

REVISTA CHILENA DE PEDAGOGÍA

ISSN: 2452-5855

DOI 10.5354/2452-5855.2025.74254

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

Evaluación sin calificación de 6° a 8° Básico: reflexiones sobre el valor de la práctica pedagógica. Una experiencia desde las Ciencias Sociales.

Carla Deppeler Quilodrán
cdeppeler@stjohns.cl
Saint John's School

Resumen: Este ensayo aborda el proceso de adaptación y reflexión docente en torno a la evaluación sin calificaciones desde 6° a 8° básico en la asignatura de Ciencias Sociales. Se recoge el desarrollo de este proceso en un colegio privado de San Pedro de la Paz, región del Biobío, a partir de las interrogantes que conducen el trabajo de un profesional de la educación sin experiencia previa en el modelo y los lineamientos que ofrece el Programa de los Años Intermedios (Middle Years Programme-MYP).

Palabras clave: reflexión, Middle Years Programme (MYP), evaluación, calificación.

Recibido: 31-03-2024

Aceptado: 25-08-2024

Assessment without grading from 6th to 8th grade: Reflections on the value of pedagogical practice. An experience from the Social Sciences.

Abstract: *This essay addresses the process of adaptation and teacher reflection regarding assessment without grades for 6th to 8th grade in the subject of Social Sciences. This experience in a private school in San Pedro de la Paz, Biobío region, tackles the questions that guide the work of an educator with no prior experience in the model and the guidelines provided by the Middle Years Programme.*

Keywords: Reflection, Middle Years Programme, Assessment, Grading.

Avaliação sem correção do 6º ao 8º ano: Reflexões sobre o valor da prática pedagógica. Uma experiência no domínio das Ciências Sociais

Resumo: Este ensaio aborda o processo de adaptação e reflexão docente em torno da avaliação sem notas do 6º ao 8º ano no campo de Ciências Sociais. Esta experiência em uma escola privada de San Pedro de la Paz, na região de Biobío, aborda as questões que orientam o trabalho de um profissional da educação sem experiência prévia no modelo e nas diretrizes oferecidas pelo Programa dos Anos Intermediários

Palavras-chave: Reflexão, Programa dos Anos Intermediários, Avaliação, Classificação,

En la actualidad, las prácticas evaluativas en el marco de las Ciencias Sociales demandan procesos de reflexión docente profundos y con significado, y una enseñanza en la que el docente se entienda a sí mismo como un profesional reflexivo y transformativo (Lawrence - Wilkes, 2014). Estos procesos de reflexión docente requieren revisar y criticar constantemente las propias prácticas, y también algunos elementos de la teoría en uso junto con la elaboración de otras nuevas y contextualizadas (Gualteros y Córdoba, 2010. p.19). Esto se debe realizar resguardando que la ruta de los docentes conduzca a la formación de estudiantes preparados para una participación ciudadana activa (Ministerio de Educación, 2022) basada en las competencias del siglo XXI (Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2018) y que los fortalezca en su camino al desarrollo personal integral.

En Chile, un aspecto específico y reconocido como desafiante es la formación inicial en “teoría de la evaluación”, la que ha sido reconocida como escasa (Gutiérrez, 2024). Las consecuencias de esto conducen a que los profesionales deban ajustarse a demandas curriculares o de evaluación emergentes¹.

El caso analizado en este ensayo es una experiencia que se sitúa en el aprendizaje, adaptación, desarrollo teórico y reflexión de las prácticas pedagógicas enmarcadas en el Middle Years Programme (MYP)², el cual ha planteado a los docentes, entre otras, la siguiente interrogante: ¿cómo se aprende a evaluar con un nivel de logro cuando se determina desempeño o aprendizaje sumativo?

El presente ensayo expone la teoría del MYP para explicar cómo ha funcionado este proyecto en estos últimos años y qué es lo que propone que hagan los docentes durante el proceso de evaluación anual. En consonancia con esto, también se revisa y señala lo que se ha logrado desde que se implementa el MYP hasta el día de hoy en un contexto específico, y los aprendizajes que puede recoger un profesional de la educación al analizar su trayectoria de trabajo y la de sus pares.

El ensayo, finalmente, apunta a descubrir cuál es el aporte del MYP *in situ*, cómo beneficia a la comunidad (profesores y estudiantes), cómo su propuesta podría beneficiar a otras instituciones y,

¹ Este ensayo recoge apreciaciones y experiencias principalmente personales de 5 años de desempeño en el Middle Years Programme.

² Para este ensayo se utilizará la sigla MYP para referirse al programa Middle Years Programme, también existe la traducción Programa de los Años Intermedios. El MYP es un modelo internacional creado en 1994.

para concluir, qué utilidad tendría extrapolar esto a experiencias paralelas o futuras en la educación pública chilena.

