



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Programa de Magíster en Evaluación Educacional**

**CALIDAD DE LA GESTIÓN DOCENTE EN EL AMBITO CURRICULAR Y  
EVALUATIVO EN PROFESORES DE UN COLEGIO BÁSICO PARTICULAR  
SUBVENCIONADO DE LA COMUNA DE LA CALERA**

Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional

Estefanía Laura Vásquez

Profesor: Dr. Tito Larrondo González

Valparaíso, 2022

*En el presente documento se utilizan términos genéricos para referirse a hombres y mujeres, con el fin de facilitar la comprensión de la lectura.*

*A mi Isabel Helena, mi vida eterna, la personita más bella a quien amo más que  
a la vida misma.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Doy las gracias a Dios por siempre poner en mi camino a gente maravillosa. A mi esposo quien ha sido mi principal soporte, agradezco todo su tiempo y cada uno de sus sacrificios, ya que cada esfuerzo suyo ha sido para aliviar mi tarea. A mis queridos y siempre recordados padres, Teresa y Alfredo, quienes lucharon día a día para que cumpliera todos mis sueños, porque nunca soltaron mi mano y siento siempre a mi lado, aun cuando ya no están físicamente conmigo.

De manera muy especial a mi Profesor y Director de tesis, el Dr. Tito Larrondo González, quien me brindó su constante apoyo, pues con su notable expertise, visión e invaluable consejos logró guiarme en este camino final. Agradecer infinitamente su exigencia que se convirtió en el faro necesario para alumbrar mi camino.

Del mismo modo, agradezco enormemente las sugerencias y aportes realizadas por los expertos que acompañaron y guiaron mi proceso final, por tal motivo se ha tenido en expresa consideración todas las observaciones hechas por los profesores informantes, Marcela Lara Catalán y Eduardo Gondré Hernández, aportando a la mejora de la presente evaluación siendo su único afán consolidar este trabajo. Se espera haber mejorado en consideración con tan buenas aclaraciones e indicaciones.

## RESUMEN

El presente trabajo es una evaluación acerca de la gestión del trabajo docente de enseñanza básica en el ámbito curricular y evaluativo con el fin de observar la concordancia entre sí, lo que impacta en el logro de los aprendizajes en los alumnos en un colegio básico particular subvencionado de la comuna de La Calera.

Esta evaluación revisa por medio de la literatura los constructos fundamentales en los que se basa; gestión curricular, gestión evaluativa, práctica pedagógica e instrumentos de evaluación. Mediante esta revisión teórica se pretende conocer la importancia de la concordancia entre la gestión curricular y la gestión evaluativa que realicen los docentes para que los alumnos avancen en su aprendizaje; mientras más efectiva sea la gestión curricular y evaluativa más efectivo será el avance y logro en los estudiantes. Para esto, se destaca como eje fundamental el trabajo colaborativo que se realice en el colegio y el espacio que brinde el establecimiento para propender a las buenas prácticas docentes, tanto dentro como fuera del aula.

La evaluación fue de carácter descriptivo y desde un paradigma cualitativo. Este paradigma fue apoyado por el modelo comprensivo de Robert Stake. De acuerdo a las características del paradigma y del modelo, los instrumentos que se utilizaron fueron la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

De acuerdo a los hallazgos, tanto la gestión curricular como la gestión evaluativa general del profesorado no reúnen las todas las características óptimas para ser concordantes entre sí, por lo tanto, deben mejorar en su nivel de calidad para ser un aporte en logro de aprendizaje de los estudiantes.

**Descriptor: Gestión Curricular, Gestión Evaluativa, Práctica Pedagógica, Instrumentos de Evaluación.**

## **ABSTRACT**

The present study is an evaluation of the quality of management in the curricular and evaluative field in primary education in order to observe the agreement between them, which impacts on students learning in a private subsidized basic school.

This evaluation reviews through the literature the mains construct on which it is based; curricular management, evaluation management, pedagogical practice and evaluation instruments. This theoretical review aims to know the importance of the concordance between curricular management and evaluative management carried out by teachers so that students advance in their learning; as more effective curricular and evaluative management achieves more effective is the students' progress. So, the collaborative work and the space provided by the school to encourage good teaching practices, both inside and outside the classroom, stand out as a fundamental axis.

The study was descriptive and used a qualitative paradigm. This paradigm was supported by Robert Stake's responsive evaluation. According to the paradigm and model characteristics the instruments that will be used will be the semi-structured interview and the non-participant observation.

According to the findings, both the curricular management and the general evaluative management of the teaching staff do not meet all the optimal characteristics to be concordant with each other, therefore, they must improve their level of quality to be a contribution to the student learning achievement.

**Keywords: curricular management, evaluation management, pedagogical practice and evaluation instruments.**

## TABLA DE CONTENIDOS

|                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Dedicatoria .....</b>                                           | <b>iii</b> |
| <b>Agradecimientos .....</b>                                       | <b>iv</b>  |
| <b>Resumen .....</b>                                               | <b>v</b>   |
| <b>Abstract .....</b>                                              | <b>vi</b>  |
| <b>Introducción .....</b>                                          | <b>1</b>   |
| <b>Capítulo I Focalización de la Evaluación .....</b>              | <b>5</b>   |
| <b>Capítulo II Marco Referencial.....</b>                          | <b>16</b>  |
| 2.1 Gestión Curricular .....                                       | 16         |
| 2.2 Gestión Evaluativa .....                                       | 25         |
| <b>Capítulo III Referentes Metodológicos .....</b>                 | <b>31</b>  |
| 3.1 Paradigma .....                                                | 31         |
| 3.2 Modelo Evaluativo.....                                         | 35         |
| 3.3 Rol del Evaluador.....                                         | 38         |
| 3.4 Instrumentos.....                                              | 40         |
| 3.5 Procedimientos y Formas de Administración .....                | 43         |
| <b>Capítulo IV Recopilación y Análisis de la Información .....</b> | <b>54</b>  |
| 4.1 Aplicación de Instrumentos .....                               | 55         |
| 4.2 Análisis de Entrevistas Semi-Estructuradas .....               | 57         |
| 4.3 Análisis de Rúbrica .....                                      | .88        |
| 4.4 Análisis General .....                                         | .95        |
| 4.5 Resultados según el modelo evaluativo.....                     | 98         |
| <b>Capítulo V Conclusiones y Proyecciones .....</b>                | <b>101</b> |
| <b>Capítulo IV Metaevaluación .....</b>                            | <b>114</b> |
| <b>Referencias .....</b>                                           | <b>111</b> |

## ÍNDICE DE TABLAS

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla nº1: Categorías Entrevista Semi estructurada a Docentes                    | 45 |
| Tabla nº2: Preguntas Entrevista Semi estructurada a Docentes del Establecimiento | 46 |
| Tabla nº3: Descriptores por dimensión                                            | 48 |
| Tabla nº4: Ámbitos y niveles de la rúbrica                                       | 49 |
| Tabla nº5: Organización Observación no participante                              | 50 |
| Tabla nº6: Levantamiento Datos Observación no participante                       | 51 |
| Tabla nº7: Calendarización Entrevistas a Docentes                                | 56 |
| Tabla nº8: Número de fundamentaciones y relaciones entre categorías              | 58 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura nº1: <i>Figura 1:</i> reloj comprensivo Robert Stake. Adaptación evaluación presente                                                  | 38 |
| Figura nº2: Estructura general de análisis                                                                                                   | 59 |
| Figura nº3: Gestión curricular                                                                                                               | 60 |
| Figura nº4: Planificación. Concordancia entre el objetivo, el marco e individualidades                                                       | 61 |
| Figura nº5: Planificación. Secuencias de contenidos coherentes con los OA                                                                    | 66 |
| Figura nº6: Preparación. Estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje significativo                                                    | 68 |
| Figura nº7: Preparación. Criterios de elegibilidad de actividades en relación a las dificultades del proceso y la diversidad dentro del aula | 72 |
| Figura nº8: Gestión Evaluativa                                                                                                               | 78 |
| Figura nº9: Monitoreo. Estrategias de retroalimentación para monitorear el aprendizaje                                                       | 79 |

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura nº10: Evaluación General del aprendizaje. Instrumento más usado                                | 82 |
| Figura nº11: Evaluación General del aprendizaje. Criterios elegibilidad del instrumento de evaluación | 85 |
| Figura nº12: Resultado según modelo                                                                   | 99 |

### **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| Gráfico nº1: Resultado objetivo de la clase   | 89 |
| Gráfico nº2: Resultado inicio de clase        | 91 |
| Gráfico nº3: Resultado desarrollo de la clase | 93 |
| Gráfico nº4: Resultado cierre de la clase     | 94 |

### **ANEXOS**

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| Anexo 1: Validación de transcripción de entrevistas | 124 |
| Anexo 2: Validación por juicio de expertos          | 127 |

## INTRODUCCIÓN

La evaluación requiere de una estructura que guíe su proceso, por tal motivo, para la presente se utilizó el Plan de Evaluación Larrondo (Larrondo, 1992) centrado en evaluar sistemas educativos dando respuestas a las necesidades de la institución mediante el proceso de focalización, que significa encontrar el foco que es puesto bajo evaluación continuando con la definición del objeto que se evaluará junto con sus objetivos y propósito.

Comprender la importancia de la concordancia que debe existir entre la gestión curricular y la gestión evaluativa general, permite generar un ambiente que sea propicio para que las situaciones de aprendizajes sucedan, para que el proceso de aprendizaje sea altamente efectivo en los alumnos y con eso lograr que la institución sea exitosa convirtiéndose en una opción de excelencia en el medio. Es por esto que actualmente existe tanto esfuerzo en torno a cómo los docentes deben mejorar sus prácticas, tanto dentro como fuera del aula, debido a la certeza de que una buena planeación y preparación conjugada con una mejor puesta en práctica hacen la diferencia significativa en los resultados de los estudiantes.

La literatura muestra que es clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y mostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente (Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011).

Se reconoce que si las escuelas desean brindar la mejor educación posible a sus alumnos deben tener buenos equipos docentes, desde esa perspectiva, el trabajo del profesorado en relación a la gestión curricular es un cúmulo que lleva consigo toda una puesta en marcha que va desde las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y fundamentalmente los docentes en el aula, antes de ingresar a ella al coordinar, planificar y preparar las clases, estando dentro de la sala al monitorear y evaluar el proceso in situ y finalmente saliendo de la sala al reflexionar sobre cómo resultó la experiencia de aprendizaje planeada. Gestionar el trabajo del aula tiene como objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa (Mineduc, 2021). Por tal razón, el ámbito curricular implica la reflexión y toma de decisiones sobre el modo en que se aborda el Currículum en el aula, considerando el contexto y las características de los y las estudiantes, lo que requiere que la unidad educativa defina los criterios técnicos y pedagógicos para la planificación de aula, los que incluyen definir aspectos de organización curricular, como la temporalidad y los recursos materiales y tecnológicos disponibles para su elaboración (Mineduc, 2016).

Los Estándares de la Profesión Docente del Marco para la Buena Enseñanza reconocen la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. Este Marco tiene como objetivo ser faro para el desarrollo y

aprendizaje profesional de los docentes, considerando que para enseñar se debe estar aprendiendo permanentemente. La sociedad actual le pide al área de la educación estar en constante actualización de los conocimientos, métodos y estrategias; incorporar nuevos hallazgos en pedagogía y en la ciencia del aprendizaje, adquirir nuevas herramientas y adaptar la práctica docente acorde las necesidades de los estudiantes (Mineduc, 2021).

Dentro de la práctica docente, una que resulta fundamental es la evaluación general del aprendizaje como herramienta central en el logro de los objetivos, ya que permite al docente y a los estudiantes ir evidenciando el avance en sus procesos, reflexionar sobre ellos y ajustarlos según la información obtenida. Por lo anterior mencionado, es que el foco de la Política de Fortalecimiento de la Evaluación en Aula es avanzar hacia un uso más pedagógico de la evaluación, vinculada estrechamente a promover el desarrollo del aprendizaje, entendiéndola como un aspecto intrínseco de la enseñanza (Mineduc, 2018). En cuanto al proceso de evaluación, cómo se realiza y la elección del instrumento, la ley 20.370, dicta que los establecimientos deberán evaluar periódicamente los logros y aprendizajes de los alumnos de acuerdo a un procedimiento de carácter objetivo y transparente, basado en normas mínimas nacionales sobre calificación y promoción, dichas normas deberán propender a elevar la calidad de la educación (Ley 20.370, 2009). Esta normativa vigente entrega normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal (Decreto 67, 2018).

Según lo señalado en esta evaluación se presentan cinco capítulos. El primero de ellos presenta la focalización donde se detalla y explica cómo y por qué se llegó al objeto evaluado, describiendo y contextualizando las características del entorno educativo seleccionado.

A continuación, el capítulo dos le da paso al marco referencial, que, por medio de la literatura, sienta las bases y profundiza en los constructos que sostienen esta evaluación; la gestión curricular, la práctica pedagógica, la gestión evaluativa y los instrumentos de evaluación como medio de monitoreo constante.

Luego, el capítulo tres está dedicado a los referentes metodológicos, donde se explicitan y formalizan las orientaciones de cómo se realizará esta evaluación y sienta las bases para abordar el desarrollo de éste. Según lo dicho anteriormente, se detalla el paradigma, el modelo evaluativo al igual que el procedimiento y los instrumentos y las formas de administración que se utilizan para obtener la información necesaria en la evaluación.

En el capítulo cuatro se muestra la recopilación y el análisis de toda la información obtenida, la cual se obtiene a través de los instrumentos aplicados. Además, se realiza un análisis general y el resultado según el modelo evaluativo en cuestión.

Finalmente, en el capítulo cinco se entregan las conclusiones que responden a los objetivos y preguntas evaluativas planteadas, del mismo modo se describen las proyecciones que entregan una oportunidad de mejora para el establecimiento evaluado.

## **Capítulo I**

### **Focalización de la Evaluación**

El artículo 18 de la Ley 20903, señala que los establecimientos educacionales deben instaurar procesos de mejora continua en sus docentes, desde el primer año de ejercicio y durante su permanencia en el mismo en calidad de profesores, desde el Proceso de Acompañamiento Profesional Local. Del mismo modo, desde la Formación Local para el Desarrollo Profesional, deben fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, proceso a través del cual los docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula, la evaluación y la retroalimentación para la mejora de esa práctica (Ley N°20903, 2016). En consideración con esto, surge el Plan Local de Formación, instrumento por el cual la escuela se organiza y define acciones para el mejoramiento continuo de sus docentes, las acciones consignadas en este plan, se despliegan en la escuela, movilizandorecursos de ésta, con el fin de fortalecer aprendizajes de los estudiantes priorizados por la comunidad educativa. El propósito de este proceso de evaluación es optimizar el desempeño y los resultados tanto de los profesionales como de los estudiantes (CPEIP, 2019).

Se concibe a la evaluación como campo y a la vez herramienta de conocimiento para poder mejorar la práctica docente. En ese sentido, cobra vital importancia la evaluación de las prácticas docentes, los procesos de autoevaluación, la evaluación de las instituciones, los criterios para construir evaluaciones y los sistemas de calificación (Careaga, 2001). Por esta razón,

según lo establecido en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente disponer de un Plan Local, es una oportunidad para ampliar la visión del perfeccionamiento y no acotarse al aprendizaje individual del profesor, a través de cursos esporádicos dados por agentes externos. En contraste, la formación local que organiza el plan posiciona a la escuela como protagonista de los procesos de mejora de las capacidades de sus docentes, en donde la reflexión y la acción conjunta, son el motor para generar más y mejores oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes. Dentro de los propósitos que tiene la constante evaluación de la práctica docente, destacan asegurar el desarrollo educativo de los estudiantes mediante el desarrollo profesional de los docentes, procurando que este sea pertinente y de carácter situado fortaleciendo las capacidades de los docentes, para que puedan optimizar su desempeño profesional y obtener mejores resultados en la evaluación permitiéndoles avanzar de tramos en la carrera docente (CPEIP, 2019).

La práctica pedagógica de un docente debe proporcionar oportunidades tanto al estudiante y a él mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas del aprendizaje. Debe incluir estrategias para asegurar que los estudiantes comprenden las metas del aprendizaje y los criterios que se usarán para evaluar sus trabajos. También se debe planear la manera cómo los alumnos recibirán la retroalimentación, cómo participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar aún más (Mineduc, 2006).

Estos profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que todo, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes y supone

que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en su práctica, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la labor docente (Mineduc, 2008).

La práctica de la docencia puede ser estudiada desde múltiples perspectivas, entre ellas distingue la buena enseñanza y enseñanza exitosa. La buena docencia adhiere a estándares altos relativos a contenido y forma de enseñar. Más específicamente, la buena docencia está en armonía con principios morales y racionalmente defendibles. La docencia exitosa está preocupada por entregar el aprendizaje esperado, por ejemplo, proveer a los estudiantes de las habilidades que necesitan para lograr puntajes altos en pruebas estandarizadas (Preiss, y otros, 2014).

La forma en cómo los docentes planean y evalúan el logro de aquellos aprendizajes es un elemento clave dentro del modelo que guía esta evaluación, porque en ésta deberían confluir los propósitos (por qué o para qué) y los objetos (qué) de la evaluación. Además, a partir de la forma como se evalúe se generará la información que se utilizará para valorar el aprendizaje, se implementarán acciones de mejora y se determinará cómo comunicar los resultados (INEE, 2012).

La concordancia de la gestión docente entre el ámbito curricular y el ámbito evaluativo, releva la importancia que tiene la selección del proceso evaluativo donde el instrumento seleccionado debe ser coherente con el objetivo de aprendizaje, describiendo los diversos propósitos evaluativos que

existen e identificando las características del instrumento que es necesario contrastar con el objetivo que se tiene en mente (Covacevich, 2014).

Los métodos y herramientas para evaluar deben estar en sintonía con los propósitos para los cuales se realiza la evaluación (formativo y sumativo) y, al mismo tiempo, deben ser los adecuados para evaluar el tipo de objetivo de aprendizaje y su nivel de complejidad. De no ser así, las decisiones tomadas por el profesor muy probablemente estarán hechas a partir de información sesgada y no estarán sustentadas de manera adecuada (INEE, 2012). Por ejemplo, si un profesor desea calificar (evaluación con fines sumativos) el nivel de desempeño de sus alumnos en oratoria, no sería adecuado que les hiciera un examen de opción múltiple donde se evalúe el conocimiento del tema de su discurso, sino que, una estrategia más pertinente para esa intención y objeto de evaluación sería que frente a un público (su propio grupo u otro más extenso), cada alumno ofreciera un discurso sobre algún tema y el profesor evaluará mediante una rúbrica la argumentación, la seguridad ante el público, los errores de pronunciación, entre otros (INEE, 2012). De acuerdo a lo señalado, lo esperable es que, al escoger cualquier instrumento de evaluación, el docente analice el para qué, basándose en su práctica pedagógica y el método utilizado y repasando en conjunto con sus alumnos en el aula (Covacevich, 2014).

De acuerdo a lo señalado, el foco de esta evaluación queda centrado en evaluar la gestión docente desde el punto de vista de la concordancia existente entre el ámbito curricular y el ámbito evaluativo y como tal el proceso de la evaluación se espera entregue información útil y certera para

fortalecer y potenciar la gestión curricular y evaluativa de los docentes, al mismo tiempo, permitirá identificar las debilidades y oportunidades que se observan en las prácticas pedagógicas tanto como evidenciará las dificultades que se deben superar mediante el trabajo colaborativo, con el objetivo de promover el aprendizaje de todos los estudiantes y el fortalecimiento de las capacidades docentes (CPEIP, 2019). A pesar de que el colegio evaluado cuenta hace dos años con un Plan de Desarrollo Profesional Local, este es su primer año de implementación efectiva. Si bien la Ley 20903 señala que los establecimientos educacionales deben instaurar procesos de mejora continua en sus docentes, la evidencia en la historia de este colegio demuestra que han sido muchos los factores que se contraponen a la consolidación de un equipo de trabajo colaborativo. En años anteriores en el establecimiento, si bien, se compartían estrategias e intercambiaban prácticas pedagógicas, no se realizaban de manera sistemática menos institucionalizadas, obedeciendo solo a iniciativas personales de algunos docentes, esto se debía a diferentes causas entre ellas se pueden mencionar que el equipo directivo no consideraba los espacios de reflexión y trabajo colaborativo dentro de la planificación anual, este equipo directivo era un grupo cerrado compuesto por el Sostenedor y el Director, existía una frecuente rotación de profesores que no permitía dar continuidad al proceso. Sumado a lo anterior, cabe mencionar que el establecimiento ha tenido que hacer frente a situaciones administrativas que lo llevaron a cambiarse de lugar en el año 2017, buscando un espacio más grande que le permitiese ampliar su matrícula, ya que su poca cantidad de alumnos había puesto en riesgo su continuidad. Es recién en ese año, que el sostenedor

toma la decisión de separar las funciones de Dirección y Unidad Técnica Pedagógica declarando la importancia de que estas dos dimensiones sean desarrolladas de manera plena por sujetos diferentes. Lo recientemente mencionado puede dar cuenta de que la gestión evaluativa es algo incipiente, a pesar, de los años de vida del establecimiento.

Así como la gestión evaluativa es algo reciente en el establecimiento, también lo son la incorporación de diferentes acciones y levantamiento de planes que buscan consagrar el derecho de los docentes a un desarrollo profesional gratuito y pertinente a su contexto, que les permita cumplir con su responsabilidad de favorecer el desarrollo educativo de sus alumnos (Ley 20.903, 2016).

En el caso de esta evaluación, los profesores evaluados declaran ser parte, este año, de comunidades de aprendizaje profesional, más conocidas como CAP, que consiste en un grupo de docentes que se reúnen, de forma periódica, a trabajar colaborativamente para compartir estrategias o para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula. En estos encuentros semanales, que se realizan en el horario del consejo de profesores, los docentes reflexionan respecto a cómo mejorar el logro en el aprendizaje de sus estudiantes, llegando a acuerdos, que luego implementan en sus aulas (CEPIP, 2019). Dicha instancia, ha sido propiciada por el equipo directivo para fortalecer el trabajo del profesorado, ya que repercute de manera directa en el logro de los aprendizajes de los alumnos. En consideración al trabajo que se ha estado implementando en el establecimiento, el objeto es evaluar la gestión docente

desde el punto de vista de la concordancia existente entre el ámbito curricular y el ámbito evaluativo.

### **Propósito del objeto**

El propósito de evaluar la gestión docente desde el punto de vista de la concordancia existente entre el ámbito curricular y el ámbito evaluativo, es acompañar a las y los docentes en el proceso de enseñanza para la mejora continua de sus prácticas pedagógicas y alcanzar los logros esperados en sus estudiantes, destacando la importancia de construir en comunidad un marco que oriente la gestión docente que permita desarrollar aprendizaje en el aula.

### **Audiencias**

#### **-Destinatarios principales**

Serán considerados como los destinatarios principales los docentes del establecimiento educacional. El grupo de docentes está compuesto por ocho profesionales del área educativa que se desempeñan 1° a 8° año básico; cinco docentes de educación general básica, una profesora de Biología, una profesora de Educación Cristiana, una profesora de inglés. Estos docentes serán el foco de esta evaluación, ya que se evaluará su gestión docente en el ámbito curricular y evaluativo.

#### **-Destinatarios secundarios**

Equipo Directivo del establecimiento educacional. El grupo de liderazgo del establecimiento está compuesto por el Director, la Inspectora General, la jefa de Unidad Técnica Pedagógica y el Encargado de Convivencia. Estos cuatro profesionales son los que recibirán el resultado final de la evaluación,

con lo que podrán analizar la situación en la que se encuentran los docentes en cuestión.

### **Definición Espacio Temporal**

Esta evaluación se realizará durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre del 2021 en un colegio particular subvencionado de la comuna de La Calera. Dicho establecimiento fue fundado por un matrimonio, que viendo la necesidad y la falta de educación que había en el año 1945, abrieron las puertas de su casa para que se les enseñara a leer a un grupo de personas de diversas edades. Fue recién en 1975 que es reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación, pudiendo atender a preescolares y primer año básico. En 1976 asume la dirección la hija del matrimonio fundador. En 1996, debido a la necesidad de darle continuidad a la labor pedagógica de sus alumnos, la Directora junto con la, hasta entonces, sostenedora deciden aumentar los cursos hasta 8° básico para lo cual el colegio se traslada de lugar, pero mantiene su matrícula reducida destacando en ello su carácter de educación personalizada.

En el año 2006, el establecimiento obtiene el financiamiento compartido del Ministerio de Educación, ingresando de esta manera a la modalidad de Jornada Escolar Completa. Pasado el tiempo y debido a las exigencias del Mineduc el colegio se ve en la necesidad de crecer y superarse, tanto en espacio físico, cantidad de alumnos y en el ámbito académico, por tal motivo en el año 2017 llega a la dirección en donde se encuentra actualmente, cuadruplicando su matrícula en tres años.

En su proyecto educativo actual, se declara como un colegio cristiano reformado, que busca desarrollar permanentemente los valores que surgen de la Palabra de Dios a la que entiende como norma de fe y práctica, desde ahí, su quehacer se enfoca en el desarrollo equilibrado de las dimensiones del ser: física, social/emocional, mental y espiritual, buscando el crecimiento integral. Su objetivo más relevante es el mejoramiento de la calidad de la educación, como también formar jóvenes respetuosos, responsables, autónomos, creativos, competentes y poseedores de valores buscando el desarrollo de habilidades y oportunidades.

Esta institución pretende proyectarse como una alternativa educacional distinta e integradora de los particulares requerimientos y necesidades de la comunidad educativa, cumpliendo sus propósitos más relevantes: garantizar una mejora continua en los resultados escolares, el desarrollo integral de los educandos y una gestión efectiva de su acción pedagógica.

El establecimiento evaluado declara que de los aportes que realizan los distintos actores de su comunidad educativa, reflexiona en torno a los procesos internos y desde ahí busca estrategias de cómo enfrentarlos y solucionarlos. En este sentido, reconoce como fundamental:

- a) La existencia de los espacios de reflexión, trabajo técnico, consejos de profesores y escolar, donde se evidencian nuestras fortalezas y debilidades.
- b) Los registros y espacios de escucha, conversación y retroalimentación con padres y apoderados, espacio donde se consignan felicitaciones,

inquietudes, sugerencias y dificultades a través de reuniones por cursos y del Centro General de Padres y Apoderados.

