que son señaladas en la tabla de especificaciones.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nº PREGUNTA</th> <th>ALTERNATIVA</th> <th>Puntaje</th> <th>HABILIDAD</th> <th>O.A</th> <th>EJE TEMÁTICO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>01</td> <td>B</td> <td>3</td> <td>Analizar</td> <td>OA8</td> <td>NÚMEROS Y OPERACIONES</td> </tr> <tr> <td>02</td> <td>B</td> <td>3</td> <td>Analizar</td> <td>OA8</td> <td>NÚMEROS Y OPERACIONES</td> </tr> <tr> <td>03</td> <td>B</td> <td>3</td> <td>Analizar</td> <td>OA13</td> <td>PATRONES Y ALGEBRA</td> </tr> </tbody> </table>	Nº PREGUNTA	ALTERNATIVA	Puntaje	HABILIDAD	O.A	EJE TEMÁTICO	01	B	3	Analizar	OA8	NÚMEROS Y OPERACIONES	02	B	3	Analizar	OA8	NÚMEROS Y OPERACIONES	03	B	3	Analizar	OA13	PATRONES Y ALGEBRA
Nº PREGUNTA	ALTERNATIVA	Puntaje	HABILIDAD	O.A	EJE TEMÁTICO																				
01	B	3	Analizar	OA8	NÚMEROS Y OPERACIONES																				
02	B	3	Analizar	OA8	NÚMEROS Y OPERACIONES																				
03	B	3	Analizar	OA13	PATRONES Y ALGEBRA																				
<p>6. Los reactivos de la evaluación son congruentes con las habilidades que se mencionan</p>	<p>Se evidencia en:</p>																								
<p>En la tabla de especificaciones se hace mención a dos habilidades, analizar y aplicar. Cada una de ellas está asociada a un reactivo y tiene coherencia.</p>	<p>Habilidad: Aplicar Reactivo: 22.- En la feria en el puesto de Don Juan se venden betarragas en paquetes de a 5. Si en la mañana vende 10 paquetes ¿cuántas betarragas vendió en total? A.15 B. 50 C. 10 D. 5</p>																								
<p>7. Los reactivos tienen un puntaje asignado</p>	<p>Se evidencia en:</p>																								
<p>Cada reactivo tiene un puntaje asignado, dependiendo de la habilidad , en donde el aplicar tiene 2 puntos y el analizar 3 puntos.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nº PREGUNTA</th> <th>ALTERNATIVA</th> <th>Puntaje</th> <th>HABILIDAD</th> <th>O.A</th> <th>EJE TEMÁTICO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>01</td> <td>B</td> <td>3</td> <td>Analizar</td> <td>OA8</td> <td>NÚMEROS Y OPERACIONES</td> </tr> <tr> <td>02</td> <td>B</td> <td>3</td> <td>Analizar</td> <td>OA8</td> <td>NÚMEROS Y OPERACIONES</td> </tr> <tr> <td>03</td> <td>B</td> <td>3</td> <td>Analizar</td> <td>OA13</td> <td>PATRONES Y ALGEBRA</td> </tr> </tbody> </table>	Nº PREGUNTA	ALTERNATIVA	Puntaje	HABILIDAD	O.A	EJE TEMÁTICO	01	B	3	Analizar	OA8	NÚMEROS Y OPERACIONES	02	B	3	Analizar	OA8	NÚMEROS Y OPERACIONES	03	B	3	Analizar	OA13	PATRONES Y ALGEBRA
Nº PREGUNTA	ALTERNATIVA	Puntaje	HABILIDAD	O.A	EJE TEMÁTICO																				
01	B	3	Analizar	OA8	NÚMEROS Y OPERACIONES																				
02	B	3	Analizar	OA8	NÚMEROS Y OPERACIONES																				
03	B	3	Analizar	OA13	PATRONES Y ALGEBRA																				
<p>III. En relación a lo formal</p>																									
<p>8. La evaluación tiene una tipografía y tamaño adecuada para que todos puedan entenderla.</p>	<p>Se evidencia en:</p>																								
<p>La tipografía es clara y no presenta confusión al leerla, el tamaño de letra es 11 y al imprimir es de fácil lectura para el estudiante.</p>	<p>7.- Para organizar sus números, los payasos clasifican sus implementos en dos grupos: los que ruedan y los que no ruedan. Al grupo de los que ruedan pertenecen:</p>																								

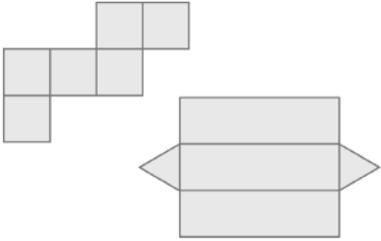
<p>Además, se diferencia con letra más negra los reactivos, lo que hace más fácil para poder leer.</p>	
<p>9. Si presenta imágenes, estas son congruentes y ayudan a que el reactivo sea más claro para las personas evaluadas.</p>	<p>Se evidencia en:</p>
<p>Todas las imágenes utilizadas están muy claras y con bordes bien definidos, lo que permite que, al imprimir esa evaluación en blanco y negro, no existan confusiones al observar la imagen.</p>	
<p>10. Los reactivos e instrucciones son claras para el lector.</p>	<p>Se evidencia en:</p>
<p>Cada instrucción está escrita de manera correcta, no genera confusiones para del lector.</p> <p>Al comenzar la evaluación se presentan las indicaciones generales, porque esta evaluación debe ser respondida en hoja de respuesta, por lo que es primordial recordar a los evaluados lo que se tiene que realizar.</p>	<p>Instrucciones Generales: La prueba consta solo de preguntas de alternativas, para ser respondidas en 80 minutos. Lea atentamente cada una de las preguntas y respuestas, luego marque la alternativa que considere correcta, encerrándola con una circunferencia. No haga borrones, pues esto invalidará sus respuestas, finalmente traspase las respuestas a la hoja de respuesta.</p>

Tabla 22. Análisis de Instrumentos de Evaluación de Matemática.

Análisis de Instrumentos de Evaluación	
Asignatura: Ciencias Naturales Nivel: Tercero básico Tipo de evaluación: Prueba de nivel Unidad o tema de evaluación: Plantas, alimentos y salud Docentes encargados: Profesoras Jefe de tercero. Total de reactivos en la evaluación: 30	
I. En relación al objetivo de las Bases Curriculares	
1. La prueba responde al o los objetivos planteados en el nivel y unidad.	Se evidencia en:
La prueba está enfocada en siete objetivos planteados desde las bases curriculares de tercero básico. Se utiliza también los indicadores de evaluación que son pertinentes a los reactivos de la evaluación.	La tabla de especificaciones adjuntada al final de la evaluación.
2. Se hace mención del objetivo de la evaluación y ¿De qué manera?	Se evidencia en:
Esta evaluación consta de dos objetivos generales y se presenta al comienzo de la prueba.	Objetivo de Aprendizaje: describir la importancia de las plantas para los seres vivos, cambios con flor durante su ciclo de vida (germinación, crecimiento, reproducción) reconociendo la importancia de la polinización. Objetivo de Aprendizaje: clasificar los alimentos distinguiendo sus efectos sobre la salud y proponer hábitos alimenticios saludables y ejercitar prácticas de higiene en la manipulación de alimentos.

II. En relación a los objetivos y habilidades en la evaluación															
3. Cada reactivo está relacionado a un objetivo de aprendizaje	Se evidencia en:														
Se menciona en la tabla de especificaciones los objetivos y los reactivos que se asocian. La evaluación posee 7 objetivos y 30 reactivos de selección múltiple, en donde un objetivo puede estar relacionado con 4 a 6 reactivos.	La tabla de especificaciones que proporcionaron las docentes para la investigación, esta tabla se adjunta al final de cada evaluación.														
4. Los reactivos de la evaluación son congruentes con los objetivos que se mencionan	Se evidencia en:														
En este caso se hace mención a los indicadores de logro, el OA y el reactivo.	Indicador de Logro del OA1: Concluyen que las plantas necesitan de la luz, el aire y el agua para fabricar su alimento. Reactivo: 1.- ¿Cuáles son las principales necesidades de una planta para vivir? a) Solo agua b) Tierra y agua c) Tierra, luz y agua d) Tierra, aire, luz y agua														
5. Son declaradas las habilidades a las que debe someterse el evaluado.	Se evidencia en:														
Cada reactivo está asociado a habilidades, las que son señaladas en la tabla de especificaciones.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Objetivo de Aprendizaje</th> <th>Indicadores de logro</th> <th>Pregunta</th> <th>Clave</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="4">OA-1</td> <td rowspan="4"> 1. Motulan en un esquema, dibujo, o planta real, las diferentes partes de una planta. 2. Concluyen que las plantas necesitan de la luz, el aire y el agua para fabricar su alimento. </td> <td>1</td> <td>d</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>d</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>b</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>a</td> </tr> </tbody> </table>	Objetivo de Aprendizaje	Indicadores de logro	Pregunta	Clave	OA-1	1. Motulan en un esquema, dibujo, o planta real, las diferentes partes de una planta. 2. Concluyen que las plantas necesitan de la luz, el aire y el agua para fabricar su alimento.	1	d	2	d	3	b	4	a
Objetivo de Aprendizaje	Indicadores de logro	Pregunta	Clave												
OA-1	1. Motulan en un esquema, dibujo, o planta real, las diferentes partes de una planta. 2. Concluyen que las plantas necesitan de la luz, el aire y el agua para fabricar su alimento.	1	d												
		2	d												
		3	b												
		4	a												
6. Los reactivos de la evaluación son congruentes con las habilidades que se mencionan	Se evidencia en:														
En esta evaluación no se mencionan las habilidades que se deben tener en la asignatura de Ciencias Naturales, según estipuladas en la tabla de especificaciones.	No se evidencia.														

7. Los reactivos tienen un puntaje asignado	Se evidencia en:
En la tabla de especificaciones no se menciona el puntaje asignado a cada reactivo, pero al final de ella hay una celda en donde dice puntaje final, correspondiente a 30 puntos, que sería el total de reactivos. En consecuencia, cada uno de los reactivos posee 1 punto.	La tabla de especificaciones.
III. En relación a lo formal	
8. La evaluación tiene una tipografía y tamaño adecuada para que todos puedan entenderla.	Se evidencia en:
La tipografía es clara y no presenta confusión al leerla, el tamaño de letra es 12 y al imprimir es de fácil lectura para el estudiante. No se diferencia con letra más negra, los reactivos.	22. ¿Cuál puede ser el destino de los desechos para satisfacer necesidades de las personas? 1. reutilizarlos 2. reciclarlos 3. reducirlos 4. todas las anteriores
9. Si presenta imágenes, estas son congruentes y ayudan a que el reactivo sea más claro para las personas evaluadas.	Se evidencia en:
Esta evaluación presenta muchas imágenes de color y algunas de ellas son muy pequeñas o presentan texto demasiado confuso, incluso si no tiene relación con el reactivo; los evaluados con este instrumento podrían dedicarse a leer y confundirse en el intento. En otros casos no se aprecia muy bien lo que representa, además al ser impreso en blanco y negro la imagen se presenta difusa, lo que no deja claro lo que es.	

10. Los reactivos e instrucciones son claras para el lector.	Se evidencia en:
Cada reactivo o enunciado está redactado de manera correcta, sin falta de ortografía y no permite confusiones al momento de leer.	21. ¿Cuál de los siguientes productos no se puede reciclar? a) vidrio b) cartón c) madera d) plástico

Tabla 23. Análisis de Instrumentos de Evaluación de Ciencias Naturales.

Análisis de Instrumentos de Evaluación	
Asignatura: Historia y Geografía Nivel: Tercero básico Tipo de evaluación: Prueba de nivel Unidad o tema de evaluación: Roma, deberes y derechos e instituciones públicas. Docentes encargados: Profesoras Jefe de tercero. Total de reactivos en la evaluación: 17	
I. En relación al objetivo de las Bases Curriculares	
1. La prueba responde al o los objetivos planteados en el nivel y unidad.	Se evidencia en:
La prueba está enfocada en siete objetivos planteados desde las bases curriculares de tercero básico. Los ejes temáticos corresponden a Historia y Formación Ciudadana.	En la tabla de especificaciones adjuntada al final de la evaluación.
2. Se hace mención del objetivo de la evaluación y ¿De qué manera?	Se evidencia en:
No se hace mención a un objetivo general de la evaluación.	No se evidencia.
II. En relación a los objetivos y habilidades en la evaluación	
3. Cada reactivo está relacionado a un objetivo de aprendizaje	Se evidencia en:
Se mencionan en la tabla de especificaciones los objetivos y los reactivos asociados.	La tabla de especificaciones que proporcionaron las docentes a las

<p>La evaluación posee 7 objetivos y 18 reactivos de selección múltiple, en donde un objetivo puede estar relacionado con 1 a 6 reactivos.</p>	<p>investigadoras; esta tabla se adjunta al final de cada evaluación.</p>																																				
<p>4. Los reactivos de la evaluación son congruentes con los objetivos que se mencionan</p>	<p>Se evidencia en:</p>																																				
<p>Cada reactivo se asocia a un objetivo de aprendizaje, en donde existe congruencia entre lo que se plantea en el objetivo y la relación con el reactivo de la evaluación, sin embargo en el reactivo 17 el objetivo hace mención a la honestidad, lo cual no es representado en la pregunta de la prueba, lo que en su lugar, pregunta acerca del deber que los estudiantes deben tener en sus hogares,</p>	<p>Objetivo: OA 13 Mantener una conducta honesta en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar, hablando con la verdad, respetando las reglas de los juegos sin hacer trampa, y reconociendo sus errores y sus acciones, entre otros.</p> <p>Reactivo: 17. Observa la siguiente imagen. ¿Qué deber presenta?</p>  <p>A. Deber familiar B. Deber escolar C. Deber ciudadano D. Deber religioso</p>																																				
<p>5. Son declaradas las habilidades a las que debe someterse el evaluado.</p>	<p>Se evidencia en:</p>																																				
<p>Son declaradas en la tabla de especificaciones y corresponden a tres: Comprender, analizar y aplicar, las cuales están asociadas a un reactivo.</p>	<table border="1" data-bbox="867 1325 1463 1451"> <thead> <tr> <th>Nº PREGUNTA</th> <th>ALTERNATIVA</th> <th>Puntaje</th> <th>HABILIDAD</th> <th>O.A</th> <th>EJE TEMÁTICO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>01</td> <td>B</td> <td>1</td> <td>Comprender</td> <td>O.A9</td> <td>Historia</td> </tr> <tr> <td>02</td> <td>C</td> <td>1</td> <td>Comprender</td> <td>O.A2</td> <td>Historia</td> </tr> <tr> <td>03</td> <td>D</td> <td>3</td> <td>Analizar</td> <td>O.A2</td> <td>Historia</td> </tr> <tr> <td>04</td> <td>C</td> <td>2</td> <td>Aplicar</td> <td>O.A2</td> <td>Historia</td> </tr> <tr> <td>05</td> <td>C</td> <td>2</td> <td>Aplicar</td> <td>O.A2</td> <td>Historia</td> </tr> </tbody> </table>	Nº PREGUNTA	ALTERNATIVA	Puntaje	HABILIDAD	O.A	EJE TEMÁTICO	01	B	1	Comprender	O.A9	Historia	02	C	1	Comprender	O.A2	Historia	03	D	3	Analizar	O.A2	Historia	04	C	2	Aplicar	O.A2	Historia	05	C	2	Aplicar	O.A2	Historia
Nº PREGUNTA	ALTERNATIVA	Puntaje	HABILIDAD	O.A	EJE TEMÁTICO																																
01	B	1	Comprender	O.A9	Historia																																
02	C	1	Comprender	O.A2	Historia																																
03	D	3	Analizar	O.A2	Historia																																
04	C	2	Aplicar	O.A2	Historia																																
05	C	2	Aplicar	O.A2	Historia																																
<p>6. Los reactivos de la evaluación son congruentes con las habilidades que se mencionan</p>	<p>Se evidencia en:</p>																																				
<p>Las habilidades son congruentes con el reactivo, en donde se aprecia lo que el estudiante debe hacer para poder responder.</p>	<p>Habilidad: Analizar</p> <p>Reactivo: 3. El idioma latín es importante porque:</p> <p>A. Es un idioma extranjero. B. Viene el idioma mapuche.</p>																																				

	<p>C. Proviene el idioma inglés.</p> <p>D. Del latín deriva el español y muchas lenguas más.</p>												
7. Los reactivos tienen un puntaje asignado	Se evidencia en:												
<p>El puntaje está asociado a la habilidad, declarado en la tabla de especificaciones, donde el comprender tiene asignado 1 punto, aplicar tiene 2 puntos y analizar 3 puntos.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Puntaje</th> <th>HABILIDAD</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Comprender</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>Comprender</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Analizar</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Aplicar</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Aplicar</td> </tr> </tbody> </table>	Puntaje	HABILIDAD	1	Comprender	1	Comprender	3	Analizar	2	Aplicar	2	Aplicar
Puntaje	HABILIDAD												
1	Comprender												
1	Comprender												
3	Analizar												
2	Aplicar												
2	Aplicar												
III. En relación a lo formal													
8. La evaluación tiene una tipografía y tamaño adecuada para que todos puedan entenderla.	Se evidencia en:												
<p>La tipografía es clara y no presenta confusión al leerla, el tamaño de letra es 12 y al imprimir es de fácil lectura para el estudiante. Además, se diferencia con letra más negra los reactivos, lo que hace más fácil para poder leer.</p>	<p>18. Un sinónimo de ser honesto es:</p> <p>A. Ser solidario</p> <p>B. Ser amoroso</p> <p>C. Ser empático</p> <p>D. Ser sincero</p>												
9. Si presenta imágenes, estas son congruentes y ayudan a que el reactivo sea más claro para las personas evaluadas.	Se evidencia en:												
<p>En la evaluación se presenta solamente una imagen correspondiente al reactivo 17 de la evaluación. Dicha imagen al ser imprimida en blanco y negro, no se logra identificar con claridad.</p>													
10. Los reactivos e instrucciones son claras para el lector.	Se evidencia en:												
<p>Cada instrucción está escrita de manera correcta, no permite confusiones por parte del lector.</p>	<p>Instrucciones Generales: La prueba consta solo de preguntas de alternativas, para ser respondidas en 80 minutos. Lea atentamente</p>												

<p>Al comenzar la evaluación se presentan las indicaciones generales, porque esta evaluación debe ser respondida en hoja de respuesta, por lo que es primordial recordar a los evaluados lo que se tiene que realizar.</p>	<p>cada una de las preguntas y respuestas, luego marque la alternativa que considere correcta, encerrándola con una circunferencia. No haga borrones, pues esto invalidará sus respuestas, finalmente traspase las respuestas a la hoja de respuesta.</p>
--	---

Tabla 24. Análisis de Instrumentos de Evaluación de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

5.5.1. Hallazgo más destacable de los resultados de la revisión de las evaluaciones

El objetivo de este análisis es describir los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes para evaluar a los estudiantes con NEE Transitorias, sin embargo, en este nivel, y después de revisar las pruebas diseñadas, se puede decir que no existen evaluaciones diferenciadas para los estudiantes. Esto llama mucho la atención, considerando que la escuela se declara como inclusiva, con un sello inclusivo explícito en su PEI.

