

# Teorías subjetivas de docentes respecto a la implementación del Decreto 67 de Evaluación

## *Subjective Theories of Teachers Regarding the Implementation of Decree 67 of Evaluation*

Karen Galleguillos-Sarmiento<sup>1</sup> y Carola Cerpa-Reyes<sup>2</sup>

### Resumen

El propósito de la investigación que se presenta en este artículo es comprender las teorías subjetivas de los y las docentes de un colegio particular subvencionado, con respecto a la implementación del Decreto 67 de Evaluación y las implicancias de este en el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes. La investigación fue cualitativa, de tipo descriptiva-interpretativa, y se usó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. Los y las participantes fueron ocho docentes de distintas asignaturas, en distintos niveles educativos y con distintos años de experiencia. El análisis utilizó la teoría fundamentada (*grounded theory*) mediante la comparación constante, llegando a una codificación selectiva en los resultados. Entre los principales hallazgos de esta investigación se encuentra que los y las docentes perciben que el Decreto 67 no solo promueve la evaluación en todos/as y cada uno/a de los/as estudiantes, sino que también diversifica las instancias de evaluación. Para su implementación, sostienen, es imperativo que cada docente conozca a sus estudiantes, con objeto de llevar a cabo satisfactoriamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras claves:** evaluación de los aprendizajes; inclusión; atención a la diversidad; Decreto 67; teorías subjetivas.

### *Abstract*

*The purpose of this investigation is to comprehend the subjective theories of teachers of a private subsidized school, regarding the implementation of the evaluation decree (Decree 67) and its implications on the achievement of student learning. For this, a descriptive-interpretative qualitative research was made, using the semi-structured interview as a data collection technique.*

---

<sup>1</sup> Profesora en educación diferencial y coordinadora PIE en Colegio Elena Bettini, La Serena, Chile; magíster en Educación Inclusiva, Universidad Central, La Serena, Chile; [karengalleguillos22@gmail.com](mailto:karengalleguillos22@gmail.com).

<sup>2</sup> Académica de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central, Coquimbo, Chile; magíster en Psicología Educacional; [cacerpa@gmail.com](mailto:cacerpa@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-6180-5262>.

*The participants in this research were eight teachers of different subjects and levels of education, with different years of educational experience. The analysis was made according to the Grounded Theory through constant comparison, culminating in a selective coding of results. Among the main findings of this research is that teachers perceive that Decree 67 not only promotes evaluation in each and every one of the students, but also diversifies evaluation instances. For its implementation, they argue, it is imperative that each teacher knows their students, in order to satisfactorily carry out the teaching and learning process.*

**Keywords:** *Assessment of learning; inclusion; attention to diversity; Decree 67; subjective theories.*

Son décadas de crecimiento social que la humanidad ha tenido que experimentar para poder hablar de la educación como un derecho y aún más para vivenciar una educación inclusiva. Chile se ha adscrito y ha asumido varios acuerdos internacionales (por ejemplo, la declaración de Salamanca y otras propuestas de la Unesco), y a partir de allí ha ido incorporando normativas, orientaciones y reformas que van en la línea de los planteamientos internacionales sobre inclusión y diversidad.

En Chile, “las políticas han estado orientadas a regular temas de diversidad vinculados especialmente con la discapacidad y las necesidades educativas especiales” (Matus y Rojas, 2015, p.50). El modelo de atención a la diversidad se encuentra bajo el paraguas de los programas de integración que reconocen las necesidades educativas especiales (NEE) y sus tipos, a partir de la normativa y organización que declara el Ministerio de Educación mediante la promulgación del Decreto 170 (2010). En este contexto nacional, aún no se logra poner el foco en el objetivo de una educación inclusiva centrada en cambios en las políticas y culturas propias de cada escuela, y en sus prácticas.

El Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), promulgó en 2015 el Decreto Exento 83, el cual entrega lineamientos y criterios a los centros educacionales para establecer prácticas pedagógicas con una orientación inclusiva, dando paso a la diversificación en el currículo para asegurar el aprendizaje de todos/as los y las estudiantes. En este marco legal, las escuelas podrían poner en marcha la diversificación de la enseñanza. No obstante, “para que las estrategias de flexibilidad curricular sean efectivas, estas deben acompañarse de estrategias similares para permitir la flexibilidad en la evaluación y acreditación” (Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2001, p.66). La carencia de estas estrategias evaluativas puede transformarse en una barrera significativa para las prácticas inclusivas de la mayoría de las escuelas nacionales. Como lo señalan Murillo y Duk (2012), “uno de los grandes dilemas de la educación inclusiva es cómo conciliar una enseñanza atenta a la diversidad y a los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación igual para todos” (p.11).

Si estamos promoviendo una educación que busca diversificar las experiencias de aprendizaje en favor de cada uno/a de los y las estudiantes, debemos propender a evaluar de manera diversificada en un contexto pedagógico que permita recoger información relativa al proceso de aprendizaje y así tomar decisiones. Por consiguiente, “es prioritario y de máximo interés establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de inclusión: participación y aprendizaje de todos” (Murillo y Duk, 2012, p.12).

En relación con los requerimientos actuales respecto a la evaluación en contextos pedagógicos inclusivos, cabe preguntarse: ¿las prácticas docentes toman en cuenta las posibilidades de cada estudiante y el contexto de su clase?, ¿sirven para mejorar el aprendizaje?, ¿sirven para conocer a los y las estudiantes?, ¿son útiles para mejorar la enseñanza que realizan? Resulta interesante conocer qué está pensando el profesorado nacional con respecto a estas preguntas, porque, como señalan Murillo *et al.* (2011), “la evaluación ha de contribuir a la mejora de los niveles de inclusión de la educación, facilitando la construcción de estrategias para que todos y todas puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos, intereses y necesidades” (p.14).

Teniendo presente lo anterior, la investigación que aquí se reseña se plantea la siguiente pregunta: ¿cuáles son las teorías subjetivas de los/as docentes de un colegio particular subvencionado con respecto a la implementación del Decreto 67 de Evaluación y las implicancias de este en el logro del proceso de aprendizajes de los/as estudiantes?

Esta investigación busca conocer con detalle y en profundidad el pensamiento de los y las docentes, para desde allí examinar cómo la normativa y la práctica en evaluación pueden ayudar a mejorar la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje. Este conocimiento podría contribuir, además, a que equipos directivos de los colegios diseñen acciones y políticas evaluativas que promuevan la inclusión. Los y las docentes, a su vez, a partir de la toma de conciencia de sus creencias y de cómo

ellas guían sus acciones, podrían reemplazar ciertas prácticas por otras más inclusivas o que respondan a las demandas de la inclusión educativa.

Esto es pertinente puesto que hoy se está implementado el Decreto 67 en los distintos establecimientos educacionales y dicha implementación conlleva una serie de cambios, tanto en la práctica como en el paradigma evaluativo de los/as docentes. Se requiere conocer aspectos relevantes de las creencias de los/as profesores/as para que la educación escolar “contribuya a configurar una sociedad cohesionada, que reconozca y respete la diversidad humana en todas sus manifestaciones dentro de un marco común de derechos” (Echeita y Duk, 2008, p.6).

En síntesis, los objetivos específicos de la investigación aquí reseñada son: a) Describir las teorías subjetivas de los y las docentes respecto a su concepción de evaluación; b) Analizar las teorías subjetivas de los/as docentes con respecto a las implicancias de la implementación del Decreto 67 de Evaluación en la atención a la diversidad de estudiantes; c) Interpretar las teorías subjetivas de los/as docentes respecto a la implicancia de la implementación del Decreto 67 en el logro de aprendizajes de todos/as los/as estudiantes.

## **Marco teórico**

### ***Educación inclusiva***

En 1994, tras la declaración de Salamanca (Unesco, 1994), se postula avanzar hacia una educación para todos/as, teniendo una mirada hacia el aprendizaje de los y las estudiantes que considera la educación inclusiva como meta:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o

marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares.  
(p.6)

Desde ese momento, el desafío es que la escuela, el currículo y las prácticas en los sistemas educativos mundiales puedan “garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación, sino una de calidad con igualdad de oportunidades” (Echeita y Duk, 2008, p.1).

Las demandas de más y mejor educación impulsan a generar cambios. Estos cambios tienen como objetivo lograr el acceso, la participación y la pertenencia de cada uno/a de los y las estudiantes, sin dejar de lado la calidad y logros de los aprendizajes. En este enfoque, como lo señala González (2008), la educación implica una reforma que apoya y asume la diversidad de los/as estudiantes (Unesco, 2001). Entonces, “la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2008, p.11), donde el principal foco de atención es el aprendizaje y, como señala López, (2008), “el desarrollo y la promoción de las capacidades de las escuelas y sus docentes para responder a la diversidad de sus estudiantes” (p.175). Desde esta mirada, también se podría decir que debemos pensar hasta qué punto el currículum escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento en el que “todos/as los/as estudiantes, sin excepción, obtengan mejores resultados de aprendizaje y desarrollen al máximo sus talentos y capacidades” (Duk y Loren, 2010, p.188).

De esta manera, emerge el currículum nacional como una herramienta para poder avanzar hacia las metas propuestas de calidad e igualdad de los aprendizajes, debido a que este supone “una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que las escuelas en colaboración con su entorno deben ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias” (Casanova, 2012, p.11).

Los aprendizajes que adquirimos y las competencias que desarrollamos son el resultado de nuestra participación en diferentes escenarios por los que transitamos y de cómo aprovechamos las oportunidades y los recursos para aprender que nos ofrecen (Coll, 2010). En esta perspectiva, una condición fundamental del currículum oficial de un país es “su flexibilidad, para permitir el desarrollo de procesos educativos diversificados” (Duk y Loren, 2010, p.188).

