



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA MAGÍSTER EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

***DOCENTES DE FORMACIÓN DIFERENCIADA MEDIA TÉCNICO
PROFESIONAL, CREENCIAS SOBRE EVALUACIÓN EN EL AULA: ESTUDIO
DE CASO DE UN LICEO DE LA COMUNA DE VALPARAÍSO***

Tesis para optar al Grado de Magíster en Evaluación Educacional

Fresia Contreras Armijo
Profesora Guía: Mg. Viviana Quintero Yévenes

Valparaíso, 2022

A mi madre Sonia, por su respaldo permanente e incondicional.
A Alejandro y Nicolás, por acompañarme día a día en el cumplimiento de cada
una de mis metas.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a todos quienes de una u otra forma colaboraron en esta etapa de mi formación académica que culmina hoy en la ciudad de Valparaíso.

En el plano familiar agradezco a mis hermanas Sandra y Sonia con quienes he contado en todos los momentos relevantes de mi vida y en este periodo en particular.

A los amigos de la vida con quienes he compartido durante este periodo de formación, su aliento ha sido fundamental para culminar con éxito este desafío.

Agradezco en especial a Verónica Fuentes por sus orientaciones y su amistad siempre presente.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	10
1.1 Planteamiento del problema	10
1.2 Formulación de Objetivos	17
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	18
2.1 Modalidad educativa: Educación Media Técnico Profesional	18
2.2 Evaluación en el aula	30
2.3 Creencias docentes	44
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	50
3.1 Paradigma	50
3.2 Tipo de estudio	50
3.3 Participantes	52
3.4 Presentación del corpus	55
3.5 Procedimiento para el análisis de los datos	61
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	65
4.1 Análisis de entrevistas semiestructuradas	65
4.2 Análisis de Grupo focal	75
4.3 Análisis integrado y discusión	78
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	82
5.1 Limitaciones	85
5.2 Proyecciones	85
REFERENCIAS	87
ANEXOS	95

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Distribución de liceos TP según dependencia administrativa	21
TABLA 2: Distribución de horas semanales del Plan de Estudio 3° y 4° Medio TP	23
TABLA 3: Contextualización de los programas de estudio de la FDTP	25
TABLA 4: Porcentaje de docentes titulados que se desempeñan en EMTP	29
TABLA 5: Distribución de docentes según dependencia administrativa	30
TABLA 6: Docentes participantes del estudio y especialidad que imparte	53
TABLA 7: Oferta formativa del Liceo en estudio	54
TABLA 8: Criterios de rigor aplicados en el estudio de caso	61
TABLA 9: Categorías establecidas para los análisis	64

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Trayectoria escolar obligatoria y gratuita en Chile	20
FIGURA 2: Sistema nacional de evaluación	32
FIGURA 3: Perspectivas de evaluación	35
FIGURA 4: Acciones asociadas a la evaluación en el aula	39
FIGURA 5: Clasificación de los instrumentos de evaluación	40
FIGURA 6: Niveles de la retroalimentación	43
FIGURA 7: Procedimiento metodológico para el análisis de los datos obtenidos	62
FIGURA 8: Temas abordados en torno al concepto de evaluación de aprendizajes	66
FIGURA 9: Red conceptual de creencias docentes sobre evaluación en el aula	68
FIGURA 10: Temas abordados en torno a los propósitos de la evaluación	69
FIGURA 11: Red conceptual de creencias docentes sobre el propósito de la evaluación en el aula	71
FIGURA 12: Principales acciones evaluativas que los docentes declaran implementar en el aula	72
FIGURA 13: Red conceptual de acciones evaluativas implementadas en el aula	75

RESUMEN

Las creencias de los docentes de Educación Técnica Media Profesional orientan las prácticas del profesorado en el aula, pese a ello han sido poco estudiadas y valoradas. La presente investigación se propone caracterizar las creencias de un grupo de docentes de formación diferenciada Técnico Profesional, con el fin de aportar su conocimiento y comprensión como uno de los factores que explican o influyen en las decisiones evaluativas de los docentes.