Un aspecto positivo en las evaluaciones analizadas es la tabla de especificaciones que se adjunta al final de cada instrumento, en donde se organiza la evaluación, especificando el objetivo de aprendizaje, el indicador de logro en algunos casos, las habilidades y puntajes asociados a cada reactivo y los ejes. Además de servir como pauta de corrección porque se declaran las alternativas correctas por cada reactivo.

Esto es muy importante desde la mirada del quehacer pedagógico, este instrumento técnico, ya que evidencia lo que se realiza en la evaluación, entrega fundamentos de las decisiones al elaborar la prueba, incluyendo en algunas evaluaciones, un objetivo de la evaluación.

Desde el análisis más detallado, son muy pocos los reactivos que tuvieron incongruencia con el objetivo o indicador de logro, propuesto en la tabla de especificaciones. Para el evaluado, no presenta problema responder, sin embargo, al existir incongruencia en algunos ítems respecto a lo que dice el objetivo y lo que se pregunta, indica que el docente quien diseñó el instrumento no comprende el objetivo, o el reactivo fue mal diseñado. Un ejemplo claro corresponde a lenguaje, donde se señala un objetivo de escribir correctamente palabras, no obstante, la prueba era de

selección múltiple, por lo que la habilidad de aplicar tampoco se consideraba en este caso como la más adecuada.

En relación a las habilidades planteadas en las tablas de especificaciones, los instrumentos presentan debilidades técnicas en algunos reactivos, donde la frase sobre funciones gramaticales no hace referencia a una habilidad, sin embargo, tampoco el evaluado reconoce este error, por lo que no influye en que pueda responder a ese reactivo con esa habilidad.

Según las patologías de la Evaluación, la evaluación también debería someterse a una evaluación o juicio de expertos, revisión por parte de otros docentes, es decir validar el instrumento, porque en muchos casos existen errores que no se ven y el tener una opinión externa se puede corregir antes de aplicarlo, y así mejorar estos tipos de instrumentos.

En cuanto a lo formal, el uso de imágenes pequeñas o que no son claras, confunden al evaluado, especialmente cuando la impresión no es tan clara como se muestra en el computador. El usar imágenes coherentes y enfocarlas en lo que los estudiantes aprendieron en clase, permite que se acepte que todas las personas aprenden de diversas maneras, porque esta evaluación solo tiene la posibilidad de ser leída y observada, y si las imágenes son borrosas y poco claras, no se favorecen al estudiante. Por otra parte, el tamaño y tipografía de la letra es adecuado y en ese aspecto no hay inconvenientes; marcar con negrita los reactivos a diferencia de las alternativas, favorece la lectura y diferencia el enunciado con las respuestas.

En consecuencia, y después de haber revisado los resultados de las encuestas, las entrevistas, la información extraída de las observaciones de clases, y análisis de planificaciones e instrumentos de evaluación del establecimiento, se pueden ofrecer conclusiones para cada uno de los objetivos planteados al inicio, y responder finalmente la pregunta de investigación.

6.0. Conclusión

Con la finalidad de responder a los objetivos de esta investigación, cuyo propósito principal se traduce en examinar las estrategias de evaluación que se aplican a los estudiantes con NEE Transitorias, se diseñaron y aplicaron diversos instrumentos de recogida de información como: Encuestas, entrevistas, observaciones de clase no participante, junto al análisis de éstas. Además de los análisis de las planificaciones e instrumentos de evaluación aplicados a los estudiantes de tercero y cuarto año básico; obteniéndose las siguientes conclusiones:

Los docentes tienen poco conocimiento respecto al diagnóstico de los estudiantes con NEE Transitorias, debido a que, según lo arrojado en las encuestas, se hace mención de que la mayor parte de ellos no conocen a los estudiantes y tampoco el diagnóstico que presentan. Por parte del equipo PIE no se entrega la información de los diagnósticos a todos los docentes que participan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada uno de los niveles; la información solo es entregada a los profesores jefe de cada curso, por ende los docentes que realizan asignaturas específicas como Educación Física, Religión, Música y Arte no tienen información de la cantidad de estudiantes con diagnóstico, tal como es mencionado en la entrevista por el profesor de Educación Física: “Sinceramente, como hago solo clases de Educación Física y Salud, no manejo esa información, a mí nunca me han informado de aquello” (comunicación personal. 7 de diciembre, 2017). Según el Marco para la Buena Enseñanza, en el dominio A y criterio A2, el docente debe conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes, incluso de saber el diagnóstico de los estudiantes con NEE Transitorias para poder realizar adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas, conformando una responsabilidad compartida entre los docentes y equipo PIE, condición que en este estudio no se cumplió.

Otro aspecto que se debe destacar es que todos los docentes declaran conocer el reglamento interno de evaluación, el cual fue elaborado en base al Decreto 511, sin embargo, según las encuestas el 30% de ellos dicen que no consideran procedimientos para evaluar a los estudiantes con NEE, por otra parte al revisar planificaciones y evaluaciones se pudo constatar que no existen acciones concretas para evaluar a aquellos estudiantes; esto quiere decir que aquellos profesores realmente no conocen el reglamento de evaluación, porque dicho documento especifica que:

“Se aplicará en asignaturas del Plan de Estudio a los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales transitorias o permanentes para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje. El equipo de integración, en conjunto con el docente deberán realizar las medidas de

ajuste al currículo correspondientes que permitan generar las condiciones para que los estudiantes accedan al aprendizaje. La evaluación diferenciada en ningún caso es “regalar” la nota mínima, por el contrario, es la obtención de información considerando los mismos objetivos con distintas actividades y con distinto grado de dificultad. Tendrá Calificación” (Reglamento de Evaluación Colegio San Luis; año 2016)

A pesar de ello, en el colegio no se hacen cargo de hacer monitoreo y seguimiento para que se cumpla a cabalidad las normativas del reglamento; la UTP no les exige a los docentes que realicen evaluación diferenciada, pasa por alto las adecuaciones curriculares; los docentes especifican que la función de la jefa de UTP es revisar y enviar a imprimir; la profesora de matemática del cuarto año B enfatiza:

“La verdad nunca ha habido un apoyo constante, lo único relacionado al apoyo es que revisa los instrumentos de evaluación y verifica si la escala es más baja para los niños que necesitan evaluación diferenciada, pero nunca un trabajo técnico-pedagógico en relación a los niños con Necesidad Educativa Especial” (comunicación personal. 4 de diciembre, 2017)

Además, lo anterior se complementa con el análisis a los instrumentos de evaluación donde se observan errores en las preguntas y en los enunciados de las pruebas aun después de estar validados por UTP, es evidente que no entrega a los docentes una retroalimentación para corregir los errores presentes en el instrumento. Este factor puede distraer y confundir a todos los estudiantes, pero a los que presentan alguna NEE puede afectarles mucho más produciendo barreras en el aprendizaje que se pueden generar. Según estas acciones realizadas desde la UTP y reveladas por los docentes, estarían vinculadas con patologías de la evaluación, donde se menciona que sólo se evalúan a las personas, además de no realizar metaevaluación, la que corresponde a la evaluación del mismo proceso evaluativo, por lo que las planificaciones y evaluaciones solo son revisadas, pero no evaluadas detalladamente, por lo que podría no ser un instrumento coherente con las acciones que se pretendan realizar. Esto no sólo recae en el accionar de la jefa de UTP, sino que también es responsabilidad de los docentes hacer metaevaluación.

Las instancias de retroalimentación son momentos valiosos para realizar sugerencias y apoyar al docente en la evaluación diferenciada, en las adecuaciones en el instrumento de evaluación o en la planificación, por lo tanto, se puede mencionar que a pesar de que el colegio cuenta con un sello inclusivo mencionado en su PEI, la realidad no se está haciendo cargo del proceso de aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE, sean transitorias o permanentes.

Los docentes del Colegio San Luis evidentemente no tienen la formación que se requiere para trabajar en sala con estudiantes con NEE, debido a que la preparación con las nuevas políticas educacionales vigentes no se manifiesta en el quehacer pedagógico. De acuerdo a lo anterior, se puede deducir que los docentes no manejan ni dominan los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para egresados de carrera de Pedagogía en Educación Básica, específicamente en el estándar 8, el cual menciona que el docente tiene que estar preparado para atender a la diversidad y promover la integración en el aula. A su vez, se evidencia que dentro de estas prácticas se hace presente la patología de la evaluación, que, según Santos Guerra, se evalúa descontextualizadamente en la cual los docentes no consideran la diversidad en el aula para planificar y para evaluar los aprendizajes de todos los estudiantes, específicamente a los estudiantes con NEE Transitorias.

Por otra parte, declaran los profesores trabajar con el DUA, sin embargo, en el análisis de las planificaciones se evidencia que no está presente los principios de esta estrategia a cabalidad, solo se tiene la concepción que significa trabajar con las percepciones más comunes; visual y auditiva. Una docente señaló en la entrevista:

DUA siempre tiene que ser visual y auditivo, siempre trabajo así, siempre tiene que ser visual, auditivo, concreto y después con guía; con ello planifico las clases y luego evaluó lo que deben haber aprendido, es decir, con objetivos que debiesen haber alcanzado. Profesora jefe en tercero básico. (Comunicación personal. 4 de diciembre, 2017)

Concluyendo entonces, y de acuerdo con lo observado y analizado, esta estrategia solo se encuentra en el papel desde lo que ellos mismos conocen, es decir, en las planificaciones y en forma parcial; lo que efectivamente concuerda en la realidad, ya que, contrastado con las observaciones de clases se realizaron actividades donde los estudiantes captan los contenidos por medio de las percepciones declaradas; visual y auditiva. Lo que no quiere decir que la práctica pedagógica de los docentes sea concordante con lo que dictamina el decreto 83 en relación a la estrategia DUA y sus principios. “El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.” (Ministerio de educación. Decreto 83. 2015, p.19)

Con respecto a la evaluación, de acuerdo a los Estándares Pedagógicos para Egresados de carreras de Pedagogía Básica, en la parte disciplinar los docentes no manifiestan el estándar número 6, el cual indica que el docente debe conocer y saber aplicar métodos de evaluación para observar el

progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. Esto se relaciona directamente con el quehacer pedagógico de los docentes, donde no conocen elementos básicos y técnicos sobre evaluación. Afirman que ellos evalúan sus estudiantes, no obstante, cuando se les pregunta sobre la heteroevaluación, todos señalan no aplicarla; dejando en evidencia el no conocer el concepto. Se deduce la falta de apropiación del vocabulario técnico de los mismos.

Otro aspecto que se destaca es que los profesionales, no conocen a los estudiantes con NEE Transitorias, no aplican estrategias que permitan un aprendizaje significativo; no obstante, durante la investigación se evidencia en los resultados de la encuesta y en las observaciones, la participación de una profesional del equipo multidisciplinario del PIE. La educadora diferencial es quien participa de la aplicación de la evaluación en un tercer año básico, brindando apoyo a los estudiantes con NEE, sin embargo, dicha evaluación corresponde a la misma que al resto de sus compañeros, es decir, se aplica el mismo instrumento de forma personalizada o en caso contrario son llevados al aula de recursos a rendir la “misma prueba”. “La educadora diferencial está ubicada al lado de un estudiante que se encuentra sentado en los puestos de adelante, ella le lee las preguntas de la prueba y lo guía” (comunicación personal. 9 de noviembre, 2017).

Es de suma importancia dar a conocer que la profesional del equipo PIE, no está presente en el diseño ni confección del instrumento, ni tampoco participan los profesionales del equipo multidisciplinario, así fue declarado en las entrevistas aplicadas a cuatro docentes del establecimiento. “No se hace trabajo colaborativo, los instrumentos de evaluación los realizan los profesores jefes o de asignatura y se hacen por nivel” (comunicación personal. 7 de diciembre, 2017).

Lo anterior invita a modificar las prácticas, hacer las cosas de diferente manera, aprovechando el recurso humano y material que existe en la escuela, utilizar la evaluación auténtica, que sería una instancia en donde se podría producir un aprendizaje significativo, simétrico y asimétrico, en donde los estudiantes se hagan cargo de su proceso y de paso a la creación de la autonomía de los mismos. La utilización del portafolio, como instrumento de evaluación, permitiría lograr lo afirmado anteriormente; mencionando si, que no es el único instrumento factible para utilizar, pero sí es el más adecuado para los estudiantes con NEE, de acuerdo al contexto del colegio y a lo que estipula la normativa educacional vigente.

Otro punto por concluir, que es de suma importancia, son los análisis de las planificaciones e instrumentos evaluativos, donde allí se evidencian las prácticas pedagógicas de los profesionales de la educación y como direccionan los contenidos que las bases curriculares dictaminan para generar aprendizaje significativo en los estudiantes.

Los profesores del colegio San Luis, planifican de manera bimensual lo que lleva consigo ventajas y desventajas. Las ventajas para los propios docentes es que el trabajo se hace menos rutinario, entregando la posibilidad de ir actualizando planificaciones posteriores, utilizando actividades que surgen de forma espontánea y que son efectivas para el grupo curso designado; por el contrario una gran desventaja es la poca claridad observada en la secuencia de actividades por objetivo, ya que, solo se muestran actividades genéricas especificadas para a lo menos una o más semanas, lo que no permite claridad en la lectura de otro profesional que no haya participado de la confección de esta planificación.

Durante el análisis de las planificaciones, queda en evidencia que algunas profesoras jefe trabajan de manera conjunta, evidenciando aquí un trabajo en equipo, que permiten diferentes perspectivas del quehacer pedagógico. Como en la planificación se hace énfasis en las actividades para los estilos de aprendizaje más comunes; visual, auditivo y kinestésico; algunas docentes presentan diversas actividades que presentan mayor consistencia y que responden a lo menos a dos de los estilos mencionados por actividad, sin embargo, cuando las planificaciones son realizadas de manera individual, se observa que existe incoherencia entre lo que se plantea en la red de contenidos, actividades diversificadas e indicadores de evaluación, además, de que la mayor parte de la planificación es replicada de manera íntegra desde los planes y programas de tercero básico. Por lo que se puede concluir que es una práctica poco acorde a las realidades de los estudiantes, ya que, los ejemplos de los planes y programas son una guía; las que deben ser modificadas y adecuadas a la realidad que los profesores observan a diario en sus aulas.

A partir de lo expuesto, durante el análisis se evidenció que las planificaciones tienen deficiencia en la confección de los indicadores e instrumentos de evaluación que se mencionan, debido a que no concuerdan con las pruebas aplicadas a los estudiantes y que en otros casos son transcritos de las mismas bases curriculares, las que no corresponden para los instrumentos evaluativos. Cabe mencionar que, las planificaciones e instrumentos de evaluación, son elaborados por nivel, enfocándose en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje generales determinados en las Bases Curriculares y en dar cumplimiento al producto final, siendo ésta una evaluación psicométrica, cuando en un escenario óptimo, la evaluación debiese realizarse en función del aprendizaje,

tomando en cuenta el proceso de cada uno de los estudiantes; debido a que el aprendizaje se genera en cada uno de manera diferente, en donde los estilos de aprendizaje son de suma importancia en este ámbito y que de esta manera también se logra dar cumplimiento a los Objetivos de Aprendizaje que dictamina el Currículum Nacional vigente.

De forma individual, durante el análisis de las evaluaciones se observa un elemento fundamental, el cual corresponde a que se adjunta en cada instrumento una tabla de especificaciones, en la cual se da a conocer el objetivo en relación al reactivo y el puntaje asignado en cada uno de ellos, lo que facilita la revisión y retroalimentación de la aplicación de esta. Al comparar la tabla de especificaciones con la prueba misma, se muestra que en algunos casos el objetivo de aprendizaje no se relaciona con algunos reactivos o ítems; el que no genera inconvenientes al estudiante que debe ser evaluado, pero si genera barreras en el aprendizaje, puesto que el objetivo no se cumple, no obstante, queda registrado como entregado y enseñado a los estudiantes. Aquí se vuelve a concluir, como en los párrafos anteriores, que el trabajo de UTP no se realiza de forma consecuente, puesto que esos errores deben ser previstos y así se evita generar barreras en los estudiantes de la institución.

El mayor asombro durante esta investigación está en que no se encuentra ningún registro que evidencie que se realicen adecuaciones curriculares, ni evaluaciones diferenciadas, contradiciendo el PEI del establecimiento educacional. Esto llama la atención, puesto que fue el propio PEI de este colegio, el que motivó a la presente investigación. El establecimiento cuenta con una cantidad considerable de estudiantes con NEE transitorias, del cual no se están haciendo cargo en forma consciente y efectiva los docentes de cada curso, el equipo multidisciplinario, ni los directivos del colegio.

Esta es una preocupación desde el ámbito pedagógico, puesto que, si un colegio abre sus puertas a estudiantes diversos dando paso a la inclusión y respondiendo a las normativas vigentes, y que además cuenta con un PIE para estudiantes que manifiestan necesidades educativas especiales, deben estar estrictamente preparados para atenderlos y hacerse cargo de su educación y de formar a los profesionales que integran la comunidad escolar en contextos inclusivos, ya que todos son escuela, y todos deben hacerse responsable del quehacer pedagógico para generar aprendizaje significativo y que dé paso a una educación de calidad de todos los niños y niñas que vienen en Chile.

6.1. Proyecciones

A partir de la información recogida en el colegio San Luis de Maipú, y las conclusiones ya realizadas, donde se evidenció la falta de conocimiento y por ende la falta de prácticas pedagógicas, tanto en la preparación de la enseñanza, como en el desarrollo de las clases; y, por otra parte, la falta de evaluaciones diferenciadas a estudiantes con NEE transitorias, se genera la necesidad de seguir investigando al respecto.

Este estudio puede ser el primer paso para realizar otras investigaciones relacionadas con evaluación diferenciada, que permita diseñar estrategias de evaluación y adecuaciones curriculares para ser aplicadas a estudiantes con NEE y ver su efectividad, y así mejorar prácticas pedagógicas, para hacerse cargo de la educación de todos los y las estudiantes que integran los establecimientos educacionales, empoderando al docente a través de un desarrollo profesional continuo, y de este modo ser reales agentes de cambio en cada establecimiento y sala de clase, que permitan que todos los niños y niñas logre mejores aprendizajes, sin excepción, con una real inclusión.