- c) La necesidad de avanzar desde una escuela integradora a un espacio realmente inclusivo y de encuentro, con la implementación de la Subvención Escolar Preferencial (SEP).
- d) Un constante monitoreo de la salud emocional de todos los integrantes; levantamiento de información que permanentemente se realiza a través de espacios de atención, entrevista y principalmente acompañamientos que nacen desde el Departamento de Convivencia Escolar.

## **Objetivos**

### **Objetivo General:**

Evaluar la gestión docente en cuanto al grado de concordancia que existe entre el ámbito curricular y los procedimientos evaluativos implementados por los docentes en un colegio básico particular subvencionado.

### **Objetivos Específicos:**

- Determinar el grado de la concordancia que existe entre la gestión curricular y el logro de aprendizaje de los estudiantes.
- Estimar la efectividad de los instrumentos evaluativos utilizados por los docentes para evaluar el desempeño de sus estudiantes.

## **Preguntas Evaluativas y Subpreguntas Evaluativas**

La evaluación siguiendo el plan Larrondo (Larrondo, 1992) contempla la definición de las preguntas evaluativas y cada una de ellas con sus correspondientes subpreguntas evaluativas.

1. ¿Cuál es el grado de concordancia existente entre la gestión curricular y el logro de aprendizaje de los estudiantes?
  - 1.1 ¿Cuál es la concordancia entre la gestión curricular y las actividades desarrolladas por los estudiantes?
  - 1.2 ¿Qué tan efectiva es la gestión curricular implementada por el docente con el logro de aprendizaje de los estudiantes?
2. ¿Cuál es el grado de eficacia de los instrumentos evaluativos seleccionados por los docentes para evaluar el desempeño de sus estudiantes?
  - 2.1 ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que más utilizan los docentes en el proceso evaluativo de los estudiantes?
  - 2.2 ¿Qué tan efectivos son los instrumentos evaluativos utilizados por los docentes para evaluar el desempeño de sus estudiantes?

## **Capítulo II**

### **Marco Referencial**

Esta evaluación se basa principalmente en dos constructos, por un lado, la gestión docente en el ámbito curricular y, por otro, la gestión docente en el ámbito evaluativo. Según los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2021), la gestión curricular se refiere a aquellas políticas, procedimientos y prácticas que realiza el director, el equipo técnico-pedagógico y los profesores del establecimiento para coordinar, planear, monitorear, retroalimentar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las acciones tendientes a asegurar la cobertura curricular y mejorar la efectividad de la labor educativa. En relación al segundo constructo, la gestión evaluativa es el 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 su progreso y retroalimentar los procesos de enseñanza (Decreto 67, 2018).

#### **2.1 Gestión Curricular**

La gestión curricular describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Castro, 2014). Este proceso tiene como objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa (Mineduc, 2021). Por tal razón, el ámbito curricular implica la reflexión y toma de decisiones sobre el modo en que se aborda el Currículum en el aula,

considerando el contexto y las características de los estudiantes, lo que requiere que la unidad educativa defina los criterios técnicos y pedagógicos para la planificación de aula, los que incluyen definir aspectos de organización curricular, como la temporalidad que podrá ser mensual, semanal, trimestral o diaria y los recursos materiales y tecnológicos disponibles para su elaboración (Mineduc, 2016; Volante et al., 2015; Castro, 2014).

Según la ley N° 20.903, los establecimientos educacionales deben instaurar procesos para mejorar la gestión curricular y evaluativa en sus docentes a través de un Proceso de Acompañamiento Profesional Local, que tiene por objeto establecer lineamientos claros para toda la comunidad educativa. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional, actualizando y profundizando sus conocimientos tanto disciplinarios como pedagógicos y reflexionando sobre su práctica profesional (Arriagada et al. 2021; Ley 20.903, 2016). Es fundamental que los docentes, en equipo e individualmente, preparen su trabajo de aula integrando la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y retroalimentación para la mejora de su práctica (Molina et al. 2019). Lo anterior, en función de los aprendizajes y considerando las características de los estudiantes a su cargo y sus resultados educativos (CPEIP, 2020; Danielson, 2011)

Dada la importancia que tiene la reflexión continua sobre la práctica profesional, en el año 2003 se publica por primera vez un Marco para la Buena Enseñanza, documento elaborado por el Ministerio de Educación en conjunto con la

Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, instrumento basado en la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares, que busca orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente. En dicho documento se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela (Mineduc, 2008; Danielson, 2011; Ravitch, 1996). Para un desarrollo satisfactorio en el ámbito curricular, los profesores deben elaborar planificaciones que contribuyan a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, deben conocer sus bases curriculares y programas de estudio, lo que permite que las planificaciones abarquen la totalidad del currículum y estén ajustadas al nivel de profundidad estipulado. (Castro, 2009). Dicha planeación debe calendarizar los objetivos de aprendizaje que se cubrirán durante el año. Además, de forma específica, deben existir una organización por tema o unidad, en donde se declaren los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los medios de evaluación (Mineduc, 2021).

El Marco par la Buena Enseñanza reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los

docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. Este Marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos (Mineduc, 2008).

En el año 2021 se pone a disposición la actualización del Marco para la Buena Enseñanza, luego de casi dos décadas de recorrido y aprendizajes sobre las buenas prácticas docentes. (Ravitch, 1996). Hoy se reconoce que aquel docente que se hace experto a partir del ejercicio de su profesión, lo hace debido a la práctica, asociada a la reflexión y el análisis de esta; eso es lo que genera la experticia de enseñar. Este trabajo de actualización tiene como base fundacional que los docentes aprenden mayoritariamente en su lugar de trabajo, con su grupo de pares, a partir de la reflexión de su propia práctica (Danielson, 2011; Mineduc, 2021).

La nueva versión del Marco para la Buena Enseñanza tiene como objetivo ser faro para el desarrollo y aprendizaje profesional de los docentes, considerando que para enseñar se debe estar aprendiendo permanentemente. La sociedad actual le pide al área de la educación hacer frente a las necesidades mediante el aprendizaje continuo, es decir, estar en constante actualización de los conocimientos, métodos y estrategias; incorporar nuevos hallazgos en pedagogía y en la ciencia del aprendizaje, adquirir nuevas herramientas y adaptar la práctica docente acorde las necesidades de los estudiantes (Danielson, 2011; Mineduc, 2021).

Como se mencionó anteriormente, con la entrada en vigor de la Ley N°20.903, que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se contempla la obligatoriedad de contar con estándares pedagógicos y disciplinarios para las pedagogías y estándares de desempeño profesional que se desprendan de los Dominios del MBE, para orientar, evaluar y fortalecer la profesión. En esta actualización se incorporan cambios de acuerdo con las Bases Curriculares vigentes (Ulloa, J & Gajardo, J 2017).

Estos cambios se vinculan con el compromiso nacional de ofrecer a cada estudiante acceso a una educación de calidad e inclusiva, y de dar una respuesta positiva a la diversidad, a la interculturalidad, al enfoque de género, a la formación ciudadana y al desarrollo sostenible, entre otras expectativas expresadas en las políticas educativas de los últimos 10 años (Mineduc, 2018).

Al observar esta nueva versión de MBE queda en evidencia el tránsito que existe desde criterios que estructuran el MBE de 2004, a estándares que componen la actualización. (Ravitch, 1996; Danielson, 2011). En esta nueva senda se incorporan descripciones más específicas de qué se espera que los docentes sepan para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad alineándose, a su vez, con la Ley N°20.903, que establece la necesidad de elaborar estándares de desempeño profesional. De este modo, el MBE 2021 está estructurado en 12 estándares de desempeño, que están enmarcados en los mismos cuatro dominios que el Marco anterior (Mineduc, 2021).

### **2.1.1 Práctica Pedagógica**

Se entiende por práctica pedagógica la praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso educativo (Fierro, et al; como se cita en Cortez, 2013). Por tanto, toda práctica pedagógica es parte de un plan gestionado (Castro, 2009), articulado e intencionado que se compone por diferentes acciones que se desarrollan y se manifiestan en el aula donde ocurre la formación académica, combinada con la experiencia profesional docente, sus creencias e ideas pedagógicas. En este sentido, las prácticas docentes están fuertemente fundadas en aprendizajes adquiridos en la propia formación individual del docente, además de la existencia de representaciones culturales sobre lo que se dice o piensa en relación a la buena o mala educación y por tanto al buen o mal profesor. (Arriaga et al.2021) Una situación muy común es que los docentes tiendan a contextualizar sus prácticas en relación a lo vivenciado por ellos mismos como estudiantes, lo cual se caracteriza por tener creencias y valoraciones personales (Latorre, como se cita en Cortez, et al; 2013).

Como en todo proceso dinámico, los actores requieren de una constante reflexión y análisis sobre sus conocimientos disciplinarios, en nuestro país el profesorado tiene una gran oportunidad de revisar sus prácticas, derechos y deberes con el apoyo de la ley 19.070, promulgada en 1991, que establece el Estatuto de los Profesionales de la Educación. En ella se fundan los derechos y deberes de quienes trabajan en educación y tiene como objetivo profesionalizar la pedagogía. Esta ley postula que los profesionales de la educación que se

desempeñen en la función docente gozarán de autonomía en el ejercicio de ésta, sujeta a las disposiciones legales que orientan al sistema educacional, del proyecto educativo del establecimiento y de los programas específicos de mejoramiento e innovación. Esta autonomía se ejercerá en el planeamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que desarrollarán en su ejercicio lectivo y en la aplicación de los métodos y técnicas correspondientes. Arellano y Cerda (2006) sostienen que debe ser una constante incentivar a los docentes a realizar una profunda reflexión y acabado análisis de sus prácticas diarias, promoviendo, de esta manera, fortalecer todas las acciones que se vean débiles y, a su vez, analizar la práctica docente, resultando en una entrega de aprendizajes de calidad en los niños y niñas.

Siguiendo con la normativa vigente, la ley 20.903, consagra el derecho de los profesores a un desarrollo profesional gratuito y pertinente a su contexto, que les permita cumplir con su responsabilidad y, con ello, favorecer el desarrollo educativo de sus alumnos. El avance profesional se construye a través de un Sistema de Apoyo Formativo y de un Proceso de Acompañamiento Profesional Local expresado en: Inducción al Ejercicio Profesional Docente, llevado a cabo a través de docentes mentores que apoyen a colegas que se inician en ejercicio profesional. Planes Locales de Formación para el desarrollo profesional del conjunto de docentes del establecimiento, que forman parte del Plan de Mejoramiento de cada escuela y de su Proyecto Educativo (Ley 20903, 2016). El Plan Local de Formación para el desarrollo profesional es el instrumento por medio del cual la escuela se organiza y define acciones para el mejoramiento

continuo de sus docentes, promoviendo el trabajo colaborativo entre estos y la retroalimentación de sus prácticas pedagógicas. Tiene como objetivo asegurar el desarrollo educativo de los estudiantes mediante el desarrollo profesional de los docentes, procurando que este sea pertinente y de carácter situado. El énfasis de que sea “local” corresponde a resolver las problemáticas en el espacio inmediato en donde las personas se desenvuelven, realizan sus actividades cotidianas y resuelven situaciones que surgen en ellas. En el caso de los docentes, este espacio se circunscribe a la escuela y, por tanto, al hablar de “formación local” se hace referencia a las actividades formativas diseñadas para el profesorado, llevadas a cabo en el establecimiento, de acuerdo con definiciones establecidas en el Plan. El Plan Local, entonces, se sitúa en el espacio en que docentes, a diario, interactúan con estudiantes y despliegan conocimientos y habilidades con el propósito de conocer qué necesitan aprender, prioritariamente, los estudiantes de esta escuela y, por ende, en qué deben ser formados y acompañados sus docentes (Mineduc, 2020).

En el sentido de lo antes mencionado, los 12 estándares de la profesión docente, que están enmarcados en los mismos cuatro dominios que el Marco anterior orienta y regula la práctica pedagógica reconociendo la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros

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

El diseño del Marco 2021 permite desmenuzar sus cuatro dominios con sus correspondientes estándares que muestran los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los estándares del marco están orientados a servir a este propósito básico. Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco: ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo? Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes o Dominio D: Responsabilidades profesionales (Mineduc, 2021).

Si bien el Marco para la Buena Enseñanza es un instrumento que está muy presente en esta evaluación, orientando las prácticas docentes con sus deberes y responsabilidades profesionales, esta evaluación se focaliza principalmente en algunos dominios y estándares en específico, ya que son los puntos de estudio. Se notará la referencia al dominio A, que hace mención a la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que en sus estándares considera: el dominio de los contenidos y de la didáctica de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional, organización de los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos, concordancia entre las estrategias de evaluación, los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña y el marco curricular nacional que permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido y, al mismo tiempo, permite retroalimentar su propia práctica. Y del dominio C se podrá ver la referencia específicamente al estándar nueve, que hace mención a la necesidad de que el profesor monitoree de forma permanente los aprendizajes de sus estudiantes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos (Mineduc, 2021).

## **2.2 Gestión evaluativa**

La evaluación es una herramienta central en el logro de los objetivos de aprendizaje, ya que permite al docente y a los estudiantes ir evidenciando el avance en sus procesos, reflexionar sobre ellas y ajustar los procesos pedagógicos según la información obtenida. El objetivo central de la Política de Fortalecimiento de la Evaluación en Aula es avanzar hacia un uso más pedagógico de la evaluación, vinculada estrechamente a promover el desarrollo

del aprendizaje, entendiéndola como un aspecto intrínseco de la enseñanza (Mineduc, 2018; INEE, 2018).

La evaluación de los procesos de aprendizaje cumple funciones más allá de la mera cuantificación de la adquisición de conocimientos y la consiguiente asignación de una calificación, por lo que de algún modo se debe abandonar la ortodoxa percepción de que evaluar consiste simplemente en asignar un valor numérico o literal a una serie de actividades manifiestamente ejecutadas por el estudiantado. Es así como el docente, además de encontrarse con la interrogante de cómo enseñar, también debe responder a cuestionamientos tales como: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Qué técnicas y/o instrumentos son las más apropiadas? ¿Es adecuada la evaluación a los fines educativos? Estas inquietudes se acrecientan desde la fase de planificación y diseño hasta su posterior ejecución y prosecución (Arias, 2009; Castro, 2014).

Como consecuencia, crece al interior del profesorado una acelerada expectativa y preocupación permanente por documentarse y desarrollar acciones acordes con las exigencias actuales en materia evaluativa, por buscar la introducción o adopción de cambios en los modelos pedagógicos y sus gestiones pertinentes. Cambios que parten de factores sociopolíticos, económicos, culturales y axiológicos que están dirigidos a modificar el cuadro de la enseñanza, identificados con acciones cuya clave está en los procesos más que en la misma naturaleza de lo introducido. Dentro de los cambios, puede resaltarse el hecho de propiciar diversidad en materia de evaluación de los aprendizajes, de manera que germine la necesidad de practicar nuevas formas de evaluar al estudiantado; evaluar en la multiplicidad puede permitir al docente ajustes en la

asistencia pedagógica a sus estudiantes, con el fin de hacer comprensible los conocimientos compartidos y adquiridos en el aula y sus contextos afines (Tejada, como se cita en Arias 2009). Lo anterior está en sintonía con una vasta variedad de métodos evaluativos que puede ofrecer una representación más exacta sobre el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes (Brown y Glasner como se cita en Arias, 2009).

En cuanto al proceso de evaluación, cómo se realiza y la elección del instrumento, la ley 20.370, prescribe que los establecimientos de los niveles de educación básica y media deberán evaluar periódicamente los logros y aprendizajes de los alumnos de acuerdo con un procedimiento de carácter objetivo y transparente, basado en normas mínimas nacionales sobre calificación y promoción, dichas normas deberán propender a elevar la calidad de la educación (Ley 20.370, 2009; Castro, 2014). Esta normativa vigente entrega normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal (Decreto 67, 2018).

### **2.2.1 Instrumentos de Evaluación**

La evaluación, monitoreo y retroalimentación continua permite al maestro entender más de cerca cómo el niño conoce, comprende y desarrolla habilidades y actitudes. Del mismo modo, son un medio que permite explorar los estilos de aprendizajes y las diferencias individuales de cada niño con el fin de adaptar la enseñanza a sus necesidades y capacidades. Para que la evaluación sea eficaz es necesario que, en las primeras etapas de la

planificación, el maestro vincule las tareas de evaluación con la idea central de la unidad. Las actividades y los materiales se deben seleccionar, teniendo en cuenta este vínculo entre idea central y tarea de evaluación. Los objetivos de la evaluación son fomentar el aprendizaje del alumno, proporcionar información sobre dicho aprendizaje y mejorar la eficacia del programa de la escuela (Mineduc, 2006).

Si se observa desde el nivel del establecimiento educacional, la función que tiene la evaluación en Chile, está regida por dos entidades. Por un lado, el Ministerio de Educación que, por decreto, debe regular el tipo de escala a utilizar, establece criterios de promoción y repitencia, señala cuáles asignaturas deben ser calificadas y cuáles no, entre otros. Por otra parte, el establecimiento educacional debe elaborar, en estrecha relación con su proyecto educativo y conforme a las bases regulatorias de los respectivos decretos ministeriales, su propio reglamento de evaluación. Por decreto se establece que, el reglamento de evaluación debe ser elaborado por el cuerpo de profesores junto al cuerpo técnico y dirección del colegio (Decreto 67, 2018; Beltrán, 2014).

El decreto 67 establece las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal en los niveles de educación básica y media, en todas sus formaciones diferenciadas, en establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado (Ley 20370, 2009). En esta normativa se declara que el proceso de evaluación, forma parte intrínseca de la enseñanza y podrá usarse formativa o sumativamente. Tendrá un uso formativo en la medida que se integre a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los

alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos se interprete y use para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación sumativa, tiene por objeto certificar, generalmente mediante una calificación, los aprendizajes logrados por los alumnos (Decreto 67, 2018; (Ulloa, J & Gajardo, J 2017).

### **2.2.2 Concordancia entre el Ámbito Evaluativo y el Ámbito Curricular**

En todo proceso de evaluación debe estar presente el objetivo para qué se evalúa y los usos de la información resultante de dicha evaluación: para valorar el aprendizaje (evaluación sumativa) o para apoyar el aprendizaje (evaluación formativa). Desde la perspectiva sumativa, la evaluación tiene el propósito de valorar qué tanto ha conseguido el alumno los objetivos de logro hasta un momento dado en el tiempo (evaluación del aprendizaje). De acuerdo con el impacto que pueden tener los resultados de las evaluaciones sumativas en los estudiantes, se sugiere que éstas no se ciñan a la asignación de calificaciones, sino que sean más amplias y provean, inicialmente, al alumno de información sobre los aspectos positivos identificados, y después, se ofrezca un diagnóstico sobre sus áreas de mejora. Desde la perspectiva formativa, si se evalúa para apoyar el aprendizaje, la intención es detectar áreas de oportunidades y luego generar acciones de mejora. Bajo esa óptica, se concibe un involucramiento tanto del profesor como del alumno en el aprendizaje de este último y, por lo tanto, en su evaluación (INEE, 2012).

Una consideración fundamental al momento de escoger el instrumento con el que se van a evaluar los aprendizajes, es que sea adecuado para el propósito de la evaluación, es decir, se debe comenzar por describir algunos

posibles objetivos de evaluación, para luego abordar los elementos que deben revisarse en un instrumento para ver si concuerdan con el objetivo de evaluación. Determinar el objetivo o propósito de evaluación implica hacerse las preguntas ¿para qué queremos medir aprendizajes?; ¿qué es lo que queremos medir? y ¿a quiénes queremos evaluar? (Covacevich, 2014).

Los criterios que se considerarán en el instrumento deben ser compartidos con los alumnos a fin de que los conozcan, los comprendan, y para que orienten el trabajo que realicen de acuerdo a ellos. Los criterios de evaluación identifican y agrupan las dimensiones centrales del aprendizaje que deben ser promovidas por los docentes a través de todas las instancias de enseñanza-aprendizaje disponibles, tanto dentro de la clase misma como en tareas, proyectos, investigaciones y en otras actividades elaboradas en casa. Los niveles de logro asociados con cada criterio son descripciones que permiten al evaluador situar el desempeño de los estudiantes. Vale enfatizar, primero, que es imprescindible compartir con los mismos alumnos los criterios con los cuales serán evaluados. Si, al contrario, los estudiantes no están en conocimiento de estos, difícilmente se podría esperar que la evaluación promoviera progresos en sus aprendizajes. Segundo, es fundamental que en el proceso de evaluación del aprendizaje lo que se les pida a los alumnos sea consistente con los criterios de evaluación preestablecidos, porque si el trabajo que pretende evaluar no ha sido concebido justamente para que los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar los aprendizajes recogidos en los criterios, mal podrían servir estos últimos para evaluarlos (Mineduc, 2006).

## **Capítulo III**

### **Referentes Metodológicos**

Este trabajo consiste en una evaluación que utilizará la perspectiva de un paradigma cualitativo. En este sentido, se pueden distinguir en la investigación cualitativa diferentes diseños y tradiciones, distinguiéndose para esta evaluación el enfoque fenomenológico (Vasilachis, 2006). La visión seleccionada responde a que en el fenómeno evaluado se examinará un problema social y el evaluador construirá una imagen compleja y holística, analizará palabras, presentará detalladas perspectivas de los informantes y conducirá el estudio en una situación natural (Creswell como se cita en Vasilachis, 2006). Por lo anteriormente señalado, se utilizará el modelo de Evaluación Comprensiva de Robert Stake.

Esta evaluación estará centrada en el enfoque cualitativo, con el objetivo de comprender de mejor manera la realidad de los participantes, además de obtener la mayor cantidad de información desde sus relatos y experiencias, logrando de tal manera develar si existe concordancia entre su gestión curricular y la gestión evaluativa.

### **3.1 Paradigma**

La orientación metodológica de la presente evaluación, se adscribe al paradigma cualitativo, el que, por esencia recopila los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno. Este proceso describe y analiza conductas sociales colectivas e individuales, las

opiniones, los pensamientos y las percepciones (McMillan y Schumacher, 2010).

El paradigma cualitativo se caracteriza por ser multimetódico, naturalista e interpretativo, es decir, se indagan situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. Abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales; que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Denzin y Lincoln como se cita en Vasilachis, 2006).

El paradigma cualitativo consiste en acercarse al mundo de “ahí afuera” y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes, ya sea analizando las experiencias de los individuos o de los grupos, las interacciones y comunicaciones mientras se producen o los documentos o huellas similares de las experiencias e interacciones. Este enfoque trata de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza (Flick, 2007). En este sentido, Guardián (2007) señala que quien se sumerge en este paradigma se debe acercar lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada una y cada uno de ellos. Idealmente, convivirán conjuntamente quien

estudie (mal denominados informantes) el “objeto de estudio” seleccionado el caso con las y los sujetos actuantes.

Este enfoque posee la característica de la flexibilidad, que alude a la posibilidad de advertir durante el proceso situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las interrogantes y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de estudio. Este proceso se desarrolla en forma circular. Por lo tanto, la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el todo proceso (Vasilachis, 2006). En este sentido, se mueve en el orden de los significados y reglas de significación: los códigos y los documentos, o significaciones. Metodológicamente el punto es cómo posibilitar una reproducción de la comunidad o colectivo de hablantes de una lengua en común para su análisis y comprensión. Ya sea como habla entrevistada en profundidad, o como habla grupal, o como habla grupal focalizada, como autobiografía o como testimonio, siempre se trata de alcanzar la estructura de la observación del otro (Canales, 2006).

Del mismo modo Vasilachis (2006) menciona que durante el transcurso del estudio el evaluador podrá estar abierto a lo inesperado, modificará sus líneas de investigación y los datos a recabar en la medida en que progresa, y será proclive a revisar y modificar imágenes y conceptos del área que estudia. Además, los datos producidos con este diseño flexible son descriptivos, las palabras de los entrevistados, ya sea habladas o escritas, y/o la conducta

observable; el análisis de la información es no matemático; se intenta captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado; la información surge de la actitud naturalista del evaluador al realizar el trabajo de campo, ya que interacciona con las personas en su propio ambiente y habla su lenguaje, y utiliza una multiplicidad de métodos para registrar datos; se aborda en forma holística las situaciones sociales complejas y es indicada para analizar sus procesos y trayectorias.

Considerando los componentes de esta evaluación, que según se indicó anteriormente, buscan encontrar la concordancia existente entre la gestión curricular y la gestión evaluativa de los docentes de un colegio de educación básica, fenómeno estudiado desde la mirada de los actores involucrados (Flores, 2009), es que esta evaluación se ciñe al enfoque cualitativo fenomenológico. Dicho enfoque está enmarcado en el entendimiento de las experiencias personales como eje central (Álvarez- Gayou, 2003), es decir, va en busca de conocer y describir vivencias captadas desde una primera persona, conduciéndose a la esencia o raíces de los fenómenos (Husserl, 2012). En el escenario educativo, es necesario que dichos actores identifiquen la importancia que tiene la fenomenología como una instancia de reflexión que conduce a la investigación de aspectos fundacionales de la educación para luego analizarla articuladamente con la complejidad de las problemáticas humanas que posee y exige la ciencia social (Fuster, 2019).

### **3.2 Modelo Evaluativo**

Debido a la naturaleza del paradigma cualitativo y a las características de esta evaluación como sus instrumentos, metodología, audiencia y propósito, esta evaluación requiere de un modelo que se guíe por la experiencia de estar personalmente en el lugar donde ocurren los hechos, siendo parte de la actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores. Por consiguiente, se ha decidido utilizar el modelo comprensivo de Robert Stake debido a sus características tales como su adaptación, flexibilidad e integración al medio. Dicho modelo, desde su sentido empírico permite indagar y profundizar a las audiencias, así como repasar las veces que sea necesario para cumplir con el objetivo que persigue la presente evaluación. Responder a las preocupaciones e intereses de todas las partes que participan con el propósito de tomar decisiones. Este modelo se organiza conceptualmente en torno a cuestiones de estudio, que son finalmente las tensiones que repercuten de manera negativa. Al referirse a una cuestión en estudio se alude a aquellas cosas por las que los sujetos intervinientes presentan conexión y de las que tienen conciencia.