En ocasiones, así como lo señala Echeita (2008), “el currículo pudiera ser que no es un facilitador, sino una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje” (p.12). No obstante, la consideración de la diversidad de los/as estudiantes en los procesos educativos es esencial para el logro de una educación de calidad. Por lo tanto, la respuesta educativa y las distintas acciones que se determinen deben apuntar a la identificación y disminución de las barreras que puedan afectar el aprendizaje de los/as estudiantes.

La evaluación del aprendizaje también puede significar una barrera en la participación y logros de los/as estudiantes, entonces “una escuela inclusiva solo podrá serlo si pone en práctica una evaluación inclusiva” (Coll y Onrubia, 2002, p.52). Es lo que también plantea Casanova (2012) cuando señala: “Me atrevo a afirmar que el cambio educativo real vendrá de las modificaciones que se realicen en la metodología y en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no tanto en el resto de elementos curriculares” (p.5).

### ***Evaluación de los aprendizajes***

El paradigma en que se enmarca esta investigación es el del constructivismo, desde el cual se entiende que “el aprendizaje surge de la puesta en relación entre lo que el aprendiz aporta al acto de aprender y los elementos y componentes de las situaciones y actividades en las que se desarrolla este acto” (Coll, 2010, p.35). La visión constructivista “sustenta que aprender es construir conocimientos y enseñar es ayudar a construirlos” (Mauri y Rochera, 2010, p.156), de forma que se compartan progresivamente los significados y los sentidos sobre los contenidos y las actividades de aprendizaje. El aprendizaje es concebido como un proceso que se desarrolla personalmente, pero en interacción con otros, y la evaluación se considera parte de este proceso.

La evaluación, en este marco, se entiende como:

Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso desde su comienzo, de manera de que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones

adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente. (Casanova, 1997, p.60)

La evaluación permite a las/os docentes valorar hasta qué punto los/as estudiantes aprenden y cómo lo hacen, además de estimar la eficacia de las prácticas docentes que favorecen el aprendizaje en cada estudiante. Por esta razón, “la evaluación no es el punto final del aprendizaje, sino un medio que debe guiarnos hacia la reflexión” (Blanco, 2004, p.120). Es necesario que los/as docentes conozcan lo que los/as estudiantes logran y las dificultades que puedan presentar dentro del proceso de aprendizaje para conseguir los objetivos propuestos. La evaluación, así entendida, es “la forma en que los profesores y otras personas implicadas en la educación sistemática de un alumno recogen y emplean la información sobre los logros alcanzados” (Watkins citado por Santiuste y Arranz, 2009, p.465). La evaluación es, entonces, un proceso sistemático, riguroso y continuo, que “se focaliza en regular y optimizar, por todos los medios posibles, el aprendizaje y la enseñanza” (Mauri y Rochera, 2010), permitiendo la mejora de los aprendizajes de una manera constante.

Junto con lo anteriormente señalado, cuando reconocemos al/la estudiante como protagonista de su aprendizaje, también estamos reconociendo que es responsable de su propio proceso de evaluación, identificando fortalezas y debilidades en su propio progreso. La evaluación sirve para tener conocimiento del proceso de aprender y no para señalar el éxito o fracaso de este. Por tanto, los/as profesores/as deben procurar que la evaluación pueda “pasar inadvertida por el estudiante, ya que estaría ligada al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje” (Ahumada, 1998, p.13).

Así pues, es importante que los/as profesores/as valoren de manera constante el proceso de construcción de sus estudiantes. De esta manera, obtendrán “datos permanentes acerca de lo que funciona y lo que no, para reforzar y corregir (durante el propio proceso) lo necesario y llegar así a la calidad educativa pretendida” (Casanova, 2012, p.19). Por ello, resulta fundamental conocer y aplicar la evaluación formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## ***Decreto 67 de Evaluación***

El Decreto 67 de Evaluación, promulgado el año 2018, busca “promover una visión de la evaluación, en contextos pedagógicos, como un aspecto intrínseco a la enseñanza, cuyo sentido fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes” (Mineduc, 2018a, p.7), para conseguir la participación y logros en todo el alumnado, “valorando sus diferencias individuales y convirtiéndolas en potencialidades para su aprendizaje” (Murillo e Hidalgo, 2015, p.53).

El Artículo 2 del Decreto 67 define evaluación como:

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

Los principios y definiciones que orientan la evaluación en el aula consideran que esta es “parte inherente de la enseñanza [y] cumple un rol en la práctica pedagógica de los docentes, pues permite ir recolectando valiosa información respecto de cómo progresan los estudiantes en el aprendizaje” (Mineduc, 2018a, p.3).

Dentro de una práctica planificada de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación surge como un elemento necesario y significativo, por tanto, en las escuelas se debe “favorecer y promover en el alumnado la realización de aprendizajes intencionales o voluntarios mediante la puesta en marcha de una acción educativa sistemática y planificada” (Coll, 2010, p.33), donde la evaluación es parte de este proceso intencionado, específicamente la evaluación formativa. La planificación de la enseñanza y aprendizaje debe incorporar la evaluación formativa, ya que esta permite a los/as docentes obtener información sobre los conocimientos e ideas previas de los/as estudiantes, dado que “su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa” (Casanova, 1997, p.71), permitiendo así conocer dónde se encuentran los y las estudiantes dentro de su proceso de construcción de aprendizaje, para poder tomar decisiones sobre los requerimientos claves que permitan seguir progresando.

Como se señala en el Artículo 4 del Decreto 67:



El proceso de evaluación, como parte intrínseca de la enseñanza, podrá usarse formativa o sumativamente. Tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de estos se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Mineduc, 2018b)

De esta forma, en las prácticas evaluativas de los/as docentes debe prevalecer el uso formativo de la evaluación, con objeto de dar la oportunidad de reflexión respecto a las construcciones que cada estudiante realiza y así poder “tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas, buscando promover el progreso del aprendizaje de la totalidad de estudiantes, considerando la diversidad presente en todas las salas de clases” (Mineduc, 2018a, p.4).

Cada estudiante puede beneficiarse directamente de las actividades propuestas como evaluación formativa, es decir, cada uno/a de ellos/as puede conocer cuáles son sus dificultades y sus avances para poder lograr lo que se propone y, así, ir modificando y construyendo su aprendizaje progresivamente. Las evaluaciones formativas “son espacios privilegiados para la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que el alumno ponga de manifiesto la fase en que se encuentra en su proceso de aprendizaje” (Coll y Onrubia, 2002, p.54).

Las evaluaciones en sí mismas debiesen ser instancias que promuevan aprendizajes y que motiven a los/as estudiantes a seguir aprendiendo. Para ello, las situaciones evaluativas deben permitir que los/as estudiantes puedan aplicar e integrar lo que aprenden, así como encontrar el sentido y la relevancia de sus aprendizajes. En síntesis, la evaluación “no es un acto final ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares” (Bordas y Cabrera, 2001, p.26).

Si se plantean cambios en la manera de evaluar, desde un paradigma cuantitativo a uno cualitativo, hay que cambiar las prácticas evaluativas y de enseñanza de los/as docentes para favorecer los aprendizajes, siendo “necesario efectuar las valoraciones de situaciones de evaluación diversas y sucesivas que pongan en evidencia la mejora de la competencia” (Coll, Mauri y Onrubia, 2012, p.58).

Considerando lo exigido en el Artículo 5,

los establecimientos deberán implementar las diversificaciones pertinentes para las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de las asignaturas o módulos en el caso de los alumnos que así lo requieran. Asimismo, podrán realizar las adecuaciones curriculares necesarias, según lo dispuesto en los decretos exentos N° 83 de 2015 y 170 de 2009, ambos del Ministerio de Educación. (Mineduc, 2018b, p.3)

Lo planteado en este artículo orienta las prácticas educativas a “diversificar y flexibilizar las formas de enseñanza, de manera que alumnos distintos, o un mismo alumno en momentos distintos, puedan disponer de formas también diferentes de ayuda educativa” (Onrubia, 2010, p.176).

### ***Respuesta educativa, atención a la diversidad***

Los desafíos que plantea la inclusión educativa tienen que ver con las exigencias que conlleva ponerla en práctica: “La búsqueda de respuestas adecuadas a la diversidad se entiende como el conjunto de decisiones y medidas que la escuela pone en marcha para asegurar el acceso, la participación y logros de aprendizaje en todos sus estudiantes” (Duk y Loren, 2010, p.190), bajo el marco de unos objetivos de aprendizaje comunes y en atención a las condiciones del contexto educativo y a las necesidades de quienes integran la comunidad educativa.

Un objetivo de la educación inclusiva es la equidad, por lo que se requiere “diferenciar a los alumnos para responder a sus necesidades educativas” (Condemarín y Medina, 2000, p.16). Se deben promover experiencias de aprendizajes enriquecedoras en las que todos/as los/as estudiantes puedan participar y garantizar el logro y progreso en sus aprendizajes, brindando lo que necesitan para su bienestar. Es imprescindible que “cada persona reciba los recursos y ayudas que requiera para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia” (Blanco, 2009, p.90). “Enseñar todo a todos, entonces, no se logra ofreciendo a todos lo mismo y de la misma manera” (Narodowski, 2008, p.20), sino que requiere diversificar las experiencias de aprendizaje para que todos/as progresen dentro de su propia individualidad, incluyendo otras formas de evaluación que consideren

tareas realistas y contextualizadas; que resulten valiosas y relevantes desde la perspectiva del uso real del conocimiento; que planteen retos complejos; que no dependan de

limitaciones temporales no realistas o arbitrarias; que hagan intervenir capacidades cognitivas de alto nivel; que requieran colaborar con los demás; que permitan recorridos de resolución diversos; abiertas a la discusión de soluciones alternativas; que den cabida a estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses igualmente diferenciados; que incorporen la reflexión y valoración del alumno sobre lo realizado. (Coll y Onrubia, 2002, p.58)

En definitiva, el quehacer docente en el aula debe asegurar que todos los/as estudiantes progresen en su aprendizaje y para esto resulta fundamental que “las estrategias metodológicas diversificadas que se implementan en las aulas efectivamente estén atendiendo a la diversidad del alumnado, personalizando los procesos educativos, logrando el interés de los estudiantes y obteniendo unos buenos resultados reales” (Casanova, 2012, p.19). La evaluación debe reflejar esa diversificación y flexibilización: “el reto de la evaluación es cómo debe plantearse para ser congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje significativo y respetuoso con las peculiaridades individuales y culturales del alumnado y sus necesidades” (Bordas y Cabrera, 2001, p.27).