Considerando lo planteado en el párrafo anterior, se ha optado por el paradigma cualitativo para abordar el presente estudio descriptivo. Metodológicamente se ha seleccionado el estudio de caso, por medio de las técnicas de análisis de documentos, la entrevista semiestructurada y el grupo focal se indagó en las creencias sobre evaluación en el aula de los docentes de cinco especialidades para interpretarlas de acuerdo con los significados que tienen para ellos.

Los principales hallazgos son la coexistencia de creencias vinculadas a una perspectiva tradicional de la evaluación y otras más actuales asociadas al aprendizaje, esto resulta concordante con las acciones evaluativas que declaran implementar cotidianamente en el aula, casi todas ellas registros de tareas, actividades o actitudes, pero cada módulo finaliza siempre con una evaluación de tipo tradicional como una prueba escrita.

Asimismo, se constata dentro de las creencias docentes que valoran positivamente el trabajo en equipo al diseñar evaluaciones, lo que se ha convertido en una instancia que les permite complementar sus capacidades. Así mismo dentro de las creencias docentes sobre evaluación se aprecia preponderancia en el rol del docente por sobre el estudiantado, a quienes incipientemente están incorporando como agentes evaluativos en el aula.

Descriptor: Creencias docentes-creencias sobre evaluación- educación técnico profesional- estudio de caso- evaluación en el aula.

ABSTRACT

The beliefs of teachers of Technical Professional Secondary Education guide the practices of the teaching staff in the classroom, in spite of this, they have been little studied and valued. The present research aims to characterize the beliefs of a group of teachers of differentiated vocational technical education, in order to contribute to their knowledge and understanding as one of the factors that explain or influence teachers' assessment decisions.

Considering what was stated in the previous paragraph, the qualitative paradigm has been chosen to approach this descriptive study. Methodologically, the case study was selected, and through the techniques of document analysis, semi-structured interview and focus group, the beliefs about classroom evaluation of teachers of five specialties were investigated in order to interpret them according to the meanings they have for them.

The main findings are the coexistence of beliefs linked to a traditional perspective of evaluation and other more current ones associated with learning, this is consistent with the evaluative actions that they declare to implement daily in the classroom, almost all of them records of tasks, activities or attitudes, but each module always ends with a traditional type of evaluation such as a written test.

Likewise, it is noted within the teachers' beliefs that they positively value teamwork when designing evaluations, which has become an instance that allows them to complement their skills. Likewise, within the teachers' beliefs about evaluation, there is a preponderance in the role of the teacher over the students, who are incipiently being incorporated as evaluative agents in the classroom.

Keywords: teachers' beliefs – beliefs about assessment – technical education – case study –classroom assessment.

INTRODUCCIÓN

En Chile la educación media técnico profesional se caracteriza por formar parte de la trayectoria educativa obligatoria de un importante porcentaje de jóvenes de tercero y cuarto medio. Su propósito esencial se vincula con la preparación inicial de los jóvenes para una vida de trabajo o su continuidad en estudios de educación superior. Dentro de sus particularidades se encuentran una propuesta curricular modular que aspira a un desarrollo de competencias de tipo integral, así como por la participación de un número importante de docentes que provienen de áreas formativas y disciplinarias distintas a la pedagogía asociadas a la especialidad en la cual enseña. Diversos estudios señalan que estos rasgos no han sido suficientemente abordados ni atendidos por las políticas gubernamentales, la formación inicial y continua de los docentes técnicos es insuficiente y desarticulada.

Desde el ámbito de las creencias docentes, se propone que las actuaciones del docente tienen siempre como base sus creencias y el conocimiento teórico-práctico adquirido en su formación docente (Martínez, 2013). En el ámbito de la educación media técnico profesional se han realizado diversos estudios centrados en liderazgo, gestión y otras temáticas, sin embargo, existen escasas referencias en torno a lo que ocurre en materia de evaluación al interior de este tipo de aulas. Por lo tanto, este estudio surge con el interés de aportar al conocimiento de las creencias de los docentes de formación diferenciada técnico profesional y propiciar la reflexión en torno a ellas.