7.0. Glosario

- **Adecuaciones Curriculares:** son todas aquellas modificaciones que se realizan a los diferentes elementos del currículo nacional como: contenidos, actividades, estrategias y metodologías, que tienen como objetivo atender las diferencias individuales de los y las estudiantes que presentan NEE.
- **Decreto:** palabra proveniente del latín *decrētum*, se refiere a las decisiones que toman las autoridades en relación a diferentes materias. Es llevado a cabo por el Poder Ejecutivo, presenta contenido normativo reglamentario y jerarquía inferior a las leyes.
- **Evaluación Diferenciada:** son aquellas modificaciones y adecuaciones que se realizan en los procedimientos evaluativos, tales como: los tipos de evaluación, instrumentos o indicadores de logros, los anterior tiene como objetivo atender las diferencias individuales de los y las estudiantes que presentan NEE.
- **NEE:** Necesidades Educativas Especiales, son aquellas ayudas y recursos adicionales (humanos, materiales o pedagógicos), que un estudiante precisa para su proceso de desarrollo y aprendizaje en etapa escolar.
- **OCDE:** es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, que integran 35 países; tiene como objetivo promover políticas que mejoren el bienestar económico, social y ambiental de las personas alrededor del mundo.
- **Patologías de la evaluación:** se refiere a las prácticas poco óptimas que se producen en el proceso de evaluación, ya sea en la elaboración del instrumento, en la propia evaluación o en la corrección.
- **PEI:** es el Proyecto Educativo institucional, que elabora cada establecimiento, con el objetivo de dar a conocer el sello, la misión y visión, el perfil del docente y de los estudiantes que presenta el colegio o escuela.
- **PIE:** es el Programa de Integración Escolar, el cual cuenta con un equipo multidisciplinario compuesto por diversos profesionales, tales como: psicólogos, fonoaudiólogos, educadoras diferenciales, terapeutas ocupacionales, entre otros. Ellos están a cargo de entregarle todo el apoyo material y humano a los estudiantes con NEE dentro de un establecimiento escolar.

- **Planificación:** es el proceso para diseñar, analizar y estudiar objetivos, es una herramienta de acción para decidir que se va hacer, cómo, porqué y que materiales se van a utilizar, en base a ello elaborar acciones y actividades que permitan conseguir los objetivos planteados.
- **Reglamento de evaluación:** documento oficial que elabora cada establecimiento en base al decreto 511, que guía y rige el proceso evaluativo del colegio.
- **TALIS:** (sigla en inglés *Teaching and Learning International Survey*), es un estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje, perteneciente a la OCDE.

8.0. Bibliografía

- Blanco, R. (S.F). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*.
- Cáceres, R y Castro, R. (S.F). *Lecciones pedagógicas a partir de experiencias inclusivas basadas en diseño universal para el aprendizaje en Chile*.
- Cuerpo directivo. (2016). *Proyecto Educativo Institucional del Colegio San Luis*. Maipú, Chile.
- Cuerpo directivo. (2016). *Reglamento de convivencia del Colegio San Luis*. Maipú, Chile.
- Cuerpo directivo. (2015). *Reglamento de evaluación del Colegio San Luis*. Maipú, Chile.
- Duk, C. (S.F). *El enfoque de educación inclusiva*.
- Duk C. y Lorenz C (2007). Flexibilización del Currículum para atender la diversidad.
- García M. (2016). Diseño Universal de los Aprendizajes para favorecer la inclusión.
- Gómez L. (2004). *Manual de Estilos de aprendizaje*
- González, M y Pérez, N. (S.F). Fundamentos básicos, en *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*.
- Luque, D. (2009). *Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa*. en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México.
- Mesías, R Frisancho, A. (2013). *Evaluación psicométrica y Evaluación edumétrica*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. (1997). *Decreto 511*, Reglamento de evaluación y promoción escolar de niños y niñas de enseñanza básica. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2002). *La evaluación en el nuevo currículo*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2003). *Decreto 107*, Exento del Decreto 511. Santiago, Chile
- Ministerio de educación. (2009). *Decreto 170*. Santiago, Chile.
- Ministerio de educación. (2015). *Decreto 83*. Santiago, Chile.
- Rodríguez, M. (S.F). *Concepto de diversidad*. España: Universidad de Vigo.
- Sánchez, I. (2016). *El Diseño Universal de Aprendizaje para favorecer la inclusión: Rediseñando un proyecto*.
- Santana, V. (2015). *Decreto 83*. Santiago, Chile.
- Santos Guerra, M. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. Madrid, España.
- UNESCO. (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España.

- Velásquez, E y Rojo, A. (2010). *El impacto de la Evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

Webgrafía, enlaces consultados:

- Ministerio de Educación (2017). En relación a la evaluación diferenciada. Ayuda MINEDUC. Chile: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/en-relacion-la-evaluacion-diferenciada-5>

9.0. Anexos

9.1. Encuestas

<p>Estimado (a) Profesor (a):</p> <p>Este instrumento pertenece a estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, de la Universidad Gabriela Mistral, el cual responde a los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizar si las estrategias de evaluación aplicadas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias consideran los objetivos de aprendizaje del currículum vigente. ✓ Identificar si a partir de los resultados de las evaluaciones existe una retroalimentación y posterior toma de decisiones. <p>La información que nos proporcione será utilizada como sustento para la investigación que se realiza en el seminario de grado, para optar al grado de Licenciado en Educación, cuyo título es “Sistemas de evaluación que se aplican a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias”.</p> <p>Cabe mencionar que la dicha información será de absoluta confidencialidad.</p> <p>De antemano agradecemos su colaboración.</p>				
PERFIL DEL ENCUESTADO				
Edad		Sexo	<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Mujer
Asignatura que realiza		Curso		
INFORMACIÓN GENERAL DEL CURSO				
1.- ¿Cuál es la matrícula total del grupo de curso?				
			<input style="width: 80px;" type="text"/>	
2.- ¿Cuál es la matrícula total de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que integran el PIE?				
Permanentes		<input style="width: 80px;" type="text"/>	Transitorias	
<input style="width: 80px;" type="text"/>		<input style="width: 80px;" type="text"/>		
3.- Marque con una X las Necesidades Educativas Especiales Transitorias que están diagnosticadas dentro del grupo curso y que integran el PIE.				
<input type="checkbox"/> Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	<input type="checkbox"/> Trastorno Específico del	<input type="checkbox"/> Trastorno Déficit Atencional (TDA)	<input type="checkbox"/> Trastorno Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH)	<input type="checkbox"/> Funcionamiento Intelectual Límite (FIL)

	aprendizaje (TEA)			
4.- ¿Cuál es la matrícula total de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que no integran el PIE?				
Permanentes		<input type="text"/>	Transitorias	
		<input type="text"/>		
5.- Marque con una X las Necesidades Educativas Especiales Transitorias que están diagnosticadas dentro del grupo curso y que no integran el PIE.				
<input type="checkbox"/> Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	<input type="checkbox"/> Trastorno Específico del aprendizaje (TEA)	<input type="checkbox"/> Trastorno Déficit Atencional (TDA)	<input type="checkbox"/> Trastorno Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH)	<input type="checkbox"/> Funcionamiento Intelectual Límite (FIL)
EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA ESCUELA				
6.- ¿Considera usted que el tiempo otorgado para realizar planificaciones de clases y confección de instrumentos evaluativos es pertinente?				
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No		
7.- ¿Sus planificaciones son validadas por la Unidad Técnico-Pedagógica de la escuela?				
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No		
Si la respuesta es Sí, ¿Recibe sugerencias que complementen sus planificaciones?				
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No		
8.- ¿El equipo multidisciplinario, colabora en la evaluación de los estudiantes con necesidades educativas especiales?				
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No		
Si la respuesta es Sí, marque con una X en qué parte del proceso:				
<input type="checkbox"/> Confección	<input type="checkbox"/> Aplicación	<input type="checkbox"/> Toma de decisiones		
EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA TODOS LOS ESTUDIANTES				
9.- ¿Qué tipo/s de evaluación realiza en su quehacer pedagógico con los estudiantes de su curso? Marque con una X la/s que usted realiza con mayor frecuencia.				
<input type="checkbox"/> Diagnóstica	<input type="checkbox"/> Formativa	<input type="checkbox"/> Sumativa	<input type="checkbox"/> Autoevaluación	<input type="checkbox"/> Coevaluación
<input type="checkbox"/> Heteroevaluación desde los estudiantes al docente				
10.- Luego de realizar una evaluación ¿Considera esos resultados para la toma de decisiones en su quehacer pedagógico?				
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No		
11.- Según su apreciación, la evaluación que usted realiza es mayoritariamente:				
<input type="checkbox"/> Formativa		<input type="checkbox"/> Sumativa		
12.- ¿Según su apreciación, la evaluación que usted realiza concuerda con las metodologías o estrategias utilizadas en clase para los estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales?				
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No		

13.- ¿Utiliza la evaluación auténtica?					
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No			
14.- ¿En sus clases utiliza estrategias diversificadas para la presentación del contenido?					
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No			
Marque con una X las percepciones y o recursos que apoya a las estrategias que utiliza.					
<input type="checkbox"/> Visual	<input type="checkbox"/> Auditiva	<input type="checkbox"/> Olfativa	<input type="checkbox"/> Gustativa	<input type="checkbox"/> Háptica	<input type="checkbox"/> Kinestésica
15.- ¿Utiliza la estrategia de Diseño Universal de los Aprendizajes para realizar sus clases?					
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No			
EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES TRANSITORIAS					
16.- ¿Realiza adecuaciones curriculares en sus planificaciones?					
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No			
17.- ¿Realiza evaluaciones diferenciadas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias?					
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No			
18.- En la adecuación curricular en sus planificaciones a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias, usted realiza: Marque la /s alternativa /s.					
<input type="checkbox"/> Elimina preguntas	<input type="checkbox"/> Modifica el Objetivo	<input type="checkbox"/> Baja el nivel de exigencia	<input type="checkbox"/> Modifica la estrategia y/o Metodología		
CONFECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN					
19.- ¿Conoce el Decreto 511/1997?					
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No			
20.- ¿Considera el Decreto 511/1997 al momento de elaborar el instrumento de evaluación?					
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No			
21.- ¿El colegio cuenta con un reglamento de evaluación?					
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No			
Si la respuesta es Sí, ¿Se consideran en este reglamento procedimientos para evaluar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias?					
<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No			
22.- ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utiliza en clases?					
<input type="checkbox"/> Registro anecdótico	<input type="checkbox"/> Cuadernos	<input type="checkbox"/> Pruebas	<input type="checkbox"/> Lista de cotejo	<input type="checkbox"/> Cuestionarios	
<input type="checkbox"/> Escala de apreciación	<input type="checkbox"/> Pauta de observación	<input type="checkbox"/> Guías	<input type="checkbox"/> Otros ¿Cuáles? _____		

23.- ¿Se realiza trabajo colaborativo en el diseño y elaboración de los instrumentos de evaluación aplicados a todos sus estudiantes?

Sí No

24.- ¿Se realiza trabajo colaborativo en el diseño y elaboración de los instrumentos de evaluación para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias?

Sí No

Maque con una X el o los profesionales involucrados.

<input type="checkbox"/> Educador/a Diferencial	<input type="checkbox"/> Psicólogo/a	<input type="checkbox"/> Psicopedagogo/a	<input type="checkbox"/> Terapeuta ocupacional	<input type="checkbox"/> Fonoaudiólogo/a
---	---	---	--	---

Otro profesional.
Mencione.....

Muchas gracias por su amabilidad y por el tiempo dedicado a contestar esta encuesta.

9.1.1. Resultados de las Encuestas

N° de Encuestado	Edad	Sexo	Asignatura que realiza	Curso en que hace clases	Cantidad de estudiantes	Conoce a los estudiantes con NEE	Cantidad de estudiantes con NEE que pertenecen al PIE
1		Mujer	Artes Visuales	4°B		No	No cuento con esa información
2	50 Años	Mujer	Todas	3° B	16	Sí	1 Permanentes y 5 Transitorias
3	30 Años	Mujer	Matemáticas	4° B	23	Sí	1 Permanentes y 5 Transitorias
4	56 Años	Mujer	Ciencia, Lenguaje, Matemática, Naturales	4° A	27	Sí	2 Permanentes y 5 Transitorias
5	28 Años	Hombre	Educación Física	3° A y 3° B		No	No cuento con esa información
6	58 Años	Hombre	Artes Musicales	3° A y B, 4° A y B		No	No cuento con esa información
7		Mujer	Lenguaje y Comunicación	3°A	25	Sí	2 Permanentes y 5 Transitorias
8	56 Años	Hombre	Lenguaje y Comunicación	4° A	27	No	No cuento con esa información
9	38 Años	Mujer	Lenguaje y Comunicación	4° B	24	No	No cuento con esa información
10	62 Años	Mujer	Religión	3° A y B, 4° A y B		No	No cuento con esa información

N° de Encuestado	Diagnóstico de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que pertenecen al PIE		
1	¹⁹		
2			Trastorno Déficit Atencional (TDA)
3			
4	Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	Trastorno Específico del aprendizaje (TEA)	
5	Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	Trastorno Específico del aprendizaje (TEA)	Trastorno Déficit Atencional (TDA)
6	Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	Trastorno Específico del aprendizaje (TEA)	Trastorno Déficit Atencional (TDA)
7			
8	Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	Trastorno Específico del aprendizaje (TEA)	Trastorno Déficit Atencional (TDA)
9	Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	Trastorno Específico del aprendizaje (TEA)	Trastorno Déficit Atencional (TDA)
10	Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	Trastorno Específico del aprendizaje (TEA)	Trastorno Déficit Atencional (TDA)

¹⁹ Todas las casillas que se encuentran sin información, de debe a que el encuestado no respondió esa pregunta o no consideró esa alternativa como respuesta.

N° de Encuestado	Diagnóstico de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que pertenecen al PIE		Cantidad de estudiantes con NEE que NO pertenecen al PIE
1			
2		Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL)	3 Transitorias
3		Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL)	
4		Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL)	
5	Trastorno Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH)		
6			
7		Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL)	2 Permanentes y 5 Transitorias
8		Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL)	3 Permanentes y 3 Transitorias
9	Trastorno Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH)		3 Permanentes y 8 Transitorias
10			

N° de Encuestado	Diagnóstico de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que NO pertenecen al PIE		
1			
2			Trastorno Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH)
3			
4			
5			
6			
7	Trastorno Específico del aprendizaje (TEA)	Trastorno Déficit Atencional (TDA)	
8	Trastorno Específico del aprendizaje (TEA)	Trastorno Déficit Atencional (TDA)	
9	Trastorno Específico del aprendizaje (TEA)	Trastorno Déficit Atencional (TDA)	Trastorno Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH)
10			

N° de Encuestado	El tiempo otorgado para planificar y confeccionar instrumentos es pertinente	Las planificaciones son validadas por UTP	Reciben sugerencias	El equipo multidisciplinario colabora en la evaluación de niños con NEE	¿En qué parte del proceso?			Tipos de evaluaciones que realiza	
1	Si	Sí	No	No					
2	No	Sí	No	Sí		Aplicación	Toma de decisiones	Diagnóstica	Formativa
3	Si	Sí	No	No		Aplicación	Toma de decisiones	Diagnóstica	Formativa
4	No	Sí	No	Sí		Aplicación	Toma de decisiones	Diagnóstica	Formativa
5	No	Sí	No	No			Toma de decisiones		
6	No	Sí	No	No		Aplicación		Diagnóstica	
7	No	Sí	Sí	Sí			Toma de decisiones	Diagnóstica	Formativa
8	No	Sí	Sí	Sí	Confección	Aplicación		Diagnóstica	Formativa
9	No	Sí	Sí	Sí	Confección	Aplicación	Toma de decisiones	Diagnóstica	Formativa
10	No	Sí	No	No					Formativa

N° de Encuestado	Tipos de evaluaciones que realiza			Considera los resultados de la evaluación para la toma de decisiones	Evaluación que realiza mayoritariamente	La evaluación que realiza concuerda con las metodologías o estrategias utilizadas en clases	Utiliza la evaluación autentica	Utiliza estrategias diversificadas en la presentación de contenidos	Percepciones o recursos que apoyan las estrategias que utiliza	
1		Autoevaluación	Coevaluación	Sí	Formativa	Sí		Sí	Visual	Auditiva
2	Sumativa	Autoevaluación		Sí	Formativa	Sí	Sí	Sí	Visual	Auditiva
3	Sumativa			Sí	Formativa	Sí	Sí	Sí	Visual	
4	Sumativa	Autoevaluación	Coevaluación	Sí	Formativa	Sí	Sí	Sí	Visual	Auditiva
5	Sumativa			Sí	Sumativa	Sí	Sí	Sí	Visual	Auditiva
6	Sumativa			Sí	Sumativa	Sí	Sí	Sí	Visual	Auditiva
7	Sumativa	Autoevaluación	Coevaluación	Sí	Formativa	Sí	Sí	Sí	Visual	Auditiva
8	Sumativa	Autoevaluación		Sí	Formativa	Sí	Sí	Sí	Visual	Auditiva
9	Sumativa	Autoevaluación	Coevaluación	Sí	Formativa	Sí	Sí	Sí	Visual	Auditiva
10	Sumativa			Sí	Formativa	Sí	No	No	Visual	

N° de Encuestado	Percepciones o recursos que apoyan las estrategias que utiliza			Utiliza el DUA en sus clases	Realiza adecuaciones curriculares	Realiza evaluación diferenciada	Adecuaciones curriculares a estudiantes con NEE transitorias			
1	Olfativa			Kinestésica	No	No	No			Baja el nivel de exigencia
2				Kinestésica	Sí	No	Sí			Baja el nivel de exigencia
3				Kinestésica	Sí	No	Sí			
4				Kinestésica	Sí	Si	Sí			Baja el nivel de exigencia
5				Kinestésica	Sí	Si	Sí			
6				Kinestésica	No	No	No			
7	Olfativa			Kinestésica		Sí	Sí			
8				Kinestésica	Sí	Sí	Sí			Baja el nivel de exigencia
9	Olfativa	Gustativa	Háptica	Kinestésica		Sí	Sí			
10					No	No	No			

N° de Encuestado	Adecuaciones curriculares a estudiantes con NEE transitorias	Conoce el Decreto 511	Considera el Decreto 511	El Colegio cuenta con reglamento de evaluación	En este reglamento consideran procedimientos para evaluar a estudiantes con NEE	Instrumentos de evaluación que utiliza en sus clases		
1		Si	Si	Sí	No			
2	Modifica la estrategia y/o Metodología		Si	Sí	No		Cuaderno	Prueba
3	Modifica la estrategia y/o Metodología	No	No	Sí	Sí			
4	Modifica la estrategia y/o Metodología	Sí	Si	Sí	Sí		Cuaderno	Prueba
5	Modifica la estrategia y/o Metodología	Sí	Si	Sí	Sí			
6		No	No	Sí	Sí		Cuaderno	
7		Sí	Si	Sí	Sí		Cuaderno	Prueba
8	Modifica la estrategia y/o Metodología	Sí	No	Sí	Sí			Prueba
9	Modifica la estrategia y/o Metodología	Sí	Si	Sí	Sí	Registro anecdótico	Cuaderno	Prueba
10		Sí	Si	Sí	No		Cuaderno	

N° de Encuestado	Instrumentos de evaluación que utiliza en sus clases						Realiza trabajo colaborativo en el diseño de instrumentos de evaluación para todos los estudiantes	Realiza trabajo colaborativo en el diseño de instrumentos de evaluación para estudiantes con NEE transitorias
1	Lista de cotejo		Escala de apreciación	Pauta de observación			No	No
2	Lista de cotejo	Cuestionario	Escala de apreciación	Pauta de observación	Guías	Otros	Sí	No
3	Lista de cotejo		Escala de apreciación				Sí	
4	Lista de cotejo	Cuestionario		Pauta de observación	Guías		No	Sí
5				Pauta de observación		Otros	No	Sí
6	Lista de cotejo			Pauta de observación			No	
7	Lista de cotejo	Cuestionario	Escala de apreciación	Pauta de observación	Guías		Sí	Sí
8	Lista de cotejo		Escala de apreciación		Guías		Sí	Sí
9	Lista de cotejo	Cuestionario	Escala de apreciación	Pauta de observación	Guías		Sí	Sí
10					Guías		No	

N° de Encuestado	Profesionales que participan del trabajo colaborativo				
1					
2					
3					
4	Educador/a Diferencial				
5				Terapeuta ocupacional	
6					
7	Educador/a Diferencial	Psicólogo/a	Psicopedagogo/a	Terapeuta ocupacional	
8	Educador/a Diferencial		Psicopedagogo/a		
9	Educador/a Diferencial	Psicólogo/a	Psicopedagogo/a	Terapeuta ocupacional	Fonoaudiólogo/a
10					

9.2. Entrevista

Pauta de Entrevista dirigida al profesor (a)

Presentación

Estimado (a) Profesor (a): Este instrumento pertenece a estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, de la Universidad Gabriela Mistral, el cual responde a los siguientes objetivos:

- ✓ Analizar si las estrategias de evaluación aplicadas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias consideran los objetivos de aprendizaje del currículum vigente.
- ✓ Identificar si a partir de los resultados de las evaluaciones existe una retroalimentación y posterior toma de decisiones.