Como lo señalan Echeita y Duk (2008), se trata de encontrar las herramientas que permitan evaluar aquello que proclamamos como importante, justo y necesario, para que la educación escolar contribuya a configurar una sociedad cohesionada que reconozca y respete la diversidad humana en todas sus manifestaciones, dentro de un marco común de derechos.

### ***Teorías subjetivas***

Las personas, a partir de sus propias experiencias, construyen permanentemente explicaciones sobre lo que les acontece para poder ordenar y dar sentido a sus vivencias, y para comprender y orientar su comportamiento. Estas explicaciones se pueden entender como teorías que cada persona construye, es decir, una teoría personal sobre las propias experiencias en un contexto determinado: “Las teorías subjetivas son cogniciones acerca de fenómenos de sí mismo y del mundo, que tienen una estructura argumentativa hipotética, por lo menos parcialmente explícita o explicitable, y que orientan el comportamiento” (Catalán, 2018, p.17). Desde la perspectiva de Flick (2004), estas teorías constituyen hipótesis que surgen de la vida cotidiana y que los sujetos elaboran acerca de ellos y del mundo que les rodea, estando relacionadas entre sí por sus temáticas.

Las teorías subjetivas pueden ubicarse en un nivel *preteórico*, *teórico restringido* o *teórico* (Catalán, 2010). Corresponden a un *nivel preteórico* aquellas en las que los enunciados, o la reconstrucción de ellos sobre la base de inferencias, son asimilables parcialmente a una hipótesis; a un *nivel teórico restringido* aquellas en las que los enunciados, o la reconstrucción de ellos sobre la base de inferencias, son asimilables consistentemente a una estructura formal próxima a una hipótesis; y a un *nivel teórico* aquellas en las que los enunciados, o la reconstrucción de ellos sobre la base de inferencias, son asimilables a una cadena de hipótesis o hipótesis más elaboradas (construyendo redes o sistemas).

## **Diseño metodológico**

La metodología utilizada en la investigación que aquí se presenta es de carácter cualitativo, ya que busca “explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano” (Creswell, 2009, p.10). Es también una investigación de tipo descriptivo interpretativa, debido a que se estudia “el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su ‘realidad’, es decir, (...) el modo en que se le asigna significado a las cosas” (Krause, 1995, p.25). Específicamente, para esta investigación, se le asignará significado a las teorías subjetivas de los/as docentes con respecto a la implementación del Decreto 67 de Evaluación.

La unidad de análisis de esta investigación corresponde a ocho profesores y profesoras de un colegio particular subvencionado de la ciudad de La Serena, aplicando un muestreo no probabilístico, esto es, un muestreo que “se caracteriza por la presencia del juicio personal del muestrista en la estrategia de selección de elementos” (Canales, 2006, p.145). Como criterio de selección de los/as participantes se establecieron los años de experiencia y el nivel educativo en el cual se desempeñan. Se aplicó, además, un muestreo de variación máxima, debido a que se cuenta con docentes con más de diez años de experiencia en primer ciclo básico, segundo ciclo básico y enseñanza media (un/a docente de cada nivel) y docentes con menos de diez años de experiencia en los niveles antes mencionados (un/a docente de cada nivel).

Como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada. Este instrumento permite “flexibilidad a los participantes para referirse a aquello que los involucra, desde su particular modo de interpretarlo; al mismo tiempo, [da] flexibilidad para que el entrevistador indague aspectos que emerjan en la misma entrevista y que puedan parecer de interés” (Catalán, 2018, p.132). Dicha entrevista fue validada por tres académicos y académicas expertas en el ámbito de la educación.

El plan de análisis de datos se basó en el procedimiento de la teoría fundamentada (*grounded theory*), la cual se define como “una metodología para desarrollar teoría que está fundamentada en una recogida y análisis sistemáticos de datos” (Strauss y Corbin, 2002, p.13). Este análisis sistemático se evidencia en esta investigación a través del *muestreo teórico*, la *comparación constante* y la *saturación teórica*.

El *muestreo teórico* permite incorporar participantes en base a los nuevos análisis que se realizan, ya que “el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados” (Rodríguez *et al.*, 1996, p.142). El proceso de *comparación constante*, a su vez, permite estudiar las distintas teorías que los participantes elaboran, de manera tal que “el investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos” (Rodríguez *et al.*, 1996, p.140). Finalmente, el proceso de análisis investigativo debe llegar a la *saturación teórica*. Como lo plantean Strauss y Corbin (2002), es necesario reunir los datos hasta que las categorías se saturen, es decir, no haya datos nuevos que surjan de una categoría.

El proceso metodológico de la teoría fundamentada para levantar las teorías subjetivas docentes con relación al Decreto 67 se realizó a través de un proceso analítico, por medio del cual se fragmentaron, conceptualizaron e integraron los datos para formar una teoría (Strauss y Corbin, 2002). Este proceso analítico se llevó a cabo a través de distintas etapas de rotulación jerárquica de conceptos:

- a) Codificación abierta: se establecen códigos, empleándose la comparación constante, donde se comparan los datos entregados, rotulando a través de un código los atributos,

características o cualidades que se está comparando. En esta etapa se reconocen teorías subjetivas de los/as participantes de la investigación.

- b) Codificación axial: se construyen ejes de análisis (categorías) que agrupan al conjunto de códigos, empleándose para ello el método comparativo constante. Se establecen relaciones entre los códigos y se generan categorías para organizar los códigos establecidos.
- c) Codificación selectiva: se identifican categorías centrales que permiten comprender, desde los propios sujetos, las teorías que elaboran frente a lo investigado.

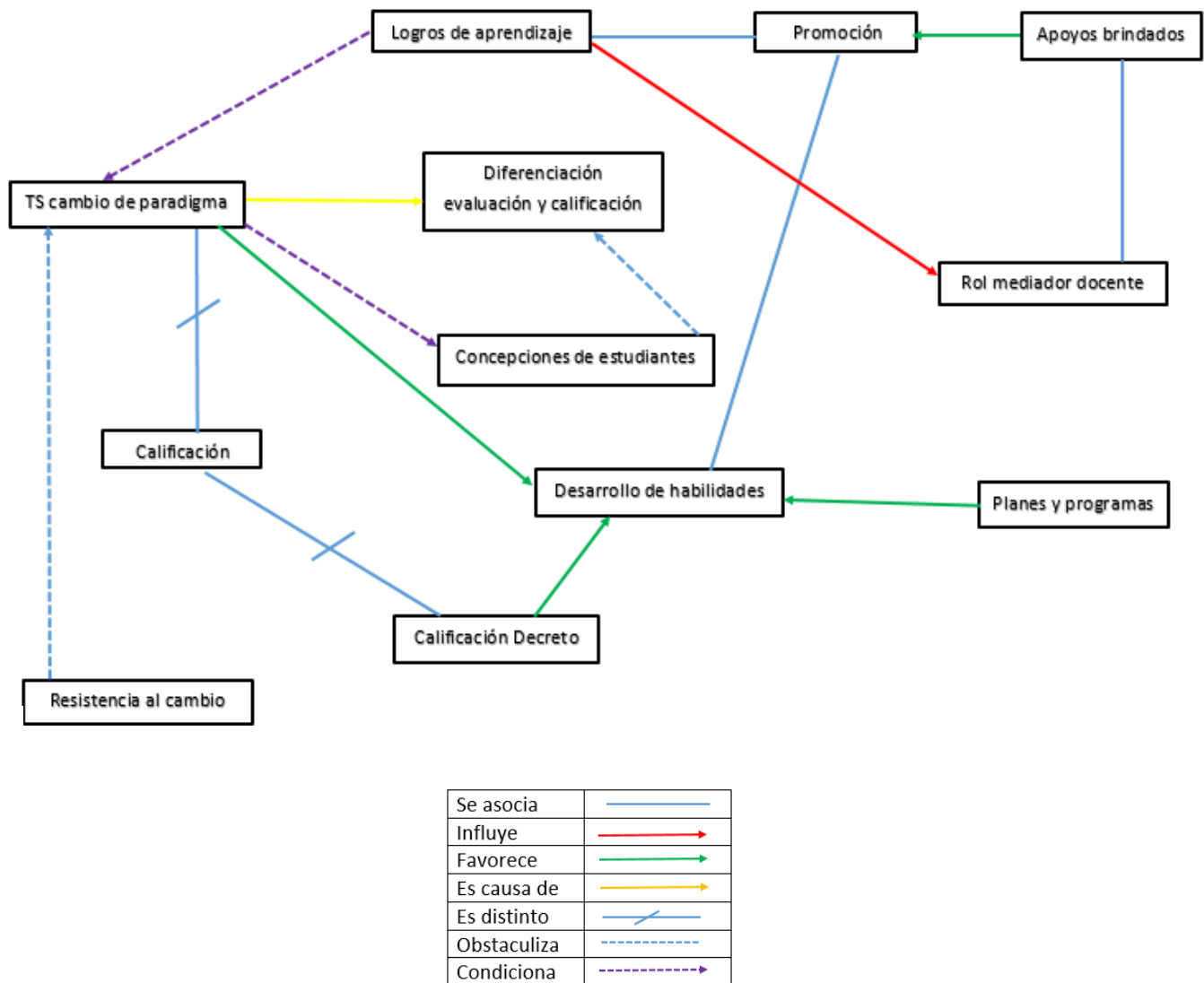
Para garantizar la calidad de esta investigación se utilizaron la *credibilidad*, la *creatividad* y la *triangulación* como criterios de rigor científico. El criterio de la *credibilidad* se utilizó a través de la *comparación constante* y el *muestreo teórico*, surgiendo este último como un criterio de rigor científico, ya que “maximiza las ventajas de la simultaneidad de la selección de casos, la recolección de datos y el análisis de los mismos” (Krause, 1995, p.29). El criterio de la *creatividad* está presente porque esta investigación “significa producir algo nuevo, desconocido hasta el momento de la investigación” (Flick, 2004, p.68), en un contexto determinado. Finalmente, la *triangulación* se utilizó porque “incluye la adopción de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio” (Flick, 2004, p.67). Dicha triangulación se evidencia en el hecho de que como participantes de la investigación fueron seleccionados/as profesores/as que imparten distintas disciplinas y que se desempeñan dentro de distintos niveles (primer y segundo ciclo básico, así como enseñanza media).