En relación con lo anterior, a continuación, se presenta un estudio cualitativo realizado en un Liceo técnico profesional de la comuna de Valparaíso que aborda las creencias de los docentes que imparten clases en las asignaturas de formación diferenciada de esta modalidad educativa. Los capítulos se presentan a continuación y contienen información que aporta a la comprensión del tema investigado. Así, el Capítulo I aborda el problema de investigación desde los elementos contextuales que permiten evidenciar la problemática de las creencias

en torno a la evaluación de aprendizajes en el aula, las características de los docentes de enseñanza media técnico profesional y la implicancia de las creencias de los docentes sobre la evaluación. Asimismo, se presentan algunos estudios que evidencian la importancia de conocer y analizar las creencias de los docentes sobre evaluación de aprendizajes.

El capítulo II de este informe, incorpora el marco referencial que sustenta el estudio referido a la modalidad educativa y sus particularidades, el concepto de evaluación en el aula y el concepto de creencias docentes para comprender estos constructos.

El capítulo III comprende el marco metodológico e incluye el paradigma cualitativo adoptado para esta investigación, el tipo de estudio que corresponde a un estudio de caso pues se busca estudiar la particularidad de este caso en especial. Se describen a los participantes que corresponden a docentes de formación diferenciada técnico profesional de un liceo de la comuna de Valparaíso y se señalan los procedimientos e instrumentos utilizados para la recolección y posterior análisis de los datos.

Finalmente, en los capítulos IV y V se presentan los hallazgos y las conclusiones obtenidas de las entrevistas y el grupo focal realizados, donde se da respuesta a la pregunta de investigación, se presentan las limitaciones y proyecciones del estudio que esperan aportar a futuras investigaciones en la temática abordada.

CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En este apartado se presentan los elementos contextuales que permiten evidenciar la problemática de las creencias en torno a la evaluación en el aula de los docentes de formación diferenciada que se desempeñan en Educación Media Técnico Profesional.

1.1 Planteamiento del problema

La Educación Media Técnico Profesional (en adelante EMTP) en Chile forma parte de los dos últimos años de Educación obligatoria que comprende la trayectoria escolar de trece años, que incluye un año de educación parvularia, ocho años de educación básica y cuatro años de educación media. Es una modalidad de enseñanza enfocada en la incorporación de sus egresados al mundo del trabajo o su continuidad de estudios en la Enseñanza Superior. Considerado motor de desarrollo de la economía, la oferta formativa de la EMTP abarca un poco menos del 40% de la matrícula total de los jóvenes que en 3° y 4° medio estudia alguna de las 35 especialidades técnico profesionales reconocidas por el currículum nacional y que se distribuyen en 15 sectores económicos (Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

Un aspecto relevante que caracteriza a la EMTP es que, según detalla Ovalle-Ramírez (2019), cerca de 6.500 docentes se desempeñan en esta modalidad educativa y sólo un 42% de ellos, son profesores titulados. El porcentaje restante corresponde a técnicos de nivel superior o profesionales de otras áreas autorizados para llevar a cabo la docencia en Formación Diferenciada, es decir, en las asignaturas técnicas referidas a la especialidad cuando no exista oferta de profesores del área con formación pedagógica (Larrañaga et al. 2013). En su conjunto, atienden a un 64,7 % de los estudiantes pertenecientes a los dos quintiles más bajos de ingreso económico familiar, representando la posibilidad de alcanzar aspiraciones sociales y económicas para un número importante de familias de nuestro país. De acuerdo al documento “Panorama de la Educación

Media Técnico Profesional en Chile” (Agencia de Calidad de la Educación, 2016a) serían los estudiantes más vulnerables, quienes han recibido peores oportunidades educativas durante su trayectoria de estudios, quienes tienen una mayor probabilidad de acceder a este tipo de educación. Así, los Liceos Técnicos Profesionales, tienen el desafío de educar a los estudiantes con mayor nivel de desventaja socioeconómica, lo que supone fortalecer la formación pedagógica de los profesores de especialidad (Romero y Faouzi, 2020).

De acuerdo con la UNESCO, una de las principales problemáticas en torno a la EMTP en la Región de América Latina, consiste en la desatención de aspectos relativos a los saberes específicos y pedagógicos de los profesionales que en ella se desempeñan, denotando generalidad y escasa especialización (Valdebenito, 2021). Resulta entonces relevante este aspecto, ya que son los docentes de Formación Diferenciada, los encargados de comprender, apropiarse e implementar el currículum y la evaluación, en la formación de competencias por especialidades y menciones para preparar al alumnado para ingresar al mundo del trabajo o la prosecución de estudios en la Educación Superior.