Contexto teórico y escolar del programa Middle Years Programme (MYP)

Nos referiremos a la experiencia de uno de los 12 “Colegios del Mundo” (Programa de los Años Intermedios, 2014) que existen actualmente en Chile y que desde el año 2018 proponen que los estudiantes desde Sexto a Octavo Básico dejen de recibir una calificación chilena para cada evaluación sumativa aplicada en las asignaturas³ del Currículum Nacional.

Este proyecto internacional busca construir y trabajar un perfil de estudiantes con los siguientes 10 atributos: indagadores, conocedores, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos. Estos atributos son considerados la matriz de lo que se espera trabajar con los estudiantes durante el proceso de escolarización.

Emplazado en la comuna de San Pedro de la Paz, Región del Biobío, la institución privada de este caso establece que los estudiantes deben recibir en cada evaluación sumativa un nivel de logro de 0 a 8. Cada uno de estos niveles responde a una banda que representa el logro de habilidades cumplidas en la tarea, reemplazando en este caso la calificación tradicional en una escala de 1 a 7.

En el contexto escolar vigente, este programa se aplica en Segundo Ciclo Básico⁴ con un rango etario que va desde los 11 a los 14 años. Así, cada nivel tiene 4 cursos, sumando 12 en total desde Sexto a Octavo Básico con un número de estudiantes que generalmente es de 26 estudiante para cada curso. La cantidad de profesores de la asignatura de Ciencias Sociales en los cursos señalados es de 4 y cada profesional tiene bajo su responsabilidad un curso por nivel. Solo algunos de ellos han recibido talleres o formación adicional para estudiar, preparar y profundizar habilidades para la implementación del programa.

Este proceso, reconocido como desafiante para los docentes y estudiantes del ciclo Middle⁵ (Storz, 2018), marca un hito en el modo de hacer y entender la evaluación. Esto se debe a su complejidad y a que la justificación que se utiliza para realizar este cambio es que se espera que, en el mediano plazo, gracias al MYP, los estudiantes adquieran habilidades que les sirvan en el futuro en programas como el International Baccalaureate (IB) (Wade y Wolanin, 2015) y también tengan mejor desempeño en comparación a estudiantes que no rinden el programa (Wade y Wolanin, 2013).

En cuanto a las metas para los profesores, la teoría señala que ellos consiguen nuevas habilidades reflexivas y prácticas sobre su quehacer profesional (Dickson, 2018. p.1). De esta manera, el cambio propuesto confía en que incluir a los docentes, como un recurso, provee un ambiente propicio para el IB (2018, p.12).

En la institución, el año 2014, con el propósito de hacer más riguroso el trabajo evaluativo del MYP, se inició una primera etapa que antecedió al cambio definitivo en la evaluación, el cual se puede entender como una “marcha blanca” para poner en el corto plazo fin a las calificaciones. El objetivo era dirigir las prácticas pedagógicas hacia un marco curricular definido como “desafiante” por el mismo MYP (2014) y que también ha sido reconocido como tal por autores como Ledger (2017). Existe

³ Se excluye Religión y Ética.

⁴ En la práctica también continúa hasta 1° medio, pero durante ese año las calificaciones utilizan la escala de notas nacional. Este nivel no se considera para el análisis expuesto en el presente ensayo.

⁵ Segundo ciclo de Enseñanza Básica.

escasa experiencia profesional y formación previa en este tipo de modelos alternativos que suponen un cambio de paradigma profesional en la comprensión del trabajo evaluativo, lo que plantea a los docentes el desafío de ser capaces de guiar a los estudiantes, que históricamente han asimilado que las evaluaciones son para memorizar, en una nueva dirección (Ruiz–Gallardo et al., 2013).

Desde entonces comienza un proceso de adaptación que incluye reuniones y orientaciones permanentes para implementar el trabajo del programa y coordinaciones semanales para que el equipo de docentes desarrolle habilidades teóricas y prácticas respecto al nuevo modelo. Según experiencias internacionales los colegios adoptan e implementan el MYP buscando una mejora en los logros escolares y en la construcción de la identidad escolar (Dickson et al., 2019).

Los criterios de trabajo en Ciencias Sociales

Todas las asignaturas del programa se organizan en torno a 4 criterios/habilidades específicas. En Ciencias Sociales estas son: Conocimiento y comprensión, que se refiere al contenido y tratamiento de la información histórica y social; Investigación, que apunta a las habilidades de planificar y desarrollar un proceso indagatorio; Comunicación, que supone habilidades orales y escritas según un formato; y, por último, Pensamiento crítico, que establece un patrón de trabajo reflexivo en torno a la historia y las personas en ella.

Las bandas/niveles de logro para el registro del trabajo semestral

Las bandas o niveles de logro se refieren a un nivel específico de desempeño. Se toma una referencia explícita de la guía de la asignatura, se selecciona su función y pertinencia según la actividad diseñada por el docente, se añade una clarificación y se genera una equivalencia de acuerdo con el nivel de logro.