Esta investigación cuenta también con criterios éticos fundamentales como son el *consentimiento informado* y la *confidencialidad*. Para llevar a cabo el proceso investigativo se solicitó colaboración formalmente, mediante una carta adjunta a un correo electrónico, señalando que la información entregada tendría fines específicos, haciendo “énfasis en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación” (Noreña *et al.*, 2012, p.268).

## Resultados

**Figura 1**

*Teorías subjetivas de las concepciones en torno a evaluación*



Para la mayoría de los y las docentes que participaron en esta investigación, evaluar tiene que ver con conocer los logros de cada estudiante con respecto a su aprendizaje, manifestándose en situaciones como: “si los alumnos lo están logrando, si van en camino hacia el logro y qué necesitan para lograr esos aprendizajes” (Participante1).

Los/as docentes entrevistados/as coinciden en que comprender la evaluación como logro en los aprendizajes significa asumir un cambio de paradigma desde donde se entiende la evaluación: “en mi tiempo yo estaba preocupada de mis notas, por mucho tiempo pensé que las notas eran importantes para los niños, pero con el pasar de los años, en realidad lo importante es lo que se aprende” (Participante 2).

Este cambio de paradigma al que se hace referencia es causa, además, de la diferenciación entre los conceptos de evaluación y calificación, lo que pareciera ser fundamental para poder comprender el concepto evaluativo, ya que los/as participantes mencionan que la evaluación permite conocer los logros que un/a estudiante puede alcanzar: “Evaluar durante todo el proceso me permite ir viendo los avances o lo que el niño necesita en relación a las capacidades y no encasillarlo solo en el momento de la evaluación” (Participante 3).

En el marco del cambio de paradigma que los/as profesores/as proponen, estos/as consideran la calificación como un elemento distinto dentro del contexto del Decreto 67, porque la calificación no tiene un rol protagónico en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. En este sentido, la calificación entendida dentro del contexto que promueve el Decreto 67 facilita el desarrollo de habilidades, ya que, según las y los docentes, “es más importante que pueda aplicar, que se pueda aplicar en la vida cotidiana lo que aprende, creo que ahí está la relevancia” (Participante 1).

De igual forma, los y las docentes plantean que el desarrollo de habilidades ocurre dentro de un contexto pedagógico dado por los planes y programas de cada una de las asignaturas y niveles educativos, y que estos planes y programas promueven el desarrollo de las habilidades requeridas:

(...) Ir realmente a la fuente y evaluar específicamente aquello que se quiere evaluar y no hacer otra cosa. Si el objetivo dice que el profesor debe evaluar la experimentación, no debe ir a hacer una prueba al niño, tiene que evaluar a través de una investigación, de un experimento, un modelo. (Participante 5)

Los/as profesores/as piensan que el cambio que debe existir en los paradigmas evaluativos se vincula a las concepciones que los/as mismos/as estudiantes tienen del proceso evaluativo, para que de esta manera cada estudiante logre aprender y no se centre en la calificación: “aunque ahora está bajando un poco eso de ‘la nota’, el niño todavía está preocupado de la nota... creo que esto va a tomar tiempo poder sacarlo” (Participante 1).



El estudiante yo creo que tiene muy arraigado esto de ‘ah, es con nota, es la nota en la prueba final’. Yo creo que ese cambio hay que hacerlo con nosotros los profesores, pero también en los estudiantes, que ellos sepan que lo que aprendan no es por una nota, sino porque les va a servir, porque va a ser parte de su vida, porque lo van a poder aplicar... que no se queden con eso de ‘ah, no es con nota, así que ya no importa’. (Participante 3)

Junto con esto, para los/as docentes entrevistados/as surge como una barrera la resistencia al cambio que pueden experimentar ellos/as mismos/as con respecto a concebir la evaluación como un proceso para conocer los niveles de logros, obstaculizando el cambio de paradigma que señalan que deben tener, sobre todo con relación a diferenciar el proceso de evaluación de la calificación:

Lo veo como un cambio de pensamiento, más que nada, eso es lo que cuesta. Pero una vez que ya estemos, como se dice, en pleno conocimiento, cuando ya estemos acostumbrados a este nuevo decreto, todo va a ser más fácil. Lo que pasa es que llevábamos muchos años con el otro sistema y ahora es uno nuevo. Todo cambio cuesta y hay que acostumbrarse. (Participante 4)

Dentro de este mismo contexto, el desarrollo de las habilidades se encuentra asociado a la promoción de nivel de las y los estudiantes, por lo tanto, según las propias explicaciones de los/as docentes, un/a estudiante debe ser promovido/a cuando logra las habilidades:

Creo que se debería ver cuáles son las habilidades que no logró, porque si es lo mínimo que necesita para avanzar al año siguiente, si no logró esas habilidades mínimas, tendría que repetir el año; y si logró esas habilidades mínimas puede ser promovido. Creo que también este decreto está enfocado a eso, a que la promoción sea por las habilidades desarrolladas. (Participante 2)

Esta promoción de nivel se ve favorecida por el apoyo brindado a las y los estudiantes por parte de los/as docentes. Entonces, este apoyo prioriza tanto el desarrollo de las habilidades como la promoción de nivel:

A mí el decreto me dice que durante un año yo tengo que ir viendo, es decir, viendo a través de un análisis por qué no logra lo propuesto en las actividades. Si yo hice todo ese trabajo, estaría bien que repitiera. Pero si yo no he hecho nada, por ejemplo, si formativamente no

lo observé, lo dejé de lado, eso para mí no es trabajar, es no haber hecho nada por ese niño.  
(Participante 4)

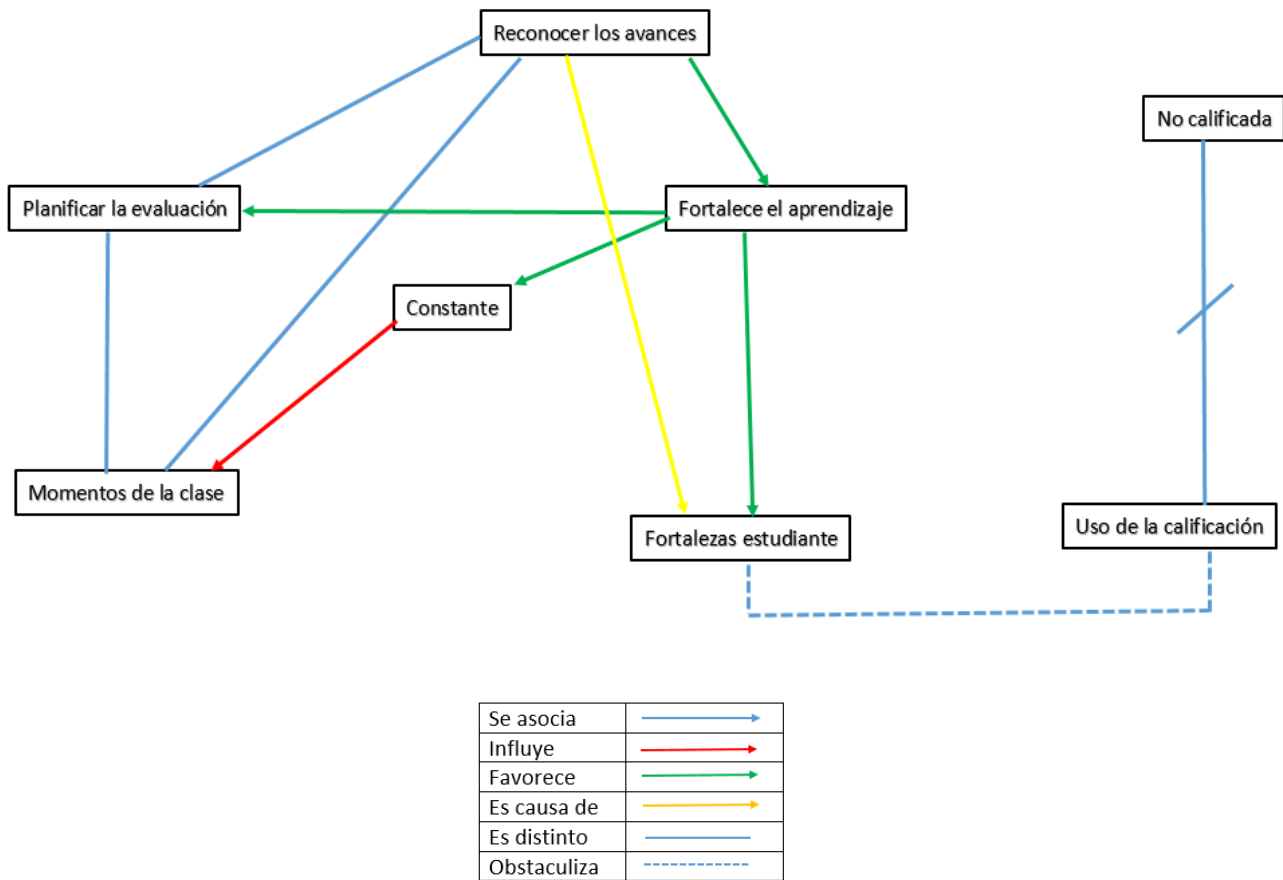
Un desafío que los/as docentes consideran relevante para conocer los logros de los/as estudiantes es mantener un rol de mediador/a del aprendizaje, dando paso al protagonismo de cada una/o de sus estudiantes:

El proceso lo llevas dentro de la sala de clases, por lo tanto, es difícil que un estudiante tenga una excusa para decidir no hacer nada cuando está implicado dentro del proceso. Creo que depende un poco más del mediador que, en este caso, es el docente. Si hay un monitoreo adecuado, si hay un acompañamiento riguroso, si uno está atento a las dificultades que van presentando los estudiantes, no debería ser negativo o un arma de doble filo el hecho de la asignación de los porcentajes. (Participante 5)

Es necesario destacar que un profesor explicita teorías subjetivas en torno a pensar la evaluación como un medio de aprendizaje legítimo, reconociendo que la normalización de los aprendizajes obstaculiza el aprendizaje. No obstante, la evaluación es un aspecto que no se puede dejar de lado, debido a las exigencias academicistas en las cuales se centra el actual currículo chileno. Esta teoría que plantea el docente explica que existe una confusión entre la normalidad del proceso de aprendizaje y la legitimidad de dicho proceso, haciendo una diferenciación significativa entre ambos.

**Figura 2**

*Teorías subjetivas de evaluación formativa*



La muestra investigada considera que la evaluación formativa es un proceso que permite conocer los avances en el aprendizaje de las y los estudiantes, así como también que ellos/as puedan reconocer dichos avances: “Una instancia evaluativa es aquella que nos permite identificar los aspectos logrados, en desarrollo o no logrados del proceso de aprendizaje” (Participante 6).

Este reconocimiento de avance resulta ser significativo dentro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que se asocia directamente con la planificación intencionada de la evaluación, incluyendo las instancias de evaluación formativa en distintos momentos de la clase. Los/as docentes entrevistados/as consideran que en diversos momentos de la clase se llega a un reconocimiento de los avances de cada estudiante:

La parte formativa, si me va a llevar más de una clase, eso tiene que estar dentro de la planificación. Si un objetivo de aprendizaje es demasiado grande y va a abarcar, por ejemplo, unas tres clases, veo qué parte voy a medir en la clase uno, qué parte se va a medir en la clase dos y en la clase tres, para hacer ya la evaluación completa. (Participante 4)

Junto con esto, resulta que la evaluación formativa favorece, además de la planificación, las fortalezas de cada uno/a de las y los jóvenes: “Para aplicar las evaluaciones formativas tenemos que dejarlos coevaluarse, autoevaluarse, escucharlos un poquito más y que ellos también intervengan en la clase, para que puedan darse cuenta de sus capacidades” (Participante 7).

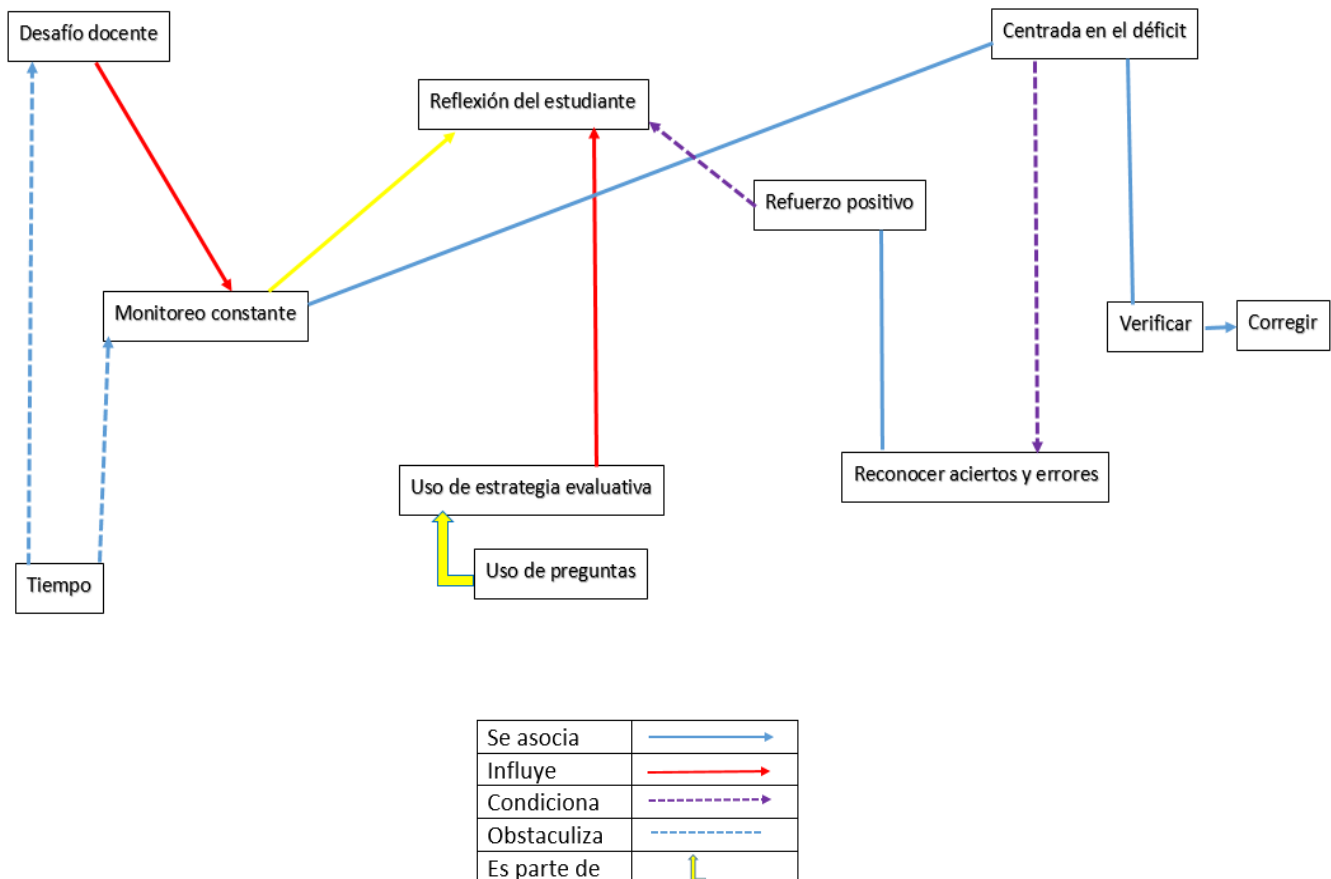
De la misma forma, los/as profesores/as señalan que este reconocimiento de los avances de cada estudiante debe ser de manera constante durante el transcurso de una clase, por lo que influye directamente en cada uno de los momentos de la planificación de una sesión de enseñanza y aprendizaje:

Yo puedo declarar todas las evaluaciones formativas hasta que vea que ese objetivo de aprendizaje se logró y, cuando se logre ese objetivo de aprendizaje, esa evaluación formativa pasa a ser considerada una evaluación sumativa. No es necesario generar esa instancia formal de ‘esta va a ser la evaluación sumativa, esta te va a dar la nota’, sino que es una cuestión automática y ahí uno daría por cerrado el proceso. (Participante 6)

Dentro del análisis de los resultados surge, de manera no tan recurrente, que la evaluación formativa es concebida como una evaluación que no es calificada, una evaluación distinta a la calificación. Junto con esto, en distintos contextos, los y las docentes indican que dentro del proceso evaluativo se debe calificar, lo cual obstaculiza el proceso, sobre todo cuando se reconocen las fortalezas de cada estudiante: “Entonces, ahí nace la evaluación formativa, en donde yo estoy evaluando lo que está pasando, pero no lo voy a calificar de ninguna forma, ni bajo ningún estándar” (Participante 7).

**Figura 3**

*Teorías subjetivas de retroalimentación*



Para los/as profesores/as resulta fundamental tener una retroalimentación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con las/os estudiantes. En relación a esto, plantean que la retroalimentación es una estrategia de monitoreo constante para mediar en las elaboraciones que las y los estudiantes están construyendo:

Ha dado resultados más significativos dar la corrección en el momento. Retroalimentar en el momento permite que el niño no se quede con la duda, al contrario, pueda resolver de manera inmediata y a corto plazo las interrogantes que ellos mismos están teniendo durante el desarrollo del aprendizaje. (Participante 4)

Este monitoreo constante señalado por los/as docentes genera en las y los estudiantes un proceso de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje: “A los estudiantes les permite reflexionar sobre si logró o no logró las cosas, y en la coevaluación tienen la cercanía de un par que puede decir qué es lo que puedo mejorar” (Participante 2).