El estudio “Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes inequidades para la Educación Media Técnico Profesional”, que analizó las distintas legislaciones vigentes en Chile, concluye que las políticas y reformas no se despliegan para abordar los nudos críticos de este tipo de educación, y aunque se han enunciado diversos diagnósticos e iniciativas, se tiende a caer sistemáticamente en la inacción al privilegiar políticas específicas que son comunes para toda la educación media. En concreto, el estudio identifica tres inequidades que persisten y ubican a los docentes de EMTP en desventaja en relación con el resto de los docentes del sistema escolar. La primera es que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente no visibiliza funciones particulares del quehacer docente técnico, la segunda es que la ambigüedad de su normativa genera una asimetría respecto de los requisitos para el ejercicio de la docencia. En tercer lugar, la formación inicial y continua de los docentes técnicos es

insuficiente y desarticulada, no logrando cubrir los requerimientos existentes (Sevilla y Arévalos, 2020).

De acuerdo con la autora, la primera inequidad refiere al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903 de 2016) que busca reconocer el valor de la profesión docente y establece un marco explícito para el desarrollo profesional de todos los profesores del sector particular subvencionado y de administración delegada para ingresar gradualmente a la Carrera Docente para avanzar en 5 tramos posibles de desarrollo (desde el nivel inicial a experto II). Estos tramos se traducen en perspectivas de desarrollo profesional, apoyo formativo específico y nuevas asignaciones monetarias. La progresión en esta carrera docente es posible con la combinación de años de experiencia pedagógica, y los resultados de dos instrumentos, un Portafolio con evidencias de desempeño pedagógico en el aula, y de una evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos (ECEP), atinente a la disciplina y especialidad, y el nivel en que imparte. Sin embargo, el portafolio no integra del todo la complejidad y amplitud de las funciones que contempla el quehacer del docente técnico, al tener como referente un Marco para la Buena Enseñanza con estándares de desempeño genéricos que no incluyen la identificación de competencias o la vinculación con el medio productivo tan particular y específico de este tipo de formación. Por otro lado, la prueba de conocimientos específicos y pedagógicos no incorpora preguntas abiertas que permitan incorporar las especificidades de las distintas especialidades de esta modalidad.

En relación con la ambigüedad que existiría en la normativa el estudio de Sevilla y Arévalos (2020), constata que existen importantes asimetrías en los requisitos para ejercer la docencia, permitiendo incluso que estudiantes del mismo nivel puedan realizar clases en formación diferenciada una vez titulados, y a su vez a docentes de formación general, hacer clases en las especialidades por el solo hecho de tener un título de profesor. En este sentido, enfatiza en que la normativa vigente permite estas ambigüedades al coexistir la exigencia, por parte de la Ley General de Educación, de tener un título profesional de educación para

ejercer la docencia, y a su vez, la reglamentación que regula el ejercicio de la profesión docente (Decreto Supremo N°352), permite ejercer la docencia a los titulados de las carreras profesionales y técnicas de nivel superior y medias afines a la especialidad cuando se trata de asignaturas vocacionales vinculadas al mundo del trabajo, lo que se traduce en variadas interpretaciones dentro del propio Ministerio de Educación y por tanto una confusa comunicación a los establecimientos educacionales sobre los estándares para el reclutamiento de los docentes de EMTP (Sevilla y Arévalos, 2020)

Por su parte, el diagnóstico realizado por el Consejo Asesor en materia de FMTP, señala en su “Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional” para el período 2018-2030, que, entre las prioridades detectadas en el sector, uno de “los mayores desafíos de la Educación Media Técnico-Profesional se encuentra en desarrollar procesos de apoyo y evaluación efectivos y pertinentes a la formación diferenciada” (Mineduc, 2018a p.18).