La evaluación comprensiva es una perspectiva general que busca la calidad y la representación de sí en un programa, considerada más que un modelo, un sello del evaluador para centrarse en las inquietudes, intereses y problemas de la audiencia involucrada en el proceso. Por tal motivo, el creador de este modelo enfatiza y entiende la evaluación, como la acomodación a las necesidades de los clientes, en este caso, en los grupos de interés. Según él, esta metodología

se familiariza con las preocupaciones de los agentes implicados concediendo una atención adicional a la acción del programa, a su singularidad y a la pluralidad cultural de las personas. El rasgo esencial de este enfoque es la comprensividad de cuestiones o problemas clave, especialmente los experimentados por las personas del propio lugar o localización del programa (Stake, 2007). Entre las principales características del modelo comprensivo se destacan:

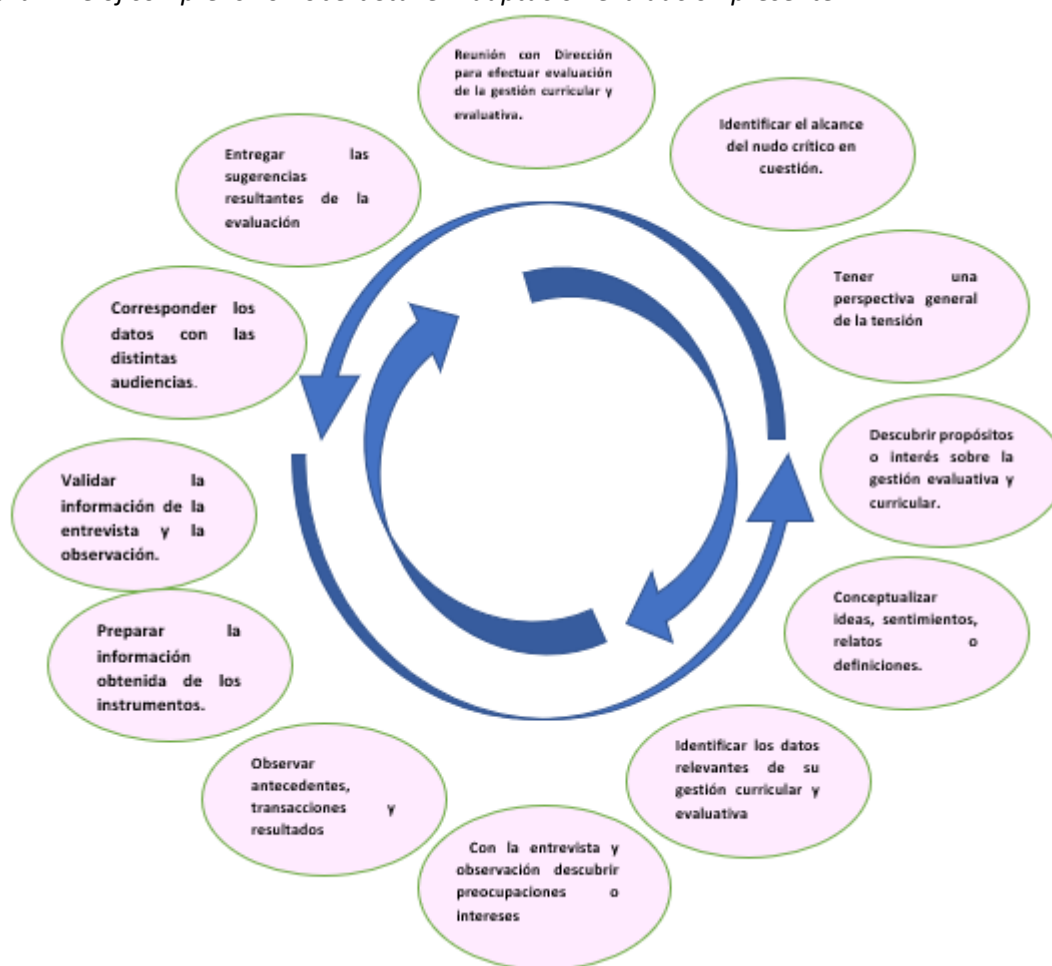
- Permite estudiar eventos humanos y acciones en sus realidades naturales.
- El modelo permite que emerjan nuevas interrogantes como también aparece nueva información.
- Capta la singularidad de las situaciones concretas, intentando comprender y validar, los procesos y resultados. (eliminar espacio entre esta y la siguiente oración)
- Es una forma de documentar la calidad de un programa. En ella se emplean tanto la medición basada en criterios como la interpretación.
- Asume que los objetivos de los programas de evaluación deben responder a los problemas y cuestiones reales que plantean los implicados.
- Su meta es más la comprensión del programa en cuestión que la creación de uno nuevo. Los usuarios pueden luego tratar de aliviar, remediar, desarrollar o tener aspiraciones, pero el propósito fundamental de esta evaluación es ser comprensiva.
- Es flexible, pluralista, interactiva, subjetiva y holística.

Robert Stake construye el modelo con dos *MATRICES*, una llamada de DESCRIPCIONES y otra de JUICIOS. A su vez, cada una de estas dos está dividida en INTENCIONES - OBSERVACIONES y ESTANDARES - JUICIOS, respectivamente. El modelo se estructura de forma horizontal con tres fases que son esenciales para su puesta en marcha, a las que Stake llama ANTECEDENTES, PROCESOS y RESULTADOS. Con esto, el autor pretende establecer congruencias o antagonismos entre lo observado con los estándares para luego emitir los respectivos juicios.

En este modelo se pueden encontrar los pasos que debe seguir el evaluador, resumidos en una figura que Robert Stake denomina *Reloj Comprensivo*, se detallan los acontecimientos que debe contener la evaluación comprensiva. El recorrido puede o no seguir el sentido del reloj, todo depende de lo que se necesite en el proceso. Muchos sucesos pueden pasar simultáneamente, incluso si es el evaluador quien tenga la necesidad de regresar en varias ocasiones hacia acontecimientos ya pasados.

La figura 1 muestra una aproximación y adaptación del reloj comprensivo sobre lo que se realizará en este establecimiento:

Figura 1: reloj comprensivo Robert Stake. Adaptación evaluación presente



Fuente: extraído de word

### 3.3 Rol del Evaluador

En esta evaluación, el evaluador tendrá un rol interno, ya que pertenece a la comunidad educativa, conociendo las particularidades y características de las audiencias e identificando y reconociendo el contexto donde está inmerso el colegio, no obstante, no forma parte de los docentes evaluados. En este caso, el evaluador deberá centrarse en las opiniones de las personas implicadas en el proceso, y no clasificarlas, juzgarlas o sintetizarlas, enfatizando en el proceso a fin de obtener los juicios necesarios para la mejora continua.

Por consiguiente y según al modelo elegido, el evaluador tendrá que descubrir e investigar las problemáticas para luego analizar de qué manera se responderá a las dificultades de los destinatarios, las que podrían ir cambiando a lo largo del desarrollo del programa. Por tal motivo el evaluador necesita indagar para encontrar problemas que estimulen sus ideas e intuiciones y de esa forma examinar en detalle cómo afrontar esas problemáticas. Dado el carácter comprensivo, deberá observar las actividades, entrevistar a quienes cumplan un rol que considere relevante en la institución además de revisar los documentos necesarios que le permitan despejar sus interrogantes.

#### **- Indicadores**

Martínez (2009) señala que los indicadores son la parte cuantificable del objetivo que se quiere conseguir.

Los principales indicadores utilizados para esta evaluación fueron:

- Índice de preparación para la enseñanza.
- Índice de planificación del objetivo de clase.
- Índice de monitoreo del aprendizaje.
- Índice de evaluación formativa en el aula.
- Índice de elección del instrumento de evaluación.
- Índice del proceso de retroalimentación.
- Índice del proceso de evaluación.

## **- Fuentes**

La información para esta evaluación se obtendrá de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de La Calera, institución donde se declara que recientemente se ha comenzado a implementar instancias de reflexión docente y trabajo colaborativo para la mejora en su gestión en el ámbito curricular y en el ámbito evaluativo.

Se obtendrá la información de fuentes primarias y secundarias. Serán consideradas las fuentes primarias los docentes que imparten clases en el establecimiento particular subvencionado de educación básica. A dichos profesionales se les aplicarán una entrevista semi estructurada, instrumento diseñado para obtener información de índole cualitativa.

Las fuentes secundarias de las cuales se obtendrá información relevante serán las observaciones de clases cruzado con lo declarado en las planificaciones realizadas por los docentes.

### **3.4 Instrumentos**

Para reunir la información necesaria en esta evaluación se utilizarán los procedimientos de evaluación que responderán de manera coherente al enfoque planteado previamente, el cual se orienta al ámbito cualitativo.

#### **Entrevista Semi-Estructurada**

En el marco del paradigma cualitativo, se pretende indagar en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorga (Denzin y Lincoln, 1994), En este

sentido, para esta evaluación se usará la entrevista semi estructurada por su carácter conversacional que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de no oprimir a las personas participantes, generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrada emocionalmente. Constituye una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama socio-cultural, pero especialmente para profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales. La entrevista requiere establecer una relación con el otro que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas (Vasilachis, 2006).

La entrevista semi estructurada trata de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito; tendrá una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas. Sin embargo, al mismo tiempo, hay una apertura a los cambios de secuencia y forma de las preguntas para profundizar en las respuestas específicas dadas y las historias que los sujetos cuentan (Kvale, 2014). El enfoque abiertamente fenomenológico de una entrevista del mundo de la vida para aprender del entrevistado se expresa bien en esta introducción a la entrevista antropológica:

Quiero entender el mundo desde su punto de vista. Quiero conocer lo que usted conoce en la forma en que usted lo conoce. Quiero entender el significado de su experiencia, ponerme en su piel, sentir las cosas como

usted las siente, explicar las cosas como usted las explica. ¿Se convertirá usted en mi maestro y me ayudará a entender?

(Speadley como se cita en Kvale, 2014)

### **Rúbrica**

En el marco del paradigma cualitativo, se pretende analizar las interacciones y comunicaciones mientras se producen, esto se puede basar en la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación (Flick, 2015). Es por ello, que la forma de recoger información, para esta evaluación, será a partir del análisis de ese material. En este caso, se analizarán las observaciones de clase impartidas por los docentes en el establecimiento de educación básica. Para concretar lo antes sostenido, el análisis de la información se efectuará por medio del uso de rúbricas, ya que estas permiten describir el grado en el cual se está ejecutando un proceso o un producto (Airasian, 2001).

### **Observación No Participante**

La observación, en el contexto de la psicología cognitiva de procesamiento de información, se considera como el proceso mediante el cual las personas obtienen información directa o indirectamente de su entorno, mediante los receptores sensoriales. Consiste en la identificación permanente de las características de las cosas en la interacción del sujeto con su ambiente. En este tipo de identificación se pueden apreciar dos momentos: (a) el contacto con el objeto o situación a nivel concreto; y (b) la abstracción del objeto o situación, para transformarlo en una imagen o representación mental (Sánchez

como se cita en Ruíz, 2013). La técnica de observación puede ser entendida como un procedimiento, intencional y sistemático, que permite obtener datos y/o información sobre una situación tal cual como ésta ocurre, sin modificarla o manipularla, con el propósito de explicarla, comprenderla o describirla. En la observación no-participante, el investigador es un espectador interesado y motivado por estudiar en profundidad lo que ocurre en el grupo u organización bajo estudio, sin intervenir directamente en la situación o el hecho observado. Se entra al escenario para observar los hechos desde alguna posición privilegiada, sin interferir con el hecho o situación observada, registrar las acciones, interacciones y transacciones que se dan entre los actores de la situación, pero sin tomar parte directa en los procesos que observa. Es decir, en la utilización de esta técnica el investigador no juega un rol activo en la dinámica del hecho que estudia, entendiéndola como de tipo directa (Ruíz, 2013).

### **3.5 Procedimientos y Formas de Administración**

Considerando la naturaleza cualitativa de esta evaluación, el método de análisis que se utilizará responde a las características derivadas de la presente evaluación.

Para responder al objetivo de evaluar la gestión docente en cuanto al grado de concordancia que existe entre el ámbito curricular y el ámbito evaluativo, se realiza un análisis narrativo de las entrevistas con la asistencia de ATLAS TI un programa de software cualitativo y las transcripciones de las observaciones. En este proceso se realizarán varias lecturas de las transcripciones para capturar

impresiones iniciales. Luego se desarrollarán los códigos más específicos a medida que vayan surgiendo las ideas de las narraciones. Será muy necesario que la lista de códigos se revise constantemente para que se vaya adaptando a las nuevas perspectivas y de ese modo evitar categorías superpuestas. La lista de códigos definitiva guiará el análisis.

### **3.5.1 Construcción de Instrumentos**

En el siguiente apartado se mencionan los pasos que se siguieron para realizar la recolección de la información necesaria para efecto de esta evaluación, desde el inicio con la construcción de los instrumentos hasta su validación para luego dar paso a su aplicación y el análisis de datos.

#### **- Construcción Entrevista Semi Estructurada Docentes**

La entrevista semi estructurada se construye en base a los nuevos estándares de la profesión docentes Marco para Buena Enseñanza específicamente de los dominios A y C desde donde surgen las dimensiones bajo estudio que son gestión docente en el ámbito curricular y gestión docente el ámbito evaluativo. La profundización en el dominio A y C del Marco para la Buena Enseñanza brindó las bases para construir las dimensiones que considera el instrumento, como lo son; los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y los criterios de evaluación. Cada dimensión propuesta en la rúbrica consideró los siguientes descriptores precisados en la tabla 3 que a continuación se muestra.

Las preguntas creadas pretenden profundizar principalmente en aquella información que necesaria para complementar las experiencias de los docentes. En ese sentido, en base a los nuevos estándares de la profesión docente se

crean categorías con el propósito de organizar los tópicos establecidos para recoger la información y luego articular de manera coherente lo proporcionado por los entrevistados. A continuación, se detallan las categorías:

**Tabla n°1**

*Categorías Entrevista Semi estructurada a Docentes*

| Categoría                            | Pregunta           | Información Esperada                             |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------------------------------|
| <b>Preparación para la enseñanza</b> | Pregunta 1 – 2     | 1) Planificación de los objetivos esperados.     |
|                                      | Pregunta 3 – 4     | 2) Preparación de estrategias para la enseñanza. |
| <b>Monitoreo del aprendizaje</b>     | Pregunta 5         | 5) Proceso de retroalimentación.                 |
|                                      | Pregunta 6 - 7 - 8 | 6) Proceso de evaluación                         |

Fuente: Elaboración propia, extraído de word

### **Diseño de procedimiento de recolección de información: Entrevista Semi estructurada.**

Las preguntas creadas para la entrevista semi estructurada aplicada a los docentes del establecimiento son contextuales al rol que desempeñan y se elaboraron a partir de las dimensiones bajo estudio gestión docente en el ámbito curricular y gestión docente el ámbito evaluativo.

**Tabla n°2**

*Preguntas Entrevista Semi estructurada a Docentes del Establecimiento*

| <b>Categoría</b>                     | <b>Pregunta</b>                                                                                                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Preparación para la enseñanza</b> | 1) ¿Cómo organiza los objetivos y contenidos para que sean coherentes con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos? |
|                                      | 2) ¿Elabora secuencias de contenidos que sean coherentes con los objetivos de aprendizaje?                                           |
|                                      | 3) ¿Qué estrategias de enseñanza considera en su planificación orientadas a generar aprendizajes significativos?                     |
|                                      | 4) ¿Cómo aborda aquellas dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los objetivos que enseña?                                 |
| <b>Monitoreo del aprendizaje</b>     | 5) ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que más utiliza?                                                                       |
|                                      | 6) ¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza para monitorear el logro de aprendizaje de sus alumnos?                             |
|                                      | 7) ¿Qué criterios utiliza para elegir el instrumento con el que evaluará los objetivos de aprendizaje?                               |
|                                      | 8) ¿Cómo logra que las estrategias de evaluación sean coherentes con la complejidad de los objetivos de su asignatura?               |
|                                      | 9) ¿Qué estrategias de evaluación ofrece a sus estudiantes para demostrar lo que han aprendido?                                      |

Fuente: Elaboración propia, extraído de word

- **Construcción Rúbrica.**

Para continuar con la profundización de esta evaluación, se contempló el uso de una rúbrica de tipo holística. Este instrumento fue diseñado en base a algunos aspectos teóricos que poseen los Nuevos Estándares de la Profesión Docente del Marco para la Buena Enseñanza, específicamente aquellos estándares relacionados con la disciplina que enseña, los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza y el monitoreo en forma permanente de los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas.

Para la construcción de la rúbrica fue necesario interiorizarse en los dominios A y C de los Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza. Para ello, fue preciso considerar los descriptores que componen dichos criterios.

La profundización en el dominio A y C del Marco para la Buena Enseñanza brindó las bases para construir las dimensiones que considera el instrumento, como lo son; los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y los criterios de evaluación. Cada dimensión propuesta en la rúbrica consideró los siguientes descriptores precisados en la tabla 3 que a continuación se muestra.

Tabla N° 3: Descriptores por dimensión

| <b>Dimensión</b>                | <b>Descriptor</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo de aprendizaje</b>  | Da cuenta de la realización de la o las actividades de aprendizaje en que se relaciona conocimiento, habilidad y actitudes.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Actividades de enseñanza</b> | Los materiales y recursos utilizados apoyan el objetivo y contenidos. La estructura de la actividad propuesta para un contenido es clara. La secuencia de actividades es coherente con el aprendizaje que se espera lograr, es decir, incluye comprensión conceptual, habilidades y competencias. Las actividades planeadas son adecuadas al tiempo para el cual fueron creadas. |
| <b>Criterios de evaluación</b>  | Proponen estrategias directamente relacionadas con las actividades realizadas en aula, que den cuenta del manejo de conocimiento y habilidades identificando el nivel de aprendizaje obtenido por sus estudiantes.                                                                                                                                                               |

Fuente: Mineduc, 2016

Tabla N° 4: Ámbitos y niveles de la rúbrica

| Docente 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Fecha: noviembre                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                        |              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Niveles                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Adecuado                                                                                                                                                                                                                                                                               | Suficiente                                                                                                                                                                                                  | Intermedio                                                                                                                             | Insuficiente |
| Ámbito                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                        |              |
| <b>Objetivo de clase:</b><br>Da cuenta de la realización de la actividad de aprendizaje en que se integran los tres aspectos de conocimientos, habilidades y actitudes.                                                                                                                                                                                                                                | En su objetivo de clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta claramente de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes.                                                                                                                                                | En su objetivo de clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta de solo dos aspectos de los tres mencionados.                                                                                                                                   | En su objetivo de clase declara lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta solo de un aspecto de los tres mencionados.                                                                     | No se establece concordancia entre el objetivo y la clase.                                                                             |              |
| <b>Inicio de clase:</b><br>Plantear a los estudiantes el objetivo de la clase mediante actividades iniciales de activación de conocimientos previos; es decir, qué saben de lo que aprenderán, qué nuevo se espera que aprendan y cuál es el sentido de ese aprendizaje. Se debe buscar captar el interés de los estudiantes y que visualicen cómo se relaciona lo que aprenderán con lo que ya saben. | Al inicio va estableciendo relaciones entre los conocimientos previos, abordando el contexto, las experiencias y los intereses de los alumnos para facilitar su aproximación al objetivo de aprendizaje de la clase, logrando tal incentivación que sus estudiantes se interesan y motivan por lo que aprenderán en la clase. | Al inicio va estableciendo relaciones entre ideas que van emergiendo sobre el contexto, experiencias o intereses de los alumnos para facilitar su aproximación a los aprendizajes de la clase.                                                                                         | Al inicio realiza un acercamiento a los aprendizajes centrales de la clase, en que solo se mencionan ideas superficiales referidas al contexto, de los estudiantes.                                         | Ausencia Total<br>No se establece concordancia entre el objetivo de la clase y los conocimientos previos dejando sin activación éstos. |              |
| <b>Contribución del desarrollo de clase-logro del objetivo:</b><br>Espacio para que los estudiantes lleven a cabo las actividades de aprendizaje contempladas para la clase.                                                                                                                                                                                                                           | Existe concordancia entre el objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas, pues el docente intenciona actividades y realiza preguntas que permiten a los estudiantes abordar todas las habilidades, contenidos y actitudes que dicho objetivo señala.                                                        | Existe concordancia en gran parte del objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas, pues el docente implementa actividades o realiza preguntas que permiten a los estudiantes abordar parcialmente las habilidades, contenidos y actitudes que dicho objetivo señala. | Las actividades realizadas cumplen levemente el objetivo propuesto, pues el docente implementa ejercicios que permiten a los estudiantes abordar solo un aspecto de los tres que el objetivo debiese tener. | No se establece concordancia entre el objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas.                                   |              |
| <b>Cierre de la clase:</b><br>Se busca que los estudiantes se formen una visión acerca de qué aprendieron y cuál es la utilidad de las estrategias y experiencias desarrolladas para promover su aprendizaje.                                                                                                                                                                                          | Al final de la clase genera instancias de consolidación de los aprendizajes centrales de la clase, sintetizando y relacionando lo trabajado con otros aprendizajes o experiencias, promoviendo que sus estudiantes reflexionen sobre los procesos que llevaron a cabo al aprender.                                            | Al final de la clase genera instancias de consolidación de los aprendizajes centrales de la clase, sintetizando o relacionando lo trabajado con otros aprendizajes o experiencias                                                                                                      | Al final de la clase se genera instancia de cierre superficialmente que no aborda una consolidación de los aprendizajes.                                                                                    | Al final de la clase no se genera instancia de cierre.                                                                                 |              |

Fuente: extraído de word.

## - Observación No Participante Docentes

La Observación no participante directa se realiza mediante el registro de los hechos, es decir, el evaluador la utilizará para obtener información y datos sin participar en los acontecimientos de la vida del grupo en cuestión, permaneciendo ajeno al mismo. Específicamente, el propósito de la observación en esta evaluación estará centrado en establecer la concordancia entre lo declarado por los participantes sobre sus prácticas pedagógicas en aula en base a su formación y conocimiento con las actividades realizadas en el aula. La entrada al campo pretende profundizar las experiencias de los docentes para complementar la información. Para focalizar el registro de los datos en el desarrollo de la observación estando en el escenario se crean categorías para organizar los tópicos establecidos para recoger la información. A continuación, la tabla 5 detalla los momentos de la observación y la tabla 6 muestra las características de ella:

**Tabla n°5**

*Organización Observación no participante*

| <b>Inicio</b>                                                                                                                  | <b>Desarrollo</b>                                                                                                                          | <b>Cierre</b>                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivo                                                                                                                       | Registro                                                                                                                                   | Salida del escenario                                                                             |
|                                                                                                                                | Notas de campo                                                                                                                             | Saturación teórica de las categorías                                                             |
| Establecer la concordancia entre la declaración de los docentes con las actividades realizadas por los estudiantes en el aula. | registro pormenorizado tanto del escenario en si, como de la vida del grupo, sus actividades y de la interacción social entre sus miembros | Datos e información que permiten responder las preguntas o evidenciar el logro de los objetivos. |

---

uso de dispositivos  
mecánicos o  
electrónicos para  
el registro de los  
datos e  
información  
producto del  
proceso de  
observación, tales  
como grabadores

---

Fuente: extraído de word.

### **Tabla nº6**

#### *Levantamiento Datos Observación no participante*

| ¿Qué<br>observar?                                                                            | ¿Cómo<br>observar?                                                | ¿Dónde<br>observar? | ¿Cómo<br>registrar? |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|
| Presencia de<br>actividades<br>declaradas<br>relacionadas<br>con el<br>objetivo de<br>clase. | Inmerso en el<br>escenario<br>natural, pero<br>ajeno al<br>mismo. | Sala de clases      | Notas de<br>campo   |

Fuente: extraído de word.

### **3.7.2 Validación de Instrumentos**

#### **Control de factores de validez**

El aseguramiento de criterios de calidad se vuelve un elemento primordial para la validez de la información generada. De acuerdo a ello, se establecen las siguientes medidas de control de validez:

- Validación de instrumentos mediante juicio de expertos.
- Transcripción textual de entrevistas y observaciones.
- Triangulación de datos dados a través de las fuentes de estudio.
- Corroboración de la información transcrita por parte de los participantes.

## **Validación de las Entrevistas Semi Estructuradas**

Tanto la entrevista semi estructurada como la rúbrica, fueron validadas por el mismo grupo de expertos, que estaba conformado por una jefa de unidad técnica pedagógica con cinco años en el cargo y diez años de docencia en educación media. Una profesora académica de una universidad a cargo de la carrera de pedagogía en castellano. Dos doctores docentes académicos de magister de una universidad estatal. Un magister académico de magister de universidad estatal. Todos ellos brindarán retroalimentación para luego incorporar estos alcances según lo sugerido.

Los instrumentos fueron presentados a cada experto para su juicio y se les solicitó realizar los comentarios, sugerencias o modificaciones pertinentes con el objetivo de conocer si tanto la entrevista como la rúbrica eran objetivos, claros y concretos.

Tal como se esperaba, los jueces hicieron devolución de los instrumentos y se obtuvieron observaciones en la mayoría de las preguntas de la entrevista, así como en las partes de la rúbrica. No existió ningún cambio que alterara el curso de los instrumentos, sino que más bien fue un proceso enriquecedor que permitió que ambos documentos se fortalecieran. Las sugerencias en la entrevista fueron algunos cambios conceptuales para que las preguntas fueran más específicas y que no se convirtiera en un distractor a momento de su aplicación y dentro de la rúbrica se indicó que al establecer solo tres niveles de desarrollo la tendencia de respuestas es el nivel intermedio, especialmente si el

nivel más bajo se construye como ausencia total, es decir, no se presenta, por tal motivo se recomendó realizar cuatro niveles.

## **Capítulo IV**

### **Recopilación y Análisis de la Información**

El siguiente capítulo, tiene como objetivo llevar a cabo el análisis del plan metodológico establecido anteriormente y su correspondiente instrumentación. La información obtenida se recogió a partir de la aplicación de dos instrumentos, una entrevista semiestructurada, herramienta conversacional que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de no oprimir a las personas participantes, generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrado emocionalmente (Díaz, 2004). Elemento clave para avanzar en el conocimiento de la trama socio-cultural, pero especialmente para profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales. La entrevista requiere establecer una relación con el otro que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas (Vasilachis, 2006). Sumado a lo anterior y en la senda del paradigma cualitativo, otra parte del análisis de la información se efectuó por medio de la técnica de observación no participante mediante el uso de rúbrica, documento que favorece el entendimiento del problema (Flick, 2015) permitiendo describir el grado en el cual se está ejecutando el proceso. El uso y aplicación de ambos instrumentos guían la profundización y entendimiento de las temáticas más controversiales.