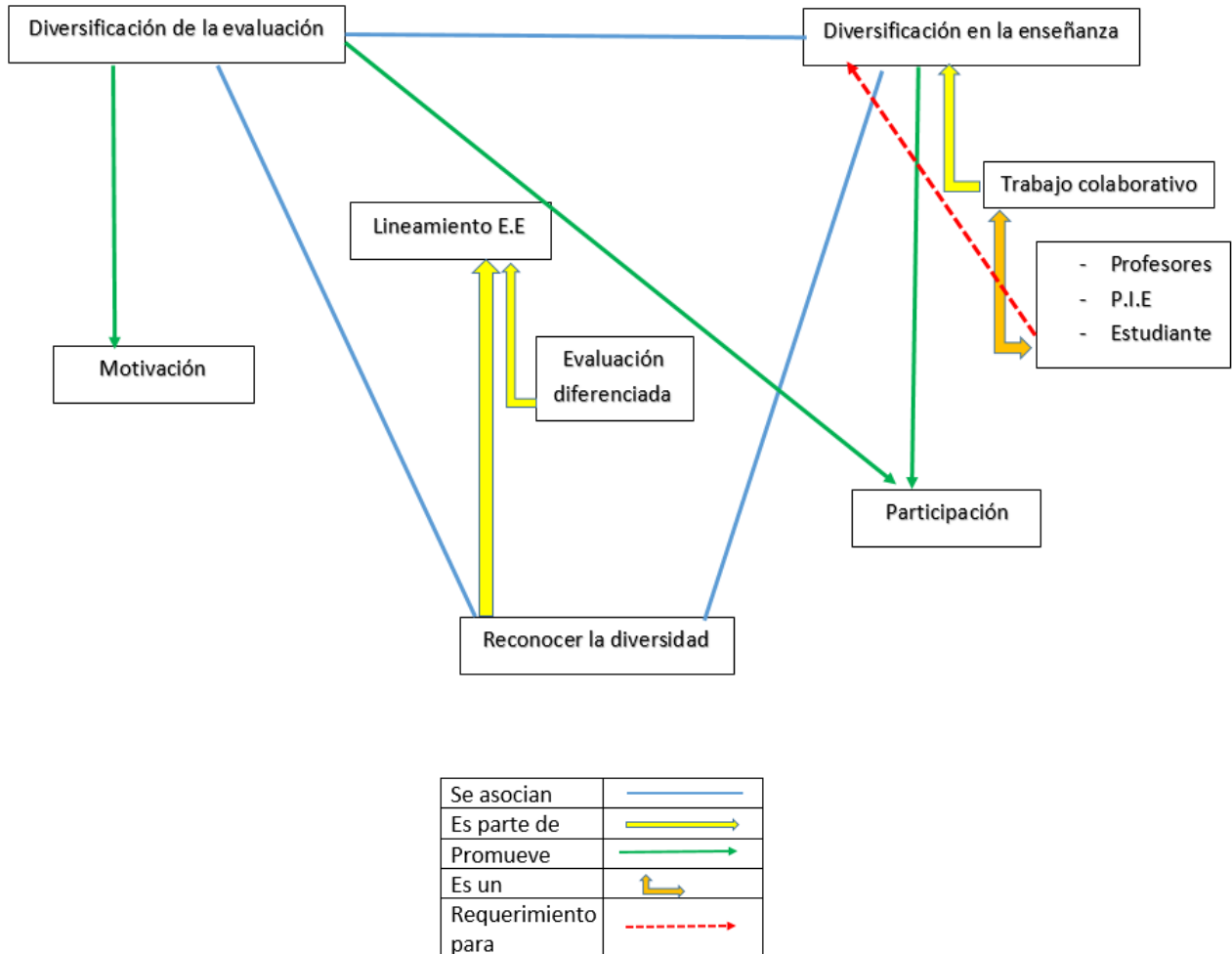
Para los/as docentes entrevistados/as es relevante la reflexión que los/as estudiantes pueden llegar a realizar dentro del proceso de aprendizaje y señalan que el uso de estrategias evaluativas influye directamente en esta reflexión, por ejemplo, el uso de preguntas: “Al hacer una pregunta sencilla, estás observando si el estudiante puede construir un nuevo aprendizaje” (Participante 8). De la misma manera, el refuerzo positivo condiciona la reflexión que un/a estudiante debe llegar a hacer sobre su propio aprendizaje.

No obstante, existe un grupo de docentes que hace referencia a este monitoreo constante como centrado en el déficit, tanto para corregir el error como para identificar las áreas que los/as estudiantes mantienen más deficitarias, o bien, para verificar si retuvieron una información dada:

(...) La revisión para poder darme cuenta de cómo están los estudiantes y, a partir de eso, poder retroalimentar, es decir, ver qué habilidades están más descendidas o ver qué es lo que faltó, a lo mejor tomar una decisión, ver si debería haber usado otra estrategia... puedo hacer otra instancia evaluativa para que los niños puedan mejorar en lo que estuvieron más descendidos. (Participante 3)

**Figura 4**

*Teorías subjetivas de respuesta a la diversidad*



Los/as participantes de esta investigación ofrecen distintas explicaciones para dar respuesta a la diversidad. Dentro de ellas resulta relevante la diversificación tanto de la enseñanza como de la evaluación, ya que ambas se asocian a reconocer la diversidad de sus estudiantes:

Tenemos que lograr diversificar y tomar en cuenta cada una de las aptitudes que ellos tienen. Hay algunos que son más manuales, otros más visuales... quizás una interrogación oral en matemáticas, que antes se hacía para que los niños se “asustaran”, ahora tiene un valor agregado. Ya no es como “ah, voy a asustarlos haciéndoles una interrogación oral”, sino

que hay algunos que sí tienen más aptitudes orales y que no necesariamente no saben, sino que lo demuestran y lo desarrollan mejor de manera oral. (Participante 7)

La diversificación en la evaluación promueve una mayor motivación por parte de las y los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje, así como también una mayor participación:

Cuando empezamos con la implementación del decreto y comenzamos a diversificar las instancias evaluativas, los estudiantes se vieron bien motivados porque se dieron cuenta de que todas las instancias evaluativas eran importantes. Ahí se motivaron un poco más, estuvieron más atentos. (Participante 7)

En cuanto a la diversificación de la enseñanza, los/as docentes plantean que es importante el trabajo colaborativo que tienen con sus pares de otras asignaturas, así como también con los/as profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), siendo esto último un requerimiento para poder dar respuesta a la diversidad:

Yo siempre considero que pedir apoyo a las personas especialistas, en este caso las personas de los programas de integración de las comunidades educativas, es súper importante, porque ellas son las que mejor te pueden guiar en un proceso para diversificar estrategias. (Participante 3)

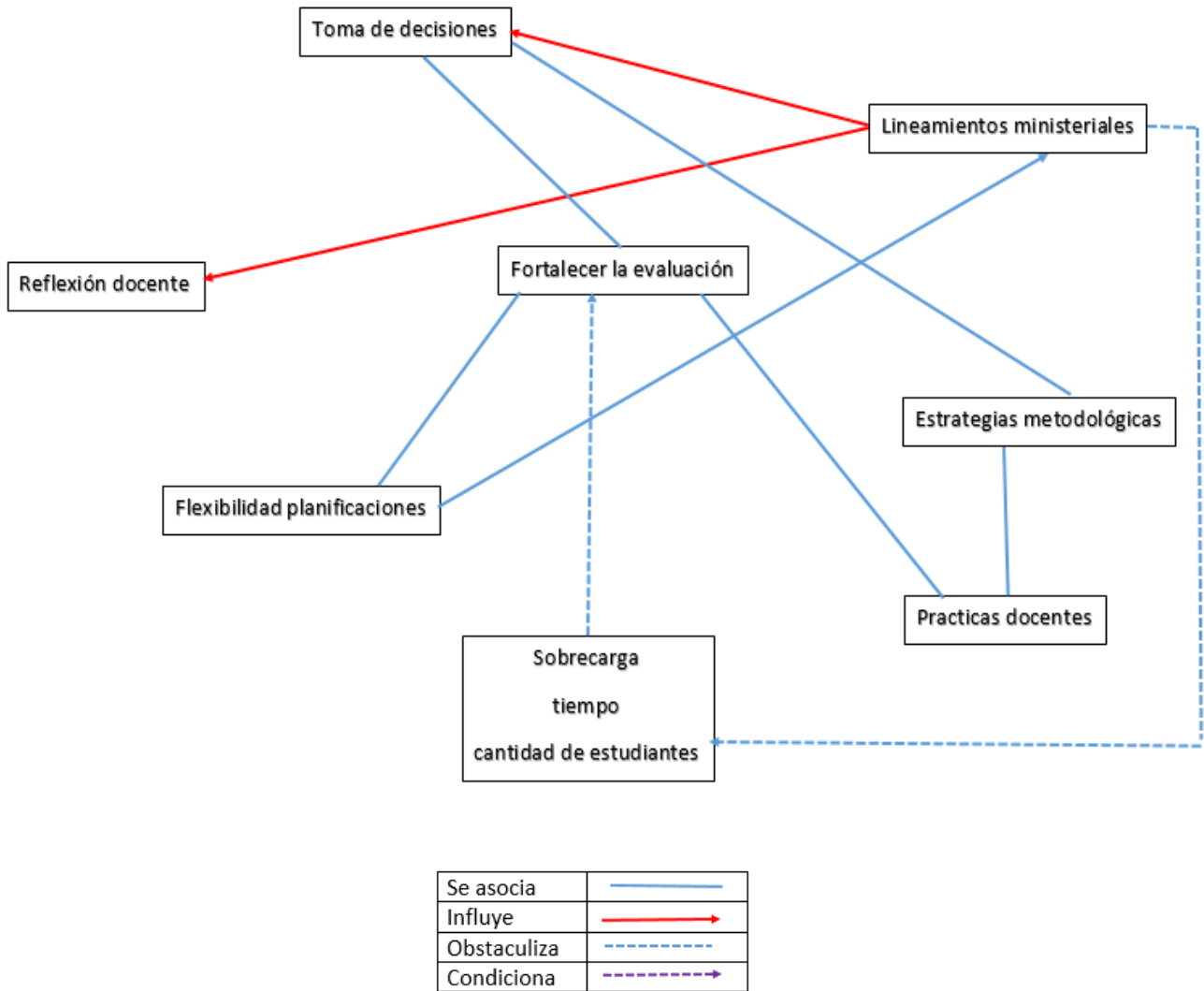
Junto con esto, los/as docentes entrevistados/as plantean que dentro del establecimiento educacional existen lineamientos claros con respecto a la diversidad, los cuales se encuentran estipulados dentro del Manual de Evaluación. Estos lineamientos reconocen la diversidad de la comunidad estudiantil, estableciendo una evaluación diferenciada: “yo encuentro que están adecuados (...). El PIE te da una normativa establecida y clara, está todo claro ahí. Dentro del colegio los lineamientos están establecidos” (Participante 8).