Cuando un docente diseña un instrumento de evaluación incorpora en él una tabla de especificaciones la cual detalla los niveles de logro que el estudiante puede alcanzar al cumplir con el desarrollo de su evaluación sumativa. En la Tabla 4 se aprecia que, exceptuando el número 0, desde 1 a 8 existen niveles o bandas horizontales para categorizar el rendimiento de cada estudiante. Esto significa que el resultado se clasifica por nivel y un estudiante debe identificar su desempeño comprendiendo que los resultados 5 o 6 son equivalentes en nivel y solo se diferencian por el desempeño final o alcance de su trabajo (donde uno es mejor que otro por desempeño alcanzado).

La Tabla 1 muestra un modelo estandarizado en el que un docente registra los niveles de logro de 5 tareas/actividades sumativas semestrales. Algunas tareas/evaluaciones pueden trabajar los 4 criterios al mismo tiempo (Conocimiento y comprensión, Investigación, Comunicación y Pensamiento crítico), mientras otras pueden considerar menos del total. Aun así, es imperioso que los docentes evalúen semestralmente al menos una vez uno de los criterios de trabajo para generar evidencia que haga posible obtener un total de 32 puntos como “puntaje total ideal semestral”. Por su parte, el registro final para cada criterio (representado de manera horizontal en la Tabla 1) es una cifra que no representa un promedio, sino que plantea, “a juicio del docente”, el nivel de logro más representativo de cada estudiante según la evidencia recogida. Por tal razón, en la columna “registro semestral final” la cifra es un indicador del trabajo basado en evidencias.

Posteriormente, cuando se cuenta con un registro semestral final, el docente suma los 4 números y utiliza ese resultado según el instrumento de conversión a calificación (Tabla 2). Una particularidad dentro de este proceso es que la moderación por parte del colegio muestra que es posible distinguir

que el rango para tener calificación máxima comienza desde los 28 puntos y termina en los 32. Esto ocurre porque el programa reconoce el mérito de los estudiantes con buen rendimiento, aun cuando en sus evidencias no exista un puntaje máximo 8 en todas las tareas sumativas, lo que estimula los méritos de un trabajo bien desarrollado y el margen de error.

Cierre de semestres y la conversión de nivel de logro a calificación

A diferencia del sistema tradicional chileno, donde los estudiantes reciben una nota de 1 a 7 por cada evaluación sumativa, en esta experiencia, cuando acaba cada semestre existe una única conversión por asignatura que transforma el registro de los niveles de logro final en una calificación en nota chilena. Como antecedente del proceso, en cada evaluación sumativa un estudiante ha recibido el nivel de logro de 0 a 8 y, en consecuencia, por semestre existe solamente una calificación final que representa la conversión desde el sistema de evaluación interno al local. Cada docente es responsable de crear instrumentos claros, retroalimentar, entregar el nivel de logro y llevar los registros que a final del periodo serán convertidos en una nota.

Tabla 1
Registros semestrales de niveles de logro y registro final

Criterios de trabajo	Sumativa 1	Sumativa 2	Sumativa 3	Sumativa 4	Sumativa 5	Registro semestral final
A: Conocimiento y comprensión	5	5	2	6		5
B: Investigación				6		6
C: Comunicación	4			6	5	5
D: Pensamiento crítico	7			8		7

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2
Escala de conversión a calificación para 4 criterios de trabajo

1	1,0	9	3,3	17	5,0	25	6,4
2	1,3	10	3,6	18	5,2	26	6,6
3	1,6	11	3,8	19	5,3	27	6,8
4	1,8	12	4,0	20	5,5	28	7,0
5	2,1	13	4,2	21	5,7	29	7,0
6	2,5	14	4,4	22	5,9	30	7,0
7	2,8	15	4,6	23	6,1	31	7,0
8	3,0	16	4,8	24	6,3	32	7,0

Nota. Elaboración del colegio.

Visión general de los niveles de progreso por niveles en la asignatura

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, o Individuos y Sociedades según las categorías que establece el Bachillerato Internacional (2014) posee habilidades (criterios) elementales para trabajar durante todos los años del programa. Cada criterio posee, año tras año, un incremento de dificultad gradual que apunta a complejizar el desarrollo de lo que realizan los estudiantes al avanzar en los cursos. Por esta razón, los docentes adaptan el trabajo de los 4 criterios para conseguir desempeños más competentes con el transcurso del tiempo. En esta situación también es útil que

3 de los 4 profesores de la asignatura tengan un curso por cada nivel, lo que les permite conocer en profundidad los contenidos y tareas desde Sexto a Octavo, año tras año.