La información que nos proporcione será utilizada como sustento para la investigación que se realiza en el seminario de grado, para optar al grado de Licenciado en Educación. Cabe mencionar que la dicha información será de absoluta confidencialidad.

De antemano agradecemos su colaboración.

Preguntas

Datos Generales

1. ¿Cuál o cuáles son las asignaturas que usted realiza? ¿En qué curso?
2. ¿Cuántos años ejerce como docente?
3. ¿Cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias pertenecen al PIE? y ¿Cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias no integran el PIE?

Desde la escuela

4. ¿De qué manera incide y/o apoya la Unidad Técnico-Pedagógica en la elaboración de instrumentos de evaluación para estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales transitorias; y en la aplicación de estos?
5. ¿Fueron formados o capacitados para trabajar la diversidad en el aula?

Evaluación educativa para todos los estudiantes del curso

6. ¿Qué tipos de evaluación realiza a todos los estudiantes en comparación a las que realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias? ¿En qué consisten?
7. ¿Qué importancia tiene para usted la evaluación? ¿Qué decisiones toma en base a los resultados obtenidos de la misma?
8. ¿Qué metodologías o estrategias utiliza en sus clases? ¿De qué forma las relaciona con la evaluación?
9. ¿Existe la evaluación diversificada dentro del aula y en qué consiste?

Evaluación educativa para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales

10. ¿En qué se basa y en qué consisten las adecuaciones curriculares que usted realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias?
11. ¿Cómo se realiza en la escuela el trabajo colaborativo para elaborar instrumentos de evaluación? ¿Qué profesionales participan?

Entrevista a docente que realiza asignatura de lenguaje y comunicación en cuarto año básico

1. ¿Cuál o cuáles son las asignaturas que usted realiza? ¿En qué curso?

Bueno en cuarto año básico realizo la asignatura de Lenguaje y Comunicación, además, tengo una jefatura en segundo básico y a ellos les hago todas las asignaturas a excepción de música, religión y educación física.

2. ¿Hace cuántos años ejerce como docente?

Hace siete años, yo estoy ejerciendo desde el año 2010 y desde ese año que estoy trabajando acá en el colegio, bueno en realidad desde antes.

- ¿Por qué desde antes? ¿a qué se refiere con eso?

Porque yo entré a trabajar acá como asistente de aula e hice mis prácticas, en total llevo diez años trabajando en el Colegio San Luis.

3. ¿Cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias pertenecen al PIE? y ¿Cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias no integran el PIE?

Eeee transitorias como colegio en cada curso de hecho deben ser cinco, y de los que no pertenecen al pie eso es súper complejo de responder, porque desde mi perspectiva eee yo me atrevería a decir que más de la mitad del curso necesita apoyo PIE, ya sea por problemas de lenguaje, ya sea por discapacidad intelectual, ya sea por déficit atencional, etcétera. Entonces me atrevería a decir que más de diez, que debiesen estar, pero no están en el PIE.

4. ¿De qué manera incide y/o apoya la Unidad Técnico-Pedagógica en la elaboración de instrumentos de evaluación para estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales transitorias; y en la aplicación de estos?

Ella de qué manera apoya, no se poh en la revisión de la prueba, verificando que sea en el fondo un aprendizaje para todos los estudiantes, dándoles oportunidad a todos los niños, entonces siempre nos está orientando eee a que trabajemos con diferentes instrumentos de evaluación, también en lo que es la visita al aula, en las supervisiones entrega retroalimentaciones para ver lo que uno debe mejorar. Bueno no se también si sirve el tema de que siempre nos están haciendo inducciones de los instrumentos de evaluación o de que nos hablan del tema netamente de la evaluación y que en el fondo sea para que todos los niños puedan alcanzar los aprendizajes, no se poh si el niño no rinde resolviendo una prueba, a lo mejor lo rendirá dramatizando, lo rendirá realizando una maqueta, etcétera.

5. ¿Fueron formados o capacitados para trabajar la diversidad en el aula?

Yo me atrevería a decir que no, que eso lo hace día a día la experiencia y si hoy me atrevería a decir que no y como usted se ha ido dando cuenta la realidad en que trabajamos es súper compleja entonces valga la redundancia es la propia escuela la que nos enseña o nos capacita obligatoriamente a trabajar con la diversidad que tenemos hoy en día.

6. ¿Qué tipos de evaluación realiza a todos los estudiantes en comparación a las que realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias? ¿En qué consisten?

La verdad les realizo a todos, la misma prueba, porque no cuento con el tiempo ni con el apoyo de profesionales, necesario para lograr elaborar un instrumento de evaluación diferenciada.

7. ¿Qué importancia tiene para usted la evaluación? ¿Qué decisiones toma en base a los resultados obtenidos de la misma?

Para mí es muy importante la evaluación porque me permite ver y situar desde que punto puedo seguir con los contenidos y esas son las decisiones que tomo con la evaluación, que contenidos están débiles y cuales no y de los que están más débiles les hago un repaso.

8. ¿Qué metodologías o estrategias utiliza en sus clases? ¿De qué forma las relaciona con la evaluación?

En mis clases trato de mantener muy ocupados a los alumnos, ya que, si los dejo descansar se desordenan mucho, les hago copiar, dibujar, exponer, y trato de hacerle varias actividades, pero cortas, basadas en sus intereses. Bueno y las evaluaciones me atrevería a decir que la mayoría de las veces son pruebas o guías de los contenidos vistos en las clases.

9. ¿Existe la evaluación diversificada dentro del aula y en qué consiste?

Me atrevería a decir que no, que todos los niños realizan las mismas pruebas, pero los que presentan alguna NEE, rinden la evaluación en aula de recursos junto a la educadora diferencial, por lo tanto, no se da la evaluación diversificada.

10. ¿En qué se basa y en qué consisten las adecuaciones curriculares que usted realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias?

Yo la verdad que no realizo adecuaciones curriculares porque son tantas las cosas que debemos hacer en el colegio en los libros, los informes de personalidad, atención de apoderados y otros, que los tiempos no alcanzan, son reducidos y no nos permiten realizar esas cosas.

11. ¿Cómo se realiza en la escuela el trabajo colaborativo para elaborar instrumentos de evaluación? ¿Qué profesionales participan?

No se hace trabajo colaborativo, los instrumentos de evaluación los realizan los profesores jefes o de asignatura y se hacen por nivel, por ejemplo, si yo hago lenguaje en un cuarto cuando me toca elaborar una prueba, la hago para los dos cursos independientemente que yo no haga clases al otro cuarto.

Entrevista a docente con jefatura en cuarto año B

1. ¿Cuál o cuáles son las asignaturas que usted realiza? ¿En qué curso?

Yo tengo la jefatura en el cuarto año B, y hago las asignaturas de matemática.

2. ¿Hace cuántos años ejerce como docente?

Bueno como docente llevo ejerciendo 6 años y en este colegio estoy hace 4 años.

3. ¿Cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias pertenecen al PIE? y ¿Cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias no integran el PIE?

Actualmente en el cuarto año B pertenecen al programa de integración cinco estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y dos permanentes. En relación a los que presentan NEE transitorias y no pertenecen al PIE puedo decir que en mi curso hay 7 niños.

4. ¿De qué manera incide y/o apoya la Unidad Técnico-Pedagógica en la elaboración de instrumentos de evaluación para estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales transitorias; y en la aplicación de estos?

La verdad nunca ha habido un apoyo constante lo único relacionado al apoyo es que revisa los instrumentos de evaluación y verifica si la escala es más baja para los niños que necesitan evaluación diferenciada, pero nunca un trabajo técnico pedagógico en relación a los niños con NEE.

5. ¿Fueron formados o capacitados para trabajar la diversidad en el aula?

En mi formación universitaria no, pero actualmente en el colegio nos han ido capacitando para trabaja con la diversidad en el aula, es más utilizamos métodos para llegar a los diferentes estilos de aprendizaje.

- ¿Qué método utilizan para ello?

La planificación con DUA, Diseño universal para el aprendizaje, de esa forma tratamos de presentar los contenidos de diferentes formas, cosa que los alumnos puedan captar la información por medio de diferentes percepciones.

6. ¿Qué tipos de evaluación realiza a todos los estudiantes en comparación a las que realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias? ¿En qué consisten?

Las evaluaciones que realizo a los estudiantes con NEE son la evaluación psicopedagógica y la procesual, la psicopedagógica es netamente con lo que uno conoce del niño, su familia, su entorno, lo sociocultural como llego al niño utilizando esos conocimiento previos, no de contenido sino que de él como persona; y la procesual tiene que ver con el proceso de aprendizaje de cada niño, el cómo aprende y como yo puedo planificar la adaptación de la enseñanza, esas son los dos tipos de evaluaciones que aplico en esos niños específicamente.

7. ¿Qué importancia tiene para usted la evaluación? ¿Qué decisiones toma en base a los resultados obtenidos de la misma?

Para mí lo principal es conocer al niño ya para eso se realiza la evaluación formativa, porque es en esa instancia donde uno conoce en si al niño, todas las capacidades o las discapacidades que él tiene ya y desde ahí empiezo a planificar, porque la metodología va en base a la necesidad, por lo tanto, la evaluación es fundamental. Las decisiones que yo tomo es la forma de planificación y la adaptación curricular que el niño necesita para el tema del proceso de enseñanza aprendizaje, eso es lo primordial el cómo planificar para él.

8. ¿Qué metodologías o estrategias utiliza en sus clases? ¿De qué forma las relaciona con la evaluación?

Bueno como metodologías utilizo diferentes formas de recogida de datos con rigor, análisis de la información obtenida, formulación de conclusiones, adopción de medidas y también la actuación todo en base a los diferentes estilos de aprendizaje. Yo realizo las evaluaciones en base a las metodologías ocupadas, la evaluación tiene que ser medianamente consensuada con las metodologías o estrategias utilizadas en las clases.

9. ¿Existe la evaluación diversificada dentro del aula y en qué consiste?

Si por son los distintos tipos de evaluaciones que existen y que uno puede aplicar a los alumnos, por ejemplo, la coevaluación, la evaluación formativa y las otras dos que nombre anteriormente también son tipos de evaluación, y se les llama diversificadas porque son de acuerdo a cada tipo de estudiante y cada estilo de aprendizaje.

También de acuerdo al estilo de aprendizaje del niño uno realiza una evaluación, y esa evaluación no significa que haya que bajar la escala para evaluar al niño, si no que las preguntas tienen que ir planteadas de diferente forma, por ejemplo, si es de comprensión lectora, para un niño que presente Trastorno específico del Lenguaje, las preguntas deben ser explícitas, tienen que estar dentro del texto, no que el niño tenga que inferir y relacionar qué harías.

10. ¿En qué se basa y en qué consisten las adecuaciones curriculares que usted realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias?

Las adecuaciones curriculares se basan netamente en como uno planifica el proceso de enseñanza aprendizaje para un niño con NEE, por ejemplo, si queremos enseñarle a leer a un niño con NEE, hay que buscar estrategias y saber el diagnóstico que tiene.

11. ¿Cómo se realiza en la escuela el trabajo colaborativo para elaborar instrumentos de evaluación? ¿Qué profesionales participan?

En la escuela no hay ningún tipo de trabajo colaborativo al momento de realizar una evaluación para un niño con NEE no 0, no se hace pero es muy importante porque tanto la Educadora diferencial como uno que es profesora básica maneja distintos ejes del estudiante, que quiero decir con eso, que no siempre trabaja de la misma forma conmigo que con la profesora diferencial, porque obviamente tenemos estrategias diferentes para aplicarle pero el trabajo colaborativo debiese darse porque es muy importante.

Y se debiese hacer en todo momento, al planificar, al realizar una guía, una prueba, si tiene que hacer una disertación o cualquier tipo de evaluación para un niño con NEE, tiene que ser elaborado de forma colaborativa en conjunto con la psicopedagoga, con todos los entes que atienden a este niño con todos.

Entrevista a docente que realiza asignatura de educación física y salud en tercero básico

1. ¿Cuál o cuáles son las asignaturas que usted realiza? ¿En qué curso?

Yo realizo clases de Educación física y salud, desde primero hasta tercero básico.

2. ¿Hace cuántos años ejerce como docente?

Bueno como docente ejerzo hace seis años y desde que comencé mi carrera estoy acá en el Colegio San Luis.

3. ¿Cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias pertenecen al PIE? y ¿Cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias no integran el PIE?

Sinceramente como solo hago clases de Educación Física y salud, no manejo esa información, a mí nunca me han informado de aquello.

4. ¿De qué manera incide y/o apoya la Unidad Técnico-Pedagógica en la elaboración de instrumentos de evaluación para estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales transitorias; y en la aplicación de estos?

Bueno la jefa de UTP Trabaja buscando adaptaciones a las evaluaciones, que quiere decir eso, que ella nos revisa las pruebas y las valida luego de eso recién nos manda a imprimir los instrumentos evaluativos.

5. ¿Fueron formados o capacitados para trabajar la diversidad en el aula?

Yo en lo personal nunca tuve formación específica para trabajar con niños con NEE, siendo que por mi especialidad debiesen prepararnos para ello, más ahora que está latente la ley de inclusión.

6. ¿Qué tipos de evaluación realiza a todos los estudiantes en comparación a las que realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias? ¿En qué consisten?

En educación física a los niños con NEE les realizo la misma evaluación que a sus compañeros, pero siempre disminuyo la dificultad según las habilidades psicomotoras que tenga el estudiante.

7. ¿Qué importancia tiene para usted la evaluación? ¿Qué decisiones toma en base a los resultados obtenidos de la misma?

Bueno, la evaluación a mí parecer es parte fundamental del proceso de aprendizaje, ya que me permite tomar decisiones con respecto a la dificultad que voy a generar en las actividades y las evaluaciones posteriores o que contenidos tendré que adaptar para que todos puedan adquirirlos.

8. ¿Qué metodologías o estrategias utiliza en sus clases? ¿De qué forma las relaciona con la evaluación?

En mis clases generalmente realizo trabajos colaborativos y en equipos, trabajo en circuitos de habilidades motrices y en desafíos. Las clases las realizo en base a la evaluación anterior si logran resultados positivos en la evaluación se pasa a una etapa más compleja de las habilidades motrices o se realiza un complemento de la habilidad trabajada.

9. ¿Existe la evaluación diversificada dentro del aula y en qué consiste?

Nuevamente debo decir que no cuento con esa información.

10. ¿En qué se basa y en qué consisten las adecuaciones curriculares que usted realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias?

Bueno yo disminuyo la dificultad de las evaluaciones, esto según la necesidad educativa del niño. Ya que en algunos casos solo a los estudiantes con dificultades físicas es necesario realizar dichas adaptaciones.

11. ¿Cómo se realiza en la escuela el trabajo colaborativo para elaborar instrumentos de evaluación? ¿Qué profesionales participan?

Para las adecuaciones se realizan equipos de aula entre los profesionales PIE, los profesores jefes y de las diferentes asignaturas. Y entre todos toman las decisiones con respecto a que evaluaciones se deben realizar a cada uno de los niños que presentan NEE.

Entrevista a docente con jefatura en tercer año básico

1. ¿Cuál o cuáles son las asignaturas que usted realiza? ¿En qué curso?

Bueno yo hago clases de matemáticas en sexto A y tengo la jefatura del tercer año B, y en mi curso realizo todas las asignaturas a excepción de religión, música y Educación Física.

2. ¿Hace cuántos años ejerce como docente?

Como docente llevo ejerciendo 17 años.

3. ¿Cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias pertenecen al PIE? y ¿Cuántos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias no integran el PIE?

Eee creo que tres alumnos con NEE transitorias pertenecen al PIE, no estoy segura, y de los que no pertenecen al PIE, debo decir que son unos tres más.

4. ¿De qué manera incide y/o apoya la Unidad Técnico-Pedagógica en la elaboración de instrumentos de evaluación para estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales transitorias; y en la aplicación de estos?

En realidad, la jefa de UTP no incide en mucho en la elaboración de instrumentos para todos los estudiantes, ella solo los revisa y luego los envía a imprimir, en cuanto a los alumnos con NEE la jefa de UTP nunca ha visto nada enfocado en ellos, por lo menos conmigo de los años que llevo no.

5. ¿Fueron formados o capacitados para trabajar la diversidad en el aula?

No, creo que cuando yo estudiaba nunca nos hablaron de esto, pero poco a poco cuando uno entra a trabajar se va encontrando con esta realidad, mas ahora con las nuevas leyes educacionales, y es la practica la que nos enseña.

6. ¿Qué tipos de evaluación realiza a todos los estudiantes en comparación a las que realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias? ¿En qué consisten?