El cuerpo de la información será presentado en dos secciones, las cuales permitirán dar cuenta de una visión holística respecto a los objetivos que persigue esta evaluación.

En primera instancia, se presenta el análisis realizado a las respuestas entregadas por los ocho docentes en la entrevista semiestructurada. En segundo lugar, se muestra el análisis realizado, mediante la aplicación de una rúbrica, a las observaciones de clase de los educadores. Ambos instrumentos y su respectivo análisis, están basados en las dos dimensiones que guían esta evaluación y que nacen desde los objetivos de la misma, la gestión curricular y gestión evaluativa buscando profundizar la presencia de las dimensiones y procesos necesarios para la preparación, planificación, monitoreo y evaluación general del aprendizaje.

#### **4.1 Aplicación de Instrumentos**

En primer lugar, se aplica la entrevista semi estructurada a los docentes, entre el miércoles 10 y el viernes 12 de noviembre del 2021. Para llevarlas a cabo, se utilizó la oficina de reuniones, con el objetivo de proporcionar la comodidad que la instancia requería. Las fechas de las entrevistas fueron planificadas y acordadas entre los docentes y el director del establecimiento evaluado, quien además facilitó que la aplicación del instrumento fuera durante las horas de planificación de los profesores con el propósito que estas no interfirieran con sus labores diarias, por lo tanto, fueron entrevistados de acuerdo a la siguiente planificación elaborada según la disponibilidad entregada y guiada por cada uno de ellos:

**Tabla n°7**

Calendarización Entrevistas a Docentes

| Miércoles 10/11        | Jueves 11/11                                     | Viernes 12/11          |
|------------------------|--------------------------------------------------|------------------------|
| Docente 3<br>Docente 5 | Docente 1<br>Docente 2<br>Docente 4<br>Docente 7 | Docente 6<br>Docente 8 |

Fuente: elaboración propia, extraído de Word.

Como se señaló anteriormente, el instrumento de la entrevista, constaba de nueve reactivos, el tiempo de su aplicación varió según cada profesional ya sea, de acuerdo a que se lograra obtener la información necesaria para su posterior análisis, así como según algún dato interesante que se surgiera durante el discurso y que mereciera profundización. Durante la aplicación de la entrevista, surgieron dudas por parte de dos docentes, una relacionada con el concepto de retroalimentación y la otra sobre la secuenciación de actividades. Se decidió aplicar el instrumento a toda la población docente, no obstante, durante el mes de noviembre, momento de la aplicación se contó con la presencia de 8 de los profesores que conforman la planta docente, puesto que uno de ellos se encontraba con licencia.

Cabe mencionar que se solicitó autorización para grabar vía audio, a cada uno de los profesores, la cual fue concedida sin ningún inconveniente. Una vez grabadas, las entrevistas fueron transcritas utilizando la aplicación Speech to Text Online Notepad.

En segundo lugar, correspondió al análisis, realizado mediante rúbricas, de las observaciones de clases de los profesores. En este análisis, se profundiza en la labor docente diaria, indagando y conociendo cómo están presente y cómo se

desarrollan las dimensiones, gestión curricular y gestión evaluativa, que guían la preparación para la enseñanza y el monitoreo para el aprendizaje.

#### **4.2 Análisis de Entrevistas Semi-Estructuradas**

El análisis e interpretación de la información recogida, según lo expuesto en el capítulo tres, plantea que, desde el enfoque fenomenológico, la esencia de los sucesos se logra a través de las significaciones semánticas. En relación a ello, es que a continuación se presentan los resultados de la información obtenida mediante del protocolo de entrevista aplicado a los ocho docentes que participaron en esta parte de la evaluación. Tal como se expuso en el capítulo tres, se utilizó el ordenador cualitativo Atlas ti para apoyar la organización, el análisis e interpretación de la información recogida. Mediante la codificación se identificaron partes significativas del discurso obtenido desde los participantes y, de esa manera, se organizaron y estructuraron los datos, para luego comprender de manera completa el tema de fondo (Flick, 2015). Las categorías de análisis y sus códigos se establecieron en razón de las dos dimensiones que guían este trabajo, “gestión curricular” y “gestión evaluativa”, que se corresponden directamente con los objetivos de la presente evaluación. Junto con lo anterior, cada categoría adjunta su sub categoría, que permitió especificar y profundizar cada dimensión mencionada. La siguiente tabla n°8, entrega una visión global y general de la información recogida en la entrevista y corresponde a las fundamentaciones entregadas por los participantes y las relaciones establecidas entre cada codificación creada.

**Tabla n°8**

Número de fundamentaciones y relaciones entre categorías

| <b>Dimensión</b>   | <b>Categorías</b>                  | <b>Sub categorías</b>                                                  | <b>Fundamentaciones</b> |
|--------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Gestión Curricular | Planificación para la enseñanza    | Objetivos coherentes con el marco curricular e individualidades alumno | 19                      |
|                    |                                    | Secuencias coherentes con objetivos                                    | 9                       |
|                    | Preparación para la enseñanza      | Estrategias para aprendizaje significativo                             | 18                      |
|                    |                                    | Criterios elegibilidad actividades-Diversidad aula                     | 14                      |
| Gestión Evaluativa | Monitoreo del aprendizaje          | Dificultades durante el proceso de aprendizaje                         | 12                      |
|                    |                                    | Retroalimentación monitoreo de aprendizaje                             | 11                      |
|                    | Evaluación general del aprendizaje | Instrumento más usado                                                  | 10                      |
|                    |                                    | Criterio elegibilidad instrumento                                      | 11                      |
|                    |                                    | Coherencia entre evaluación y objetivo                                 | 16                      |

Fuente: extraído de word.

El análisis que corresponde a la lectura detallada de lo expuesto en la tabla anteriormente señalada, se trabajará en la siguiente estructura semántica que muestra la figura n°2, que funciona como la génesis de las interpretaciones del análisis de los discursos. Con el propósito de realizar una tarea detallada, esta estructura se irá trabajando gradualmente.

**Figura 2: Estructura general de análisis**



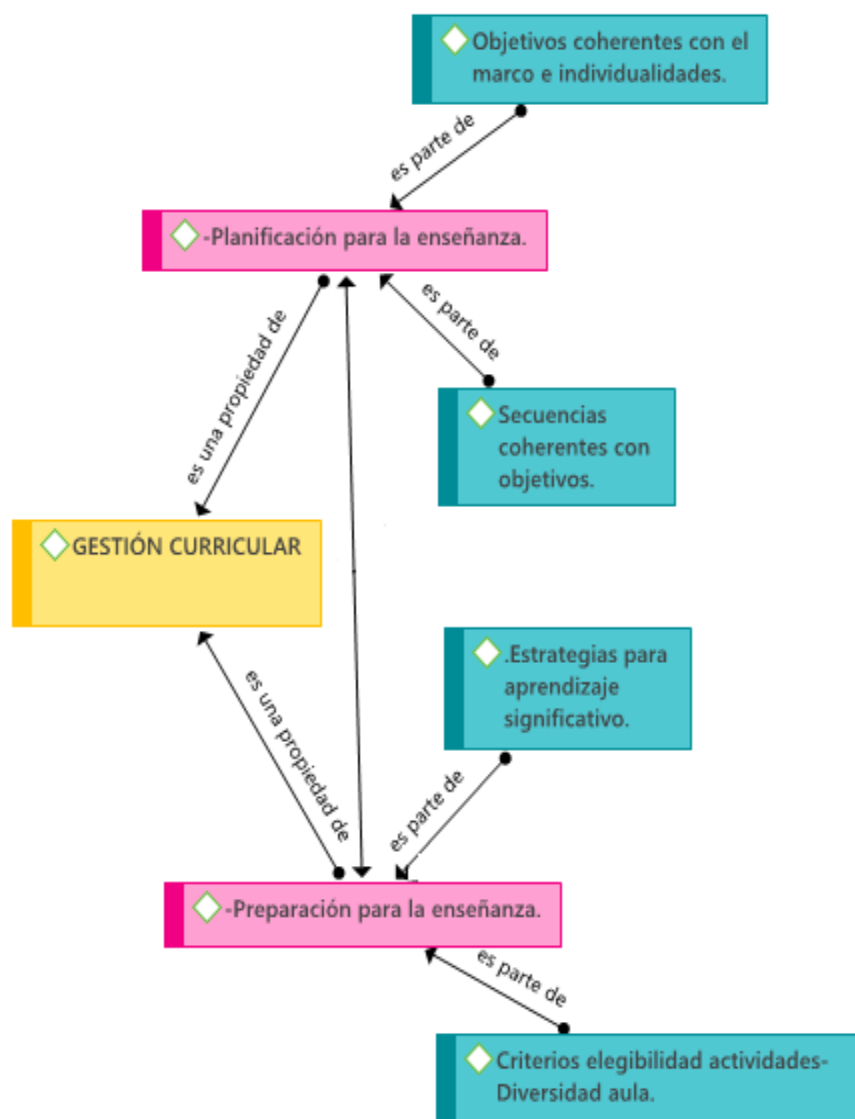
Fuente: Software para análisis cualitativo Atlas ti 9

Las categorías que mostraba la tabla n°8, adquieren una significación más profunda, esto a partir de una red de relaciones entre cada una. Por tal motivo, el análisis será efectuado a través del desglose presentado por medio de figuras que comienza en el siguiente apartado.

## Análisis Gestión Curricular

En consideración de lo sostenido, las primeras interpretaciones desarrolladas según lo expresado por los entrevistados y que a la vez se complementará por lo observado en aula, corresponden a la dimensión de gestión curricular en cuanto a la planificación y preparación para la enseñanza.

Figura nº3: Gestión curricular

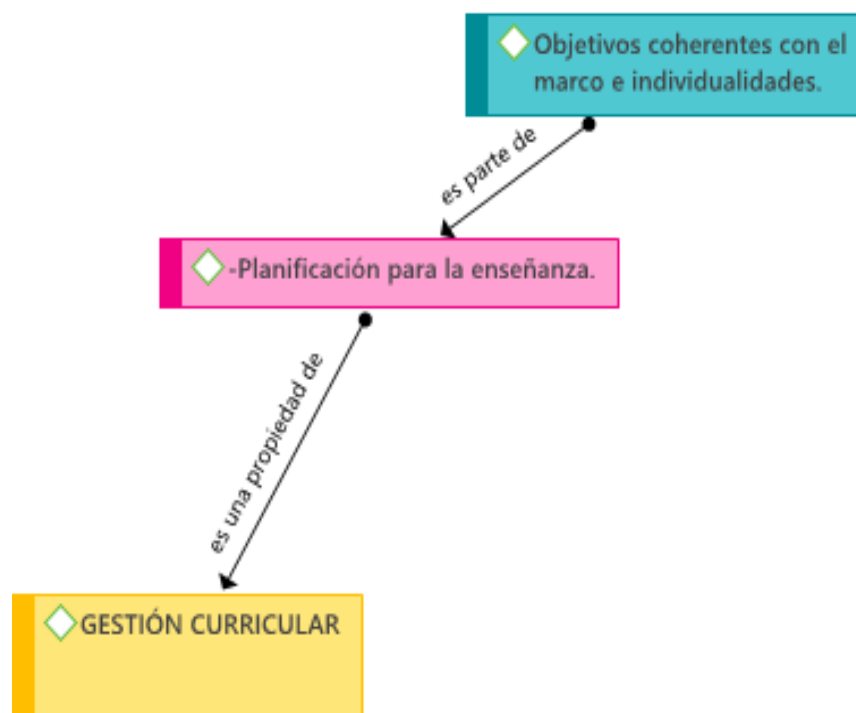


Fuente: Software para análisis cualitativo Atlas ti 9

Según lo que presenta la figura 3, hay una pertenencia entre las categorías. En este sentido, en general los participantes declaran mantener su asignatura organizada según lo expuesto y revisado por ellos en el currículum y en los nuevos estándares de aprendizaje. A continuación, se analizará, en detalle lo expresado por los entrevistados en cuanto a cómo llevan a cabo estas tareas, Se comenzará por las interpretaciones sobre la gestión curricular en cuanto a la planificación para la enseñanza.

### **Análisis a la Planificación y Preparación para la Enseñanza**

**Figura n°4: Planificación. Concordancia entre el objetivo, el marco e individualidades**



Fuente: Software para análisis cualitativo Atlas ti 9

Según lo que muestra la figura 4, existe una relación articulada en cuatro de los entrevistados, en donde los objetivos están bien planteados de manera que son

coherentes con lo exigido en el marco y acorde a las individualidades que presentan sus alumnos, ejemplo de ello es que el informante 4 sostiene:

*“Desde el currículum, fijándome en este caso en el currículum del curso, en el cual estoy haciendo clase. Ahora bien, con respecto al conocimiento que tengo de los niños, bueno lo voy viendo... como que en el fondo voy probando y en ese caso, ahí uso diferentes distintas estrategias, en algún momento utilicé bastante el material audiovisual, mirándolo desde el... de una herramienta para llevarlos al aprendizaje, me gusta bastante usar las Tic, pero bueno me he impulsado y enriquecido en la búsqueda de más y más tecnología” [ Docente 4, pregunta 1].*

En esa línea, el entrevistado 1 señala mantener una correspondencia en la planificación de su asignatura revisando el marco curricular evidenciándolo mediante la revisión de los objetivos. Junto con lo anterior, declara relacionar lo planteado en el documento ministerial con las realidades de cada curso para hacer frente a las individualidades que encuentran, ante esto señala:

*“Uno, de acuerdo a la etapa en que se encuentran, busca los objetivos más acordes con relación, no sé a la etapa inicial que están aprendiendo con relación a los contenidos también... también considerando la etapa en la que uno está enseñando. Los organizo, uno va de menos a más” [ Docente 1, pregunta 1].*

Del mismo modo, esta situación es reafirmada por el participante 6 que en su respuesta declara organizar los objetivos y contenidos de forma coherente con el marco curricular y las singularidades que existen en el curso manifestando que:

*“Lo primero que hago es revisar todo el currículum, o sea, la unidad, todos los objetivos de la unidad, busco los objetivos que sean más... más importantes y acorde a la realidad de los niños... busco que los objetivos sean... que tengan una secuencia... una secuencia lógica entre ellos... si bien el objetivo quizás es muy amplio trato de que ese objetivo lo pueda reducir lo más posible y que ese objetivo sea aplicable a la realidad y a la etapa que ya están viviendo, hacer como un juego con tal de alcanzar ese objetivo” [ Docente 6, pregunta 1].*

De acuerdo a lo sostenido en el párrafo anterior, el docente 7 reafirma que los objetivos son coherentes con lo exigido en el marco y acorde a las individualidades que presentan sus alumnos expresando en su respuesta que:

*“Ver la malla del curso, del nivel y ver... eh... más o menos en el tiempo de las horas o la progresión que tiene ese nivel... partir desde lo que se pide, que es lo más básico para ir hacia lo más complejo, porque así se va organizando el tema de los programas y de los planes, entonces basándome en eso, voy tomando el objetivo y el contenido que se va a trabajar, viendo la progresión que tiene en planes y programas... voy viendo en la actividad que se puede ir complementando dependiendo de la realidad del curso, porque en realidad el objetivo se tiene que abarcar igual, pero la forma va a ser distinta para un curso u otro” [ Docente 7, pregunta 1].*

No obstante, existen contradicciones en los cuatro entrevistados restantes, puesto que en sus declaraciones no se evidencia un punto de encuentro entre la concordancia del objetivo (uso del currículum) con las individualidades de los alumnos.

En base a ello, el docente 2 no manifiesta en su respuesta considerar las individuales que puedan encontrar en el grupo curso:

*“si no alcanzo a terminar la última unidad, o algo si no se alcanza a terminar, si no se alcanza a ver, yo pienso, por ejemplo, en el próximo año comenzar inmediatamente a ver lo que no se alcanzó. Cada vez que organizo los objetivos, trato de darle un hilo, porque a veces los objetivo no son similares, no son tan iguales entonces tienen que tener una coherencia entre uno y otro, o bien, tratar de que tenga una conexión y desde lo más particular a lo más general, pero darle siempre una coherencia, trato de unirlos y voy integrando todo al final”* [Docente 2, pregunta 1].

Situación similar ocurre en la respuesta del informante 3 que en su discurso manifiesta:

*“Leo el objetivo y los indicadores que pueda tener cada objetivo y como lo relevante que yo siento que... o sea lo relevante que puede tener, los indicadores más relevantes porque hay cosas como que son reiterativas y que las puedo ver a lo mejor con otros objetivos, pero hay cosas que solamente se van a tener que ver con ese es indicador. Siempre me centro en el eje, como el lenguaje en el eje de escritura, de lectura, de comunicación oral, que siempre en todas las clases puedan estar los tres”* [ Docente 3, pregunta 1].

Los otros dos participantes restantes, no mencionan en sus respuestas la revisión del marco curricular para una óptima organización entre los objetivos y contenidos y

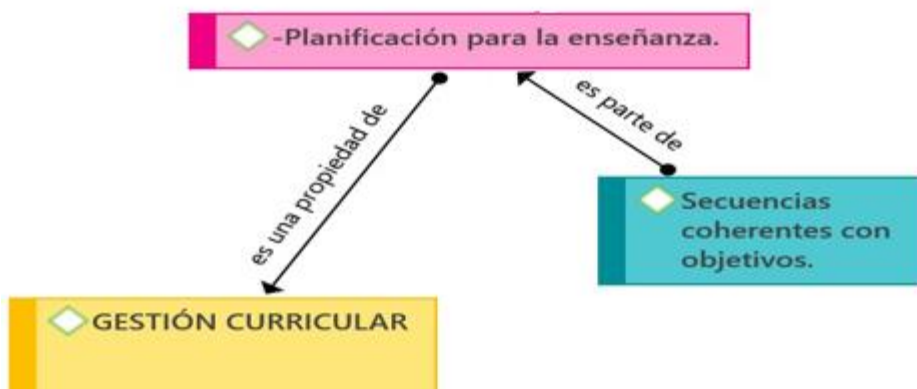
que sean coherentes con las particularidades de sus alumnos. De acuerdo a ello, los informantes 8 y 3 declaran:

*“siempre prefiero partir como desde lo más simple hacia lo más complejo. Me gusta organizarme a partir de lo más básico ir avanzando hasta el nivel como más complejos que yo sé que puedo llegar con los niños”* [ Docente 8, pregunta 1].

*“Primero pienso en las... principalmente en las dificultades que tienen los niños sobre la comprensión lectora”* [ Docente 3, pregunta 1].

Según se aprecia, el docente 8 organiza su planificación por nivel de dificultad sin explicitar si su marco curricular le guía ese camino. En relación al entrevistado 3, al planificar centra su atención en las dificultades que tienen sus alumnos, sin embargo, no existe una definición si recurre a alguna estrategia diversificada que promueva la superación de las dificultades como lo señalan los estándares.

**Figura nº5: Planificación. Secuencias de contenidos coherente con los OA**



Fuente: Software para análisis cualitativo Atlas ti 9

En la figura N°5 se observa la relación que existe en la elaboración de secuencias de contenidos para que sean coherentes con los objetivos de aprendizaje. En este sentido, cinco de los participantes declaran mantener esta relación. En relación al sustento de esta aseveración, el docente 1 declara:

*“obviamente uno va de menos a más, en el sentido de que uno busca, no sé... lograr un objetivo qué es un poco... con menos dificultades, para así ... y después poder ir avanzando, ir avanzando en este objetivo y así llegar a uno un poco más elaborado, más complejo” [ Docente 1, pregunta 2].*

La aseveración anterior se complementa con la de los siguientes participantes:

*“Parto de lo más pequeño a lo más grande, de la... como de la base... hay un objetivo que tiene que ver con ejemplificar y hay otro que se basa en aplicar, entonces primero necesito ese gran objetivo... lo divido para primero enseñarles qué es cada cosa, para después recién poder aplicarlo en otro*

*objetivo. Entonces sí es muy grande lo voy haciendo cada vez más chico y lo voy separando por el contenido [ Docente 2, pregunta 2].*

*“parto siempre con lo que es más reconocer, identificar, partir como las dos primeras clases que solamente se centre en el contenido en sí, como lo teórico y ya después viene lo práctico, que sería partir de lo más básico y al último viene ya crear” [ Docente 3, pregunta 2].*

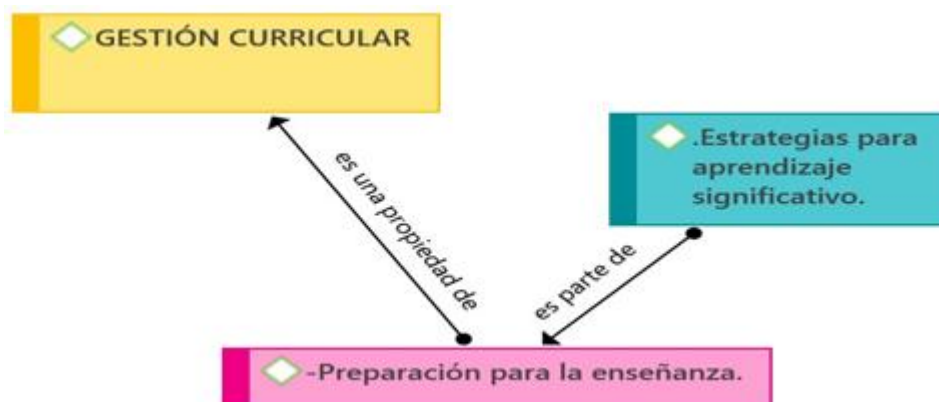
*“En este caso me ha ayudado bastante el trabajo que hemos hecho en este colegio con las habilidades, me fui ordenando un poquito, porque la verdad es que yo me encuentro un poco desordenado en ese sentido, como que no era muy... digamos como que no iba en una secuencia. En un principio, yo podía... en un momento estar no sé trabajando con la habilidad de representar y en ese momento me pasaba a la resolución de problemas sin haber progresado en la habilidad y haber hecho el traspaso, así que de alguna forma este trabajo que se ha hecho aquí en el colegio me ha ayudado bastante a organizar mis tiempos y dar una secuencia más estructurada” [ Docente 4, pregunta 2].*

En las declaraciones anteriores dadas por los entrevistados, se evidencian visiones globales y complementarias entre sí, situación que manifiestan de manera colectiva en su discurso donde el ordenamiento gradual facilita la estructuración de su quehacer yendo siempre desde lo más básico a lo más complejo.

No obstante, existe un informante que no sigue el lineamiento planteado por los participantes anteriormente mencionados. Así es como el docente señala:

*“dependiendo, cómo le decía, del curso es como... el contenido que se va abordar con las estrategias que se van a utilizar, o sea, si bien el contenido va a ser para los dos cursos, si son paralelos, pero a lo mejor la forma va a ser la que cambie, sin dejar de lado el objetivo ni el contenido” [ Docente 7, pregunta 2].*

**Figura n°6: Preparación. Estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje significativo**



Fuente: Software para análisis cualitativo Atlas ti 9

Según lo que presenta la figura n°6, existe una relación articulada de las categorías visualizadas. En ese sentido, el total de los participantes declaran utilizar estrategias en su planificación y preparación para la enseñanza orientadas a generar aprendizajes significativos, tres de ellos coinciden en que esta instancia la desarrollan a través del juego con el objetivo de incentivar su motivación. De acuerdo a ello, uno de los participantes declara:

*“hacer actividades que tengan relación con juegos o utilizar, bueno, las TIC, creo que esas son como las estrategias que considero yo que son también, como que son más significativas para los niños... buscar textos que tengan relación con lo cotidiano, con situaciones que ellos, como que los lleve hacia situaciones que ellos viven o que ellos sienten” [ Docente 1, pregunta 3].*

Dicha acción, también se desarrolla por otro de los entrevistados mediante las orientaciones que entrega el currículo respecto a la labor de que los objetivos de aprendizaje sean significativos, así por ejemplo refiere:

*“con matemática que es estructurado del material concreto pasamos a la representación, que algo pictórico o imagen y después tendría que venir lo simbólico y eso lo hemos trabajado en colaborativo. El uso de material concreto les ha ayudado a los niños y además los motivos, también tiene que ver mucho con la motivación y lo otro también es el juego, el uso de herramientas lúdicas de juego y es me lo da algunas plataformas que se han descubierto en este tiempo... el uso de material concreto es una de las cosas que yo he tratado de incorporar” [ Docente 4, pregunta 3].*

Esta labor se reafirma en la respuesta del participante 6 cuando refiere:

*“imágenes tienen que ser claras y de acuerdo a la edad del niño o del nivel, tiene que ser con información que ellos puedan leer, si son chiquititos información precisa, corta que ellos puedan, con esa información, que represente la imagen. Si son más grandes pueden ser textos más grandes, pero siempre puede ser con una imagen relacionada a ese texto. Lo otro que puede ser, tiene que ser con un juego, un juego con respecto al texto, que puede ser un crucigrama que puede ser con Educaplay o palabras que ellos no conozcan que estén dentro del texto para sacarle alguna definición, ruletas también, puede ser muchas preguntas a los niños también, muchas preguntas si están entendiendo o no... siempre llevarlos como al contexto, si bien son historias que pasaron en otra época, con otras personas, en otro*

*contexto siempre hay una enseñanza a nuestra realidad... pequeñas representaciones de algún episodio de la historia, chiquitito, que ellos puedan representar ellos mismos” [ Docente 6, pregunta 3].*

Otro elemento que releva esta parte del análisis corresponde a la cotidianeidad, es decir, llevar el aprendizaje al contexto de los alumnos. En ese plano, la preparación para la enseñanza se presenta como un momento relevante a fin de poder cumplir con las metas planteadas con relación a generar aprendizajes significativos. En referencia a eso, se señala:

*“para hacerlo yo más significativo trato de buscar algo que sea como novedoso, que les pueda llamar la atención y lo meto en la clase...busco como cosas que a ellos les puedan hacer que después recuerden el contenido... llevarlo como a lo cotidiano y que ellos lo puedan ver como más concreto, pienso que les va a quedar como más que si solamente se los expongo” [Docente 2, pregunta 3].*