Es importante destacar que un docente entrevistado plantea que, si se reconociera la legitimidad del aprendizaje, se debería promover la diversidad de manera intrínseca. Señala, además, que para poder implementar el Decreto 67 respetando la diversidad en las aulas se requiere contar con los recursos humanos y materiales necesarios. Las oportunidades de aprendizaje que plantea el Decreto 67, señala, deben ser vistas como un derecho de los/as estudiantes y, por lo tanto, debiesen existir todos los apoyos necesarios para que un/a estudiante pueda participar y progresar en su aprendizaje.



**Figura 5**

*Teorías subjetivas de acciones pedagógicas*



Con relación a las acciones que los/as docentes mantienen dentro de sus prácticas pedagógicas, surge el concepto de toma de decisiones como un aspecto relevante para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para este grupo de docentes la toma de decisiones que llevan a cabo respecto a sus prácticas pedagógicas fortalece la evaluación y condiciona la reflexión docente. Fortalece la evaluación porque los y las docentes toman decisiones con respecto a las estrategias, metodologías y actividades que están realizando durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, determina la reflexión que los/as docentes deben realizar cuando llevan a cabo el proceso de enseñanza:

Estamos reformulando nuestros quehaceres como docentes: cómo lo estamos haciendo, cómo nos estamos planteando, si es más de lo mismo, qué debemos cambiar, porque no se trata de un activismo, no se trata de hacer un sinnúmero de actividades. Se trata de aterrizar el objetivo de aprendizaje para vincularlo directamente con el estudiante de tal manera que este dé cuenta de cuánto aprendió. (Participante 1)

Los y las docentes agregan que los lineamientos ministeriales influyen en el proceso de toma de decisiones y en la reflexión docente:

Desde que comenzamos a investigar y a conocer todas las orientaciones para la implementación del Decreto 67, nos dimos cuenta de que era lo que muchos profesores esperábamos que surgiera a partir de un decreto. Si bien es cierto los planes y programas determinan y estructuran cómo se debe desarrollar una evaluación diferenciada y esto está en cada uno de los planes y programas de estudio, no es algo nuevo, los profesores teníamos muy internalizada la cultura de la nota y la evaluación final, la evaluación de producto. Entonces, este decreto de evaluación vino de una u otra manera a normar una necesidad de evaluar diferenciadamente a nuestros estudiantes, atendiendo a sus características personales y a sus contextos individuales: evaluar proceso, progreso y producto. (Participante 1)

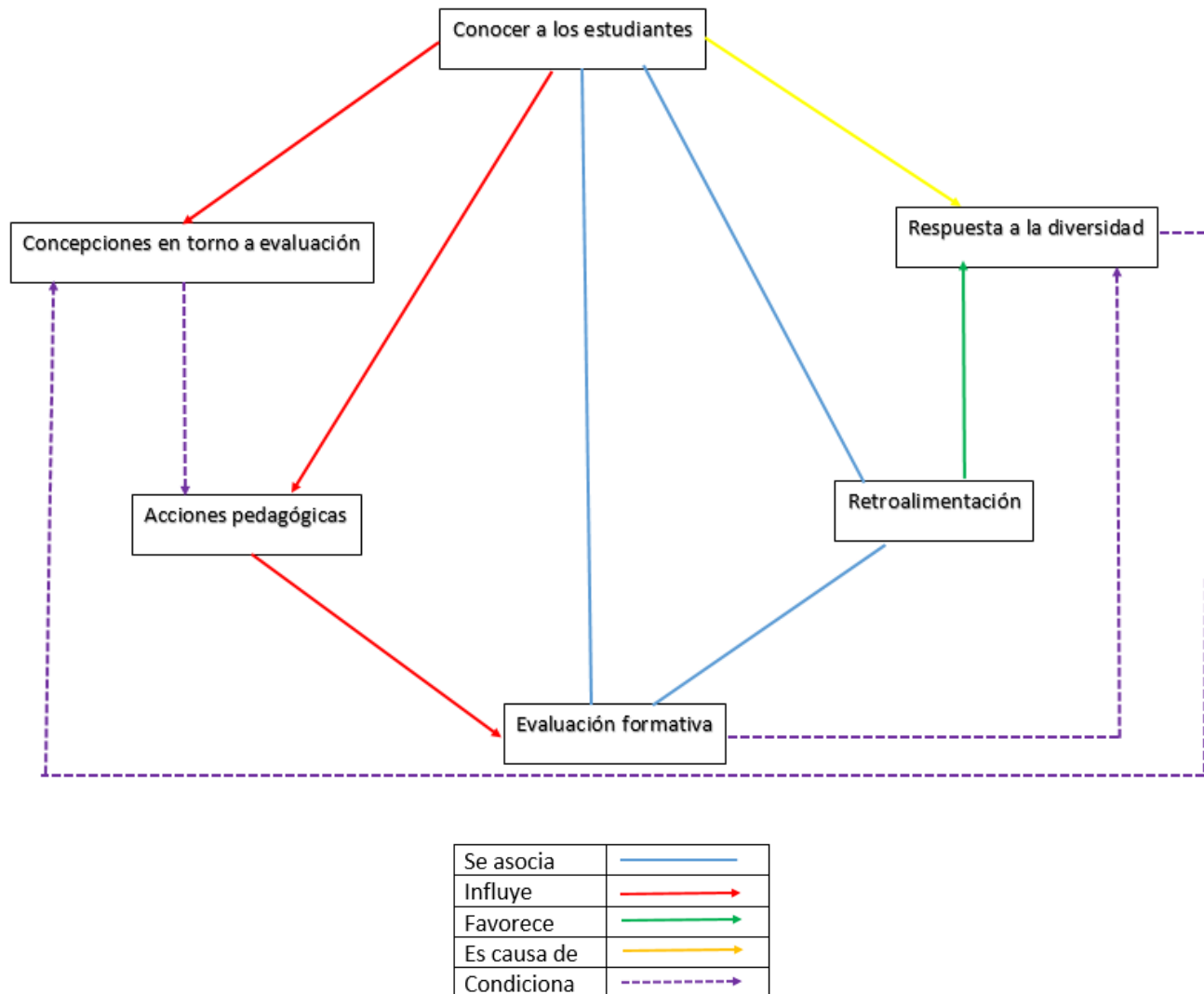
Sin embargo, por otra parte, los/as docentes acotan que los lineamientos entregados por el Ministerio de Educación obstaculizan el proceso evaluativo, pues generan sobrecarga en el profesorado y falta de tiempo para poder llevar a cabo el proceso de aprendizaje: “Debemos tener evidencia de todo y creo que ahí está el problema para el trabajo docente. Creo que el trabajo administrativo puede perjudicar de cierta manera la atención que requieren los niños” (Participante 2). También señalan como un obstáculo la cantidad de estudiantes en cada sala de clases.

Por otra parte, los/as docentes indican que la flexibilidad en las planificaciones hace posible fortalecer la evaluación, ya que permite organizar el proceso de aprendizaje y el evaluativo, lo que está en consonancia con los lineamientos entregados por el Ministerio: “Al ser un proceso puede

permitir que vayamos organizando de mejor forma el trabajo y podamos ir remediando algunos detalles o algunos errores que se puedan estar cometiendo” (Participante 2).

**Figura 6**

*Teorías subjetivas con respecto a la evaluación según el Decreto 67*



Según los resultados obtenidos a partir de esta muestra de docentes, emerge como categoría central *conocer a los estudiantes*. Este aspecto hace referencia a que el proceso de evaluación implica conocer a cada uno/a de los/as estudiantes y saber cuáles son sus fortalezas y debilidades,

para que de esta manera los y las docentes puedan centrarse en el logro, reconociendo los avances puedan obtener.

Conocer al estudiantado influye en las concepciones que tienen los y las docentes en torno a evaluación. Es fundamental saber cómo los/as estudiantes logran los aprendizajes para asumir un cambio de paradigma evaluativo centrado en cada uno/a de ellos/as. Las concepciones que mantienen los y las docentes en torno a la evaluación condicionan las acciones que realizan, ya que comprenden la evaluación como un proceso de conocer los logros de aprendizaje y no centrado en la calificación, lo cual influye en la evaluación formativa, al ser considerada como un proceso constante de evaluación y aprendizaje. De esta misma manera, conocer a los y las estudiantes predomina en las acciones pedagógicas, debido a que todas aquellas acciones que realizan se fundamentan en saber cómo los/a estudiantes están aprendiendo para poder evaluar su progreso.