Las evaluaciones que utilizo son variadas, me gusta trabajar con disertaciones, guías, trabajos grupales y títeres, en ello voy variando según los contenidos que estemos pasando. Sin embargo, a los niños con NEE le realizo las mismas pruebas y las mismas guías que a todos sus compañeros,

7. ¿Qué importancia tiene para usted la evaluación? ¿Qué decisiones toma en base a los resultados obtenidos de la misma?

Es de suma importancia la evaluación en el proceso de los niños y las decisiones que tomo al respecto es bajar la escala de evaluación dependiendo de los resultados obtenidos, para que sus calificaciones sean mayores y así no bajar su autoestima.

8. ¿Qué metodologías o estrategias utiliza en sus clases? ¿De qué forma las relaciona con la evaluación?

Me gusta sacarlos a la pizarra, trabajo arto con ellos en esa modalidad y los saco a todos, los PIE y no PIE. Además, Utilizo el Diseño Universal de Aprendizaje, DUA siempre tiene que ser visual y auditivo, siempre trabajo así, siempre tiene que ser visual, auditivo, concreto y después con guía; con ello planifico las clases y luego evaluó lo que deben haber aprendido, es decir, con objetivos que debiesen haber alcanzado. En matemática trabajo con COPISI, que es lo concreto, lo pictórico y simbólico; y en lenguaje siempre lectura a veces compartida y silenciosa.

- Entonces si planifica con DUA, ¿en sus evaluaciones también incorpora el DUA?

Eeee la verdad no, yo planifico con DUA, pero las evaluaciones generalmente son pruebas y no suelo incorporar el DUA.

9. ¿Existe la evaluación diversificada dentro del aula y en qué consiste?

Lo que pasa es que, en el colegio, así en términos generales no se practica la evaluación diferenciada, por lo tanto, no podría decirle en que consiste.

10. ¿En qué se basa y en qué consisten las adecuaciones curriculares que usted realiza a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias?

Bueno yo no realizo adecuaciones curriculares, lo único se hace para esos niños es apoyarlos por medio del equipo PIE, donde la educadora diferencial le ayuda a realizar las guía y evaluaciones.

11. ¿Cómo se realiza en la escuela el trabajo colaborativo para elaborar instrumentos de evaluación? ¿Qué profesionales participan?

Sinceramente y lamentablemente en el colegio no se realiza trabajo colaborativo ni para elaborar instrumentos, ni para la toma de la evaluación, ni para nada.

9.3. Observación no participante

OBSERVACIÓN DE CLASE NO PARTICIPANTE		
Fecha: 29 de Octubre	Curso: 3ºA	Asignatura: Lenguaje
Objetivo: Escribir final de un cuento (verbalizado)		
Docente/s al interior del aula: Profesora Jefe		
Hora de inicio de la observación: 10:30	Hora de término de la evaluación: 11:20	
Descripción de la clase		
<p>Se hace ingreso a la sala del tercero año A, a las 10:20 hrs.</p> <p>La observación está destinada a clase de lenguaje y comunicación. El colegio se encuentra en actividades de alianzas por celebración de aniversario del colegio.</p> <p>La docente me recibe de manera muy cordial debido a que me presenta la investigadora que trabaja en la escuela, pero al retirarse la investigadora, la profesora cambia completamente diciendo:</p> <ul style="list-style-type: none">- “Que bueno que viniste, estamos escribiendo el final de un cuento para un concurso. Mira los cuadernos, para que me ayudes a revisarlos y así observas la tarea”.- “aquí nadie observa, todos cooperan, ponte en el rincón y ayuda a recortar coronas, que los cuadernos los reviso yo” <p>Fue la instrucción que me dio la profesora al iniciar la clase.</p> <p>10:35 La docente les dijo a los niños que guarden el cuaderno de lenguaje debido a que no estaban cooperando con el orden de la sala y estaban gritando. En un momento un estudiante habla y la docente muy enojada se paró a apagar la luz</p> <ul style="list-style-type: none">- “uno, dos, tres, quedarán a oscuras si no se callan, ¡no deben ni moverse!” <p>Los estudiantes estaban trabajando mientras que ella no estaba concentrada en lo que estaba haciendo, debido a que se preocupaba de la recolección de materiales reciclables para las alianzas y estaba recorriendo toda la sala.</p> <p>10:45 la docente dice: “ya niños, saquen su cuadernillo de caligrafía para que estén atentos”.</p> <p>Los estudiantes a viva voz reclaman lo sucedido</p> <ul style="list-style-type: none">- “tía, que fome” <p>La docente obliga a sacar los cuadernillos apagando la luz y diciendo:</p> <ul style="list-style-type: none">- “uno, dos, tres, cállense o no prendo la luz” <p>Siendo las 11:00, la docente les dice:</p> <ul style="list-style-type: none">- “niños saquen el cuaderno de historia mejor, hay que hacer algo” <p>Los niños reclaman otra vez y sacan el cuaderno de historia.</p>		

11:10 la docente pide silencio otra vez, apagando la luz y los hace guardar todo para que se prueben las coronas y puedan posteriormente salir a las actividades.

11:15 ingresa una docente a ayudar a un estudiante a ponerse la corona, debido a que la profesora jefa no lo hace.

La sala es bastante acogedora, está pintada de color piel y sus cortinas son amarillas, las mesas están organizadas en cuatro grupos de cuatro y un grupo de tres, estaba bastante desordenada, pero se atribuye que es debido a las alianzas y a todo el material reciclable que deben entregar ese día, se deduce, ya que se le consulta a la docente por ese tema, pero ella no responde.

El curso tiene un total de 23 estudiantes, de los cuales no se tiene el conocimiento de cuantos estudiantes con NEE lo integran, ya que la respuesta de la docente al preguntarle fue:

- “después hablamos de eso, ahora no es necesario. Tú ayuda, que para eso estás aquí”

Cuando se le volvió a preguntar, ella me dijo que no podía brindarme esa información porque no era del colegio.

Se observa a un estudiante que utiliza un casco de bicicleta, y cuando se probó su corona se quitó el casco y en su cabeza tenía varias cicatrices. También al finalizar la clase se le consultó a la docente por la situación de ese estudiante, pero ella se negó a contestar, justificando que no se podía hablar de aquello.

11:20 los estudiantes salen al recreo.

OBSERVACIÓN DE CLASE NO PARTICIPANTE		
Fecha: 29 de Octubre	Curso: 3ºA	Asignatura: Suspendida por actividades extraprogramáticas
Objetivo: Que gane la alianza		
Docente/s encargado/s: Profesora jefe		
Hora de inicio de la observación: 11:40	Hora de término de la evaluación: 13:00	
Descripción de la clase		
<p>Se hace ingreso a la sala de clases para dar las instrucciones de cómo debían participar en las alianzas, la docente les pide que se vistan con la polera verde (alianza asignada) y que debían usar coronas.</p> <p>La docente dice:</p> <p>- “niños, estarán a cargo de la tía nueva, que no es profesora, pero nos ayudará, porque yo debo estar abajo con otros profesores”</p> <p>Dejando a cargo mío a los niños.</p> <p>Junto a los niños, ensayamos las canciones de las alianzas, luego fueron formados y trasladados al segundo piso de un pabellón de la escuela, que era su lugar de alianza asignado por el colegio.</p> <p>Entre lo que se aprecia estando conversando con ellos, demuestran que son niños muy amorosos, muy divertidos y con muchas ganas de ganar las actividades.</p> <p>Llegan al lugar y comienzan a correr a todos lados porque no querían participar con niños más grandes, ellos querían jugar. Se informa la situación a la docente a cargo y ella responde:</p> <p>- “déjalos, no te preocupes tanto, son así, además ahora estoy muy ocupada”.</p> <p>Volví al lugar donde estaban los niños y logré reunir a varios, pero reclamaban - “tía, juegan los grandes, y no saben nada” y volvían a irse corriendo.</p> <p>Finalizan la actividad, y vuelven a sus salas y la docente me dice:</p> <p>- “No es necesario que vuelvas con nosotros, anda con tu amiga nomás, nos vemos otro día”</p> <p>Se consulta nuevamente si existe la posibilidad de conversar sobre cómo son los niños, cómo es la interacción en el aula, pero ella se niega, diciendo</p> <p>- “en otra oportunidad, debo llevarlos a almorzar, pero otro día no hay problema”</p> <p>Los niños se acercan a despedirse y dicen</p> <p>- “Vuelva pronto tía, es muy simpática”</p> <p>Finaliza la jornada y los estudiantes deben ir a almorzar.</p>		

OBSERVACIÓN DE CLASE NO PARTICIPANTE		
Fecha: 9 de Noviembre	Curso: 3°B	Asignatura: Lenguaje
Objetivo: Responder prueba de cuentos de la selva. (Declarado en la pizarra)		
Docente/s al interior del aula: Profesora Jefe, Educadora Diferencial y una apoderada.		
Hora de inicio de la observación: 08:15	Hora de término de la evaluación: 09:30	
Descripción del entorno		
<p>La sala de clases presenta un ambiente agradable y pacífico, los 6 estudiantes que por el momento llegaron a la escuela están respondiendo a su evaluación de manera tranquila, leen y responden. Los puestos que no tienen estudiantes, tienen sobre la mesa la prueba, por lo que se espera que lleguen en total 16 niños.</p> <p>La sala tiene las mesas bien separadas, no hay puestos en que se junten dos niños. El mobiliario está nuevo y son mesas más grandes que lo normal. Las ventanas tienen cortinas de colores claros como verde, amarillo, naranja, rosado. Al fondo de la sala, ubicada a la derecha existe un rincón verde, correspondiente a una mesa con varias macetas y plantas, entre ellas hay vegetales.</p>		
Descripción de la clase		
<p>La educadora diferencial está ubicada al lado de un estudiante que se encuentra sentado en los puestos de adelante, ella le lee las preguntas de la prueba y lo guía.</p> <p>Un estudiante, en voz alta le hace preguntas a la profesora sobre el campo, la profesora se acerca y les responde que el campo es como Peñaflor o el sector de Rinconada.</p> <p>La docente se acerca a un estante y enciende un incienso para aromatizar.</p> <p>Un estudiante, que está sentado adelante termina la evaluación y se pone de pie para mostrársela a la profesora, pero ella le dice que se siente a revisarla.</p> <p>A las 8:20 llegan otros estudiantes, que se van sentando en silencio y realizan su evaluación. Todos los que están dentro del aula mantienen un clima silencioso y aunque hay momentos que conversan, debido a la llegada de un compañero porque lo saludan, mantienen el silencio pronto.</p> <p>Algunos niños le hacen consultas sobre algunas preguntas de la prueba a la profesora, en donde a veces se dirigen a su mesa o levantan la mano y ella se dirige al puesto del estudiante.</p> <p>A las 8:30 hay 10 niños en total en la sala de clases. La educadora diferencial procura leer y ayudar al estudiante, ella no se mueve de ese lugar y la apoderada, que es la mamá de ese estudiante está sentada al fondo de la sala, observa cómo trabaja su hijo con la educadora.</p>		

A las 8:40 un estudiante se dirige al puesto de la profesora y le dice que terminó la prueba, se la entrega y se dirige al fondo de la sala y abre un estante, empieza a sacar varios elementos (un proyector, alargador, un notebook y parlantes) todo eso en mucho silencio. Lleva cada uno de esos elementos a un puesto frente a la pizarra y comienza a instalar todo el equipo audiovisual.

La docente se dirige a algunos puestos donde unos estudiantes tienen dudas.

A las 8:45 llega otra estudiante y la educadora diferencial le pide al estudiante con el que estaba realizando la evaluación y a la niña que llegó que la acompañen a otra sala, le hace una seña a la mamá y los cuatro salen de la sala de clases. La educadora le hace unas señas a la profesora y se despide de ella a la distancia. En eso llega otra estudiante y se sienta en silencio a responder la prueba.

Algunos niños terminan su prueba y en silencio comienzan a dibujar en sus croqueras, mientras que otros terminan de completar una guía de matemática que habían realizado unos días atrás, ya que les había faltado completar una parte de ella.

Un niño se acerca a la profesora y le dice algo en voz baja y ella le pide que vaya a su puesto. En voz alta ella dice

- "Los que no leyeron los cuentos deben contestar igual la prueba".

A las 9:00 solo quedan dos estudiantes en sala que respondan la prueba, otros están dibujando y terminando unas guías de matemática, realizando ambas tareas en silencio.

Desde la sala se puede escuchar como hay otros estudiantes en el patio que están gritando y jugando taca-taca. Anteriormente no había ruidos que interrumpieran, sin embargo, eso dura unos minutos y los estudiantes no le prestan atención. Mientras tanto, la docente pasa puesto por puesto revisando la guía de matemática.

A las 9:05 llega un estudiante y se sienta a responder la prueba del libro. La docente me observa y hace una mueca al observar la hora desde el reloj que está ubicado arriba del pizarrón.

A las 9:15, mientras resuelven la guía, algunos conversan, pero en voz baja, se mantiene un clima agradable. Algunos estudiantes se dirigen a la mesa de la docente a resolver dudas con la guía de matemática. Posteriormente ya todos terminan la prueba del libro y comienzan a conversar, quedando unos minutos para que vayan a recreo.

Comienzan a salir a recreo, la profesora les dice que saquen la colación y que vayan al patio. Unas niñas le conversan a la profesora y luego salen de la sala.

OBSERVACIÓN DE CLASE NO PARTICIPANTE		
Fecha: 13 de Noviembre	Curso: 3ºB	Asignatura: Ciencias Naturales
Objetivo: No declarado		
Docente/s al interior del aula: Profesora jefe		
Hora de inicio de la observación: 08:10		Hora de término de la evaluación: 09:30
Descripción de la clase		
<p>08:10, la docente pregunta:</p> <p>- “¿Qué hora es?”</p> <p>Giovanni le responde diciendo la hora correcta, luego ella le dice contenta:</p> <p>- “¡Ven que Giovanni aprendió a ver la hora!”.</p> <p>La docente les solicita que vayan a buscar el cuaderno de Ciencias Naturales, por lo que todos los estudiantes se dirigen al fondo de la sala de clases a buscar los cuadernos que están en un estante. Ellos le entregan una guía a la profesora, mientras que un estudiante le dice a la profesora que no realizó la guía.</p> <p>La profesora le dice:</p> <p>- “¿Cómo eso de que estuvo dos días con sangre?”.</p> <p>El niño responde que por eso no había hecho la guía. (Había tenido sangramiento de nariz el fin de semana y la mamá le había avisado)</p> <p>La profesora no le vuelve a decir nada y le dice a todo el curso:</p> <p>- “¿Qué fecha es hoy?”</p> <p>Los niños responden, en voz alta: ¡Once!, ¡Doce!...</p> <p>- “¿Doce?, No, hoy es 13 de noviembre.”</p> <p>Los estudiantes comienzan a hablar de una ida al oculista (Esa fue una gestión de la profesora para que fueran durante el fin de semana con su familia ya que era una revisión gratis)</p> <p>La profesora escribe en la pizarra la fecha y les pregunta:</p> <p>- “¿Recuerdan qué estamos viendo en ciencias?, Vicente, ¿Recuerdas? Kevin, ¿Qué estamos viendo?, (un momento de conversación entre los estudiantes) Por favor, escuchen al Kevin”</p> <p>Luego de un silencio la profesora vuelve a preguntar:</p> <p>- “¿Qué alimentos nos hacen daño?”</p> <p>En voz alta unos responden: ¡rosquillas!, ¡papas fritas!</p> <p>- “¿Y dónde están esos alimentos?”</p> <p>- “En la pirámide alimenticia” (dicen algunos niños).</p> <p>- “¿Alguien se acuerda de los niveles?”</p>		

Los estudiantes entre murmullos comienzan a decir los niveles, luego otros los dicen en voz alta, pero no están todos realmente seguros de sí está correcto o no.

En ese instante tocan la puerta y llega un estudiante, la profesora lo abraza y saluda.

Un estudiante (el encargado del equipo audiovisual) se levanta y se dirige al estante a sacar ese equipo y la posterior instalación.

La docente pregunta a los estudiantes acerca de la ida al oculista y algunos comentan su experiencia.

Unos estudiantes dicen que fueron a andar en autos de pedales (Juegos que se encuentran en la plaza de Maipú y que se arriendan por minutos) y que después comieron helado, ya que la ida al oculista la tomaron como paseo familiar después de la revisión.

La profesora le pregunta a un niño sobre la salud de otro estudiante que había sido atropellado hace unos días y el estudiante le responde en voz baja por lo que no se alcanza a escuchar desde atrás, debido a que otros estudiantes conversaban.

La docente se sienta en la mesa que tiene el computador con todo lo demás ya instalado y comienza a descargar la guía de ciencias para ser proyectada.

La docente le pide a una niña que lea una parte, luego le pide a otro estudiante y así hasta terminar el texto.

En ese momento, tocan la puerta y la docente hace el gesto de que ingrese. Otra profesora le deja en el escritorio unas guías, correspondientes al mes de las artes y la cultura. Se despide y sale de la sala.

Siguen leyendo sobre los hábitos alimenticios y la docente les pregunta:

- “¿Ese es un hábito malo o bueno?”

- ¡Es malo!, responde algunos.

- ¡Mucha grasa!, responde otro.

- ¿En qué lugar de la pirámide están las grasas? Pregunta la docente.

Algunos estudiantes dicen el lugar en donde se ubica, pero no estando completamente seguros si están en lo correcto o no.

Una niña hace referencia al niño que murió haciendo educación física y la profesora les dice que ese niño no tenía mucha actividad física y se sobre exigió, por eso murió, además de que se podría haber alimentado mal y ese fue un factor que influyó en la muerte.

Pasan a otra pregunta y comentan entre todos, las posibles respuestas, proponen alimentos saludables y qué es lo que deberían comer.

La profesora dice:

-Ahora, Giovanni. ¿Puedes leer la 2?

- No, quiero leer la 3. (Responde el niño con entusiasmo)

-Bueno, Saray, ¿Puedes leer la 2? (silencio por parte de la estudiante)

- ¡yo sé que todos pueden leer, incluso Pablo!

En ese momento, Saray lee el enunciado y entre todos responden, entregando diversas respuestas. La profesora hace un consenso y luego le pregunta a un niño qué había comido ayer. El estudiante hace referencia a un plato diferente, ya que proviene de otro país, luego la profesora dice:

- Él come diferente a nosotros porque tiene otra cultura. Él come ají... ¿Será bueno que los niños coman ají?

- ¡No! Dicen casi todos los estudiantes al unísono.

Luego comienzan a dar ejemplos de lo que habían comido ayer.

Una estudiante dice que sólo de ensalada come betarraga y la profesora pregunta:

- ¿Tú sabes que la betarraga es buena para la anemia?

- ¿Qué es la anemia? Pregunta una niña en voz muy baja, por lo que la profesora no logra escuchar, además de que estaba conversando con otro estudiante acerca de la betarraga.

La docente comenzó a decir lo saludable que era comer porotos o lentejas y de cómo los vegetarianos sustituyen la carne con esas legumbres.