Por último, la formación inicial y continua de los docentes técnicos se ve afectada al existir una indefinición de una política pública sobre cuál es la formación requerida por quienes imparten clases en EMTP para fortalecer esta modalidad educativa, la ausencia de condiciones requeridas para su financiamiento y de capacidades institucionales para ofrecer programas de prosecución de estudios para los profesionales que ejercen docencia de formación diferenciada TP. Con todo esto, la formación inicial y continua de profesores técnicos aparece como insuficiente y desarticulada, no logrando cubrir los requerimientos existentes. En relación con lo anterior, podemos observar que las particularidades de esta modalidad educativa regida por políticas públicas, que desatienden aspectos relativos a los saberes de los profesionales, podrían afectar a la calidad de los procesos evaluativos que ocurren al interior de las aulas TP.

Al constatar la inexistencia de un procedimiento estandarizado que permita delimitar criterios formales de calidad asociados al modelo de la EMTP, la Agencia de Calidad dependiente del MINEDUC, realizó una investigación cualitativa que se propuso establecer un concepto de calidad a partir de las representaciones que

poseen sus propios actores. Para ello recogieron por medio de entrevistas y grupos focales las opiniones y aspectos más valorados por sostenedores, directores, jefes de UTP y técnicos, profesores, padres, apoderados y estudiantes. Si bien los distintos actores enfatizan en cuestiones que tienen que ver con su propia especificidad, existe un relativo consenso en señalar que uno de los atributos asociados a una noción de calidad de la educación técnica de la enseñanza media consiste en contar con criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de las competencias de los estudiantes que sean funcionales a las orientaciones curriculares y al perfil de logros esperados en el desempeño de cada una de las especialidades durante los dos años de formación diferenciada (Agencia de Calidad de la Educación, 2016b). El estudio plantea que la calidad de la educación impartida y su consecuente evaluación, deberían estar referidas al conjunto de competencias o habilidades definidas en relación con las demandas de los sectores productivos, y que las llamadas habilidades blandas deberían ser el foco principal de la evaluación, incluso por sobre el conocimiento o manejo de habilidades de un área productiva específica. En definitiva, se releva desde los propios actores, el rol central y trascendente que adquiere la evaluación de las competencias logradas para conseguir la anhelada calidad educativa.

Los planteamientos actuales posicionan a la evaluación como un proceso formativo complejo, que acompaña de forma continua la actividad de la enseñanza, que podría tener una incidencia importante en la formación de los estudiantes. Para Prieto (2008), la evaluación no sólo constituye una actividad administrativa que acredita el nivel de conocimientos de los estudiantes, sino que representaría una experiencia personal y emocional de efectos sustanciales de largo alcance, dado que condiciona no sólo el desarrollo de sus habilidades necesarias para progresar debidamente en su itinerario escolar, sino que incide fuertemente en la construcción de su propia identidad. El estudio concluye además que, la existencia de una gran diversidad de creencias sobre la evaluación revela el hecho de que no son objetivas ni inocuas y, por el contrario, provocan efectos que vale la pena analizar.

Por otro parte, Chao y Arias (2023) afirman que el contexto determina en buena medida las prácticas evaluativas del profesorado, recalcando que las instituciones y sus autoridades tienen una gran influencia sobre estas. En su estudio acerca de creencias del profesorado de francés en Costa Rica, se evidencia que la influencia de la formación continua del cuerpo docente en relación con las creencias que se tienen sobre la evaluación, y se señala su importancia para transformar las creencias sobre el sistema educativo en general.

La escasez formación, de lineamientos y orientaciones sobre evaluación de aprendizajes, claras y específicas para esta modalidad educativa, sumado a la diversidad de perfiles docentes que se desempeñan en este tipo de educación, nos lleva a plantearnos que es necesario indagar y describir las acciones que se implementan en el aula en materia de evaluación de aprendizajes, y particularmente indagar sobre las creencias que los docentes tienen acerca la evaluación, para que desde ya puedan reflexionar en torno a ellas e iniciar un proceso de análisis de sus creencias y acciones ya que estas pueden incidir en el aprendizaje y rendimiento de las y los estudiantes.

De hecho, los hallazgos realizados por Martínez (2013), señalan que las actuaciones del profesor en los procesos de enseñanza y evaluación tienen como base, casi siempre implícitas, sus creencias, sus concepciones y el conocimiento profesional teórico-práctico adquirido en su formación docente. El autor concluye que los profesores recurren a estas creencias sobre todo cuando el conocimiento es incierto, tomando preponderancia ante la falta de conocimientos específicos. En función de lo anterior, el propósito que posee la evaluación de aprendizajes en el aula responde no sólo a la formación, sino también a las creencias que cada profesor ha ido construyendo con el paso del tiempo, como asimismo por las condiciones en que ejerce su labor pedagógica.