Junto con esto, para los y las docentes, conocer a sus estudiantes se asocia con el proceso de retroalimentación y evaluación formativa. Es fundamental para este grupo de docentes utilizar estos procesos para saber cuáles son los logros de cada estudiante, de manera constante y planificada, en distintos momentos de la clase, y así poder tomar decisiones que favorezcan el proceso de aprendizaje de cada uno/a de ellos/as.

Uno de los aspectos significativos de esta categoría central apunta a que conocer a los/as estudiantes es causa de la respuesta a la diversidad. Los y las docentes explican que conocer a sus estudiantes, reconocerlos, es fundamental dentro del Proyecto Educativo Institucional. Para poder dar respuesta a la diversidad se debe conocer a cada uno/a de ellos/as, conocer cuáles son sus fortalezas, sus habilidades y sus intereses. Por lo tanto, la evaluación formativa es condicionada por el conocimiento que los y las docentes puedan tener con respecto a sus estudiantes, ya que de esta manera trazan el trayecto de aprendizaje que los niños y niñas pueden recorrer.

## **Discusión**

En este apartado se presenta la discusión de los resultados encontrados en la investigación, a partir de una síntesis interpretativa de los hallazgos. Para esto se seleccionaron las principales

concepciones que emergen de la reconstrucción e interpretación de las teorías subjetivas de los/as profesores/as con respecto a la implementación del Decreto 67.

Para los y las docentes que participaron de esta investigación, surge como concepto central el *conocer a los estudiantes*, debido a que este aspecto es transversal a todo proceso de enseñanza y aprendizaje. En su opinión, la evaluación permitiría centrarse en el logro que cada estudiante tiene en su aprendizaje, reconociendo el avance en cada uno/a de ellos/as. Esta concepción se condice con lo planteado por Casanova (1997), cuando señala que la evaluación es un proceso de recogida de datos para conocer la situación de un/a estudiante. De la misma manera, Santiuste y Arraz (2009) mencionan que mediante la evaluación los y las docentes recogen y usan información sobre los logros alcanzados por los/as estudiantes.

Los y las docentes consideran que la evaluación formativa es un elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que no solo permite al profesorado recoger y conocer el aprendizaje de sus estudiantes, sino que también le permite a estos/as conocer su propio proceso, reconociendo el avance y fortaleciendo la autoestima. Esto se corresponde con lo planteado en las orientaciones del Decreto 67 entregadas por el Ministerio de Educación (2018a), donde se señala que la evaluación formativa es parte inherente de la enseñanza, ya que permite obtener información respecto de cómo progresan los y las estudiantes en su aprendizaje. El Decreto 67 de Evaluación, en el Artículo 4, hace referencia de manera explícita al uso formativo de la evaluación, al integrarse en la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los/as estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación concuerdan con lo que plantea el Ministerio de Educación (2018a) respecto a la toma de decisiones pertinentes y oportunas, ya que dan cuenta de las teorías subjetivas que este grupo de docentes elabora en relación con las acciones pedagógicas que realizan para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Estas teorías hacen referencia a que la toma de decisiones debe promover el logro de aprendizajes en los/as estudiantes y fortalecer la evaluación. Esto se relaciona con lo planteado por Coll (2010) respecto a que la evaluación debe ser sistemática y planificada, parte de un proceso intencionado.

De la misma manera, para entender la respuesta a la diversidad, los y las docentes plantean que deben comprender cuáles son las fortalezas, debilidades e intereses de las y los estudiantes, para así poder asegurar el logro de aprendizaje en cada uno/a de ellos/as, diversificando las estrategias

de enseñanza y evaluativas. Los y las docentes plantean que la respuesta a la diversidad se relaciona directamente con reconocer a cada uno/a de sus estudiantes y acogerlos/as, para poder brindar los apoyos requeridos. Tal como señala Coll y Onrubia (2002), para atender la diversidad desde una perspectiva inclusiva se deben ajustar las formas de enseñanza y los apoyos educativos. Casanova (2012) expone que las estrategias diversificadas atienden a la diversidad de los/as estudiantes, personalizando los procesos educativos y logrando el interés de estos/as, para así obtener buenos resultados.

## Conclusiones

La investigación da cuenta de la reconstrucción de las teorías subjetivas docentes con respecto a la implementación del Decreto 67 de Evaluación, develando las principales concepciones que los/as profesores/as tienen en relación con este decreto.

Con respecto a las teorías subjetivas que los y las docentes elaboran respecto a la evaluación, esta última emerge como un proceso que permite conocer a los/as estudiantes en cuanto a los logros de aprendizaje, considerando la evaluación formativa como proceso clave, al igual que la retroalimentación de los aprendizajes a través de un monitoreo constante.

En cuanto a las teorías subjetivas que los y las docentes construyen sobre las implicancias de la implementación del Decreto 67 en la atención a la diversidad, sostienen que dicho decreto promueve la diversidad, ya que intenciona la diversificación como una manera de dar respuesta a la diversidad desde un punto de vista pedagógico. De la misma manera, los/as docentes señalan que este decreto permite evaluar formativamente a los/as estudiantes, con el objetivo de conocer el proceso que cada niño y niña está construyendo. Surgen, además, como una explicación a la atención a la diversidad, las teorías sobre las habilidades que se deben promover en el desarrollo integral de los/as estudiantes. Los y las docentes plantean que una manera de dar respuesta a la diversidad es desarrollando habilidades, por lo que la promoción de nivel educativo debiese estar en función de este desarrollo. Otro aspecto significativo que surge de esta investigación se refiere al trabajo que deben realizar los/as profesores/as para prestar los apoyos necesarios a cada estudiante y para poder conocer a cada uno de ellos/as.

En la interpretación de las teorías subjetivas docentes respecto a las implicancias de la implementación del Decreto 67 en el logro de aprendizajes por parte de todo el estudiantado, emergen voces que plantean que dicho decreto permite conocer a cada uno/a de las y los estudiantes. Para esto, los y las docentes deben hacer un cambio en el paradigma evaluativo, de manera de comprender la evaluación dentro del contexto de aprendizaje y no como un resultado final. No obstante, los y las docentes señalan como un aspecto fundamental en la implementación del Decreto 67, y que obstaculiza significativamente el proceso, la sobrecarga administrativa que conlleva debido a las evidencias administrativas que exige su implementación.

Respecto a las limitaciones de esta investigación, estas se encuentran relacionadas con la muestra, ya que hubiese sido interesante haber considerado dentro de los/as participantes a profesionales relacionados/as con el Programa de Integración Escolar, para conocer cuáles son las concepciones que tienen con respecto a la implementación del Decreto 67. Asimismo, hubiese sido interesante considerar dentro de la muestra a la profesora encargada de la Unidad Técnica Pedagógica, para conocer desde una perspectiva más amplia la implementación de este decreto de evaluación. Por último, sería muy conveniente ampliar la investigación a la comunidad escolar, considerando a apoderados/as y estudiantes, para comprender cuáles son las teorías que tienen respecto a la implementación del Decreto 67 y así proponer acciones específicas para promover el concepto de evaluación centrado en el proceso de aprendizaje y no en la calificación.

## Referencias

- Ahumada, P. (1998). Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista. *Revista Enfoques Educativos* 1(2), 9-22.
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 111-130. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200907.pdf>
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A Marchesi Ullastre, J.C. Tedesco y C. Coll Salvador (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp.88-99). OEI.

- Bordas, M., y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25-48. [www.jstor.org/stable/23765840](http://www.jstor.org/stable/23765840)
- Canales, M. (2006). Diseño de muestras en investigación social. En M. Canales (Coord-Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp.141-167). LOM.
- Casanova, M.A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas, aspectos teóricos y prácticos*. Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (2018). *Interpretación y cambios de teorías subjetivas*. Universidad de La Serena.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp.181-184). Graó.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía* (318), 50-62.
- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, T. (2012). La práctica de la evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (16), 49-59.
- Condemarín, M. y Medina, A (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900)*. División de Educación General, Ministerio de Educación República de Chile.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 187-209. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/07/DOC1-Flex-curriculum.pdf?x18843>



Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE\\_6\\_2\\_1.pdf?sequence](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence)

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-95.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación* (7), 19-39.

López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 172-188.

Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Estudios Pedagógicos*, (56), 47-56.

Mauri, T. y Rochera, M. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Graó.

Decreto 170 del 2010 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo del 2009. D.O. No. 20.201.

Decreto 83 del 2015 [con fuerza de ley]. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 30 de enero del 2015. D.O. No. 42.242.

Ministerio de Educación (2018a). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar*.  
[https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-89350\\_archivo\\_01.pdf](https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-89350_archivo_01.pdf)

Ministerio de Educación (2018b). *Decreto 67/2018 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos Exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación*.  
[https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70983\\_archivo\\_01.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70983_archivo_01.pdf)

Murillo, F., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 8-23.

Murillo, F. y Duk C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13.

Murillo, F. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.

Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-25.

Noreña A., Alcaraz-Moreno N., Rojas J. y Rebolledo-Malpica D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquishan*, 12(3), 263-274.

Onrubia, J. (2010). *La atención a la diversidad en la educación secundaria. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Graó.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Material de apoyo para responsables de políticas educativas*. OREALC/Unesco.

[https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16992/Temario\\_abierto\\_educacion\\_inclusiva\\_manual2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16992/Temario_abierto_educacion_inclusiva_manual2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Santiuste, V. y Arranz, M. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de educación*, (350), 463-476.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.