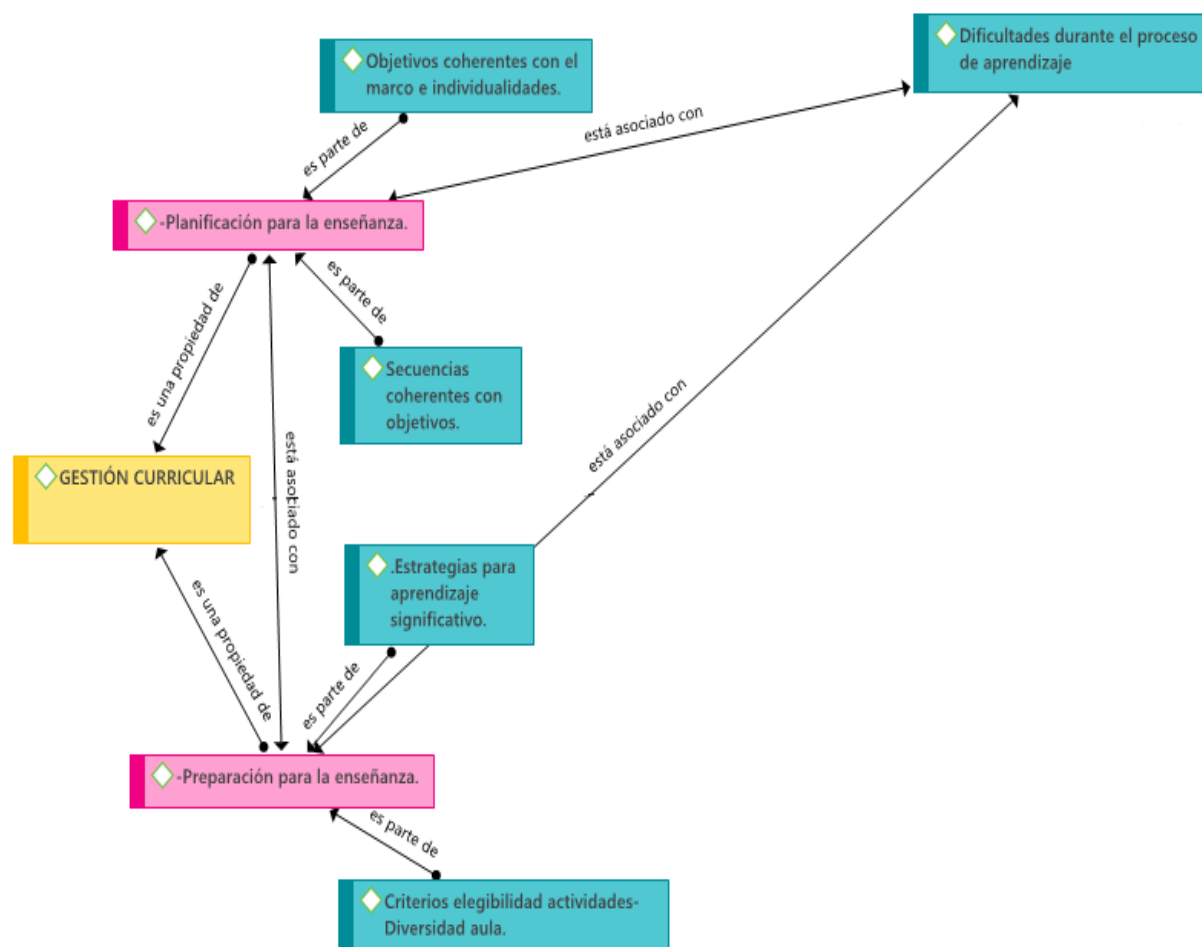
Lo anterior, se sustenta a partir de lo que declaran otro dos de los entrevistados, en donde se le sigue otorgando un valor preponderante en lo que respecta llevar el aprendizaje a situaciones de la vida cotidiana. Es así como señalan que:

*“El darle vuelta siempre al tema, pero no llegar yo, no llevarlos yo a la respuesta, sino que buscar ejemplos o por ejemplo si yo siento que quedan dudas, buscar en internet, que ellos mismos busquen el significado, cambiar la forma de la pregunta, pero que ellos mismos vayan construyendo el aprendizaje de lo que se está hablando, bueno y la vez ser creativos, que les*

*pueda servir para la vida y en las actividades los llevo a situaciones de la vida cotidiana, como ahora que veíamos el texto argumentativo, llevarlos por ejemplo como quieren pedir permiso para algo o si por ejemplo estábamos viendo el género narrativo, el tema de apropiarse de un personaje, que ellos lo vean como si fueran ellos mismos” [ Docente 3, pregunta 3].*

*“Las pausas activas y causan que los niños estén más motivados... siempre tener una pausa activa para que la energía se active... eh para tener buena relación también con los niños... en cuanto a algo significativo con el aprendizaje, para que no sea de memoria que lo comprendan, que lo relacionen con su vida, con la vida cotidiana” [ Docente 5, pregunta 3].*

**Figura nº7: Preparación. Criterios de elegibilidad de actividades en relación a las dificultades del proceso y la diversidad dentro del aula**



Fuente: Software para análisis cualitativo Atlas ti 9

El análisis de lo que expone la figura 7 en coherencia a la información recabada desde las entrevistas, expone como criterios de elegibilidad de las actividades frente a las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje, la incorporación de juegos además de considerar el rango etario de los alumnos. Lo anterior, se fundamenta según lo relatado en:

*“si los conozco más a los niños obviamente trato de buscar una actividad que sé que ellos van a poder realizar, por ejemplo si es un curso súper participativo, yo busco una ruleta o busco algún verdadero y falso que esté*

*en internet o esas páginas que nos dieron como wordwall, sí sé que al curso le gusta harto participar; pero si hay otro curso que son más complicados, en las actividades trato e intenté hacer cosas más concretas, que vayan, que separen a la pizarra, que escriban o que peguen, cosas que trabajen manualmente, porque ellos son más difíciles para que lo hagan, porque si yo les colocó una actividad en la pizarra o en la tele no participan... fijarme qué les gusta mucho, por ejemplo, a un curso le gustaban esos monitos de Among us, de lo fue lo de las alianzas, entonces el timer que yo usaba era de ellos, las diapos eran de esos monitos, trato de fijarme en sus, no sé cómo podría decirlo... en sus cualidades” [ Docente 2, pregunta 4].*

Sustenta al docente 2, lo que a continuación manifiestan los siguientes informantes:

*“material audiovisual, que haya algo audiovisual que a lo mejor haya algo escrito, que siempre haya imágenes, entre medio un juego, que haya variedad de recursos en la clase” [Docente 3, pregunta 4].*

*“yo hago la separación con los cursos, los primeros cursos es bastante más sencillo identificar cuáles son sus gustos, de qué forma están impactando las metodologías qué uno va haciendo, por ejemplo yo sé que hay cursos que les gusta mucho el juego, les gusta mucho la parte de jugar, de interactuar con material audiovisual, de hecho algunos niños algunos cursos son jugadores digamos en línea digamos y de alguna forma eso funciona bastante bien el tema del juego y bueno y también así hay otros cursos que tenemos una buena forma de comunicarse con cursos muy participativos ” [ Docente 4, pregunta 4].*

*“dependiendo de cómo es el curso, trabajar actividades que llamen la atención, primero para captarla y después ver actividades donde sean lúdicas. En un principio, para poder también que ellos se interesen en lo que están haciendo, o sea, no solamente mostrar algo que es contenido” [Docente 7, pregunta 4].*

Como se relató anteriormente, otra fundamentación en que coinciden los informantes, es que declaran tomar en consideración el rango etario de sus alumnos para recurrir al criterio de elegibilidad frente a las dificultades que se presentan en el aula y la diversidad que en ella confluye. De esta manera, dos de los participantes declaran:

*“los criterios tienen que ver con la edad, con la madurez en que se encuentran los niños, también con la realidad que yo veo a nivel como socioeconómica... también de acuerdo al conocimiento que uno tiene de forma personal también de los alumnos, en qué, en qué sistema social-económico se encuentran” [Docente 1, pregunta 4].*

*Los criterios principalmente el que yo ocupo es como... la edad del niño... el primero la edad del niño, colocándome siempre en el... en el lugar del niño, si me va a entender o no la actividad. También lo que le gusta al niño, en este caso los juegos... el tiempo de atención que los niños tienen... que no sea una actividad abrumadora, muy larga, sino que sea fácil de hacer y a la vez ellos puedan sentir de que pueden lograr algo, porque si yo le hago una actividad que es muy difícil, se van a frustrar, entonces trato de que sea algo fácil cosa que para ellos, para la siguiente actividad que es escribir, que es*

*más tedioso, puede ser más fácil para sientan motivados ” [ Docente 6, pregunta 4].*

Dentro de las declaraciones emitidas por los informantes, uno de ellos manifiesta la incorporación de la diversificación para llegar a todos y cada uno de sus alumnos. Esta aseveración, no se encuentra en las respuestas de los otros participantes de manera explícita y con la ejemplificación, es así que el docente sostiene:

*“Todo lo que implica los diferentes estilos de aprendizaje... visual sí voy a mostrar un video, yo sé que después hay niños que no comprenden bien los videos, no captaron bien la información, entonces ese mismo video tratar de explicarlo yo o algo que esté escrito, porque unos al leerlo entienden mejor, entonces abarcar todos estilos, en todas las clases” [Docente 5, pregunta 4].*

Como se declara en el marco referencial de este trabajo el monitoreo del aprendizaje constituye parte fundamental para que el docente se interiorice en cómo sus alumnos comprenden y desarrolla sus habilidades, así como sus actitudes. Esto es, introducirse en el conocimiento de las diferencias y similitudes entre ellos con el objetivo de ir adaptando su proceso de enseñanza en función del logro de los aprendizajes de sus educandos. En este sentido, se declara la utilización del error como fuente de aprendizaje. Esto es avalado por dos relatos:

*“trato de encaminarlos, porque el error es parte del aprendizaje, de hecho, uno errando a veces, o equivocándose a veces, tiene y la idea es enfocar esto del error como una fuente de aprendizaje, como una fuente de... digamos de regular, por ejemplo, un determinado procedimiento, de*

*entenderlo, como para ajustar alguna cosa que quizá no está funcionando en el procedimiento para resolver un problema, decir, ah en este paso me equivoqué, yo tengo que regular esto” [ Docente 4, pregunta 4].*

Argumento que se repite en la declaración del siguiente informante:

*“si no resultó de esta manera, con esta actividad, lo abordo de otra manera en que, como anteriormente dije, conecto quizás más con el juego o con algo más didáctico en la sala, los errores se abordan en el sentido que los demás ayuden, que se ayuden en el sentido de que, como yo siempre digo, que los errores son parte de aprender, así como no dándole como tanta importancia entre comillas al error, sino como una estrategia para aprender” [ Docente 1, pregunta 4].*

En consecuencia, al analizar la dimensión Gestión Curricular, desde sus categorías planificación y preparación para la enseñanza, se puede establecer que comienzan a evidenciarse, desde las declaraciones de los participantes, leves relaciones entre dimensión, categorías y subcategorías visualizadas. Siguiendo la línea anterior, una total correspondencia sucede solamente en lo referido a las estrategias de cómo planificar y preparar aprendizajes que sean significativos para sus alumnos donde el juego, dentro de sus prácticas pedagógicas, son fundamentales para movilizar aprendizajes entre los estudiantes. En este sentido, los recursos tecnológicos también se presentan como un elemento que se ha ganado un espacio dentro de la planificación docente. En base a la información recogida, cuatro participantes declaran similitudes en sus repuestas al momento de fundamentar en relación a los

criterios de elegibilidad de las actividades frente a las dificultades y diversidad que existe en el aula.

No obstante, aun cuando cuatro docentes entrevistados coinciden en sus argumentos en relación a la organización de los objetivos y contenidos para que sean coherentes con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos. Respecto de ese mismo punto, ocurre una situación disímil con la otra mitad de los participantes donde se generan diferencias en el discurso, puesto que, en sus declaraciones, no se evidencian puntos de encuentro entre la concordancia del objetivo (uso del currículo) con las individualidades de los alumnos.

### **Análisis Gestión Evaluativa**

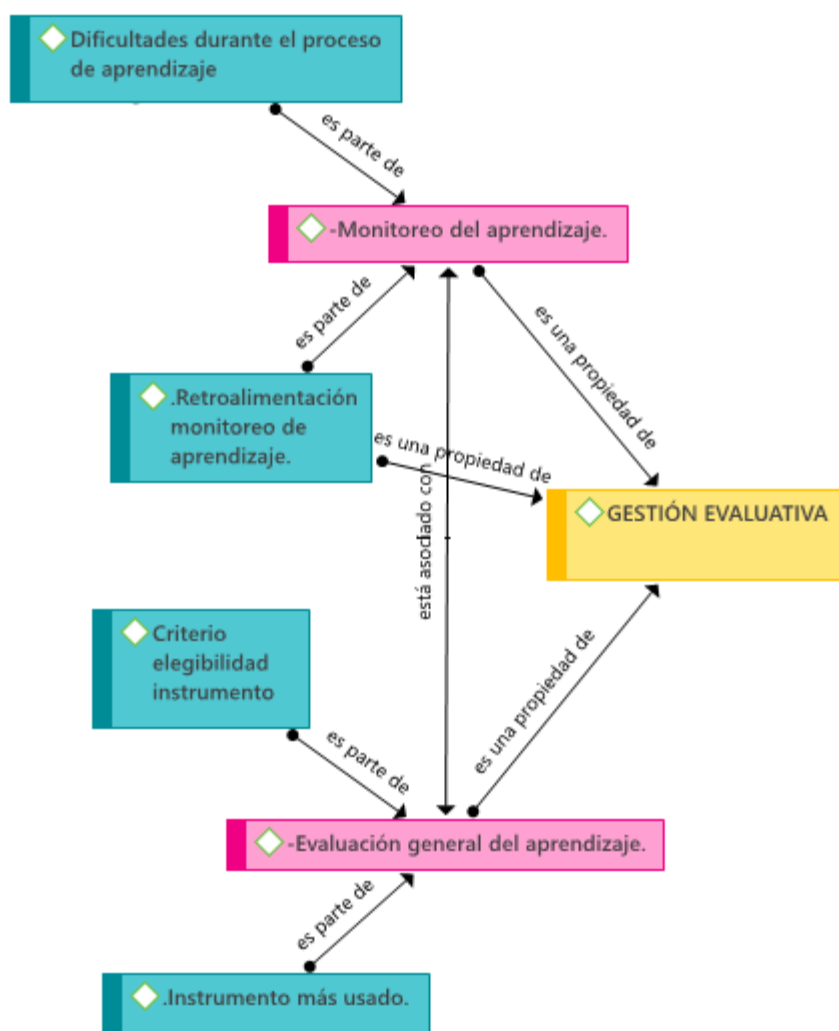
Como se ha expuesto, las redes semánticas tratadas, guardan relación a dos dimensiones, en este punto es momento de profundizar en función de la estructura de la gestión evaluativa en cuanto al monitoreo y evaluación general del aprendizaje.

El marco referencial de este trabajo da cuenta de que la evaluación es una herramienta central en el logro de los objetivos de aprendizaje, ya que permite al docente y a los estudiantes ir evidenciando el avance en sus procesos, reflexionar sobre ellas y ajustar los procesos pedagógicos según la información obtenida. En coherencia a eso y en relación con la figura 8 el monitoreo y la evaluación general del aprendizaje, conforman una base relevante en la gestión curricular y, por cierto, va de la mano con la evaluativa a fin de generar concordancia que evalúe lo que se está planeando y preparando para el logro de los objetivos. en la lectura y escritura.

En ese sentido, el discurso oral de los informantes evidencia variadas instancias para lograr estos procesos.

La figura 8 prosigue con la indagación y complementa las categorías recién analizadas en la dimensión curricular respecto a lo declarado por los entrevistados.

**Figura nº8: Gestión Evaluativa**



Fuente: Software para análisis cualitativo Atlas ti 9

El análisis expuesto anteriormente, en coherencia a la información recogida desde las entrevistas, entrega una primera aproximación en los aspectos de la gestión docente. Siguiendo el rigor y la línea declarativa de esta evaluación, toma lugar la

incorporación de la dimensión evaluativa que los docentes declaran promueven en sus aulas, teniendo como base lo señalado en el marco referencial de este trabajo. Se analizará la figura desde las relaciones que se exponen respecto lo que cada participante ha declarado en cuanto a su gestión evaluativa.

### **Análisis monitoreo y evaluación general del aprendizaje**

**Figura nº9: Monitoreo. Estrategias de retroalimentación para monitorear el aprendizaje**



Fuente: Software para análisis cualitativo Atlas ti 9

Según lo que muestra la figura 9, el monitoreo del aprendizaje es parte fundamental de la gestión evaluativa teniendo como propiedad relevante la retroalimentación cuyo objetivo es verificar el logro del aprendizaje en todos y cada uno de los alumnos. En relación a los entrevistados, en dos de ellos existen una directa relación con la activación de conocimientos previos, esto se ve afirmado por el docente 1 y 2:

*“activación de conocimiento donde ellos mismos van respondiendo una pregunta con relación a lo que ya vimos o si estamos viendo un contenido*

*nuevo al final de la clase uno les pregunta qué aprendimos o qué, cómo, qué consideran ellos la dificultad, si les gustó mucho” [ Docente 1, pregunta 6].*

*“iniciar cada clase activando los conocimientos previos, hacer una pequeña actividad para ver qué recuerdan de la clase anterior, siempre trato de hacer ese...ese, la lluvia de idea o activación de conocimientos previos, o les voy preguntando a cada rato, lo repito” [ Docente 2, pregunta 6].*

Una práctica pedagógica que genera la mayor tendencia en las declaraciones de los informantes en esta pregunta guarda relación con monitorear el avance del logro del aprendizaje de los alumnos mediante sus respuestas según sea cada caso. Es así como un entrevistado manifiesta:

*“En el aula es más fácil y porque uno se conecta con los niños, en el fondo... yo veo lo que es emergente, si hay algún indicador que me está diciendo... si en alguna pregunta yo digo: “ya no me la respondió bien”, eso me está indicando que la siguiente clase voy a tener que hacer alguna modificación porque tengo que hacerme cargo de lo que pasó, me va a modificando la planificación” [ Docente 4, pregunta 6].*

En función de esta declaración descrita y a la práctica pedagógica mencionada sobre la retroalimentación utilizada para monitorear el logro de aprendizaje de los alumnos, los informantes 5, 6, 7 y 8 sustentan y complementan lo declarado por el docente 4 cuando manifiestan:

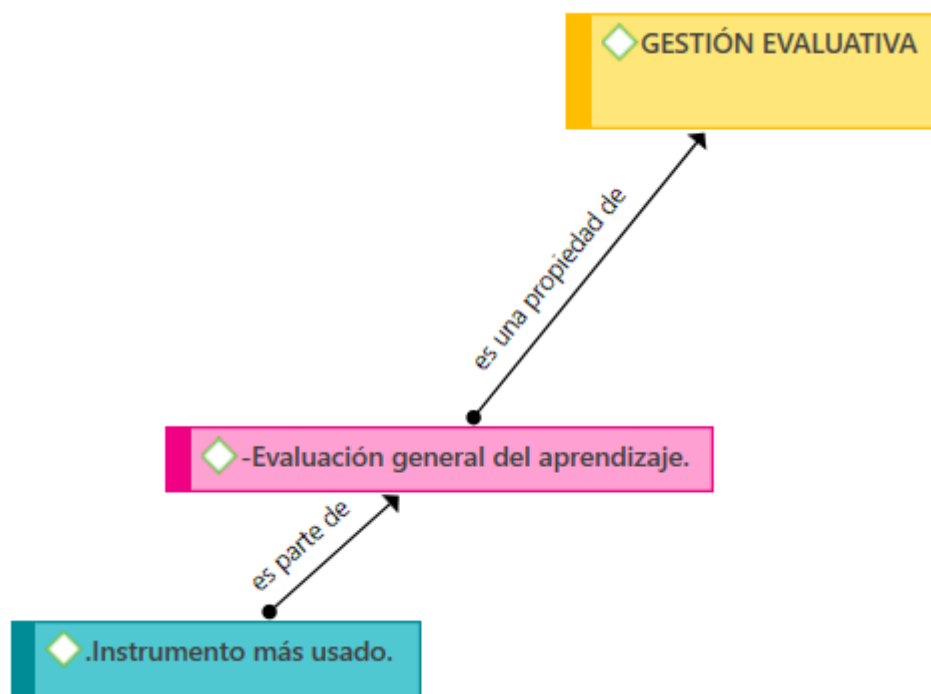
*“la retroalimentación cuando se hace al final de la clase. Bueno ahora he ocupado hartito que les vuelvo a poner el objetivo y les pregunto si lo cumplimos” [ Docente 5, pregunta 6].*

*“yo hago como una especie de repaso... un especie de repaso y ahí vamos aclarando todos los puntos de acuerdo al objetivo que yo voy a tener en mi evaluación, porque uno ya sabe qué objetivo va a tomar en la evaluación y en base a ese objetivo yo voy haciendo un repaso, o retroalimentando aquello que quedó inconcluso... para ver el logro del día a día, bueno en el día a día yo... como ellos tienen hartito interés en saber de la historia entonces lo veo en las preguntas que ellos realizan, yo puedo ver las preguntas que van realizando, más que nada eso, en lo que ellos van comentando y lo que van respondiendo” [ Docente 6, pregunta 6].*

*“En este caso generalmente se realizan ejercicios por parte de ellos mismos, que vayan dando la respuesta... preguntándoles de forma oral, o a lo mejor utilizando algún juego que tenga relación con el contenido y que ellos puedan participar también” [ Docente 7, pregunta 6].*

*“dentro de la clase, de darles el momento de que ellos respondan, de revisarles la actividad... para yo ver el avance que ellos han tenido” [ Docente 8, pregunta 6].*

Figura nº10: Evaluación General del aprendizaje. Instrumento más usado



Fuente: Software para análisis cualitativo Atlas ti 9

En la instancia descrita anteriormente, los docentes manifiestan que las estrategias de retroalimentación que utilizan para monitorear el logro de aprendizaje de sus alumnos son la activación de conocimiento previos y las respuestas que los alumnos entregan frente a las preguntas que se les plantean. De esta manera, van conociendo el avance de sus alumnos permitiéndoles tomar decisiones fundamentales tanto para continuar con la evaluación general del aprendizaje, instancia conocida como evaluación formativa descrita en el marco de este trabajo, y también para tomar decisiones frente a cómo evaluar de forma sumativa. En función a la interrogante cuál es el instrumento que más utilizan, la mayoría de los docentes afirman que la prueba escrita, objetiva es la que tiende a ser la predominante,

habiendo en algunos casos excepciones en que alguna evaluación oral sale de lo habitual. Esto se fundamenta en las siguientes declaraciones:

*“la prueba objetiva... alternativa, preguntas abiertas donde tengan que argumentar el por qué, o den también información explícita, pero que la escriban, que sean capaces de redactar una respuesta” [ Docente 7, pregunta 5].*

*“he realizado, me acuerdo, rúbricas de trabajos manuales y recuerdo que alguna de utilicé una lista de cotejo, pero más que nada, lo que más utilizo son pruebas escritas, objetivas, con desarrollo, las típicas pruebas con verdadero y falso... relaciona la pregunta a con la columna b, de completar” [ Docente 6, pregunta 5].*

*“la prueba escrita, tener la opción, aunque sea una evaluación oral, como para que ellos... se atrevan a hablar” [ Docente 8, pregunta 5].*

*“la prueba sumativa, quizás que toma más tiempo, no sé si más importancia, no sé si se da más importancia, pero esta prueba escrita y sumativa también dentro del proceso, de todo el proceso, también creo que va a la par con evaluar alguna actividad dentro de la clase, con alguna... con alguna rúbrica, también el desarrollo de un trabajo dentro de la clase, donde uno puede ver más el desarrollo como de los niños que se puede observar. Al final igual uno como que al final, como que la prueba sumativa uno le da más importancia, le da más relevancia” [ Docente 1, pregunta 5].*

En el contexto que ofrece el marco referencial, la evaluación, monitoreo y retroalimentación continua permite al maestro entender más de cerca cómo el niño conoce, comprende y desarrolla habilidades y actitudes. Del mismo modo, son un medio que permite explorar los estilos de aprendizajes y las diferencias individuales de cada niño con el fin de adaptar la enseñanza a sus necesidades y capacidades, de este modo, comprender cuál instrumento debe ser usado para que los alumnos demuestren sus conocimientos.

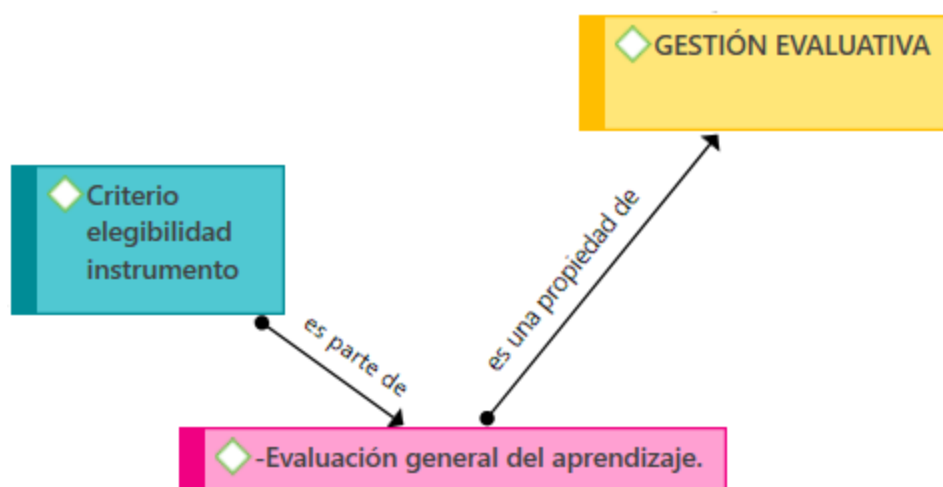
Bajo la mirada anterior, la elección del instrumento se manifiesta a partir de la exploración de la diversidad del aula con el objetivo de entregar una variedad de formas de representar lo aprendido, según la figura recién destacada la elección del instrumento conforma una parte importante y está sujeta a las estrategias que se deben implementar en un aula con esas características. En base a eso, es preciso indicar que dos de los seis participantes desarrollan sus prácticas pedagógicas con esta modalidad, buscando una forma más diversificada, es así como se comenta que:

*“antes pedía muchas maquetas, me gustaba pedir maquetas, me gustaba que los niños hicieran las cosas, no sé... de forma más concreta para poder entenderlo mejor, disertaciones, depende del curso también, porque hay cursos que jamás le pedí una disertación, porque costaba mucho y en otros lugares que trabajé también me gustaba pedir maquetas, pero no sé si se puede decir maqueta, por ejemplo hacer cosas en concreto, no una maqueta, sino que explicarlo en algo que ellos pudieran ver, pero ahora como que no lo he hecho” [ Docente 2, pregunta 5].*

En esta línea se debe precisar, que dos declaraciones denotan estrategias que resultan ser coincidentes y van más allá de una sola forma de evaluar, tal como lo menciona el siguiente participante:

*“la evaluación escrita, muchos trabajos manuales, ahora no se puede, pero los trabajos en grupo, me gusta mucho que los niños trabajen en grupo”* [Docente 5, pregunta 5].