En relación con los estudios señalados anteriormente, se constata que resulta de gran relevancia dar cuenta de las creencias que los docentes de formación diferenciada de la Educación Media Técnico Profesional tienen sobre la evaluación de aprendizajes en el aula. La incerteza y ambigüedad en torno a la

evaluación que se practica en la formación diferenciada de esta modalidad educativa justifica la necesidad de realizar este estudio cualitativo, asimismo, la escasa cantidad de estudios referidos a las creencias que poseen los docentes que se desempeñan en Formación diferenciada TP, son una motivación para estudiar y comprender las acciones y decisiones evaluativas que los docentes realizan en sus aulas.

De ahí la relevancia práctica de indagar respecto de esta temática, sin ánimos de clasificar las creencias, creemos necesario y pertinente caracterizarlas para contribuir a relevar los discursos de los propios docentes y propiciar la reflexión en torno a ellas y su incidencia en las acciones evaluativas que se desarrollan en las aulas TP. Creemos que puede ser un aporte para los docentes de formación diferenciada, así como para quienes se desempeñan en establecimientos de educación media técnico profesional.

En este sentido nos surge como pregunta de investigación **¿Cuáles son las principales creencias sobre evaluación de aprendizajes que orientan las acciones evaluativas de los docentes de Formación Diferenciada Técnico Profesional de un Liceo de Valparaíso?**

1.2 Formulación de Objetivos

Conforme al escenario planteado y a la pregunta que orienta esta investigación, se derivan los siguientes objetivos:

1.2.1 Objetivo General

Caracterizar las creencias sobre evaluación de aprendizajes en el aula de los docentes de formación diferenciada técnico profesional de un liceo de la comuna de Valparaíso.

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar las creencias sobre evaluación de aprendizajes en el aula de los docentes de educación diferenciada de Enseñanza Media Técnico Profesional de un Liceo de la Comuna de Valparaíso.

Describir las acciones declaradas por los docentes de Formación Diferenciada al implementar la evaluación de aprendizajes en el contexto de su aula, de un Liceo Técnico Profesional de la Comuna de Valparaíso.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

En este apartado se detallan los referentes que permitirán situar la presente investigación acerca de las creencias sobre evaluación de aprendizajes en el aula, en el contexto de la Educación Media Técnico Profesional, para ello se presentan diversas fuentes bibliográficas que permitirán aproximarse a la pregunta y los objetivos planteados.

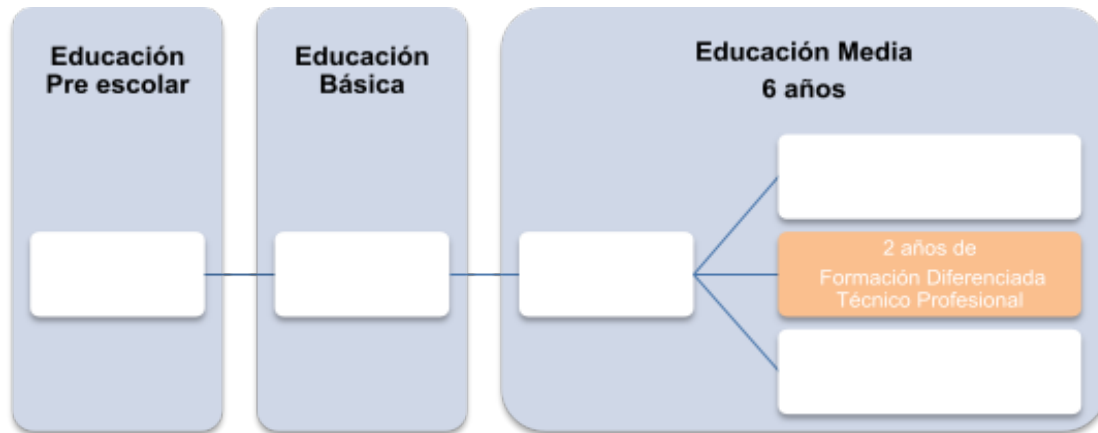
De esta forma, el presente marco referencial aborda los siguientes tópicos: en primer lugar, una contextualización de la modalidad educativa Técnico Profesional y sus particularidades, además de un perfil general de los y las docentes que se desempeñan en esta modalidad. En segundo lugar, se aborda el constructo evaluación de aprendizajes en el aula y finalmente se plantean los fundamentos teóricos de las creencias de los docentes y su influencia en las prácticas evaluativas.