- ¡Todos están comiendo muy bien!, les dice la profesora con entusiasmo. ¿Quién comió mal? Algunos niños se miraban y solo uno levanta la mano.

-Parece que fue el único que comió mal, y lo reconoce.

Otro niño levanta la mano y dice:

-Yo no almorcé.

- ¿Y por qué no almorzaste Giovanni?

-Es que comí helado.

La profesora espera un momento y dice:

-Pato no almuerza ningún día en el comedor, ¿ustedes saben que él no almorzar hace súper mal?

En ese momento, siendo las 8:15 llega otra estudiante. (se escuchan leves murmullos por parte de algunos estudiantes y una niña se para a saludarla con preocupación). La profesora le pregunta por su ojito, ya que tuvo un derrame ayer. La docente comenta:

-Los niños creían que se le iba a salir el ojo ayer.

Luego de una pausa, vuelven con la guía y leen un texto sobre los alimentos que consumió una niña.

-Kevin, ¿Es bueno lo que consumió Natalia?

-No, porque no hace bien.

9:00, llega otro estudiante y la profesora le pregunta:

-Cristóbal, ¿Fuiste al oculista ayer?

-Sí, y me recetaron lentes.

La profesora escribe en la pizarra parte del contenido y les dice a los estudiantes que copien y les pregunta:

- ¿Quieren que por mientras les diga las notas de la prueba del libro?

La profesora les lee las notas y en un niño se detuvo y dijo:

- Felicito a Martín porque lee solo y la prueba la hizo solo.

También felicitó a otro estudiante porque tuvo calificación 6, siendo la nota más alta del curso.

La profesora se pasea por la sala y hace la siguiente pregunta.

- ¿Cómo les fue en el fin de semana?

Por lo que un estudiante dice que más o menos, la profesora le pregunta el por qué y el niño responde.

- Es que anduve en cuatrimoto y jugué a la pelota.

- ¿Y cuándo te salió sangre de nariz? Quizá te salió cada vez que ibas a tomar la guía para hacerla, la tomabas y te salía sangre de nariz.

En el transcurso varios estudiantes dicen lo que hicieron el fin de semana y luego siguen resolviendo la guía, por lo que en un ítem tienen que volver a leer, pero esta vez en forma personal. Posterior a la lectura la docente les explica que en la hora de almuerzo no deben tragar, sino que masticar bien y tomarse el tiempo. Otra cosa que ella le da mucho énfasis es en el conversar mientras se come, porque dijo:

- Es importante que uno cuando come, pueda conversar. Porque el ser humano es social y en la comida es bueno hacerlo, para hacer el momento más relajado.

Una estudiante lee una parte del texto en relación a la obesidad, comentan y subrayan lo relevante para ellos. Dan ejemplos de hábitos alimenticios saludables.

La docente, finalizando la guía les dice:

- ¿Qué aprendimos hoy?

- Aprendimos la alimentación saludable.

-La pirámide alimenticia.

Luego la docente vuelve a preguntar.

- ¿Cómo saben que sí aprendimos de los alimentos saludables?

-Porque hay que comer sano, la comida. Responde un estudiante.

- ¿Y cómo lo aprendimos?

-Con la guía.

-Conversando.

-Analizamos en conjunto lo que es saludable y no saludable.

La profesora asiente en esa respuesta y vuelve a preguntar.

- ¿Qué hay que sacar de la dieta entonces?

-Comida chatarra.

-Completo

-Papas fritas.

-Vienesas.

La profesora les dice que se puede comer salchicha, torta, dulces una vez al mes.

-Ahora, esta guía la pegan en el cuaderno y así estudian para la prueba de la próxima semana.

Suena el timbre.

-Pueden salir.

Los estudiantes ordenan sus cuadernos, sacan la colación y salen al patio.

OBSERVACIÓN DE CLASE NO PARTICIPANTE

Fecha: 13 de Noviembre

Curso: 4ºA

Asignatura: Ciencias Naturales

Objetivo: No declarado

Docente/s al interior del aula: Profesora jefe

Hora de inicio de la observación: 09:50

Hora de término de la evaluación: 11:20

Descripción del entorno

La sala queda ubicada en el segundo piso de la escuela, al fondo de la sala, hay muebles que ocupan todo el espacio y adelante también hay un estante y la mesa del profesor, la cual está cubierta de libros, guías, cuadernos dejando un pequeño espacio libre. En su costado también hay una especie de repisa llena de elementos y trabajos. Los estudiantes se encuentran sentados en pareja, formando tres hileras, por lo angosta que es la sala, pero más larga que las de otro curso. Las cortinas son claras y permite la entrada de luz. Alrededor de la pizarra hay varios diarios murales, con mucha información.

Descripción de la clase

La clase comienza a las 9:50, luego del primer recreo y hay 25 estudiantes en total en el curso. Una profesora entra a la sala a entregar guías, las cuales corresponden al mes de las artes y la cultura. La guía tiene por un lado información de Pablo Picasso y por el otro una obra de este artista, para ser coloreada.

La docente, luego de recibir esas guías y dejarlas en su escritorio, solicita a los estudiantes a hacer ejercicios de relajación. Se ponen de pie y comienzan con respiración y movimiento de brazos, esto no dura más de dos minutos.

La docente les hace una pregunta sobre el programa que realizan los estudiantes de manera online en matemática, correspondiente a un proyecto asociado a la escuela y les pregunta:

- ¿Por qué creen que el 4°B tiene mayor comprensión lectora? Ya que otra vez quedaron bajoneados.

-Porque ellos leen todo el texto y se concentran.

Hay un momento de silencio y comienzan a hablar entre todos sobre los torneos que han realizado, mientras que la profesora trata de poner atención a algunos. Un estudiante habla sobre las copas que han ganado y la docente les dice

-El colegio Reina de Dinamarca nos tiene entre ceja y ceja.

Todos asienten con un gesto y un estudiante pregunta

-Pero ¿Esa nota va al libro?

- ¿Ustedes trabajan por la nota? Ustedes tienen que trabajar, no por la nota, sino por satisfacción personal. Para superarse a sí mismos.

Luego de dejar el tema, la docente vuelve a ver el horario y algo dentro de un estante y les pregunta:

- ¿Por qué hemos postergado el taller de ciencias?

-Por falta de materiales y la culpa es de nosotros (responde un estudiante en voz alta)

-Vamos a tener que ponernos las pilas chiquillos, porque no debemos atrasarnos, quizá deberíamos utilizar el material por grupos.

Un estudiante comienza a decir algo en forma de queja, pero no se entiende y otro le dice:

- ¡Ya, déjate de rezongar!, estoy aburrida de tu rezongo.

La docente le dice al curso que han venido a entregar unas guías para el mes de las artes y la cultura y deben hacerla ahora. Mientras comienza a entregarla, un niño mira la guía y dice en voz alta:

-Yo soy Pablo Picasso.

-Me gustaría que fuera un Einstein mejor, más cerebritito.

El niño pone cara de duda y la docente le dice al curso:

-A algunos les falta un lápiz, a todos les dieron lápiz en el SIMCE.

-Tía, ¿Qué es un Einstein? Le pregunta el niño que había quedado con duda.

-Un científico. Responde la profesora.

La docente vuelve a su escritorio y le pide a un estudiante que lea un párrafo sobre Pablo Picasso, correspondiente a una parte de la guía. Luego de que leyeron todo, les dice:

- ¿Se acuerdan que el año pasado vimos muchas obras de Pablo Picasso?

Los estudiantes empiezan a decir algunas obras mientras que otros murmuran.

La docente les hace preguntas sobre el texto y lo relaciona con lo visto en clase acerca de las obras del cubismo.

Mientras la docente habla, un estudiante se balancea en la mesa y conversa con su compañera de puesto.

La docente les dice que sean sus propios artistas y que trabajen en la obra (en la misma guía aparece en la parte posterior una obra de Pablo Picasso llamada "el niño y la paloma", la cual deben colorear como ellos quieran). La docente busca lápices en el estante y se los entrega diciéndoles que compartan, se dirige a su computador diciendo que va a buscar esa presentación sobre las obras que habían visto sobre Pablo Picasso. Los estudiantes comienzan a pintar.

El estudiante que se balanceaba se para y le pega con el lápiz en la frente a la compañera, ella va donde la profesora a acusarlo, ella le dice en voz alta desde el escritorio:

- ¡No me gustan los niños lucidos y floreros!

Otro estudiante pregunta:

- ¿Tía, es un niño o una niña? (Haciendo referencia a la imagen para pintar).

-Un niño.

- ¡Un niño! Gritan algunos como desconcertados.

- ¡Y por qué tiene vestido y una cinta!

-Porque en esa época se vestían así. Les dice la profesora mientras busca en su computador.

-Entonces, ¿Es bisexual? Dice un estudiante en voz alta.

-Es gay. Dice otro.

La profesora les dice:

-Ya, cállense todos, sino van a quedar sin recreo.

Mientras algunos conversan, pintan, cantan y entusiasman a otro compañero que comienza a inventar una canción a Pablo Picasso. Algunos se ríen de la canción.

Los estudiantes comparten diversas técnicas de pintado y se muestran los trabajos entre ellos. La profesora sigue buscando en su computador.

Una niña le pega a su compañero y la profesora le dice:

- ¿A ver qué pasa?, ¡Ya te dije ya sobre esos modales y esa boquita!

Muchos estudiantes terminan de pintar y se dirigen hacia la profesora para mostrarle el trabajo. Luego de que ya muchos terminaron, comienzan a ponerse inquietos y se paran, conversan más. La profesora les solicita a los que terminaron, que dejen sus trabajos en su escritorio y les dice:

-El que va terminando, va a leer el capítulo cuatro del álbum de ciencias.

Un estudiante saca las cartas pokémon, la profesora se acerca y se las quita diciendo:

- ¡Ya te he dicho ya que no puedes sacar esto en clases! Las lleva a su escritorio y las deja encima.

Unos estudiantes al final de la sala comienzan a romper los lápices de cera que tenían guardado en un tarro metálico y otro estudiante saca otras cartas, la profesora lo ve y se las quita.

La profesora va hacia el mueble que tiene al lado de su escritorio y saca los álbumes, luego observa que los niños atrás están rompiendo los lápices y les dice:

-Guarden eso en el tarro.

Les vuelve a decir que tienen que realizar la actividad 4 del álbum.

-El primero sin recreo es Ignacio, ya te dije ya que guardaras esos lápices. (Dice con voz alzada la profesora)

Un niño (que se balanceaba) dice, en respuesta a lo que dijo la profesora y otros lo siguen diciendo:

-Juancito se quedó calladito.

-Él es muy gordito.

-Es churejoncito.

-Es guatoncito.

La profesora llama la atención a esos dos niños que están molestando y les dice:

-Se quedarán sin recreo.

La profesora les entrega un sobre con láminas a cada uno mientras unos leen el capítulo y otros terminan de pintar. Al abrir los sobres, unos comienzan a decir que les salió repetida y comienzan a intercambiar con otros compañeros.

- ¿Qué fue lo último que tuvieron que hacer en el álbum? Les pregunta la profesora.

-Lo del coral. Responde una niña.

Siendo las 11:10 la profesora dice al niño que se balanceaba si puede leer la actividad cuatro y él la lee.

En ese momento una niña se para y comienza a barrer la sala.

La docente les comenta lo siguiente:

-Al igual que en ciencias, en esta actividad estamos viendo una cadena alimenticia.
¿Quiénes son los productores?
- ¡Los fitoplancton o las algas! (Responde una estudiante con entusiasmo.)
- ¿Quiénes viene después?
-Los cangrejos.
-Consumidores primarios.
- ¿Quiénes están segundo en la cadena alimenticia?
-Las merluzas.
- ¿Qué son las merluzas? Pregunta la profesora.
-Esas que pican en la playa.
-No medusas, merluzas... (Momento de silencio). ¡Peces pues, chiquillos! Siga leyendo Cony.
- ¡Fuerte Constanza! No ve que los desordenados no dejan escuchar. Este es un juego, chiquillos, y si no se quedan callados no lo podremos hacer.
Suena el timbre.
-De vuelta del recreo terminamos esto y hacemos matemática.

9.4. Planificaciones de clase²⁰

PLANIFICACIÓN POR UNIDAD

ASIGNATURA: Matemática **NIVEL:** Tercero Básico **N° DE LA UNIDAD:** 1 **FECHA:** Marzo - Abril **PROFESOR:**

Alejandra Rivas **TIEMPO ESTIMADO:** 2 meses

ACTITUDES:

Manifiestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas, Manifiestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades ,Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas

EJE	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	RED DE CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIVERSIFICADAS Que respondan a los tres estilos más comunes	RECURSOS DE APRENDIZAJE	PERIODO								Indicadores de evaluación mencionar instrumentos de evaluación
					MARZO				ABRIL				
					SEMANA				SEMANA				
					1	2	3	4	1	2	3	4	
NÚMEROS Y OPERACIONES	OA 1 Contar números del 0 al 1 000 de 5 en 5, de 10 en 10, de 100 en 100	› Cuentan una secuencia de números a partir de un número dado de 5 en 5, de 10 en 10 y de 100 en 100, hacia adelante y hacia atrás. › Cuentan de 3 en 3, comenzando desde cualquier	Cuentan números de 5 en 5 hacia adelante y de 3 en 3 hacia atrás. Investigan cuándo el número de partida coincide con el número de llegada. Ejemplo: ==> 27, 32, 37, 42, 47 y ==> 47, 44, 41, 38, 35, 32, 29, 26 (no coincide), pero ==>15, 20, 25,	Data Notebook Internet Guías Pruebas Material concreto Texto del alumno	X	X							Guías Pruebas Disertaciones Trabajos Grupales

²⁰ Las planificaciones adjuntas, son un extracto de la recopilación total. Debido a su extensión no fueron anexadas en su totalidad.

			<p>observaciones c</p> <p>Cuentan hacia atrás, empezando por el último número de cada secuencia de la actividad anterior: 872, 862, 852, 842, 832, 822, 812</p> <p>Cuentan hacia adelante números de 25 en 25. Empiezan, por ejemplo, por el número 75, terminando con el número que diga el último alumno del curso, siempre que el número sea menor o igual a 1 000. Este conteo se hace alumno por alumno. Después cuentan hacia atrás, siempre alumno por alumno, empezando por el último número dicho hasta llegar a 75.</p>										
	<p>OA 2</p> <p>Leer números hasta 1 000 y representarlos en forma concreta, pictórica y simbólica.</p>	<p>› Leen números del 0 al 1 000 dados en cifras o en palabras. ›</p> <p>Escriben números de múltiplos de diez hasta 90 en cifras y en palabras. ›</p> <p>Escriben</p>	<p>Entre dos estudiantes dictan, por ejemplo, los números que se muestran a continuación, y los registran en cifras: ›</p> <p>ciento cincuenta y tres</p>	<p>Data Notebook</p> <p>Internet</p> <p>Guías</p> <p>Pruebas</p> <p>Material concreto del alumno</p>			X						<p>Guías</p> <p>Pruebas</p> <p>Disertaciones</p> <p>Trabajos Grupales</p>

		<p>números de múltiplos de cien hasta 900 en cifras y en palabras. › Representan números dados en forma concreta; por ejemplo: - con material multibase - en una hilera de perlas - en un libro de 10 tablas de 100 › Representan un número dado en forma pictórica; por ejemplo: - utilizando material concreto multibase de manera concreta, pictórica y simbólica y viceversa - en la recta numérica - utilizando las 10 tablas de 100 de manera simbólica, concreta o pictórica y viceversa › Representan un</p>	<p>› quinientos treinta y nueve › setecientos cuarenta y cinco › seiscientos veintiocho 2</p> <p>Dicen en voz alta números que están escritos en papel o en la pizarra; por ejemplo: › 367 › 93 › 999 › 467</p> <p>Muestran números en forma concreta. Por ejemplo, 256, usando: › material multibase › una hilera de perlas (material María Montessori) › un libro de 1000</p> <p>Trascriben números escritos con dígitos a un “lenguaje secreto”, usando representaciones del tipo</p> <p>Leen números, por ejemplo 349, e indican la posición de sus dígitos con la posición del cuerpo de la siguiente manera: › las centenas: mirando de frente a la pizarra › las decenas: dando un vuelta en 90°</p>									
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

		número dado, usando expresiones; por ejemplo: $346 = 400 - 54$ o $346 = 320 + 26$ u otras.	hacia la izquierda › las unidades: dando una vuelta en 180°																			
	OA 3 Comparar y ordenar números hasta 1 000, utilizando la recta numérica o la tabla posicional de manera manual y/o por medio de software educativo	› Nombran los números que “rodean” a otro número en la “tabla de 100”. › Nombran números faltantes en partes de tablas de 100. › Forman todos los números con 3 cifras diferentes, los ordenan de menor a mayor o viceversa y explican el valor posicional de los números. › Ordenan una secuencia de números en forma ascendente y descendente: - en la recta numérica - en un libro de 10 tablas de 100 - con ayuda de la tabla de valor	Señalan en un número del 1 al 1 000, por ejemplo 253, su vecindad en la recta numérica, en relación con sus unidades, decenas y centenas y lo registran en la tabla siguiente: <table border="1" data-bbox="877 722 1144 928"> <tr> <td>Unidad</td> <td>25</td> <td></td> </tr> <tr> <td>decena</td> <td>25</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Centena</td> <td>25</td> <td></td> </tr> </table> Colorean en la tabla de 100 todos los números cuyos dígitos de las unidades es mayor que los dígitos de las decenas. Describen el gráfico obtenido y explican la razón de la forma obtenida.	Unidad	25		decena	25		Centena	25		Data Notebook Internet Guías Pruebas Material concreto Texto del alumno				X					Guías Pruebas Disertaciones Trabajos Grupales
Unidad	25																					
decena	25																					
Centena	25																					

		posicional - usando software educativo interactivo																
	OA 4 Describir y aplicar estrategias de cálculo mental para las adiciones y sustracciones hasta 100: › por descomposición › completar hasta la decena más cercana › usar dobles › sumar en vez de restar › aplicar la asociatividad	› Suman números de dos dígitos, utilizando estrategias mentales, y explican la estrategia aplicada por medio de ejemplos: - “por descomposición”: 43 + 59, sumar primero 40 + 50, después 3 + 9 - “aproximar a la decena más cercana y completar”: 35 + 17, primero suman 35 + 5, después completan con 12 - “el doble”: 38 + 54 = 40 + 40 + 12 › Aplican una estrategia matemática mental para sumar números de dos dígitos. › Restan números de dos dígitos,	Explican, a partir de ejercicios dados, estrategias de cálculo mental y escrito para la adición de números de dos dígitos, como: a por descomposición; por ejemplo: $43 + 59 = (40 + 50) + (3 + 9)$ b aproximar cantidades a la decena más cercana para realizar adiciones: por ejemplo: Estrategia usada por el alumno: $43 + 59 = 43 + 7 = 50$ $50 + 52 = 102$ $43 + 59 = 102$ $43 + 59 = 43 + 7 + 52$ c usando dobles; por ejemplo: $38 + 54 = (40 + 40) + 12$ $(23 + 42) + 15 = 23 + (42 + 15)$ $65 + 15 = 23 + 57$ $80 = 80$	Data Notebook Internet Guías Pruebas Material concreto Texto del alumno						X								Guías Pruebas Disertaciones Trabajos Grupales