**Figura nº11: Evaluación General del aprendizaje. Criterios elegibilidad del instrumento de evaluación**



Fuente: Software para análisis cualitativo Atlas ti 9

Según se observa en la figura, se presentan relaciones directas desde la codificación de prácticas pedagógicas en los procesos antes descritos, esto es, que los criterios que los docentes declaran utilizar para elegir el instrumento con el que evaluarán los objetivos de aprendizaje son parte del proceso de evaluación general para el aprendizaje. De esta manera, tres los participantes coinciden en sus declaraciones acorde a lo referenciado en el marco referencial:

*“Algo que me permita como visualizar lo que se hizo en clases, que no sea algo extraño para los alumnos” [ Docente 8, pregunta 7].*

*“Bueno de qué manera lo trabajamos en la clase, de qué manera se trabajó, por ejemplo, si hay conceptos que fueron bastante trabajados y que son relevantes, esos como que sí o sí tienen que ir, lo principal de cada temática” [ Docente 3, pregunta 7].*

*“que los alumnos no se vean enfrentados a una evaluación de algo que no hayamos visto en la clase” [ Docente 1, pregunta 7].*

Lo sostenido por los docentes, denota que en la toma de decisiones ellos se inclinan por seguir la línea de lo planificado y preparado para el aula, no obstante, existen otras declaraciones por parte de otros participantes, que evidencian otras visiones respecto a este mismo tema. Es así como se menciona que:

*“depende del tiempo, depende del curso, porque si el curso es, como le decía, como era el quinto antes, no le voy a hacer una disertación, porque ellos no pescaban cuando alguien estaba adelante, me costaba un mundo manejar a ese curso en ese momento, aparte eran muchos niños, depende del curso yo creo también, si es un curso que yo creo que se puede trabajar haciendo una maqueta, voy a trabajar con la maqueta, si es un curso que yo sé que puedo trabajar una disertación también, o interrogaciones orales o no sé... o simplemente una guía yo creo que depende del curso y también del tiempo... porque a veces ... uno se ve igual presionada por el tiempo, porque sabe que tiene que terminar de ver cierto contenido, por ejemplo, yo como sé*

*que más adelante nadie verá esto, me tengo que organizar y me genera una presión, porque digo mejor no me voy a poner a hacer esto, porque si lo hago no voy a alcanzar a terminar de ver el contenido siguiente” [ Docente 2, pregunta 7].*

Esta declaración y visión es reafirmada por el siguiente docente:

*“en cuanto a trabajo en grupo, si me doy cuenta que los niños son un curso unido trato de ocupar más los trabajos en grupo, porque me ha costado mucho cuando son cursos en que los niños no tienen mucha afinidad, cuesta más hacer grupos y causa más problemas porque no quieren trabajar o porque el apoderado dice que no, de repente hay cosas que se pueden hacer en un curso y cosas que no se pueden hacer, dependiendo del curso” [ Docente 5, pregunta 7].*

Al analizar la gestión evaluativa, desde sus categorías monitoreo y evaluación general del aprendizaje, se comienza a visualizar en las declaraciones de los participantes que no hay una tendencia que predomine fuertemente entre ellas, siendo leves mayorías que dentro de las respuestas las que generan una inclinación. En consideración a lo anterior, se observa que en el más alto nivel de coincidencias lo entregan cinco informantes que sostienen que sus estrategias de retroalimentación para monitorear el logro de los aprendizajes de sus alumnos consiste en evaluar las respuestas que van entregando los estudiantes en el transcurso de la clase.

Otra práctica pedagógica que denota una tendencia es que cuatro participantes eligen la prueba escrita al momento de responder a cuál es el instrumento de evaluación que más utilizan.

Lo sostenido por los profesores en esta dimensión en específico, denota una forma de trabajo que se no relaciona totalmente con una práctica pedagógica sistematizada constatándose con diferentes visiones respecto al mismo tema consultado.

#### **4.3 Análisis de Rúbrica**

En el siguiente apartado, en razón del objetivo declarado que esta evaluación persigue, se presenta el análisis realizado a las observaciones de las clases de los docentes participantes, cuya finalidad es evidenciar cómo se presentan las situaciones de enseñanza declaradas en las entrevistas y que se encuentran ligadas a los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y los criterios de evaluación.

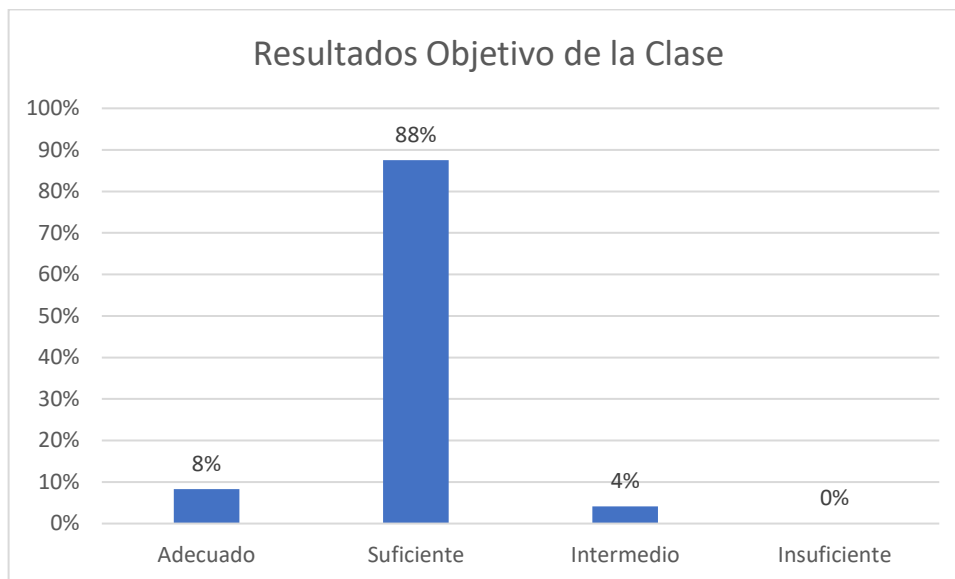
Este proceso, se hizo efectivo por medio del análisis de las rúbricas de las observaciones de clases correspondientes a al mes de noviembre. Cabe destacar, que este análisis se hizo a los ocho participantes de esta evaluación.

El análisis, se realiza a través de gráficos de barra. A continuación, éste se desglosa según los cuatro ámbitos que se presentaron en la rúbrica: objetivo de clase, inicio de la clase, Contribución del desarrollo de clase-logro del objetivo y Cierre de la clase.

## Análisis Objetivo de clase

En base a lo expuesto, a continuación, se muestra el Gráfico n°1, donde se observan los resultados obtenidos luego de aplicar la rúbrica correspondiente a ámbito del objetivo de la clase:

Gráfico n°1



Fuente: Extraído de Excel

Según se aprecia en el gráfico n°1, el 88% de las observaciones, se encasillan en el nivel suficiente respecto de la rúbrica. En este sentido, en la mayoría de las clases el objetivo de ésta, declara y describe lo que el docente se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta de solo dos aspectos de los tres mencionados. En rigor a lo planteado en el nivel adecuado de la rúbrica y según el ámbito de objetivo de la clase, da cuenta de que este grupo de participantes dejan fuera uno de los tres aspectos pudiendo ser estos conocimientos, habilidades o actitudes. Es así, por ejemplo, como en una de las clases se evidencia la relación de dos aspectos en el siguiente objetivo: “Reconocer palabras con la letra D”, donde se visualiza la

habilidad que se está trabajando en conjunto con el contenido, no obstante, deja fuera el proceso actitudinal. En tanto, siguiendo con la lectura del gráfico n°1, el 8% de las observaciones de clases analizadas, se categorizan en el nivel adecuado traduciéndose a que, en dos de las 24 clase observadas, el objetivo de la clase da cuenta de la realización de la actividad de aprendizaje en que se integran los tres aspectos de conocimientos, habilidades y actitudes, ello en rigor se evidencia en la siguiente redacción de objetivo:” Sintetizar la información del texto leído en forma gráfica y creativa manteniendo una posición adecuada a la ocasión, de respeto y valoración del trabajo de los demás”. En tanto, el 4% de las clases observadas, se categorizan en el nivel intermedio, puesto que en su objetivo declara lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta solo de un aspecto de los tres mencionados evidenciándose en:”Reforzar lo trabajado en la semana”. En este objetivo se declara que se reforzará, sin embargo, no hay un aspecto específico en cuanto al conocimiento y está nula la presencia de lo actitudinal.

El planteamiento del objetivo de la clase es una importante dimensión para dirigir el avance de los aprendizajes de los alumnos haciendo referencia en el dominio A que considera la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje tomando como base el Marco de la buena enseñanza.

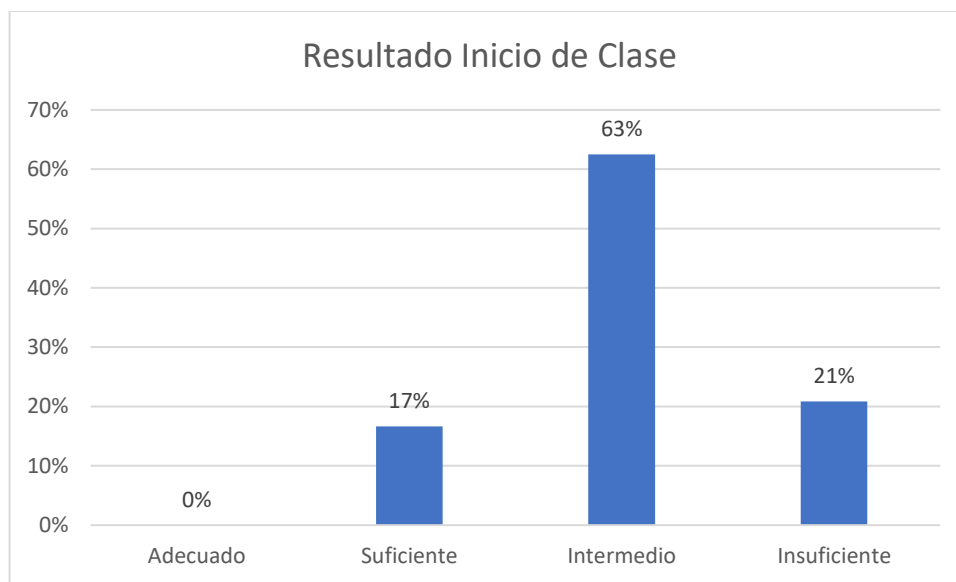
En consideración a las clases observadas en este aspecto se evidencia que ninguna de ellas carece de la creación de un objetivo por parte de los docentes, sin embargo, y en razón de lo que considera este punto del análisis agregando lo que la literatura exige en este nivel, debe reforzarse el ámbito integral de la creación del objetivo para lograr el estándar solicitado por los niveles centrales de educación. Es decir, en

números concretos, existen 2 clase de 24 que componen un objetivo integrando los tres aspectos de conocimientos, habilidades y actitudes. En tanto, 21 de las 24 clases observadas presentan en su objetivo solo dos de los tres aspectos que debe tener todo objetivo y para concluir 1 de las 24 clases observada presenta levemente uno de los tres aspectos que debe tener el objetivo según los indica la literatura.

### **Análisis Inicio de Clase**

En razón de lo expuesto en la literatura que se contempla en esta evaluación, el inicio de la clase tiene directa relación con la gestión curricular tomando en cuenta la planificación y preparación de la clase, dicho esto se presenta a continuación los resultados obtenidos en esta área:

Gráfico n°2



Fuente: Extraído de Excel

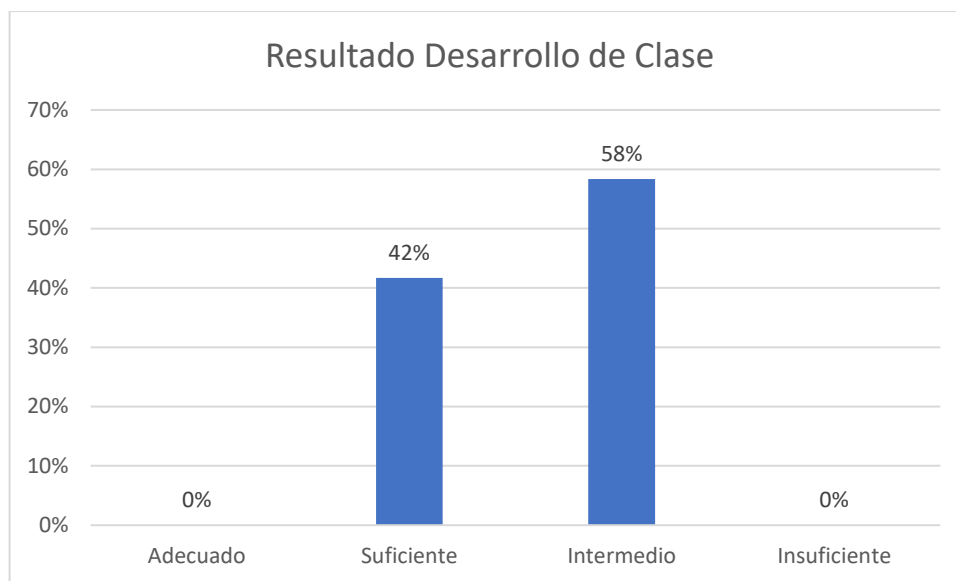
Según se observa en el gráfico n°2, el 63% de las clases observadas, se categorizan en el nivel intermedio, respecto de lo que se menciona en la rúbrica, es decir, 15 de las 24 clases integran en su inicio un acercamiento a los aprendizajes centrales de la

clase, en que solo se mencionan ideas superficiales referidas al contexto, de los estudiantes. En tanto, la segunda mayoría se encasilla en el nivel insuficiente, correspondiente a 5 de las 24 clases, demostrando que el 21% de éstas carecen de concordancia entre el objetivo de la clase y los conocimientos previos, dejando a los alumnos sin la realización de este proceso fundamental que genera aprendizajes significativos según indica la literatura de esta evaluación. Siguiendo el análisis de lo que se observa en el gráfico n°1, se visualiza que la tercera mayoría obtiene un 17%, categorizándose en el nivel suficiente dando cuenta de que solo en 4 de las 24 clases se establecen relaciones entre ideas que van emergiendo sobre el contexto, experiencias o intereses de los alumnos para facilitar su aproximación a los aprendizajes. El gráfico muestra la ausencia total en el nivel adecuado, esto es, no se observan clases que den cuenta de que al inicio se establezcan relaciones entre los conocimientos previos, abordando el contexto, las experiencias y los intereses de los alumnos para facilitar su aproximación al objetivo de aprendizaje de la clase, logrando tal incentivación que los estudiantes se interesen y motiven por lo que aprenderán en la clase.

### **Análisis Desarrollo de la Clase**

Continuando con el análisis, se muestran los resultados lo observado en el desarrollo de la clase. Dicha información se desprende según lo que expone el siguiente gráfico.

Gráfico n°3



Fuente: Extraído de Excel

El gráfico n°3, como primer punto a desarrollar, muestra que no se encontraron clases en los niveles extremos de la rúbrica como son el adecuado e insuficiente. Puntualmente indica que en ninguna de las 24 clases observadas se logra lo esperado al 100% en un desarrollo de la clase que corresponde a la concordancia entre el objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas intencionando tareas y preguntas para que los estudiantes aborden todas las habilidades, contenidos y actitudes que dicho objetivo señala.

Como segundo punto en lo que corresponde al resto del porcentaje obtenido, la primera mayoría la obtiene el nivel intermedio, puntualmente con un 58%, esto es, en 14 de las 24 clases observadas se realizan actividades que cumplen levemente el objetivo propuesto, pues el docente implementa ejercicios que permiten a los estudiantes abordar solo un aspecto de los tres que dicho objetivo debiese tener. Siguiendo el porcentaje que falta, el gráfico da cuenta de que un 42% de las clases

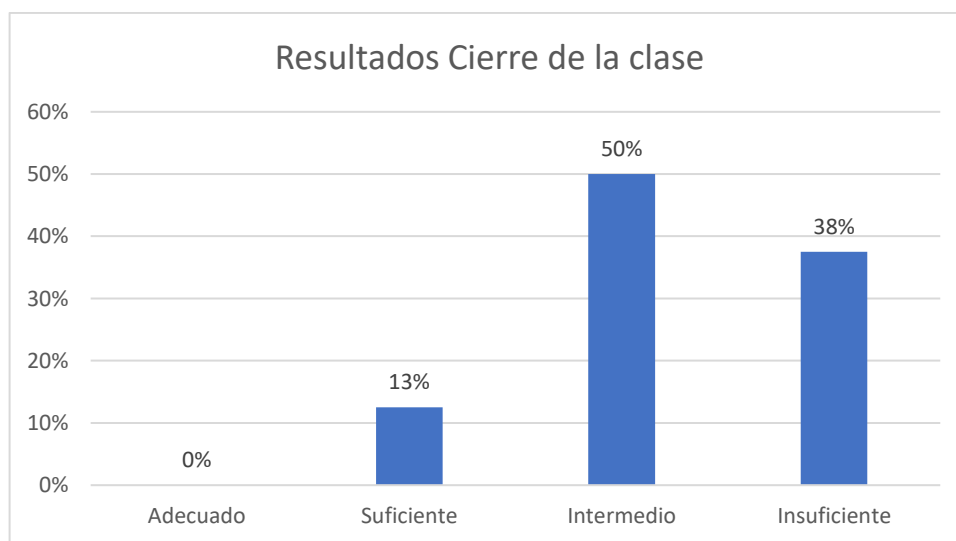
observadas, se encuentran en el nivel suficiente dando cuenta de que en 10 de las 24 clases se manifiesta una concordancia en gran parte del objetivo propuesto y las actividades realizadas, pues el docente implementa actividades o realiza preguntas que permiten a los estudiantes abordar parcialmente las habilidades, contenidos y actitudes que dicho objetivo señala.

En razón de lo que sostiene la información recogida a través de la técnica de observación, queda en evidencia la necesidad de movilizar a los docentes que se encuentran en el nivel intermedio hacia el satisfactorio para que en sus clases aborden a lo menos dos de los aspectos que debe tener un objetivo y su desarrollo en la clase.

### **Análisis Cierre de Clase**

Continuando con la aplicación de la rúbrica y la técnica de observación de clase, a continuación, se da cuenta de la información recogida a partir de lo observado en el cierre de la clase.

Gráfico n°4



Fuente: Extraído de Excel

De acuerdo al gráfico, este expone que el 50% de las clases sometidas a observación quedan en el nivel intermedio según lo mencionado en la rúbrica, en este sentido, 12 de las 24, evidencian que al final de la clase se genera un cierre superficial que no aborda una consolidación de los aprendizajes. En lo que corresponde al 38% de las observaciones, éstas se encasillan en el nivel insuficiente lo que demuestra que en 9 de las 24 clases no se genera una instancia de cierre. Respecto al 13% que muestra el gráfico n°4, este porcentaje corresponde a que en 3 de las 24 clases se generan instancias de consolidación de los aprendizajes centrales, sintetizando y relacionando lo trabajado con otros aprendizajes o experiencias, promoviendo que los estudiantes reflexionen sobre los procesos que llevaron a cabo al aprender.

Es preciso señalar que, en consideración a la literatura contemplada en el marco referencial de esta evaluación, según la gestión curricular, en el estándar tres relacionado con la planificación de la enseñanza y lo que se señala en el foco “organización de la enseñanza se deben organizar los distintos momentos de la clase, distribuyendo el tiempo disponible de manera efectiva, para responder adecuadamente a los ritmos, necesidades y características de sus estudiantes, y cubrir los objetivos de aprendizaje. En este caso en particular se evidencia una necesidad por movilizar al 38% de las clases que resultar en el nivel insuficiente.

#### **4.4 Análisis General**

En el siguiente panorama general, se evidenciarán la concentración de todos los antecedentes recopilados a través de las instancias anteriormente descritas, que constituyen entrevistas y rúbricas. La intencionalidad que tiene esta evaluación es

establecer entre las fuentes de información el nivel de concordancia que existe entre la gestión curricular y la gestión evaluativa de los docentes.

En cuanto a los aspectos más relevantes extraídos siempre de manera cualitativa, entendiendo ante todo que, al guiarse por el modelo comprensivo, la virtud es reconocer que se está en frente de situaciones que son experiencia vividas, es decir, prácticas llevadas a cabo. En este sentido, el foco de este análisis general está centrado en los resultados acerca de lo que declararon los docentes sobre su gestión curricular y gestión evaluativa mediante la entrevista y su praxis en el aula mediante la técnica de observación cuya concordancia, según lo declarado en el capítulo dos de este trabajo, conlleva a la mejora en los aprendizajes de los estudiantes.

En relación a la información obtenida gracias a la aplicación de la entrevista semi estructurada, en el ámbito de Gestión Curricular y Gestión Evaluativa General del Aprendizaje específicamente con las subcategorías objetivos coherentes con el marco curricular y las individualidades alumno junto con secuencias coherentes con objetivos, la rúbrica aporta que en las clases el 88% de los docentes entrevistados y observados no da cuenta de la realización de la actividad de aprendizaje en que se integran los tres aspectos de conocimientos, habilidades y actitudes, esto es, en su objetivo de clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta de solo dos aspectos de los tres mencionados, que a su vez no cumple con las secuencias coherentes según el objetivo evidenciando que se necesita reforzar el área de la construcción de éste, desde la planificación y preparación de la enseñanza para aportar verdaderamente a que los objetivos sean

coherentes con el marco curricular y las individualidades alumno así como las secuencias de actividades vayan en busca del logro de dicho objetivo para generar los aprendizajes esperados desde el planteamiento del objetivo.

Además, desde la técnica de la observación de clases se establece que existe una discordancia desde lo declarado por los participantes y lo observado en sus clases, puesto que un 63% realiza al inicio un acercamiento a los aprendizajes centrales de la clase, en que solo se mencionan ideas superficiales referidas al contexto, de los estudiantes junto con que un 58% de los docentes cumple levemente con las actividades propuestas en el objetivo, ya que el docente implementa ejercicios que permiten a los estudiantes abordar solo un aspecto de los tres que el objetivo debiese tener. En este sentido, lo que se declara por los participantes en la entrevista es que se generan estrategias para que los aprendizajes sean significativos, sin embargo, se debe realizar una mayor planificación y preparación para abordar dentro del aula lo que los docentes declaran saber y conocer.

A esto se suma la información obtenida de la rúbrica, donde se observó que solo un 50% de los informantes, al finalizar la clase, genera instancia de cierre superficial, que no aborda una consolidación de los aprendizajes y un 38% de los docentes no realiza este momento de cierre, momento fundamental para obtener información en cuanto a los criterios de elegibilidad de las actividades según la diversidad que se da en aula además de las dificultades que se dieron durante el proceso de aprendizaje y lo que fue necesario reestructurar en el momento de retroalimentar. Como lo abordan las referencias de este trabajo, el cierre de una clase busca que los estudiantes se formen una visión acerca de qué aprendieron y cuál es la utilidad de las estrategias y experiencias desarrolladas para promover su aprendizaje, más aún,

la visión fundamental según la literatura de esta evaluación es que el docente organice los distintos momentos de su clase, distribuyendo el tiempo disponible de manera efectiva, para responder adecuadamente a los ritmos, necesidades y características de sus estudiantes, y cubrir los objetivos de aprendizaje. Sumado a lo anterior, debe utilizar la evaluación general del aprendizaje y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica.

Finalmente, se puede establecer una diferencia entre el instrumento más usado y el criterio de elegibilidad, ya que los docente declaran utilizar en su gran mayoría la prueba escrita, situación que contradicen al responder por el criterio de elegibilidad, ya que buscan estrategias que sean significativas y declaran que la evaluación tiende a ser muy similar a lo visto en clase, no obstante, solo dos de los 8 participantes buscan alternativas diversificadas para que los alumnos demuestren lo que aprendieron. El restante de los participantes, establece que sigue usando evaluaciones escritas, situación evidenciada en que el 88% de los docentes, no efectúa un cierre de clase, donde debiese buscar la evidencia del avance y de cómo aprendieron sus alumnos.