Las tareas y/o actividades que resultan del diseño y elaboración de este proceso tienen como meta "ser complejas" porque se busca que sean desafiantes al involucrar un problema real que permita a los estudiantes desarrollar su propia comprensión (IBO, 2021) del presente y de las problemáticas del futuro que les competen como parte de una sociedad (Schleicher, 2018). En esta ruta de trabajo, los docentes deben ofrecer a los estudiantes la oportunidad de alcanzar los niveles más altos (Programa de los Años Intermedios, 2014, p.85), por lo que en este aspecto es usual que los profesores recojan actividades utilizadas los años anteriores y las revisen para adaptarlas a las nuevas necesidades. Mientras algunas evaluaciones consideradas "apropiadas" o "exitosas" se replican, la mayor parte de ellas recibe modificaciones para potenciar nuevas experiencias. Respecto a este último grupo de actividades, estas usualmente siguen el modelo GRASPS (tareas que cuentan con una meta, rol, audiencia, situación, producto final y estándares) para asignar un papel a los estudiantes dentro de contextos cotidianos en los que puedan desenvolverse imaginando nuevos escenarios y utilizando los contenidos trabajados por unidad.

La mirada paralela entre el programa y el Currículum Nacional construye una herramienta valiosa para los docentes cuando piensan en el contenido y en la guía de las habilidades del MYP, al mismo tiempo. Es recurrente que los profesores del equipo identifiquen Objetivos de Aprendizaje y avancen en ellos escogiendo y evaluando nuevas experiencias que posibiliten a los estudiantes aprender haciendo.

En cada etapa de planificación, los docentes identifican contenidos y escogen los criterios más apropiados para reforzar el aprendizaje de contenidos y habilidades. La Tabla 3 muestra un ejercicio docente en el que el profesional utiliza un Objetivo de Aprendizaje correspondiente a octavo básico (2022) y evalúa los criterios de trabajo del MYP que puede considerar para desarrollar formativa y sumativamente su trabajo. En esta materia, el MYP no determina el contenido a enseñar, pero sí establece los estándares de cómo el contenido debe ser enseñado y evaluado por los profesores (Dickson et al., 2018). Es por esta razón que los docentes valoran la libertad de la que gozan gracias al programa y consideran positivas las herramientas con las que moldean lo que enseñan.

Tabla 3

Estandarización del trabajo con Objetivos de Aprendizaje y los criterios del MYP

Objetivo de Aprendizaje	Criterios	Evaluaciones posibles
OA 2: Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el surgimiento del Estado centralizado, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros.	Conocimiento y comprensión	Prueba de selección múltiple, preguntas de desarrollo, trabajo con vocabulario.
	Investigación	Elaboración de una pregunta de investigación, evaluación de fuentes, desarrollo de programas de trabajo.
	Comunicación	Presentación oral, desarrollo de respuestas escritas, elaboración y diseño de material.
	Pensamiento crítico	Desarrollo de conclusiones, respuestas tentativas, explicaciones complejas.

Nota. Elaboración propia.

El valor de las clarificaciones durante el diseño y aplicación de la evaluación

Una vez que cada docente ha reflexionado y diseñado una evaluación para trabajar con un objetivo de aprendizaje y uno o más criterios del MYP, su trabajo se centra en establecer indicadores de

logro para clarificar cada nivel. En esta etapa la prioridad del profesional es esclarecer para los estudiantes y para sí mismo las tareas específicas que cada alumno debe cumplir para ser evaluado y posicionarse dentro de un nivel de logro al revisar la evaluación. Durante este proceso la experiencia en los últimos años, especialmente desde el 2021 hasta la actualidad, ha demostrado que estas clarificaciones permiten establecer parámetros claros y conocidos que llevan a desarrollar un trabajo más competente de acuerdo con las expectativas (ver Tabla 4), porque estas se transforman en los pilares de la ejecución por parte de los estudiantes y de revisión por parte de los docentes. En contraste con este logro, la evidencia previa a 2021 dejó registros donde las evaluaciones o tareas no eran lo suficientemente exitosas debido a la carencia de clarificaciones o indicaciones específicas para los estudiantes, lo que dificultaba justificar un nivel de logro asignado cuando un profesor chequeaba un trabajo o cuando el estudiante interpretaba su revisión.

Tabla 4
Modelo de clarificación para un criterio de trabajo MYP en Conocimiento y Comprensión

Nivel de logro	Descriptor	Clarificación
0	El alumno no alcanza ninguno de los niveles especificados.	No desarrolla el criterio.
1-2	Usa terminología de forma limitada.	Incorpora escasos conceptos en contexto (1-2) relacionados con el personaje elegido durante la exposición. No hay dominio ni explicaciones de contexto con la información que se entrega. Responde pocas preguntas, la información es imprecisa o incorrecta.
3-4	Usa cierta terminología con precisión.	Incorpora conceptos en contexto (3-4) relacionados con el personaje elegido durante la exposición. Hay escaso dominio y explicaciones en contexto. Responde menos de 2 preguntas hechas por docente y/o los compañeros.
5-6	Usa una terminología considerable.	Incorpora variados conceptos en contexto (5-6) relacionados con el personaje elegido durante la exposición. Generalmente hay dominio y explicaciones en contexto. Responde 2 preguntas hechas por el docente y/o los compañeros.
7-8	Usa terminología variada con precisión y de forma coherente.	Incorpora durante la exposición numerosos conceptos en contexto (7-8) relacionados con el personaje elegido. Hay dominio y explicaciones en contexto según el personaje indicado. Responde claramente y con dominio 2 preguntas hechas por el docente y/o los compañeros.