		<p>utilizando estrategias matemáticas mentales, y explican la estrategia aplicada: - “por descomposición”: $46 - 17$, restar primero $46 - 10$, después -7 - “aproximar a la decena más cercana y compensar”: $48 - 29$, primero restar 48 menos 30 después compensar con $+1$ - “el doble”: $38 - 17 = (34 - 17) + 4$ - “sumar para restar” $64 - 27 = a 27 + = 64$, entonces $64 - 27 = 37$ › Aplican una estrategia matemática mental para restar números de dos dígitos</p>												
	<p>OA 7 Demostrar que comprenden la relación entre la adición y la sustracción, usando la</p>	<p>› Demuestran que en la adición, cambiando el orden de los sumandos no cambia el resultado, en</p>	<p>Representan un número entre 10 y 1000 con material concreto, de manera: › no estructurada; por ejemplo: con objetos del entorno o con</p>	<p>Data Notebook Internet Guías Pruebas Material concreto</p>						X	X			
														<p>EVALUACIÓN DE UNIDAD</p> <p>Contenidos abordados</p>

	<p>decenas y centenas en números del 0 al 1 000, representando las cantidades de acuerdo a su valor posicional, con material concreto, pictórico y simbólico</p>	<p>utilizando material concreto, y explican la equivalencia. › Explican el valor de cada cifra de números de tres dígitos iguales de acuerdo a su posición, representando las posiciones de manera gráfica: cubito (unidades), barra (decenas), tabla cuadrada (centenas). › Representan un número dado por medio de los 3 niveles diferentes de abstracción; por ejemplo: - 5 centenas, 4 decenas, 3 unidades - 543 - ... › Escriben con palabras números hasta 1 000.</p>	<p>no estructurada; por ejemplo: con objetos del entorno o con dinero de cartón › estructurada; por ejemplo: con bloques multibase Juegan a “la feria”, compran algunos productos, cancelan una cantidad de dinero con diferentes monedas y explican la equivalencia. 3 Explican el valor de cada cifra de números de tres dígitos iguales, de acuerdo a su posición, utilizando, para representar las posiciones, la tabla posicional y un gráfico adecuado (placa, barra, cubo, material multibase). Representan un número dado por medio de diferentes niveles de abstracción, utilizando el modelo CO-PI-SI</p>	<p>Pruebas Material concreto del Texto del alumno</p>									<p>Trabajos Grupales</p>
--	--	---	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--------------------------

PLANIFICACIÓN POR UNIDAD

ASIGNATURA: Ciencias Naturales **N° DE LA UNIDAD:** N°4 **FECHA:** Octubre/Noviembre/ Diciembre **PROFESOR:** Viviana Hernández /Alejandra Rivas **TIEMPO ESTIMADO:** 24 horas pedagógicas

ACTITUDES:

- › Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable a través del desarrollo físico y el auto cuidado.
- › Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.
- › Reconocer la importancia y seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.

EJE	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	RED DE CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIVERSIFICADAS Que respondan a los tres estilos más comunes	RECURSOS DE APRENDIZAJE	PERIODO								INDICADORES DE EVALUACION Mencionar instrumentos de Evaluación
					MARZO				ABRIL				
					SEMANA				SEMANA				
					1	2	3	4	1	2	3	4	
ciencias de la vida	Clasificar los alimentos, distinguiendo sus efectos sobre la salud y proponer hábitos alimenticios saludables. (OA-6)	Hábitos alimenticios saludables	Los estudiantes traen envases de alimentos (papas fritas, negrita, leche condensada, etc.). Buscan en la etiqueta los compuestos presentes. Con ayuda del docente, buscan definiciones de los términos nuevos, especialmente las grasas y el azúcar e identifican los alimentos poco saludables con exceso de grasas y de azúcar. Comparan con sus compañeros su lectura de las etiquetas. 2 Los estudiantes desarrollan la actividad "tren de los alimentos": la locomotora es el cuerpo humano y siguen seis coches que representan los principales grupos de alimentos: cereales y pan, frutas, verduras, etc. El tamaño de cada carro debe corresponder proporcionalmente a la cantidad recomendada de ingesta (ver pirámide alimenticia). Con ilustraciones de revistas usadas, los estudiantes ubican cada	Video Envases de alimentos Etiqueta Revistas Lápices de colores Block Cuaderno	x	x	x	x	x				› Describen el rol (importancia, contribución) de diversos tipos de alimentos para el cuerpo a través de una investigación simple. › Distinguen alimentos saludables y

		<p>alimento en el coche correspondiente y responden preguntas: ¿por qué los carros tienen diferente tamaño?" "¿En qué carro caben más alimentos y en cuál menos?, ¿por qué? Cúspide azúcar, miel y los alimentos que los contienen en abundancia. La recomendación es que estos productos sean consumidos con moderación. 4° aceite, grasa, mantequilla y los alimentos que contienen una importante cantidad de grasa, como aceitunas, nueces y maní. 3° lácteos (que aportan calcio y proteínas) y carnes, pescados, mariscos, pollo, huevos y leguminosas secas. 1° cereales, pan, papas y leguminosas frescas, que aportan la mayor parte de las calorías que un individuo consume al día. 2° frutas y las verduras, que son alimentos ricos en fibra y vitaminas, especialmente antioxidante³ Usando la actividad anterior se pide a cada estudiante dibujar todos los alimentos consumidos el día anterior y ubicarlos en los coches del tren: se puede evidenciar los desequilibrios de algunos, poniendo énfasis en los alimentos faltantes y los excesos. Estos desequilibrios deben ser discutidos en clases junto al docente. Las confecciones de los dibujos pueden hacerse dentro de la asignatura de Artes Visuales. (Artes Visuales) 4 Buscan en internet o entrevistan a un especialista (médico, nutricionista, entre otros) para obtener las reglas de una alimentación equilibrada. Terminan representando en un dibujo la pirámide alimenticia. Si existen los medios puede ser oportuno desafiar a los estudiantes a realizar esta pirámide alimenticia con herramientas computacionales. 5 Elaboran un listado</p>																		<p>perjudiciales para el cuerpo humano. › Agrupan alimentos según la función que cumplen en el organismo. › Organizan y resumen evidencia sobre las bases de una alimentación equilibrada. › Elaboran una dieta a partir de alimentos saludables. › Comunican enfermedades ocasionadas por déficit y excesos alimenticios. › Proponen y comunican hábitos</p>
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

ciencias de la vida	Proponer, comunicar y ejercitar buenas prácticas de higiene en la manipulación de alimentos para prevenir enfermedades. .(OA-7)	Higiene en la manipulación de alimentos	<p>Higiene en la manipulación de alimentos 1 Los estudiantes realizan una investigación experimental para responder a la pregunta ¿lavarse las manos evita la posibilidad de adquirir enfermedades? Para esto: › Se dividen en dos grupos: uno no se lava las manos y manipulan una fruta tipo naranja o limón, (evitar las manzanas que son más difíciles de contaminar). También la pueden dejar rodar sobre el suelo del patio durante el recreo, o en la sala de clases. › El otro grupo se lava las manos, lava y seca la fruta del mismo tipo. Encierran cada fruta en una bolsa hermética con un algodón húmedo y colocan las bolsas en un lugar oscuro y tibio. › Observan durante tres días las frutas y comparan el desarrollo de hongos en ambos grupos. › Anotan sus observaciones y las comunican. › Si tienen los medios pueden fotografiar las frutas y presentarlas después al curso por medio de una presentación power point. Para analizar los resultados de esta experiencia, plantear a los estudiantes preguntas tales como: ¿a qué se deben las diferencias observadas?, ¿por qué se deben lavar las manos antes de consumir alimentos?, ¿qué conclusión puedes extraer del experimento? 2 Se presenta un dibujo de una cocina mostrando faltas de higiene como un refrigerador abierto, loza sucia, piso con huellas de zapatos, mesa sucia, frascos sin cerrar, un personaje con manos y ropas sucias, alimentos perecibles fuera del refrigerador. Se pide a los estudiantes pintar de rojo todas las faltas de higiene presentes en la imagen. También pueden elegir, en un listado de frases (por ejemplo, tomar un vaso de jugo, lavarse las manos,</p>	Videos Frutas Cuadernos						x	x	x	› Identifican y comunican por diversas formas buenas prácticas de higiene en la vida cotidiana. › Explican la necesidad de lavar bien los alimentos antes de consumirlos . › Describen la secuencia de acciones que favorecen una correcta higiene de los alimentos. › Identifican conductas que ayudan a prevenir el contagio de enfermedades a través
----------------------------	--	---	--	-------------------------------	--	--	--	--	--	---	---	---	---

		<p>los buenos comportamientos en relación a la higiene. En conjunto la clase redacta las “leyes de la cocina” y elaboran una cartulina de gran tamaño ilustrándola con dibujos, fotos de revistas usadas, etc. La página web como:</p> <p>http://www.paritarios.cl/consejos_manipulacion_alimentos.htm puede ser utilizada por los estudiantes como información complementaria.</p> <p>7 Elaboran una receta de cocina en clase como pan, galletas, masa dulce para hornear. Se les pide que elaboren con la masa, galletas en forma de números que les permitan hacer una operatoria y todos los objetos geométricos estudiados en matemática. El docente se hace cargo de la cocción. Durante toda la elaboración de la receta, se respetaran las reglas de higiene para preparar alimentos, fomentando el lavado de manos, preparación del lugar de trabajo, limpieza de los útiles y de la sala al término de la realización de la actividad. (Tecnología; Matemática)</p> <p>8 Inventan un juego, en forma de cuestionario, sobre las reglas de la cocina, se lo pueden aplicar a los adultos de su entorno, los cuales serán calificados según los resultados obtenidos.</p>											
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

9.5. Instrumentos evaluativos²¹



Colegio San Luis

Asignatura: Matemática

Profesora : Alejandra Rivas Aravena

Viviana Hernández

Evaluación de Nivel Matemática Segundo Semestre Tercero Básico

Nombre: _____

Curso: _____ Fecha: _____ Pje. Optimo: **58** Pje Obtenido: _____

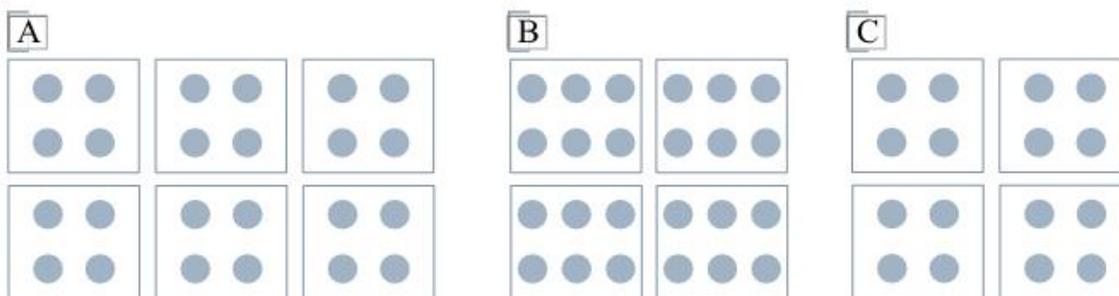
Nota _____

Instrucciones Generales: La prueba consta solo de preguntas de alternativas, para ser respondidas en 80 minutos. Lea atentamente cada una de las preguntas y respuestas, luego marque la alternativa que considere correcta, encerrándola con una circunferencia. No haga borrones, pues esto invalidará sus respuestas, finalmente traspase las respuestas a la hoja de respuesta.

A partir de la siguiente situación responde las preguntas 1 y 2.

Sergio es pintor y tiene 4 cajas con 6 frascos de pintura cada una.

1.- ¿En qué alternativa se representa la situación?

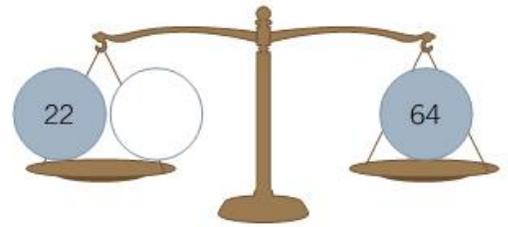


2.- ¿Qué multiplicación representa la situación?

²¹ Los instrumentos evaluativos adjuntos, son un extracto de la recopilación total. Debido a su extensión no fueron anexados en su totalidad.

- A. $4 + 6$
- B. $6 \cdot 4$
- C. $4 \cdot 4$
- D. $6 \cdot 6$

A partir de la imagen, responde las preguntas 3 y 4.



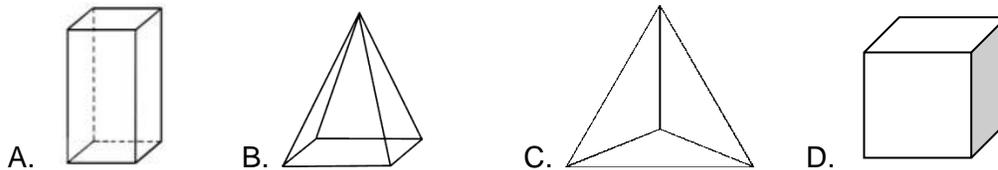
3.- ¿Qué ecuación se representa en la balanza?

- A. $\bigcirc - 22 = 64$
- B. $22 + \bigcirc = 64$
- C. $\bigcirc + 64 = 18$
- D. $64 - \bigcirc = 46$

4.- ¿Cuál es el valor de la incógnita?

- A. 42
- B. 86
- C. 24
- D. Ninguna de las anteriores.

5.- ¿Qué cuerpo geométrico tiene una base cuadrada, 4 caras triangulares, 5 vértices y 8 aristas?



6.- El pedestal en que se para el elefante tiene 6 caras cuadradas, 12 aristas y 8 vértices, por lo tanto es:

- A. Un cubo
- B. Un cuadrado
- C. Una pirámide cuadrada
- D. Un triángulo

7.- Para organizar sus números, los payasos clasifican sus implementos en dos grupos: los que ruedan y los que no ruedan. Al grupo de los que ruedan pertenecen:

- A. esfera – cono – cilindro
- B. círculo – cono – cilindro

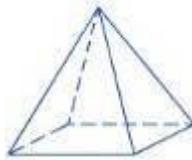
- C. esfera – cubo – cono
- D. círculo – cono- pirámide

8.- ¿Cuál de los siguientes cuerpos geométricos posee solo caras planas?

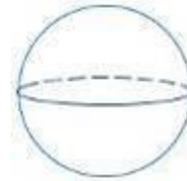
A.



B.



C.



D.

9.- ¿Cuántas caras, aristas y vértices tienen el siguiente cuerpo?

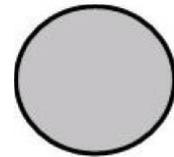
- A. 6 caras, 8 aristas y 12 vértices
- B. 8 caras, 12 aristas y 6 vértices
- C. 6 caras, 12 aristas y 8 vértices
- D. 8 caras, 12 vértices, 8 aristas



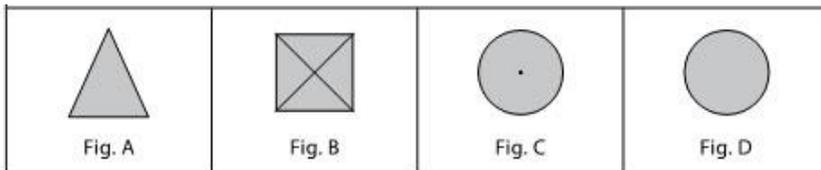
10.- Katia y Trinidad están mirando un tarro con forma de cilindro. Lo que ven está representado en la figura.

¿Desde dónde es posible que estén observando el tarro?

- A. Sólo desde arriba.
- B. Sólo desde abajo.
- C. Desde arriba o desde abajo.
- D. De los lados



11.- Observa el siguiente cuerpo:

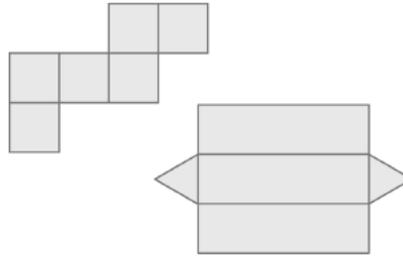


Marca la alternativa que representa la vista de lado del cuerpo.

- A. Fig. A
- B. Fig. B
- C. Fig. C
- D. Fig. D

12.- Con las siguientes redes ¿Qué cuerpos geométricos se pueden formar?

- A. Paralelepípedos y prisma recto
- B. Cilindro y paralelepípedo
- C. Cubo y prisma recto de base triangular
- D. Cono y paralelepípedo



13.- De las siguientes figuras 3D ¿Cuáles están formados por caras planas?

- A. Cono y cubo
- B. Paralelepípedos y pirámides
- C. Pirámides y cilindros
- D. Pirámides y conos

14.- Los Poliedros tienen:

- A. Todas sus caras curvas.
- B. Todas sus caras planas.
- C. Tienen al menos una superficie curva.
- D. Tienen ninguna cara plana

15.- Un polígono regular está formado por:

- A. Segmentos de igual medida.
- B. Segmentos de diferentes medidas.
- C. Ángulos interiores de diferentes medidas.
- D. Segmentos curvos

16.- Si el perímetro de un rectángulo es 36 cm. Y su ancho mide 6 cm. ¿Cuánto mide su largo?

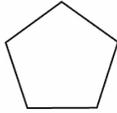
- A. 6 cm.
- B. 12 cm.
- C. 24 cm.
- D. 36 cm.

17.- La tapa de un cuaderno mide 25 cm. de largo y 20 cm. de ancho ¿Cuál es el perímetro de esta tapa?

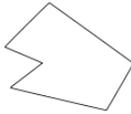
- A. 56 cm.
- B. 52 cm.
- C. 90cm.
- D. 45 cm

18.- ¿Cuál de las siguientes figuras es un polígono regular?

A.



B.



C.



D.



19.- Si una entrada al cine tiene un valor de \$ 2.100, ¿cuál es el valor de 6 entradas?

- A. \$ 12.000
- B. \$ 12.100
- C. \$ 12.600
- D. \$ 12.500

20.- ¿Cuál de los siguientes problemas se puede resolver con la multiplicación $8 \cdot 5$?

- A. Tengo 8 autitos de colores y presto 5. ¿Cuántos me quedan?
- B. Tengo 8 autitos rojos y 5 azules. ¿Cuántos autos tengo en total?
- C. Tengo 8 filas de autitos y cada fila con 5 autitos. ¿Cuántos autos tengo en total?
- D. Tengo 8 autitos y me regalan 5 ¿cuántos autitos tengo ahora?