#### **4.5 Resultados según el modelo evaluativo**

El modelo escogido, para desarrollar esta evaluación según lo expuesto en los referentes metodológicos, tiene como diseño la observación de lo que va a evaluarse en su ambiente natural, la consulta de las audiencias para comprender lo que sucede y la elaboración de transacciones en relación a esta variedad de significados. Este tipo de evaluación, como ya se ha mencionado en capítulos

anteriores, se basa en la comprensión, desde el enfoque de responder a las preocupaciones e intereses que surgen de todas las personas involucradas en el proceso, entregando una respuesta real a sus necesidades. Según lo expuesto y el trabajo en terreno se obtuvo la información que muestra detalladamente la figura 12:

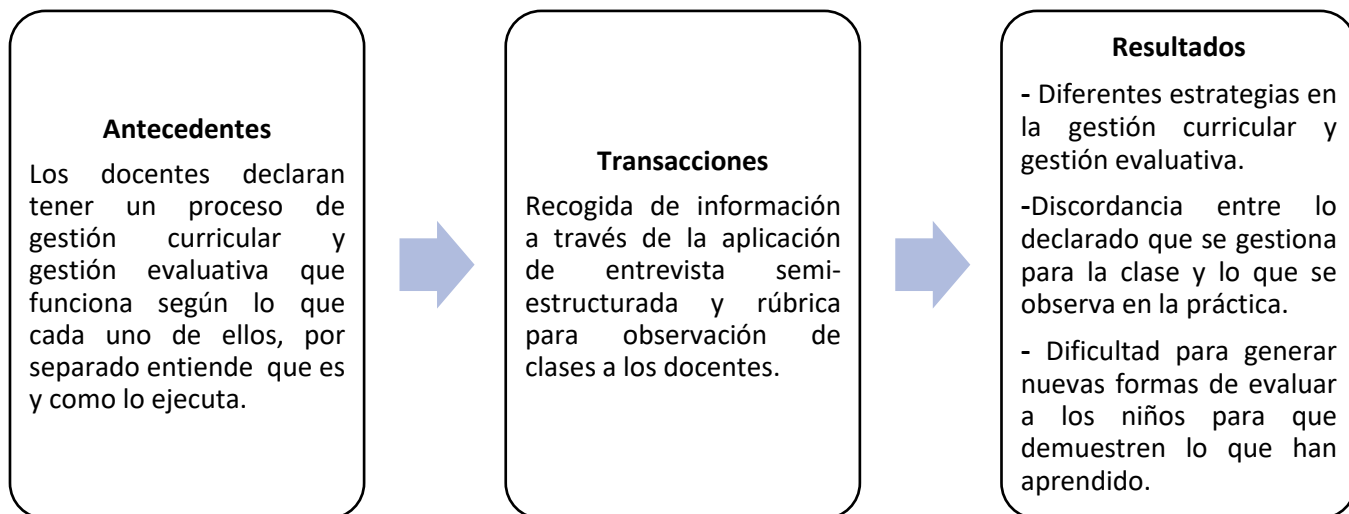
Figura 12 Resultado según modelo

|   | INTENCIONES                                                                                                                  | OBSERVACIONES                                                                                                                |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A | Evaluación del trabajo lectivo y no lectivo docente.                                                                         | Evaluación sobre la gestión curricular y la gestión evaluativa general de los docentes.                                      |
| T | Presentación de evaluación a Directivos del establecimiento.<br>Contextualización de la evaluación en consejo de profesores. | Presentación de evaluación a Directivos del establecimiento.<br>Contextualización de la evaluación en consejo de profesores. |
| R | Evaluar la gestión curricular y gestión evaluativa general de los docentes.                                                  | Evaluar la gestión curricular y gestión evaluativa general de los docentes según sus declaraciones y su trabajo en terreno.  |
|   | ESTÁNDARES                                                                                                                   | VALORACIONES                                                                                                                 |
| A | Mejoramiento de la gestión docente para mejorar los resultados de aprendizajes de los alumnos.                               | Antecedentes a partir de similitudes y contrastes desde la información extraída.                                             |
| T | Normativa vigente.                                                                                                           | Estrategias y actividades a partir de las similitudes y contrastes a raíz de la información obtenida.                        |

R

Resultado de la gestión curricular y la gestión evaluativa general de los docentes.

Resultado de las similitudes y contrastes acerca de las áreas



**Fuente:** Esquema de Robert Stake para la recopilación de la información.

## **Capítulo V**

### **Conclusiones y Proyecciones**

En este capítulo se presentan las conclusiones y proyecciones referidas a esta evaluación. El objetivo principal de este apartado es profundizar el tema base del trabajo desarrollado, proporcionar propuestas que aporten a la toma de decisiones, así como ahondar en los hallazgos con el fin de dar respuesta al propósito de motivó este trabajo.

Como se ha manifestado en la base referencial de esta evaluación, la gestión curricular y la gestión evaluativa de los docentes se fundamenta desde las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico, no obstante, se evidencian en el trabajo realizado en aula por los profesores. Gestionar el ámbito curricular y evaluativo para que su concordancia, sea tal que se dibuje de manera articulada el objetivo esperado con lo que se logra finalmente, es un trabajo que involucra coordinar, planificar, preparar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Como menciona esta evaluación, este proceso tiene el fin de asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa (Mineduc, 2021). Desde lo curricular, reflexionando y tomando decisiones considerando el contexto y las características de los estudiantes.

La organización curricular es una labor que pareciera simplificarse con las indicaciones concretas que bajan desde el Mineduc, no obstante, aquellos matices que se le van agregando tales como contextos culturales, sociales, ambientales, etarios, entre otros, traen consigo la complejidad con la que el docente debe ir condimentando su labor y siempre en su justa medida.

Desde lo recogido en la entrevista, es preciso mencionar que las declaraciones de los participantes tienen una mixtura muy variada, donde se vislumbran tenues puntos de encuentros entre algunos participantes, existiendo en sus afirmaciones detalles que reúnen las características necesarias para ser consideradas como equivalentes. Lo anterior se sostiene en base a lo manifestado por los docentes respecto a la organización de los objetivos y contenidos para que sean coherentes con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos, puesto que la mitad de ellos declaran incurrir en ese proceso. No obstante, también existe la otra mitad que presenta diferencia en su discurso, puesto que no se evidencian puntos de encuentro entre la concordancia del objetivo (uso del currículo) con las individualidades de los alumnos, creándose incluso una subdivisión entre dos profesores que solo reflejan su ocupación por el currículo y los otros dos restantes solo por las individualidades dejando sin mención el documento ministerial.

De acuerdo a la información analizada, se puede mencionar que la mitad de los docentes involucrados en esta evaluación declaran mantener su asignatura organizada según lo expuesto y revisado por ellos en el currículum y en los nuevos estándares de aprendizaje, según la figura 2 de la página 67. Esto es, en cuatro de los participantes existe una relación articulada, ya que manifiestan trabajar los objetivos de manera tal, que sean coherentes con lo exigido por el marco y acorde a las individualidades que presentan sus alumnos manteniendo, a su vez, una correspondencia en la planificación de su asignatura evidenciándolo mediante la revisión de los objetivos. Junto con lo anterior, declaran relacionar lo planteado en el

documento ministerial con las realidades de cada curso para hacer frente a las individualidades que encuentran en el grupo.

Siguiendo en la línea de lo curricular, en la figura n°4 de la página 69, se observa la relación que existe en la elaboración de secuencias de contenidos, donde cinco de los participantes declaran mantener esta conexión, es decir, generar secuencias que sean coherentes con los objetivos de aprendizaje. En el discurso de estos cinco participantes, el ordenamiento gradual facilitaría la estructuración de su quehacer yendo siempre desde lo más básico a lo más complejo.

Una práctica que manifestaron los informantes, en el área de la gestión curricular desde sus categorías planificación y preparación para la enseñanza, se presenta en la página 70, donde existe una preocupación desde los docentes al declarar, en la subcategoría: estrategias de cómo planificar y preparar aprendizajes que sean significativos para los alumnos, que el uso del juego desde los recursos tecnológicos y las situaciones cotidianas se relacionan directamente con sus prácticas y su elección al momento de desarrollar este aspecto en aula. Este argumento se sostiene por la información obtenida del análisis de la entrevista rescatado del software Atlas ti, donde se muestra la más alta cantidad de fundamentaciones al respecto según la tabla 8. Desde su relato coinciden en que el juego, así como situaciones de su vida cotidiana incentiva la motivación de sus alumnos. Dicha situación se referencia en los docentes 2, 3 y 8 en las páginas 72 y 73, que mencionan a la cotidianeidad como elemento clave para generar experiencias de aprendizaje en los estudiantes, es decir, llevar el aprendizaje al contexto de los alumnos.

Siguiendo con las coincidencias en sus prácticas, no obstante, con mucho menos nivel de concurrencia en el discurso, se encuentran dos subcategorías correspondientes a los criterios de elegibilidad de las actividades frente a las dificultades y diversidad que existe en el aula. Lo anterior, según lo expuesto por los informantes en la entrevista marca 14 fundamentaciones que permite visualizar las conexiones entre las prácticas declaradas por los docentes quienes manifiestan que consideran el juego junto al rango etario de los alumnos, como criterio para elegir el tipo de actividad que planificarán y prepararán frente a las dificultades que se presentan en el aula y la diversidad que en ella confluye, situación que se relata por los participantes desde la página 74 a la 77.

Apartándose de a poco de las situaciones coincidentes, es importante destacar que en solo una declaración se manifiesta la incorporación de la diversificación para llegar a todos y cada uno de los alumnos del grupo curso. Esta aseveración del docente 5, no se encuentra en las respuestas de los otros participantes y presenta un interrogante importante para la escuela en atención a cómo se enfrentan los docentes a la diversidad que ellos están conscientes que existe.

Del mismo modo que se encuentran similitudes en el discurso, van apareciendo diferencias o contradicciones que sugieren erigir una base para establecer la necesidad de una práctica guiada o sistematizada en cuanto a la gestión curricular, ya que a pesar que la mitad de los docentes declaran mantener su asignatura organizada según lo expuesto y revisado por ellos en el currículum y en los nuevos estándares de aprendizaje, en la otra mitad de entrevistados, no se evidencia un punto de encuentro entre la concordancia del objetivo (uso del currículum) con las

individualidades de los alumnos. En base a ello, el docente 2 no manifiesta en su respuesta considerar las individuales que puedan encontrar en el grupo curso como se menciona en la página 66. Siguiendo esta línea, los participantes 3 y 8, no mencionan en sus respuestas la revisión del marco curricular para una óptima organización entre los objetivos y contenidos y que sean coherentes con las particularidades de sus alumnos.

En consecuencia, al analizar la dimensión Gestión Curricular desde el punto de vista de la entrevista, solo existe una correspondencia, en el discurso, en lo referido a las estrategias de cómo planificar y preparar aprendizajes para que sean significativos para sus alumnos donde el juego, como recurso tecnológico se presenta como un elemento que se ha ganado un espacio dentro de la planificación docente, junto con las situaciones de cotidianeidad son consideradas importantes al momento de abordar los objetivos.

Siguiendo la línea de esta evaluación, entra al juego la evaluación general del aprendizaje como herramienta central en el logro de los objetivos, permitiendo al docente y a los estudiantes evidenciar el avance, reflexionar y ajustar los procesos pedagógicos según la información obtenida. Ya se mencionaba en la página 29 del marco referencial, que el objetivo central de la Política de Fortalecimiento de la Evaluación en Aula es avanzar hacia un uso más pedagógico de la evaluación, promoviendo el desarrollo del aprendizaje, entendiéndola como un aspecto intrínseco de la enseñanza (Mineduc, 2018).

De lo extraído con el mismo instrumento, entrevista semi estructurada, de la Gestión Evaluativa, se puede establecer que no existe en las aseveraciones una

coincidencia que se marque como predominante en la praxis de los docentes, situación existente en una subcategoría de la dimensión anterior. A modo general, se visualizan en esta área, diferentes visiones respecto al mismo tema consultado.

En cuanto a las similitudes en las declaraciones, la que genera una mayor tendencia desde los informantes, guarda relación con monitorear el avance del logro del aprendizaje de los alumnos mediante sus respuestas según sea cada caso. Es así como los docentes 4, 5, 6, 7 y 8 se sustentan y complementan en su argumento.

Otro tipo de estrategia, pero solo declarada por dos participantes, es la activación de conocimiento previos, tal como se menciona en la página 90.

Luego de la aplicación de la entrevista se puede concluir, según el relato de los docentes, que el instrumento que dicen utilizar con mayor frecuencia y que tiene mayor grado de coincidencia en el discurso, es la prueba escrita y objetiva, habiendo en algunos casos excepciones en que alguna evaluación oral sale de lo habitual fundamentado en las declaraciones de la página 91.

Siguiendo en la línea de los instrumentos de evaluación y abriendo camino a cómo los docentes los eligen, cinco de ellos manifiestan que en su toma de decisiones se inclinan por seguir la línea de lo planificado y preparado para el aula, no obstante, existen las declaraciones por parte de los otros dos participantes, que evidencian otras visiones respecto a este mismo tema donde su criterio va por el tiempo que tiene según la unidad y el clima de aula.

Al analizar la gestión evaluativa, desde sus categorías monitoreo y evaluación general del aprendizaje, al igual que en la gestión curricular, se observa un gran abanico de respuestas, dejando en evidencia poca práctica evaluativa.

Lo sostenido por los profesores en esta dimensión en específico, denota una forma de trabajo que se no relaciona totalmente con una práctica pedagógica sistematizada, constatándose en diferentes visiones respecto al mismo tema consultado. De acuerdo con lo expuesto se debe precisar, que las declaraciones de los participantes denotan prácticas que resultan no ser coincidentes en cuanto a cómo logran que sus estrategias de evaluación, que trabajan día a día en clases y que son previamente planificadas y preparadas sean coherentes con la complejidad de los objetivos de su asignatura

Al momento de entrelazar lo declarado por los docentes en la entrevista y lo observado en el aula por medio de rúbricas, se puede sostener que la información recogida por el primer instrumento presenta incongruencias en el material recopilado de las instancias observadas en terreno, puesto que, no se evidencia una elaboración plena del objetivo planificado y preparado que debiese mostrarse según la dimensión A de los estándares.

Del mismo modo, en el resultado de lo recopilado por las rúbricas continua lo disímil de las declaraciones con lo observado en aula en relación al acercamiento inicial de los aprendizajes centrales de la clase, la tendencia mayor, con un 63%, gira en torno a mencionar ideas superficiales referidas al contexto, de los estudiantes, en tanto, la segunda mayoría se encasilla en el nivel insuficiente, demostrando que el 21% de éstas carecen de concordancia entre el objetivo de la clase y los conocimientos

previos, dejando a los alumnos sin la realización de este proceso fundamental que genera aprendizajes significativos según indica la literatura de esta evaluación.

A lo anterior, se suma que en la contribución del desarrollo y logro del objetivo, un 58% de las clases observadas cumplen con las actividades realizadas del objetivo propuesto, pues el docente implementa ejercicios que permiten a los estudiantes abordar solo un aspecto de los tres que el objetivo debiese tener, es decir, refleja discordancia entre lo que marca la ruta de la planificación, lo que declaran realizar los docentes y lo que se ejecuta finalmente en aula (ver gráfico 3 de la página 101).

Finalmente se concluye que el cierre de la clase es una de las debilidades que presenta la institución dado que el 50% de las clases sometidas a observación generan una instancia de cierre superficial que no aborda una consolidación de los aprendizajes y más aún en lo que corresponde al 38% de las observaciones, éstas demuestran que en 9 de las 24 clases no se genera una instancia de cierre (ver gráfico 4 de la página 103).

Es preciso señalar que, en consideración a la literatura contemplada en el marco referencial, según la gestión curricular, en el estándar tres relacionado con la planificación de la enseñanza y lo que se señala en el foco “organización de la enseñanza” se deben ordenar los distintos momentos de la clase, distribuyendo el tiempo disponible de manera efectiva, para responder adecuadamente a los ritmos, necesidades y características de sus estudiantes, y cubrir los objetivos de aprendizaje. En este caso en particular, se evidencia una necesidad por movilizar al 38% de los docentes que resultan en el nivel insuficiente.

Respondiendo al objetivo específico uno y a las preguntas evaluativas relacionadas con éste, es importante señalar que de acuerdo a la información analizada, se concluye en primer lugar que existe poca concordancia entre lo que declara hacer el cuerpo docente frente a su gestión curricular, es decir, en relación a la preparación y planificación de la enseñanza, y su gestión evaluativa general, esto es su trabajo en el aula integrando la reflexión sistemática sobre el monitoreo y retroalimentación para la mejora de su práctica en función de los aprendizajes considerando las características de los estudiantes a su cargo. La información obtenida es disgregada y genera poca tendencia, lo que dio paso a indagar y comprender por qué se origina esta brecha.

En relación a la gestión curricular, en primera instancia se debe considerar que si bien, en las declaraciones de los docentes existe de indistintas forma la idea de manejar su planificación y preparación de la enseñanza en base a lo que cada uno de ellos ha adquirido en su formación inicial y su experiencia, esto se ve vagamente reflejado en su práctica en el aula según lo observado en las instancias de acompañamiento. Además, es posible sostener, mediante las observaciones en las clases, que hay bajo monitoreo y seguimiento, lo que dificulta el poder comprobar si los docentes están mejorando aquellas prácticas que necesitan modificación para que los estudiantes puedan mejorar y avanzar en su aprendizaje.

Para que la evaluación sea eficaz es necesario que, en las primeras etapas de la planificación, el maestro vincule las tareas de evaluación con la idea central de la unidad. Las actividades y los materiales que se deben seleccionar, teniendo en cuenta este vínculo entre idea central y tarea de evaluación (Mineduc, 2006). En relación a la efectividad de los instrumentos evaluativos que los docentes deciden

aplicar para evaluar el desempeño de sus estudiantes se puede concluir que, debido a las leves coincidencias (mostradas en el análisis de la información) en respuestas tales como plasmar lo mismo que se ha visto en clases. En las entrevistas surge una tendencia a evaluar usando pruebas escritas y se evidencia en las observaciones al aula que las actividades tienden a ser muy enfocadas hacia lo expositivo siendo momentos aislados lo que el alumnado es protagonista de su aprendizaje. En consideración a lo que se registra en las rúbricas y las respuestas de los entrevistados se puede analizar que los docentes generan instrumento que van de la mano de su mirada de la enseñanza curricular y no de la representación de cómo los alumnos pueden demostrar lo aprendido.

Al reflexionar sobre las prácticas docentes y la concordancia entre su gestión curricular, donde se considera la planificación y preparación para la enseñanza, y las actividades desarrollados por los estudiantes en el aula se considera desde la técnica de la observación de clases que existe una discordancia desde lo declarado por los participantes y lo observado en sus clases, puesto que un 63% realiza al inicio un acercamiento a los aprendizajes centrales de la clase, en que solo se mencionan ideas superficiales referidas al contexto de los estudiantes junto con que un 58% de los docentes cumple levemente con las actividades propuestas en el objetivo, ya que el docente implementa ejercicios que permiten a los estudiantes abordar solo un aspecto de los tres que el objetivo debiese tener. En este sentido, lo que se declara por los participantes en la entrevista es que se generan estrategias para que los aprendizajes sean significativos, sin embargo, se debe realizar una mayor planificación y preparación para abordar dentro del aula lo que los docentes declaran saber y conocer.

En respuesta al objetivo específico dos en relación a estimar la efectividad de los instrumentos evaluativos utilizados por los docentes para evaluar el desempeño de sus estudiantes y a las preguntas evaluativas que apoyaron los hallazgos, es preciso señalar primero que todo que para que la evaluación sea eficaz es necesario que, en las primeras etapas de la planificación, el maestro vincule las tareas de evaluación con la idea central de la unidad. Las actividades y los materiales que se deben seleccionar, teniendo en cuenta este vínculo entre idea central y tarea de evaluación (Mineduc, 2006). En relación a la efectividad de los instrumentos evaluativos que los docentes deciden aplicar para evaluar el desempeño de sus estudiantes se puede concluir que, debido a las leves coincidencias (mostradas en el análisis de la información) en respuestas tales como plasmar lo mismo que se ha visto en clases. En las entrevistas surge una tendencia a evaluar usando pruebas escritas y se evidencia en las observaciones al aula que las actividades tienden a ser muy enfocadas hacia lo expositivo siendo momentos aislados lo que el alumnado es protagonista de su aprendizaje. En consideración a lo que se registra en las rúbricas y las respuestas de los entrevistados se puede analizar que los docentes generan instrumento que van de la mano de su mirada de la enseñanza curricular y no de la representación de cómo los alumnos pueden demostrar lo aprendido. Finalmente, se puede establecer una diferencia entre el instrumento más usado y el criterio de elegibilidad, ya que los docente declaran utilizar en su gran mayoría la prueba escrita, situación que contradicen al responder por el criterio de elegibilidad, ya que buscan estrategias que sean significativas y declaran que la evaluación tiende a ser muy similar a lo visto en clase, no obstante, solo dos de los 8 participantes buscan alternativas diversificadas para que los alumnos demuestren lo que aprendieron. El

restante de los participantes, establece que sigue usando evaluaciones escritas, situación evidenciada en que el 88% de los docentes, no efectúa un cierre de clase, donde debiese buscar la evidencia del avance y de cómo aprendieron sus alumnos.

En resumen, el cuerpo docente debe ser intervenido y acompañado para reorganizar su gestión curricular en función de lo que realiza efectivamente en aula y de esa manera rediseñar sus estrategias y metodología de trabajo a fin de generar experiencias significativas de aprendizaje para los estudiantes, así como también identificar que dichas experiencias deben estar planificadas y preparadas para sus alumnos y no para lo que al plantel le acomode o signifique más seguridad. Una acción considerable es tomar las propuestas que emanan desde el CPEIP en relación a las caminatas pedagógicas que involucra a que cada directivo del establecimiento acompañe a los docentes según la necesidad que éste presente previo diagnóstico, es decir, un monitoreo constante, focalizado y contextualizado a la realidad local.

A su vez, se deben dar más espacios de aprendizaje colaborativo entre colegas para compartir experiencias de prácticas efectivas y concordantes entre la gestión curricular y la evaluativa de manera sistemática lo que se reflejará en el desempeño del estudiantado. Además, esto permitirá construir una cultura en la comunidad educativa que se enfoque siempre en velar por el logro de aprendizaje de calidad de sus alumnos. Esta acción se abre camino con las Comunidades de Aprendizaje Profesional que se espera desarrollen capacidades dentro del equipo docente potenciando sus conocimientos y experiencias para que compartan sus prácticas y mejores en lo que el contexto local necesita para el progreso en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Resulta muy importante la planificación anual que realice el equipo directivo en función de los tiempos que le entregará a su equipo docente de los espacios para reflexionar dentro de sus horas no lectivas, es por esto, que la designación de los consejos técnicos con un objetivo claro permitirá mejor organización de tiempos, metas, observar avances y discutir sobre la propia práctica.

Esta evaluación y los hallazgos mencionados, serán entregados a la institución con el propósito de que el establecimiento avance en relación al enfoque que sus docentes están dando a su gestión curricular y gestión evaluativa para que se logre articular de la manera adecuada y concuerde lo que se planea prepara con lo que se lleva a cabo tanto en clases como en todo momento evaluativo.

Para culminar, se espera que el trabajo realizado en esta evaluación sea un aporte para cualquiera que se interese en profundizar el ámbito curricular docente en concordancia con el {ámbito evaluativo general. Dicho esto, se proyecta que este trabajo sea provechoso en futuras evaluaciones concernientes a la temática expuesta.

## Capítulo VI

### Metaevaluación

Una vez finalizada esta evaluación resulta fundamental reflexionar acerca de sus resultados, así como de cada una de las partes que la componen. Lo anterior, debido a su naturaleza y lo que este proceso significa, una posterior toma de decisiones según los hallazgos provenientes de las causas que impulsaron esta evaluación dando lugar a la mejora de la gestión docente desde el punto de vista de la concordancia existente entre el ámbito curricular y el ámbito evaluativo que fue el objeto de este proceso y a su vez el impacto en el logro de aprendizaje de los alumnos.

Se utiliza el Plan de Evaluación Larrondo diseñado para evaluar sistemas educativos. Este plan entrega una secuencia tal que permite llevar un orden planificado de inicio a fin permitiendo realizar las actividades y acciones optimizando los tiempos en un contexto de difícil acceso a las instituciones y personas de forma presencial.

Para focalizar la evaluación y así definir el objeto que se evaluaría, fue necesario profundizar en las necesidades y principalmente en las tensiones que se generaban en la institución. Una vez realizado el paso anterior tomando en cuenta los nudos críticos, se decidió evaluar la gestión docente desde el punto de vista de la concordancia existente entre el ámbito curricular y el ámbito evaluativo.

Cabe destacar que la buena disposición tanto del sostenedor, director y docentes del establecimiento fueron fundamentales, ya que la recogida de información fluyo de manera cordial y natural no teniendo impedimentos que marcarán de forma negativa

el proceso muy por el contrario estuvieron dispuestos a cada una de las fases de la evaluación.

Una vez que se estableció el objeto y su propósito fue el turno de definir los objetivos y las preguntas de evaluación. Para este proceso se desagregó el objeto tomándolo parte por parte para que tanto los objetivos como las preguntas de evaluación trabajarán en función del objeto dando espacio a que en el curso del proceso de evaluación se fuera encausando siempre hacia el foco y que el camino nos llevara a dar respuestas de nuestra focalización.

Una vez finalizada la etapa anterior, fue momento de delimitar los constructos que forman los cimientos del proceso evaluativo. Poniendo como base la concordancia del trabajo docente entre lo curricular y lo evaluativo, esta evaluación considera, por un lado, la literatura en la gestión docente en el ámbito curricular y, por otro, en la gestión docente en el ámbito evaluativo. Desde el punto de vista bibliográfico se encontraron fuentes nacionales e internacionales. Sin embargo, en el año 2021 desde el soporte nacional vino una reestructuración a una de las fuentes más importante que guían el trabajo docente y, a su vez, que se reportan como marco fundamental de todo proceso pedagógico en las escuelas a nivel nacional. De esta manera, en agosto del 2021 el CPEIP presenta la actualización del Marco para la Buena Enseñanza como los Estándares de la Profesión Docente, instrumento considerado una herramienta clave para todos los actores del proceso educativos ya que en él se definen las competencias, conocimientos y habilidades fundamentales para los docentes en formación y para quienes están ejerciendo la profesión. Esta reformulación se genera debido a los cambios en la sociedad que dejó desafíos en

la docencia marcado por el foco en los aprendizajes profundos, desarrollo de competencias socioemocionales, relación con el entorno y en la inclusión. Dicho esto, fue necesario reconstruir este referente y contextualizar el nuevo enfoque y sus principales implicancias.

En relación al marco referencial y al paradigma elegido, se fue dando desde el inicio la tendencia a un enfoque cualitativo y una vez que se fue profundizando en la evaluación, se comprendió y ratificó que, según las características y la naturaleza del entorno como sus fuentes, el enfoque predominante era el mencionado anteriormente.

Una vez que se optó con mayor seguridad sobre el paradigma que se utilizaría, comenzó la construcción de los instrumentos para luego proceder con la validación de los mismos, aspecto muy relevante, ya que para ello fue necesario que un grupo de expertos los analizara de manera objetiva. Una vez que se llevó a cabo la revisión de los documentos, se realizaron modificaciones logrando la mejora sugerida con los aportes y comentarios de los doctores y magísteres obteniendo como resultado los instrumentos finales. El aporte que realizan los jueces resulta una validación muy importante puesto que dicha opinión proviene de un profesional con trayectoria e informado sobre el tema, personas reconocidas y nombradas expertas y cuya retroalimentación provee de nuevas ideas desde una perspectiva objetiva. Esta parte del proceso es muy importante que se tome con humildad para tomar en consideración las sugerencias entregadas desde una nueva perspectiva, pensando siempre en cómo enriquecer la evaluación en proceso.

Al momento de aplicar la entrevista y realizar la observación en el aula, fue importante cautelar que no existiera algún sesgo en el rol del evaluador, por ese motivo se reviso lo declarado por los docentes así como lo registrado en el aula para que luego fueran revisado y aprobados por los participantes. Se llevo a cabo la lectura de las declaraciones por los mismos docentes y firmadas sus autorizaciones de haber declarado tal respuesta y para los registros de aula se completar las rúbricas de las acciones realizadas en los distintos momentos de la clase. Estas acciones permitieron realizar proyecciones para que la institución tome las decisiones correctas pensando en las tensiones discutidas al inicio del proceso.