Nota. Elaboración propia según los lineamientos del MYP.

Interacciones y apreciaciones sobre los procesos evaluativos durante el programa

Las dinámicas que se forman con los estudiantes, al ser guiados por los docentes inspirados en el programa, permiten que ellos aprendan sobre los procesos evaluativos de manera progresiva mientras avanzan en las clases, aunque ello no ocurre de manera rápida. Esto presenta complicaciones iniciales a partir del primer mes de Sexto Básico debido a la novedad que significa para los estudiantes comprender sus evaluaciones.

Inicialmente se entrega un momento en cada asignatura en el que los estudiantes reciben una inducción que presenta los criterios y el funcionamiento esperado para familiarizarse progresivamente con el proceso del que formarán parte hasta primero medio, pero se aprecia que los estudiantes solo comprenden realmente las implicancias de esto cuando se cierra un semestre y completan un total de niveles de logro, experiencias evaluativas y procesos reflexivos que les han permitido entender lo que han hecho. Esta situación se debe principalmente debido a que hasta Quinto Básico los estudiantes tienen otro sistema de evaluación.

En la experiencia desde las Ciencias Sociales los profesores deben guiar permanentemente la retroalimentación, pero especialmente la clarificación que lleva cada tarea o evaluación para que los estudiantes presten atención suficiente a las normativas. Por ejemplo, se aprecia que los estudiantes leen las instrucciones, pero no consultan las tablas de evaluación ni las clarificaciones con frecuencia para orientar su trabajo o asegurarse de que están cumpliendo con los requerimientos específicos de cada tarea. Es por esta razón que las actividades se realizan generalmente intercaladas para que ellos las realicen de manera individual o en parejas, y así aprendan a familiarizarse con las pautas por cuenta propia y también con apoyo de pares. De esta última manera se ha confirmado que los estudiantes tienen más oportunidades para orientarse entre ellos, acompañar las correcciones y verificar sus progresos o errores, asimismo como cuando formulan preguntas, escriben borradores y piden asesoría a los docentes para entender sus procesos.

Lo que se aprecia después de unos meses de iniciado el programa en Sexto Básico es que los estudiantes toman una actitud en la que esperan desarrollar un buen trabajo según sus expectativas y la familiarización con el MYP. Se instala entre ellos una apreciación numérica que los lleva a creer que desde 6 a 8 en los niveles de logro hay un buen resultado. En este caso se observa que, a pesar de que los niveles de logro no son equivalentes a una calificación, los estudiantes sí compiten y aspiran a que sus cifras puedan indicar un estándar exitoso que también pueda parecer replicable y explicable si se compara con experiencias externas convencionales de evaluación.

Perspectiva docente y sus implicancias

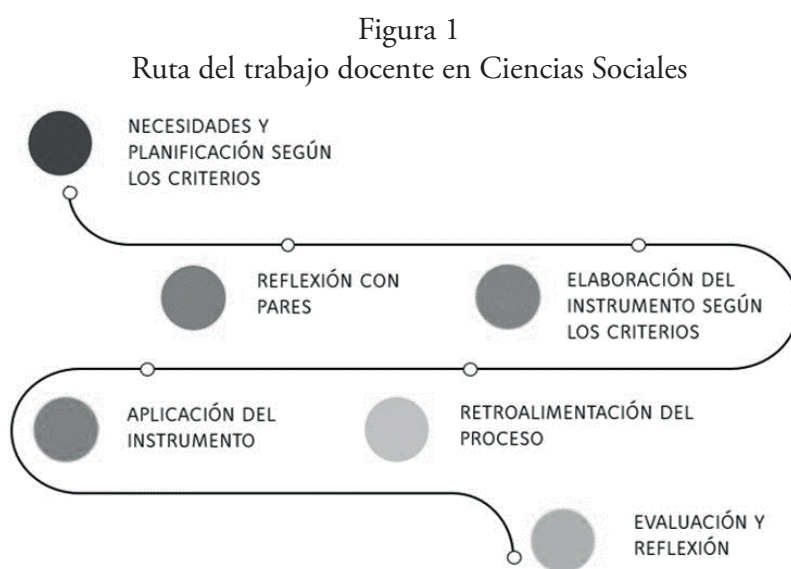
Evaluar sin calificaciones ha involucrado desafíos de forma y fondo y en ese proceso “es necesario que los profesores comprendan cabalmente las implicancias de cada criterio y los niveles de logro antes de diseñar las tareas de evaluación” (PAI, 2014, p.85). La tarea docente se ha visto favorecida al exigir una reflexión constante y profunda (Korthagen, 2016) sobre la planificación de una evaluación auténtica y que no se enfoque en resultados cuantitativos. Esta oportunidad ha logrado disminuir en la comunidad las concepciones preestablecidas y populares del tipo “enseñas como aprendes”. Además, se ha enmarcado en entender y aplicar un modelo que escapa a las normas convencionales de otras prácticas o aprendizajes de recursos (Torres, et al. 2020), transformándose en un espacio donde el profesional debe hacer uso constante de su capacidad reflexiva para comprender las circunstancias o demandas que surgen en su trabajo (Meijer et al., 2009). A propósito de esto, la teoría más reciente sobre el MYP sostiene que los profesores necesitan mayores oportunidades de participación en talleres que los orienten en el proceso (Moore, 2017).