21.- La expresión equivalente a $3 \cdot 12$ es:

- A. $12 + 12$
- B. $12 + 12 + 12$
- C. $3 + 12$
- D. $3 - 12$

22.- En la feria en el puesto de Don Juan se venden betarragas en paquetes de a 5. Si en la mañana vende 10 paquetes ¿cuántas betarragas vendió en total?

- A. 15
- B. 50
- C. 10
- D. 5

23.- ¿Cuál es el término de la división que se indica con la flecha?

- A. Dividendo
- B. Divisor
- C. Cociente
- D. Resultado

$$8 : 2 = 4$$



24.- En una familia, todos los días se ocupan 5 bolsitas de té.

Antes de comprar una caja de 100 bolsitas de té, la mamá hizo el siguiente cálculo:

$$100 : 5 = 20$$

¿Cuál de las siguientes preguntas puede responder la mamá con el resultado de este cálculo?

- A. ¿Cuánto dinero cuesta cada bolsita de té?
- B. ¿Cuántas tazas de té prepara con una bolsita?
- C. ¿Cuántos días le durará la caja de té?
- D. ¿Cuántas bolsitas vienen rotas?

PAUTA DE EVALUACIÓN

Nº PREGUNTA	ALTERNATIVA	Puntaje	HABILIDAD	O.A	EJE TEMÁTICO
01	B	3	Analizar	OA8	NÚMEROS Y OPERACIONES
02	B	3	Analizar	OA8	NÚMEROS Y OPERACIONES
03	B	3	Analizar	OA13	PATRONES Y ALGEBRA
04	A	2	Aplicar	OA13	PATRONES Y ALGEBRA
05	C	2	Aplicar	OA16	GEOMETRÍA
06	A	2	Aplicar	OA16	GEOMETRÍA
07	A	2	Aplicar	OA16	GEOMETRÍA
08	B	2	Aplicar	OA16	GEOMETRÍA
09	C	2	Aplicar	OA16	GEOMETRÍA
10	C	2	Aplicar	OA15	GEOMETRÍA
11	A	2	Aplicar	OA15	GEOMETRÍA
12	C	3	Analizar	OA15	GEOMETRÍA
13	B	2	Aplicar	OA15	GEOMETRÍA
14	B	2	Aplicar	OA16	GEOMETRÍA
15	A	2	Aplicar	OA16	GEOMETRÍA
16	B	3	Analizar	OA21	MEDICIÓN
17	C	3	Analizar	OA21	MEDICIÓN
18	A	2	Aplicar	OA16	GEOMETRÍA
19	C	3	Analizar	OA08	NÚMEROS Y OPERACIONES
20	C	3	Analizar	OA08	NÚMEROS Y OPERACIONES
21	B	2	Aplicar	OA08	NÚMEROS Y OPERACIONES
22	C	3	Analizar	OA08	NÚMEROS Y OPERACIONES
23	C	2	Aplicar	OA08	NÚMEROS Y OPERACIONES
24	B	3	Analizar	OA08	NÚMEROS Y OPERACIONES

- OA08** - Demostrar que comprenden las tablas de multiplicar hasta el 10 de manera progresiva:
- usando representaciones concretas y pictóricas
 - expresando una multiplicación como una adición de sumandos iguales
 - usando la distributividad como estrategia para construir las tablas hasta el 10
 - aplicando los resultados de las tablas de multiplicación hasta $10 \cdot 10$, sin realizar cálculos
 - resolviendo problemas que involucren las tablas aprendidas hasta el 10.
- OA09** - Demostrar que comprenden la división en el contexto de las tablas de hasta $10 \cdot 10$:
- representando y explicando la división como repartición y agrupación en partes iguales, con material concreto y pictórico
 - creando y resolviendo problemas en contextos que incluyan la repartición y la agrupación
 - expresando la división como una sustracción repetida › describiendo y aplicando la relación inversa entre la división y la multiplicación
 - aplicando los resultados de las tablas de multiplicación hasta $10 \cdot 10$, sin realizar cálculo
- OA03** - Comparar y ordenar números naturales hasta 1.000, utilizando la recta numérica o la tabla posicional de manera manual y/o por medio de software educativo.
- OA13** - Resolver ecuaciones de un paso que involucren adiciones y sustracciones y un símbolo geométrico que represente un número desconocido, en forma pictórica y simbólica del 0 al 100.
- OA15** - Demostrar que comprenden la relación que existe entre figuras 3D y figuras 2D: › construyendo una figura 3D a partir de una red (plantilla) › desplegando la figura 3D.
- OA16** - Describir cubos, paralelepípedos, esferas, conos, cilindros y pirámides de acuerdo a la forma de sus caras y el número de aristas y vértices.
- OA21** - Demostrar que comprenden el perímetro de una figura regular e irregular:
- midiendo y registrando el perímetro de figuras del entorno en el contexto de la resolución de problemas
 - determinando el perímetro de un cuadrado y de un rectángulo.



Profesora: Viviana Hernández/Alejandra Rivas

PRUEBA DE NIVEL DE CIENCIAS NATURALES

3º BÁSICO

Objetivo de Aprendizaje: describir la importancia de las plantas para los seres vivos, cambios con flor durante su ciclo de vida (germinación, crecimiento, reproducción) reconociendo la importancia de la polinización.

Objetivo de Aprendizaje: clasificar los alimentos distinguiendo sus efectos sobre la salud y proponer hábitos alimenticios saludables y ejercitar prácticas de higiene en la manipulación de alimentos.

1.- ¿Cuáles son las principales necesidades de una planta para vivir?

- a) Solo agua
- b) Tierra y agua
- c) Tierra, luz y agua
- d) Tierra, aire, luz y agua



2.- Observa la imagen e indica: ¿qué parte de la planta es la que permite absorber agua y nutrientes desde el suelo?

- a) La flor.
- b) El tallo.
- c) La hoja.
- d) La raíz



3. La principal función del **tallo** en una planta es:

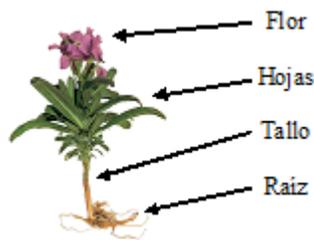
- a) Fabricar el alimento esencial para la sobrevivencia de una planta.
- b) Transportar el agua desde las raíces hacia las hojas.
- c) Sujetar la planta al suelo.
- d) Absorber el agua y los nutrientes.



4. “Fija la planta al sustrato y le permite captar sales y agua minerales del suelo”

¿A qué parte de una planta le corresponde dicha función?

- a) Raíz
- b) Tallo
- c) Hojas
- d) Flor



5. ¿Cuál de los siguientes árboles es nativo de nuestro país?

Imagen 1 - alerce	Imagen 2 - algarrobo	Imagen - 3 araucaria	Imagen - 4 encina

- a) Imagen 1 y 2
- b) Imagen 1 y 3
- c) Imagen 1, 2 y 3
- d) Imagen 1, 2,3 y 4

6. ¿Cuál de las siguientes plantas es medicinal?

			
Imagen 1 - litre	Imagen 2 - boldo	Imagen - 3 manzanilla	Imagen - 4 llantén

- a) Imagen 1 y 3
- b) Imagen 1 y 4
- c) Imagen 2, 3 y 4
- d) Imagen 1, 2,3 y 4

7. La imagen que observas corresponde a una planta llamada **chamico**.

¿Cuál es su principal característica?

- a) Ser una planta venenosa
- b) Ser una planta medicinal
- c) Ser una planta de muchos frutos comestibles
- d) Ser una planta para ensaladas



8. El árbol que observas no es nativo de nuestro país.

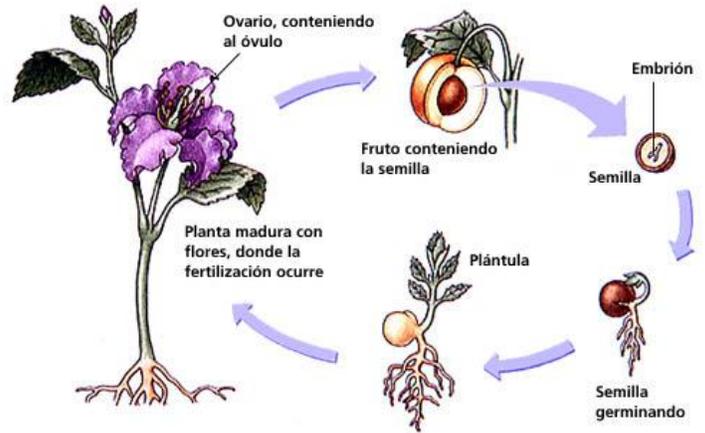
¿Cuál es su nombre?

- a) Araucaria
- b) Palma Chilena
- c) Pino Oregón
- d) Alerce



9. La imagen que observas. ¿Qué nombre recibe?

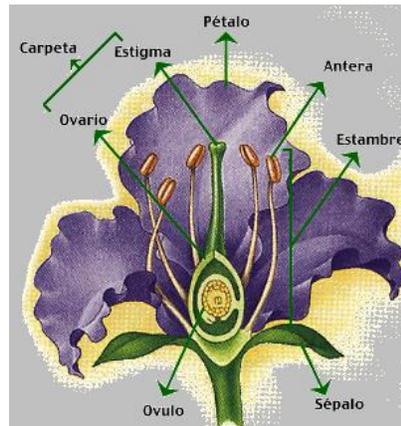
- a) Vida y muerte de una planta con flor
- b) Desarrollo de vida de una planta con flor
- c) Proceso de germinación de una planta con flor
- d) Ciclo de vida de una planta con flor



10. Para que se produzca una semilla debe haber traspaso de granos de polen, desde la antera, parte masculina de la flor, al ovario, parte femenina de la flor.

¿Qué nombre recibe esta transferencia?

- a) germinación
- b) polinización
- c) dispersión
- d) desarrollo

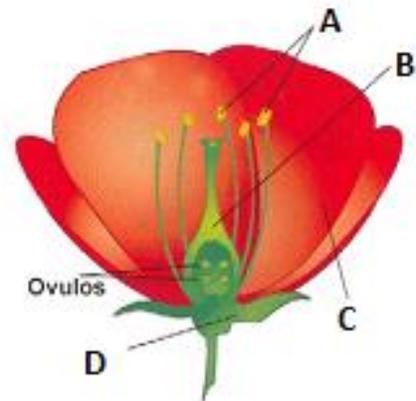


Observa la siguiente flor y responde las preguntas 11 y 12.

11. Las flores suelen tener cuatro partes: el cáliz, la corola, los estambres y el pistilo.

¿A qué parte de una flor corresponde la letra **A**?

- a) cáliz
- b) corola
- c) estambres
- d) pistilo



12. El pistilo es el órgano femenino de la flor. ¿Con qué letra está identificado?

- a) letra **A**
- b) letra **B**
- c) letra **C**
- d) letra **D**

13. Una planta que germina, crece, se reproduce, forma la flor y forma el fruto. A este proceso se le denomina

- a) El ciclo de vida de las plantas
- b) El período de vida de una planta
- c) El desarrollo de vida de una planta
- d) El nacimiento y muerte de una planta

14. Al observar la imagen ¿Qué nombre recibe este cambio que sufre la planta en su ciclo de vida?

- a) formación de la flor
- b) reproducción
- c) crecimiento
- d) germinación



15. Si señalamos que las plantas proveen alimentación, aire para respirar, medicamentos, proporcionan leña y madera para la construcción. Con ello nos referimos a:

- a) las características que poseen las diferentes plantas
- b) las diferentes fases de vida que tiene una planta
- c) la importancia de las plantas para los seres vivos
- d) la necesidad de cuidar siempre nuestras plantas

16. ¿Cuál de estas afirmaciones es correcta?

- a) La existencia del ser humano es posible gracias a los frutos de los árboles
- b) La existencia del ser humano y de los animales no es posible sin viviendas
- c) La existencia del ser humano es posible gracias a que no destruye la vegetación
- d) La existencia del ser humano y de los animales no es posible sin las plantas

17. ¿Qué importancia tiene la planta que observas para el ser vivo?

- a) le da protección
- b) le da alimentación
- c) le da calor
- d) le da abrigo



18. Las plantas purifican el aire y refrescan el ambiente. Lo más importante que debemos hacer los seres humanos para cuidar nuestras plantas es:

- a) no provocar incendios forestales
- b) regar diariamente plantas y árboles
- c) fertilizar con abonos las plantas
- d) podar todos los años las plantas y arboles

19. Los recursos naturales no han sido creados por el ser humano, pero son fundamentales para la vida, ya que nos dan alimento, albergue y energía. Estos recursos pueden ser **renovables** o **no renovables**

¿Cuál de estos recursos son **no renovable**?

- a) animales y plantas
- b) suelo - aire
- c) petróleo - minerales
- d) agua – arboles

20. Para evitar el agotamiento definitivo de los recursos no renovables, estos se pueden reciclar.

¿Cuál es el objetivo de reciclar?

- a) Convertir los desechos en nuevos productos
- b) Botar los desechos que no tienen utilidad
- c) Comprar productos de mejor calidad
- d) Evitar quemar todos los desechos

21. ¿Cuál de los siguientes productos no se puede reciclar?

- a) vidrio
- b) cartón
- c) madera
- d) plástico

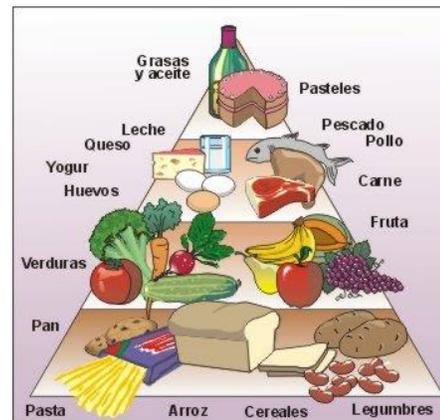
22. ¿Cuál puede ser el destino de los desechos para satisfacer necesidades de las personas?

- a) reutilizarlos
- b) reciclarlos
- c) reducirlos
- d) todas las anteriores

23. Observa la pirámide alimenticia. Según ella

¿Cuál sería un menú en base a una dieta balanceada, siendo completa, equilibrada y variada?

- a) Bebida, cereal, arroz, carne y pastel
- b) Leche, fideos, tomate, pollo y uva
- c) Jugo, yogurt, cereales, legumbres y huevos
- d) Queso, huevos, carne, pescado y pan



24. Existen alimentos saludables y perjudiciales para nuestra salud. ¿Cuál alternativa nos indica solo alimentos saludables:

- a) Arroz, zanahoria, manzana, pescado, leche
- b) Bebida, pan, queso, papas frita, jugo
- c) Jugo, pizza, mayonesa, ketchup, huevos
- d) Arroz, papas fritas, coca-cola- mostaza, plátano

25. ¿Qué nombre recibe la sustancia nutritiva que nos ayuda a crecer y la encontramos principalmente en la carne, pescado y pollo?

- a) Proteínas
- b) Carbohidratos
- c) Grasas
- d) Minerales

26. ¿En cuál de estos grupos de alimentos encontramos principalmente vitaminas?

			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4

- a) Grupo 1
- b) Grupo 2
- c) Grupo 3
- d) Grupo 4

27. ¿Cuál es la finalidad de tener buenas prácticas de higiene en la manipulación de alimentos?

- a) Encontrar más sabrosos los alimentos
- b) Prevenir enfermedades como la hepatitis A y cólera
- c) Permitir un mejor crecimiento y desarrollo personal
- d) Todas las anteriores



28. ¿Por qué es importante lavarse las manos con jabón antes de preparar y/o consumir alimentos, así como después de ir al baño?

- a) El jabón contribuye a la pureza y mejora la fragancia de los alimentos
- b) El jabón y el agua contiene proteínas que favorece la alimentación
- c) El jabón elimina las impurezas y microorganismos que quedan en nuestras manos
- d) El jabón y el agua contribuye al crecimiento de todas las personas.

29. Una de las medidas preventivas para evitar las enfermedades transmitidas por los alimentos es:

- a) Cocinar completamente para que los alimentos no queden crudos
- b) Mantener los alimentos a temperaturas seguras
- c) No consumir alimentos después de su fecha de vencimiento
- d) Todas las anteriores



30. ¿Qué es lo más importante que deduces de esta imagen?

- a) Siempre debemos lavar los alimentos antes de consumirlos
- b) Los alimentos lavados son más sabrosos
- c) Es más fácil cocinar con los alimentos lavados
- d) Ninguna de las anteriores

Evaluación del Instrumento

Ciencias Naturales 3° Básico.

Pauta de Corrección

Objetivo de Aprendizaje	Indicadores de logro	Pregunta	Clave
OA-1	› Rotulan en un esquema, dibujo, o planta real, las diferentes partes de una planta. . Concluyen que las plantas necesitan de la luz, el aire y el agua para fabricar su alimento.	1	d
		2	d
		3	b
		4	a
OA-2	› Identifican y agrupan plantas autóctonas de diferentes zonas de nuestro país. › Registran en dibujos las características de plantas recolectadas durante una exploración.	5	b
		6	c
		7	a
		8	c
OA-3	› Describen las principales plantas de uso medicinal y agrícola en nuestro país › Identifican estructuras para la reproducción en plantas. › Identifican las diferentes partes de	9	d
		10	b
		11	c
		12	b
		13	a

OA-4	<p>una flor y sus funciones.</p> <p>› Ilustran y explican el rol de estambre y pistilo en la polinización.</p> <p>transformarse en fruto.</p> <p>identificar las condiciones que necesita una semilla para germinar.</p>	14	d
OA-5	<p>› Describen las consecuencias de la destrucción de plantas (pastizales, arbustos o bosques) para otros seres vivos.</p> <p>› Explican la importancia de las plantas sobre otros seres vivos, dando ejemplos.</p> <p>› Proponen medidas de cuidado de las plantas.</p> <p>› Distinguen plantas con utilidad medicinal, alimenticia ornamental.</p>	15	c
		16	d
		17	b
		18	a
OA-6			
OA-7	<p>› Identifican los desechos como una fuente de recursos.</p> <p>› Identifican los diferentes destinos que tienen diversos desechos (reutilización, reciclaje y reducción).</p> <p>› Ejemplifican prácticas simples</p>	19	c
		20	a
		21	c
		22	d

	para reducir los desechos en la escuela y el hogar.			
	› Distinguen alimentos saludables y perjudiciales para el cuerpo humano. › Agrupan alimentos según la función que cumplen en el organismo. › Elaboran una dieta a partir de alimentos saludables. › Proponen y comunican hábitos alimenticios saludables	23	b	
		24	a	
		25	a	
		26	d	
	Identifican y comunican por diversas formas buenas prácticas de higiene en la vida cotidiana. › Explican la necesidad de lavar bien los alimentos antes de consumirlos. › › Señalan los cuidados que deben tener los manipuladores de alimentos en fábricas y casinos para evitar la contaminación cruzada.	27	b	
		28	c	
		29	d	
		30	a	
	Total puntos			30