En relación a los desafíos en este proceso en general, se debe mencionar el contexto pandemia en el que se estuvo inmerso durante toda su realización que en un inicio dificulto debido al inicio a la normalidad del contexto escuela que se fue dando de manera gradual y a las inseguridades de la comunidad educativa en general a la crisis sanitaria que se estaba viviendo en ese momento. De manera particular, la mayor dificultad se generó al momento de aplicar las entrevistas, puesto que en algunas ocasiones se desviaban del foco, sin embargo, se reencausaba la conversación, ya que como evaluador se tenía conocimiento de esta probabilidad y se pensaba en lo estudiado según la característica del instrumento elegido. Por otro lado, cabe mencionar que también existieron oportunidades que ayudaron en este proceso, dentro de las que se destaca la excelente disposición de los docentes tanto en realizar la entrevista como en permitir ser observados en aula.

En relación al análisis, este se efectuó sin mayor inconveniente, ya que se confirmo el paradigma y se identificaron cuáles serían los instrumentos y las técnicas para

obtener la información se busco el software idóneo para facilitar el proceso de análisis de la información. En este apartado resulta importante destacar los recursos tecnológicos que existen hoy en día y sobre todo lo conveniente de conocerlos y saber usarlos puesto que su utilización optimiza los tiempos de manera considerable. Un aprendizaje que nos dejó el contexto pandemia es que debemos estar siempre preparándonos sobre todo a nivel de tecnología que avanza a pasos agigantados.

## Referencias

- Álvarez- Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Buenos aires: Editorial Paidós.
- Aravena, F. (2018). *Preparando la observación de aula: construyendo sentido compartido*.
- Arellano, M., y Cerda, A. (2006). *Formación continua de docentes*.
- Arriagada, C., Venegas, N., & Calzadilla-Pérez, Ó. (2021). La evaluación de las prácticas profesionales de coenseñanza. *Praxis & Saber*, 12(31). <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.10795>
- Arias, S. (2009). *Evaluación de los aprendizajes: hacia un nuevo modelo innovador de gestión evaluativa*.
- Beltrán, J. C. (2014). Factores que dificultan las gestiones pedagógicas curriculares de los jefes de unidades técnicas pedagógicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 939 - 961.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Editorial LOM.
- Castro, F. (2009). El proyecto de gestión pedagógica. Un desafío para garantizar la coherencia escolar. *Horizontes Educativos*, 14(1), 77 - 89.
- Castro, F. (2014). *Currículo y evaluación educacional: aportes teóricos y prácticos para el quehacer docente en el aula* (2da ed.). Ediciones Universidad del Bío-Bío.

- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). *Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas*. Estudios Pedagógicos, 97-113.
- Covacevich, C. (2014). *Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles*. BID.
- CPEIP. (2016). Visitas al aula. Serie: retroalimentación de prácticas pedagógicas.
- CPEIP. (2019). *Comunidades de aprendizaje profesional*. Obtenido de biblioteca <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/discover?query=Comunidades+de+Aprendizaje+Profesional>
- Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. *PREAL Serie Documentos*, (51). [http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/magister/mag\\_17.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/magister/mag_17.pdf)
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*.
- INEE. (2012). *¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa*.
- INEE. (2018, Noviembre/diciembre). Gestión escolar y usos de la evaluación educativa. Tendencias Globales. Desafíos Regionales. *Estado del arte*. <https://www.preal.online/panorama-educativo>

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2ª ed.). Editorial Morata.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Figuerola, C., Henríquez, C., Larrondo, T., Marcone, R., Ramírez, P., Sotelo, P., Valenzuela, A. (1992). Supervisión Educacional
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. *Revista Propósitos y representaciones*. Vol.7, Nº1, pp. 201-229.
- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio- educativa*.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Barcelona: Herder ediciones.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ley 19.070. (1991). Aprueba estatuto de los profesionales de la educación. Biblioteca del Congreso Nacional.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30437>
- Ley 20.370. (2009). Establece la Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>
- Ley 20.903. (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras. Biblioteca Congreso Nacional.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

- Martínez, F. (2009). *La investigación evaluativa. en r. bisquerra, metodología de la investigación educativas* (págs. 425-446). La Muralla.
- Mineduc. (2021a). *Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sus sostenedores.*
- Mineduc. (2021b). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza.*
- Mineduc. (2020). *Plan de formación.* <https://www.cpeip.cl/formacion-local/>
- Mineduc. (2018). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula.*
- Mineduc. (2016a). *Orientaciones jornada de planificación establecimientos educacionales.*
- Mineduc. (2016b). *Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y retroalimentación.*
- Mineduc. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.*
- Mineduc. (2006). *Evaluación para el aprendizaje.*
- [Mineduc. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza.*]
- Molina Moreno, B., & Moros Briceño, J. A. (2019). Gestión Pedagógica Curricular para el desarrollo de Proyectos Educativos Comunitarios en Instituciones de Educación Media General. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*,14(2).
- <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=1870557X&AN=141403153&h=89r17H1TkH7OQy4o>

o9OMChBoG2oDbvSI9%2F91pj77yDzmH8jvb3ykr4fGzCebkbFGSuO2LIniiKH  
zI%2BZO5hf9vw%3D%3D&crI=c

Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Müller, M., y Volante, P. (2014). *Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile*.

Ruíz, C. (2013). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa*. (3ª ed.).

Stake, R. (2007). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial GRAO.

Ulloa, J., y Gajardo, J. (2016). *Observación y retroalimentación docente como estrategia de desarrollo profesional docente*.

Ulloa, J., & Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular - Informe Técnico. *Líderes Educativos - Centro de Liderazgo para La Mejora Escolar*, (5).

Ravitch, D. (1996). Estándares Nacionales en Educación. *PREAL Documentos*.  
[https://www.preal.online/files/ugd/33a739\\_80d297ebfc6d443e8e3576693299b50a.pdf](https://www.preal.online/files/ugd/33a739_80d297ebfc6d443e8e3576693299b50a.pdf)

Vasilachis, I. (2006). *Estrategías de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96 - 108.

## ANEXOS

### ANEXO 1.- VALIDACIÓN DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS

#### Corroboración Transcripción Entrevista

Yo Mariana Barrios, corroboro la información transcrita a partir de la entrevista realizada a mi persona el día miércoles 10 de noviembre del año 2021.

Firma:  \_\_\_\_\_

Rut: 14.977.995-1

### Corroboración Transcripción Entrevista

Yo Camila Escobar, corroboro la información transcrita a partir de la entrevista realizada a mi persona el día jueves 11 de noviembre del año 2021.

Firma: \_\_\_\_\_



Rut: \_\_\_\_\_

18.255.609-2.

### Corroboración Transcripción Entrevista

Yo Valentina Rojo, corroboro la información transcrita a partir de la entrevista realizada a mi persona el día viernes 12 de noviembre del año 2021.

Firma:  \_\_\_\_\_

Rut: 17.119.844 -5

## ANEXO 2.- VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

### Experto 1

Nombre del experto: Javier Vergara Núñez

Fecha: 20 de octubre de 2021

#### *Especificación de Reactivos*

| Categoría                       | Reactivos                                                                                                                             |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planificación para la enseñanza | 10) ¿Cómo organiza los objetivos y contenidos para que sean coherentes con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos? |
|                                 | 11) ¿Elabora secuencias de contenidos que sean coherentes con los objetivos de aprendizaje?                                           |
| Preparación para la enseñanza   | 12) ¿Qué estrategias de enseñanza considera en su planificación orientadas a generar aprendizajes significativos?                     |
|                                 | 13) ¿Qué criterios usa para elegir las actividades que propondrá a sus alumnos?                                                       |
| Monitoreo del aprendizaje       | 14) ¿Cómo aborda aquellas dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los objetivos que enseña?                                 |
|                                 | 15) ¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza para que monitorear el logro de aprendizaje de sus alumnos?                         |
| Evaluación                      | 16) ¿Cómo son los instrumentos de evaluación que más utiliza?                                                                         |
|                                 | 17) ¿Qué criterios utiliza para elegir el instrumento con el que evaluará los objetivos de aprendizaje?                               |
|                                 | 18) ¿Cómo logra que las estrategias de evaluación sean coherentes con los objetivos de su asignatura?                                 |

#### **Observaciones:**

Queda la impresión de que se requiere una revisión del protocolo, a simple vista, no se consideran aspectos clave del proceso evaluativo (los observados); entre otras

consideraciones referidas a la claridad en la comunicación del foco de estudio.

### 1.1 Rúbrica para evaluar objetivo de clase

| Ámbito                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Categorías de desempeño                                                                                                                                                        |                                                                                                                                            |                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivo de clase                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Adecuado<br>(3)                                                                                                                                                                | Suficiente<br>(2)                                                                                                                          | Insuficiente<br>(1)                                                                                                                    |
| Da cuenta de la realización de la actividad de aprendizaje en que se integran conocimientos, habilidades y actitudes.                                                                                                                                                                                                                                                                                             | En su objetivo de clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta claramente de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. | En su objetivo de clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta de los conocimientos y habilidades. | En su objetivo de clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta de los conocimientos del nivel. |
| <b>Observaciones:</b><br>El criterio que marca la distinción entre los niveles “Adecuado” y “Suficiente”: “claramente” podría ser desarrollado brevemente, no resulta evidente y es genérico, es decir, puede referir al contenido o a la redacción del criterio.<br>EL nivel “Insuficiente”, refiere solamente la declaración de conocimientos, omite habilidades y actitudes. ¿Es esta la distinción principal? |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                            |                                                                                                                                        |

### 1.2 Rúbrica para evaluar inicio de clase

| Ámbito                                                                                                                                                                                                                                                      | Categorías de desempeño                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Inicio de clase                                                                                                                                                                                                                                             | Adecuado<br>(3)                                                                                                                                                                                               | Suficiente<br>(2)                                                                                                                                                                                 | Insuficiente<br>(1)                                                                                                                                                                          |
| Plantear a los estudiantes la meta de la clase; es decir, qué se espera que aprendan y cuál es el sentido de ese aprendizaje. Se debe buscar captar el interés de los estudiantes y que visualicen cómo se relaciona lo que aprenderán con lo que ya saben. | Al inicio va estableciendo relaciones entre las ideas que van surgiendo sobre el contexto, experiencias o intereses de los alumnos para facilitar su aproximación a los aprendizajes de la clase logrando tal | Al inicio va estableciendo relaciones entre las ideas que van surgiendo sobre el contexto, experiencias o intereses de los alumnos para facilitar su aproximación a los aprendizajes de la clase. | Al inicio realiza un acercamiento a los aprendizajes centrales de la clase, en que solo se mencionan ideas superficiales referidas al contexto, experiencias o intereses de los estudiantes. |

|                                                                                                                                                           |                                                                                 |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|                                                                                                                                                           | interacción que sus estudiantes se interesan por lo que aprenderán en la clase. |  |  |
| <b>Observaciones:</b><br>Los niveles extremos son claramente distintivos y, por la especificidad del interés de los estudiantes, establece la distinción. |                                                                                 |  |  |

### 1.3 Rúbrica para evaluar contribución del desarrollo de clase al logro del objetivo

| Ámbito                                                                                                                                                | Categorías de desempeño                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contribución del desarrollo de clase al logro del objetivo                                                                                            | Adecuado (3)                                                                                                                                                                                                                                                         | Suficiente (2)                                                                                                                                                                                                                                                                       | Insuficiente (1)                                                                                                   |
| Espacio para que los estudiantes lleven a cabo las actividades de aprendizaje contempladas para la clase.                                             | Existe coherencia entre el objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas, pues el docente implementa actividades o realiza preguntas que permiten a los estudiantes abordar todas las habilidades, contenidos y actitudes que dicho objetivo señala. | Existe coherencia en gran parte del objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas, pues el docente implementa actividades o realiza preguntas que permiten a los estudiantes abordar parcialmente las habilidades, contenidos y actitudes que dicho objetivo señala. | No se establece coherencia entre el objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas objetivo señala. |
| <b>Observaciones:</b><br>Bien, la distinción está radicada en “todas” y “parcialmente”, quizá allí se podría proponer un concepto antinómico directo. |                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                    |

### 1.4 Rúbrica para evaluar cierre de clase

| Ámbito             | Categorías de desempeño |            |              |
|--------------------|-------------------------|------------|--------------|
| Cierre de la clase | Adecuado                | Suficiente | Insuficiente |

|                                                                                                                                                                                 | (3)                                                                                                                                                                                                                                                                                | (2)                                                                                                                                                                               | (1)                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se busca que los estudiantes se formen una visión acerca de qué aprendieron y cuál es la utilidad de las estrategias y experiencias desarrolladas para promover su aprendizaje. | Al final de la clase genera instancias de consolidación de los aprendizajes centrales de la clase, sintetizando o relacionando lo trabajado con otros aprendizajes o experiencias, promoviendo que sus estudiantes reflexionen sobre los procesos que llevaron a cabo al aprender. | Al final de la clase genera instancias de consolidación de los aprendizajes centrales de la clase, sintetizando o relacionando lo trabajado con otros aprendizajes o experiencias | Al final de la clase no se genera instancia de cierre o superficialmente se mencionan algunas ideas de los aprendizajes centrales de la clase. |
| <b>Observaciones:</b><br>Bien, salvo que la extensión establece una diferencia evidente, en este caso, favorece la claridad en su aplicación.                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                |

## Experto 2

Nombre del experto: Trinidad Larraín Hudson

Fecha: 31 de octubre de 2021

### Entrevistas

Los reactivos son coherentes con el ámbito a preguntar, sin embargo, son todavía muy abstractos para una entrevista semiestructurada que se da en una conversación en la que no siempre el entrevistado opera con la lógica de lo que se pregunta.

## Rúbricas

- a. La rúbrica es aplicable a un tipo de planificación (por sesión de clases) que es necesario explicitar para poder analizar el inicio, desarrollo y cierre de cada sesión.
- b. En general los niveles de desarrollo en ambas rúbricas se presenta una gradualidad adecuada de más a menos.
- c. Cabe señalar que cuando se establecen tres niveles de desarrollo la tendencia de respuesta es el nivel intermedio, especialmente si es nivel más bajo se construye como ausencia total: no presenta. Se recomiendan cuatro niveles.

Por ende:

Para las rúbricas 1.1. y 1.2. se recomienda agregar un nivel de ausencia total.

Para el caso de 1.3 y 1.4. agregar un nivel intermedio más cercano a la ausencia total.

### Experto 3

Nombre del experto: Profesor Miguel Muñoz Baquedano

Fecha: 20 de octubre de 2021

Tabla 3: *Especificación de Reactivos*

| Categoría                       | Reactivos                                                                                                                           |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planificación para la enseñanza | 1 ¿Cómo organiza los objetivos y contenidos para que sean coherentes con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos? |
|                                 | 2 ¿Elabora secuencias de contenidos que sean coherentes con los objetivos de aprendizaje?                                           |
| Preparación para la enseñanza   | 3 ¿Qué estrategias de enseñanza considera en su planificación orientadas a generar aprendizajes significativos?                     |
|                                 | 4 ¿Qué criterios usa para elegir las actividades que propondrá a sus alumnos?                                                       |
| Monitoreo del aprendizaje       | 5 ¿Cómo aborda aquellas dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los objetivos que enseña?                                 |
|                                 | 6 ¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza para que monitorear el logro de aprendizaje de sus alumnos?                         |
| Evaluación                      | 7 ¿Cómo son los instrumentos de evaluación que más utiliza?                                                                         |
|                                 | 8 ¿Qué criterios utiliza para elegir el instrumento con el que evaluará los objetivos de aprendizaje?                               |
|                                 | 9 ¿Cómo logra que las estrategias de evaluación sean coherentes con los objetivos de su asignatura?                                 |

#### **Observaciones:**

Pregunta 7: ¿Cómo describe los instrumentos de evaluación que más utiliza?

#### 1.1 Rúbrica para evaluar objetivo de clase

| Ámbito            | Categorías de desempeño |                   |                     |
|-------------------|-------------------------|-------------------|---------------------|
| Objetivo de clase | Adecuado<br>(3)         | Suficiente<br>(2) | Insuficiente<br>(1) |
| Da cuenta de la   | En su objetivo de       | En su objetivo    | En su objetivo      |

|                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                              |                                                                                                                             |                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| realización de la actividad de aprendizaje en que se integran conocimientos, habilidades y actitudes.                                                          | clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta claramente de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. | de clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta de los conocimientos y habilidades. | de clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta de los conocimientos del nivel. |
| <b>Observaciones:</b><br>Si la clave del rubro es la integración, las categorías deben dar cuenta de ello, al estilo de: Claramente; medianamente; no integra. |                                                                                                                                                              |                                                                                                                             |                                                                                                                         |

### 1.2 Rúbrica para evaluar inicio de clase

| Ámbito                                                                                                                                                                                                                                                      | Categorías de desempeño                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Inicio de clase                                                                                                                                                                                                                                             | Adecuado<br>(3)                                                                                                                                                                                                                                                                               | Suficiente<br>(2)                                                                                                                                                                                 | Insuficiente<br>(1)                                                                                                                                                                          |
| Plantear a los estudiantes la meta de la clase; es decir, qué se espera que aprendan y cuál es el sentido de ese aprendizaje. Se debe buscar captar el interés de los estudiantes y que visualicen cómo se relaciona lo que aprenderán con lo que ya saben. | Al inicio va estableciendo relaciones entre las ideas que van surgiendo sobre el contexto, experiencias o intereses de los alumnos para facilitar su aproximación a los aprendizajes de la clase logrando tal interacción que sus estudiantes se interesan por lo que aprenderán en la clase. | Al inicio va estableciendo relaciones entre las ideas que van surgiendo sobre el contexto, experiencias o intereses de los alumnos para facilitar su aproximación a los aprendizajes de la clase. | Al inicio realiza un acercamiento a los aprendizajes centrales de la clase, en que solo se mencionan ideas superficiales referidas al contexto, experiencias o intereses de los estudiantes. |
| <b>Observaciones:</b>                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                              |

### 1.3 Rúbrica para evaluar contribución del desarrollo de clase al logro del objetivo

| Ámbito           | Categorías de desempeño |            |              |
|------------------|-------------------------|------------|--------------|
| Contribución del | Adecuado                | Suficiente | Insuficiente |

| desarrollo de clase al logro del objetivo                                                                 | (3)                                                                                                                                                                                                                                                                  | (2)                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | (1)                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Espacio para que los estudiantes lleven a cabo las actividades de aprendizaje contempladas para la clase. | Existe coherencia entre el objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas, pues el docente implementa actividades o realiza preguntas que permiten a los estudiantes abordar todas las habilidades, contenidos y actitudes que dicho objetivo señala. | Existe coherencia mediana coherencia en gran parte del objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas, pues el docente implementa actividades o realiza preguntas que permiten a los estudiantes abordar parcialmente las habilidades, contenidos y actitudes que dicho objetivo señala. | No se establece coherencia entre el objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas objetivo señala. |
| <b>Observaciones:</b>                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                    |

#### 1.4 Rúbrica para evaluar cierre de clase

| Ámbito                                                                                                                                                                 | Categorías de desempeño                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cierre de la clase                                                                                                                                                     | Adecuado<br>(3)                                                                                                                                                                    | Suficiente<br>(2)                                                                                                                                                                 | Insuficiente<br>(1)                                                                                                                            |
| Se busca que los estudiantes se formen una visión acerca de qué aprendieron y cuál es la utilidad de las estrategias y experiencias desarrolladas para su aprendizaje. | Al final de la clase genera instancias de consolidación de los aprendizajes centrales de la clase, sintetizando o relacionando lo trabajado con otros aprendizajes o experiencias, | Al final de la clase genera instancias de consolidación de los aprendizajes centrales de la clase, sintetizando o relacionando lo trabajado con otros aprendizajes o experiencias | Al final de la clase no se genera instancia de cierre o superficialmente se mencionan algunas ideas de los aprendizajes centrales de la clase. |

|                       |                                                                                                 |                    |  |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--|
|                       | promoviendo que sus estudiantes reflexionen sobre los procesos que llevaron a cabo al aprender. | igual que adecuado |  |
| <b>Observaciones:</b> |                                                                                                 |                    |  |

#### Experto 4

Nombre del experto: Profesora Genoveva Duque Jara

Fecha: 20 de octubre de 2021

Tabla 3: *Especificación de Reactivos*

| Categoría                       | Reactivos                                                                                                                          |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planificación para la enseñanza | 1¿Cómo organiza los objetivos y contenidos para que sean coherentes con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos? |
|                                 | 2¿Elabora secuencias de contenidos que sean coherentes con los objetivos de aprendizaje?                                           |
| Preparación para la enseñanza   | 3¿Qué estrategias de enseñanza considera en su planificación orientadas a generar aprendizajes significativos?                     |
|                                 | 4¿Qué criterios usa para elegir las actividades que propondrá a sus alumnos?                                                       |
| Monitoreo del aprendizaje       | 5¿Cómo aborda aquellas dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los objetivos que enseña?                                 |
|                                 | 6¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza para que monitorear el logro de aprendizaje de sus alumnos?                         |
| Evaluación                      | 7¿Cómo son los instrumentos de evaluación que más utiliza?                                                                         |
|                                 | 8¿Qué criterios utiliza para elegir el instrumento con el que evaluará los objetivos de aprendizaje?                               |
|                                 | 9¿Cómo logra que las estrategias de evaluación sean coherentes con los objetivos de su asignatura?                                 |

**Observaciones:**

Pregunta 7: Es más concreto preguntar “Qué instrumentos de evaluación utiliza más, considerando los propósitos de los objetivos de aprendizaje planificados”

Es importante considerar en las preguntas las diferencias individuales al enseñar y evaluar en un sistema inclusivo que dé oportunidades a todos y todas las estudiantes.

Enfocar preguntar de evaluación en los tipos de instrumentos, las estrategias evaluativas y la retroalimentación.

**1.1 Rúbrica para evaluar objetivo de clase**

| <b>Ámbito</b>                                                                                                         | <b>Categorías de desempeño</b>                                                                                                                                                 |                                                                                                                                        |                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo de clase</b>                                                                                              | <b>Adecuado<br/>(3)</b>                                                                                                                                                        | <b>Suficiente<br/>(2)</b>                                                                                                              | <b>Insuficiente<br/>(1)</b>                                                                                                            |
| Da cuenta de la realización de la actividad de aprendizaje en que se integran conocimientos, habilidades y actitudes. | En su objetivo de clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta claramente de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. | En su objetivo de clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta de conocimientos y habilidades. | En su objetivo de clase declara y describe lo que se propone alcanzar con sus estudiantes dando cuenta de los conocimientos del nivel. |
| <b>Observaciones:</b>                                                                                                 |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                        |                                                                                                                                        |

**1.2 Rúbrica para evaluar inicio de clase**

| <b>Ámbito</b>                                                                                                                                                                           | <b>Categorías de desempeño</b>                                                                     |                                                                                                            |                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Inicio de clase</b>                                                                                                                                                                  | <b>Adecuado<br/>(3)</b>                                                                            | <b>Suficiente<br/>(2)</b>                                                                                  | <b>Insuficiente<br/>(1)</b>                                                                          |
| Plantear a los estudiantes la meta de la clase; es decir, qué se espera que aprendan y cuál es el sentido de ese aprendizaje. Se debe buscar captar el interés de los estudiantes y que | Al inicio <b>Comenzar con una motivación relacionada a los conocimientos previos, abordando el</b> | Al inicio va estableciendo relaciones entre las ideas que van emergiendo sobre el contexto, experiencias o | Al inicio realiza un acercamiento a los aprendizajes centrales de la clase, en que solo se mencionan |

|                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                         |                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| visualicen cómo se relaciona lo que aprenderán con lo que ya saben. | <b>contexto y los objetivos de aprendizaje de la clase.</b><br><br>va estableciendo relaciones entre las ideas que van emergiendo sobre el contexto, experiencias o intereses de los alumnos para facilitar su aproximación a los aprendizajes de la clase logrando tal interacción que sus estudiantes se interesan por lo que aprenderán en la clase. | intereses de los alumnos para facilitar su aproximación a los aprendizajes de la clase. | ideas superficiales referidas al contexto, experiencias o intereses de los estudiantes. |
| <b>Observaciones:</b>                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                         |                                                                                         |

1.3 Rúbrica para evaluar contribución del desarrollo de clase al logro del objetivo

| Ámbito                                                                                                    | Categorías de desempeño                                                                                                                            |                                                                                                                                             |                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contribución del desarrollo de clase al logro del objetivo                                                | Adecuado (3)                                                                                                                                       | Suficiente (2)                                                                                                                              | Insuficiente (1)                                                                                                   |
| Espacio para que los estudiantes lleven a cabo las actividades de aprendizaje contempladas para la clase. | Existe coherencia entre el objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas, pues el docente <b>implementa Intenciona actividades</b> | Existe coherencia en gran parte del objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas, pues el docente implementa actividades o | No se establece coherencia entre el objetivo propuesto para la clase y las actividades realizadas objetivo señala. |

|                       |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                          |  |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                       | actividades o realiza preguntas que permiten a los estudiantes abordar todas las habilidades, contenidos y actitudes que dicho objetivo señala. | realiza preguntas que permiten a los estudiantes abordar parcialmente las habilidades, contenidos y actitudes que dicho objetivo señala. |  |
| <b>Observaciones:</b> |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                          |  |

#### 1.4 Rúbrica para evaluar cierre de clase

| <b>Ámbito</b>                                                                                                                                                          | <b>Categorías de desempeño</b>                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cierre de la clase                                                                                                                                                     | <b>Adecuado<br/>(3)</b>                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Suficiente<br/>(2)</b>                                                                                                                                                         | <b>Insuficiente<br/>(1)</b>                                                                                                                    |
| Se busca que los estudiantes se formen una visión acerca de qué aprendieron y cuál es la utilidad de las estrategias y experiencias desarrolladas para su aprendizaje. | Al final de la clase genera instancias de consolidación de los aprendizajes centrales de la clase, sintetizando o relacionando lo trabajado con otros aprendizajes o experiencias, promoviendo que sus estudiantes reflexionen sobre los procesos que llevaron a cabo al aprender. | Al final de la clase genera instancias de consolidación de los aprendizajes centrales de la clase, sintetizando o relacionando lo trabajado con otros aprendizajes o experiencias | Al final de la clase no se genera instancia de cierre o superficialmente se mencionan algunas ideas de los aprendizajes centrales de la clase. |
| <b>Observaciones:</b>                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                |