No menos importante ha sido que cada rúbrica con clarificaciones se deba entregar anticipadamente a los estudiantes para que estos comprendan que aquellos lineamientos declarados determinan la evaluación final que hará el profesor y es al mismo tiempo lo que los debe conducir mientras trabajan individualmente o en equipos. Entre los estudiantes se ha normalizado el uso de un vocabulario común que resuelve dudas o planteamientos mientras se apoyan. Los estudiantes necesitan modelos, explicaciones e información constante para comprender sus alcances cuando reciben los niveles inicialmente. La teoría sostiene que los estudiantes suelen familiarizarse, es decir, ser estrategias al momento de comprender cómo serán evaluados (Navaridas, 2002). Además, esto permite que los estudiantes comprendan lo que hacen y eviten caer en trampas de malas explicaciones instruccionales (Korthagen y Nuijten, 2017). Esto hace que la retroalimentación formativa sea fundamental para que se familiaricen con la tarea y los estándares de trabajo.

La implementación del modelo se ha beneficiado porque actualmente 9 asignaturas evalúan con el mismo rango, entonces la uniformidad ha estructurado el trabajo de las materias. En resumen,

los estudiantes conocen la equivalencia de cada banda para los niveles de logro alcanzados, donde estas se estructuran en 0, 1-2, 3-4, 5-6, 7-8 y, además, reciben una clarificación específica que sitúa su desempeño en alguna de ellas, permitiendo emitir afirmaciones como “has conseguido un nivel 6 porque tu desempeño alcanzó las habilidades o demostración de conocimientos que está disponible para esa banda”.

Por su parte, los profesores de Ciencias Sociales que trabajan y coordinan su trabajo desde Sexto a Octavo Básico comparten constantemente (en rangos que son considerados semanales) sus reflexiones y consultas que emergen al comparar las experiencias. Esto ocurre mientras se basan en problemas prácticos (Akbari, 2007) y aprendizajes sobre el proceso que pueden ser anticipados. Todos los profesores del programa siguen una ruta (ver Figura 1), en especial cuando deben revisar lo que han hecho, los tiempos o ritmos de progreso y los resultados que han conseguido. A pesar de esto, no existen instancias suficientes dentro del año para que el total de los docentes del MYP compartan experiencias o conozcan el trabajo que se desarrolla en las diferentes asignaturas, lo que en cierta medida aísla el trabajo disciplinar entre departamentos y asignaturas.



Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

Desde una perspectiva positiva, el programa y su fundamento teórico han reafirmado el valor de la reflexión y el juicio docente, aun cuando no existe un lineamiento profesional que explique a los docentes cuándo y cómo deben reflexionar, ni tampoco existe una formación de pregrado suficiente que formalice la preparación de los docentes para enfrentarse a escenarios de esta naturaleza. El programa MYP permite que sean los profesores quienes estimen los niveles de logro semestrales basados en la evidencia y sin promedios. Esto ha generado una cultura en torno a la reflexión que hay en los procesos, el aterrizaje de datos y el valor de los logros cualitativos de los estudiantes, donde hay un énfasis en que el conocimiento es un proceso, no un producto (Smyth, 1993).

Respondiendo a la pregunta inicial de este ensayo es posible afirmar que luego de aproximadamente un año de práctica, de estudio de las guías del programa y de tutorías por parte de coordinadores o pares, es posible para los profesores aplicar exitosamente el MYP. Esto se aprecia en el trabajo que desarrollan los profesionales y el vocabulario que utilizan al momento de proponer o comentar su trabajo pasado ese tiempo, pero es importante mencionar que este trabajo no puede ser autónomo y

sin un apoyo práctico. Otra observación es que pasado este tiempo los docentes también son capaces de replicar ideas y orientar a terceros. Lo anterior se beneficia aún más si los docentes continúan siendo parte del programa y no son movidos a otros ciclos (como podría suceder si enseñan su asignatura en un electivo del IB desde Segundo a Cuarto Medio y dejan el MYP).

El caso analizado demuestra que los docentes deben pensar constantemente en sus funciones y en la teoría del programa para alcanzar resultados satisfactorios para su comunidad y para el desarrollo profesional, más aún cuando estos procesos dependen del trabajo de varios docentes para el mismo nivel y para dar progresividad en conjunto.

Sobre la transformación de niveles de logro a notas chilenas, la escala de conversión, que es conocida y está disponible también para las familias, es un gran apoyo a la labor orientadora para cerrar cada semestre. En ese escenario es posible convertir nota solo cuando el profesor ha determinado el nivel de logro final, por lo tanto, este mecanismo sigue resguardando que no exista un método matemático para determinar los desempeños o que anticipe una nota antes del fin del semestre. Los profesores se han familiarizado con esto y reciben indicaciones precisas sobre cómo se evalúa al finalizar el semestre, en qué fechas y cómo se deben convertir los niveles de logro en calificación.

El proceso de aprendizaje se ha visto fortalecido gracias a los lineamientos claros que establece el MYP porque los estudiantes desarrollan sus tareas y evaluaciones enfocándose principalmente en las habilidades y no en los contenidos, lo que se aprecia fundamentalmente en los criterios de Investigación, Comunicación y Pensamiento crítico. Adicionalmente, la reflexión docente ha permitido que los profesores posean más conceptos, habilidades y herramientas basadas en las experiencias que comparten semanalmente, las que han hecho posible establecer un espectro de trabajo esperado, anticipando desempeños ideales y ajustando el Currículo Nacional a las categorías de trabajo del MYP.

La metodología se transforma en un desafío para futuros profesionales de la educación que se enfrenten al Programa de los Años Intermedios, debido a la diferencia entre el sistema tradicional y el que plantea este programa. Por esta razón, se debe fortalecer el acompañamiento que orienta el trabajo de los profesores para diseñar e implementar un modelo justo, pero también se debe realizar un trabajo más amplio desde la formación inicial universitaria basado en prácticas variadas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). También sería interesante contar con más información pública de otros docentes, dado que existen limitadas referencias nacionales que aborden el tema públicamente. Del total de colegios con el MYP en Chile, 7 de ellos se encuentran fuera de la Región Metropolitana, lo que dificulta el acceso a acompañamientos o instancias de trabajo común.

Este análisis confirma la validez del uso del MYP para hacer extensivo su funcionamiento a otro tipo de establecimientos que no necesariamente cuenten con el programa pero que sí deseen implementar parte de la teoría del Programa de los Años Intermedios en sus escuelas. Experiencias como las de este tipo serían capaces de enriquecer los aprendizajes del saber y el saber hacer, dotando a los docentes con herramientas novedosas y más reflexivas para la mejora continua de la calidad de la educación y de la colaboración (Ley 21040, 2017).

El caso analizado también permite concluir dos puntos elementales sobre el valor de analizar y seguir los avances del MYP. El primero de ellos es cómo los docentes construyen su trayectoria a partir de una necesidad, su reflexión de los procesos y las conclusiones que identifican durante los ciclos de trabajo en conjunto. Y, el segundo, cómo este modelo podría ser replicado o tener continuidad en aquellos profesionales familiarizados con él para que puedan proponerlo y expandirlo a otras experiencias fuera de los colegios donde se imparte el MYP.

Uno de los desafíos que se puede apreciar en otras experiencias y que es relevante tener en cuenta es que, considerando los beneficios de la práctica no tradicional de evaluar sin calificación, algunas escuelas públicas en Australia han discontinuado su trabajo con el MYP debido a causas económicas (Dickson, et al., 2018), sin embargo, la evidencia es puntual y no propone una constante que demuestre que los colegios con el programa estén disminuyendo. Asimismo, al no existir en Chile colegios públicos o subvencionados que hayan incorporado el MYP como uno de sus programas, no se puede considerar esa información como punto de referencia. A pesar de lo anterior, una opción que plantea el estudio que ha analizado el caso australiano, es que los colegios públicos sí pueden desarrollar programas y habilidades del MYP sin tener que seguir con el International Baccalaureate, por lo que esa sería una proyección interesante de analizar para tener en cuenta las reestructuraciones que se podrían proponer a la evaluación y a la mejora de la calidad en la educación chilena.

Referencias

- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2016). *Estudio sobre Formación Inicial Docente en Evaluación Educativa*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/1947>
- AKBARI, R. (2007). *Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education*. System, vo. 35. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X07000267>
- BACHILLERATO INTERNACIONAL. (2014). *Guía del Programa de los Años Intermedios de los Principios a la Práctica*. Organización del Bachillerato Internacional. <http://www.sas-teach.com/resources/PAI/Principiosalapr%C3%A1ctica.pdf>
- DICKSON, A. (2018). What are the benefits of the International Baccalaureate Middle Years Programme for teaching and learning? Perspectives from stakeholders in Australia. https://www.academia.edu/37597504/What_are_the_benefits_of_the_International_Baccalaureate_Middle_Years_Programme_for_teaching_and_learning_Perspectives_from_stakeholders_in_Australia
- DICKSON, A., PERRY, L. B. Y LEDGER, S. (2018). Impacts of International Baccalaureate Programmes on teaching and learning: A review of the literature. *Journal of Research in International Education*, 17(3), 240-261. <https://doi.org/10.1177/1475240918815801>
- DICKSON, A., PERRY, L. B. Y LEDGER, S. (2019). Letting Go of the Middle Years Programme: Three Schools' Rationales for Discontinuing an International Baccalaureate Program. *Journal Of Advanced Academics*, 31(1), 35-60. <https://doi.org/10.1177/1932202x19869006>
- GAULTEROS, W., Y CÓRDOBA, M. A. (2016). *Reflexiones en torno al pensamiento del profesor*. En W. F. G. Garnica y M. Á. C. Barbosa (Eds.), *Activos*, 8(15). [https://doi.org/10.15332/s0124-5805.2010.0015.01International_Baccalaureate_\(2018\).Programme_Standards_and_Practices](https://doi.org/10.15332/s0124-5805.2010.0015.01International_Baccalaureate_(2018).Programme_Standards_and_Practices). https://resources.finalsite.net/images/v1542380198/basel/mulho898xou5qok3sjhd/IB_Standards_and_Practices_from_2020.pdf
- INTERNATIONAL BACCALAUREATE (2021). *Middle Years Education: The window to students developing their potential*. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/myp-whitepaper-the-window-to-students-developing-their-potential-en.pdf>
- KORTHAGEN, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers And Teaching*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- KORTHAGEN, F. A. Y NUIJTEN, E. E. (2017). Core Reflection Approach in Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.268>
- LAWRENCE – WILKES, L. (2014). *The Reflective Practitioner in Professional Education*. Palgrave Macmillan. https://www.academia.edu/108788573/The_Reflective_Practitioner_in_Professional_Education
- LEDGER, S. (2017). The International Baccalaureate Standards and Practices as Reflected in Literature (2009-2016). *International Schools Journal*, 37(1), 32. <https://www.questia.com/library/journal/1P4-1974967631/the-international-baccalaureate-standards-and-practices>

- Ley 21.040. Crea el sistema de Educación Pública, Biblioteca del Congreso Nacional (16 de noviembre 2017). www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- MATHEW, P., MATHEW, P. Y PEECHATU, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *APIAR. Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technologies*, 3(1), 126–131. https://www.apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/13_APJCECT_Feb_BRR798_EDU-126-131.pdf
- MARTINETTI, S. G. Y RIQUELME-ARREDONDO, A. (2023). *The Challenge of Classroom Assessment: Analyzing the Discourses of Primary School Teachers from Chile*. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2102>
- MEIJER, P. C., KORTHAGEN, F. A. Y VASALOS, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching And Teacher Education*, 25(2), 297-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.013>
- Ministerio de Educación (2022). *Priorización curricular 2023-2025*. Currículum Nacional. Chile. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Priorizacion-Curricular-2023-2025/>
- MOORE, J. (2017). Teacher motivation matters: an Hlm approach to understanding motivation towards the International Baccalaureate Middle Years Programme. *ETD Archive*, (969). <https://engagedscholarship.csuohio.edu/etdarchive/969>
- NAVARIDAS, F. N. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos*, (5), 141-156. <https://doi.org/10.18172/con.509>
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe. (2018). *Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina*. <https://cpce.udp.cl/publicacion/competencias-para-el-siglo-xxi-y-pedagogias-para-la-inclusion-en-la-formacion-inicial-docente-en-america-latina-informe-regional-analisis-comparativo-de-siete-casos-nacionales/>
- RUIZ-GALLARDO, J., LARA, E. R., Y ORTÍN, N. U. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura Ciencia y Deporte*, 8(22), 17-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4296713.pdf>
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17367>
- Smyth, J. (1993). *Reflective Practice in Teacher Education*. Research Online. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol18/iss1/2/>
- STORZ, M. (2018). *Becoming an International Baccalaureate Middle Years Program: Perspectives of Teachers, Students, and Administrators*. Carroll Collected. https://collected.jcu.edu/fac_bib_2018/54
- TORRES, M., YÉPEZ, D., Y LARA, A. (2020). *La reflexión de la práctica docente*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429006>
- WADE, J. H. Y WOLANIN, N. L. (2013). *Continuation studies of student performance and engagement in the Middle Years Programme*. International Baccalaureate. <https://www.ibo.org/research/outcomes-research/myp-studies/continuation-study-of-student-performance-and-engagement-in-the-middle-years-programme-2013/>
- WADE, J. H. Y WOLANIN, N. L. (2015). *A Comparison of MYP and Non-MYP Students' Participation and Performance in High School* [Report]. International Baccalaureate. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/myp-participation-and-performance-full-report.pdf>