2.1 Modalidad educativa: Educación Media Técnico Profesional

En Chile la Educación obligatoria comprende trece años de trayectoria; uno de Educación Parvularia, seis de Educación Básica y seis años de Educación Media de los cuales cuatro corresponden a formación general común y dos últimos de formación diferenciada que pueden ser Científico Humanista (Ver figura 1), orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes, puede ser Artística, que procura la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos o puede ser Técnico Profesional, orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos (Ley 20.370).

Figura 1

Trayectoria Escolar obligatoria y gratuita en Chile



Fuente: Elaborado en base a ley 20710, Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor.

Para efectos de este estudio, nos centraremos en estos dos últimos años de formación cuya modalidad tiene como foco la formación para el trabajo, es decir la **Formación Diferenciada Técnico Profesional** (en adelante FDTP), caracterizada por tener una orientación vocacional enfocada a un campo ocupacional específico, esto es una especialización técnica que busca facilitar a sus egresados obtener la licencia de enseñanza secundaria y a su vez, habilitarlos para la continuidad de estudios superiores (Sepúlveda y Valdebenito, 2019b).

En la actualidad, más de 150 mil jóvenes estudian en alguna especialidad de la EMTP, 52% son hombres y 48% mujeres, la gran mayoría de ellos pertenecientes a las familias más vulnerables de nuestra sociedad (Mineduc, 2023). De hecho, el 90% de la matrícula de la EMTP corresponde a alumnos provenientes de los dos quintiles de menores ingresos, en tanto que solo el 64% de la matrícula de la Educación Científico Humanista del sector subvencionado se ubica en dicha situación (Comisión Nacional de Productividad, 2018). La EMTP se imparte en 960 Liceos a nivel nacional, por lo que 155 mil jóvenes reciben este tipo de formación, quienes son atendidos pedagógicamente por 6.500 docentes

que ponen en práctica 35 especialidades y 17 menciones, del universo de establecimientos que imparten la modalidad Técnico Profesional, el 51.6% corresponde a centros educacionales de dependencia pública (municipal o Servicio Local de Educación) y el 40.9% a establecimientos de dependencia particular subvencionada, un 7,2% corresponde a corporaciones de administración delegada. El sector particular pagado tiene una bajísima participación en este tipo de educación (0,3%) (Sepúlveda et al, 2022).

TABLA 1

Distribución de liceos TP según dependencia administrativa

Dependencia	Liceos	
	N	%
Municipal/SLEP	495	51.6
Particular subvencionado	393	40.9
Administración delegada	69	7.2
Particular pagado	3	0.3
Total	960	100.0

Fuente: Adaptado de Sepúlveda et al (2022)

De acuerdo a la Estrategia Nacional de Formación TP, los mayores desafíos de la Educación Media Técnico-Profesional se encuentra desarrollar procesos de apoyo y evaluación efectivos y pertinentes a la formación diferenciada; generar mecanismos que faciliten la relación con el sector productivo; fortalecer la relación con otros espacios de la Formación Técnico-Profesional y mejorar la pertinencia de las especialidades respecto a las necesidades del sector productivo y de los distintos territorios del país. (MINEDUC, 2018a).

En el siguiente apartado se aborda la organización del currículum en EMTP que cuenta con particularidades necesarias de atender para comprender el contexto del presente estudio de caso.

2.1.1 Organización del currículum en la EMTP

La estructura curricular específica de la EMTP se ha establecido mediante las Bases Curriculares para la Formación Diferenciada Técnico-Profesional (Decreto Supremo de Educación N.º 452). La FDTP constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, a la vez, un ámbito de formación integral para la vida adulta, entendiendo como una trayectoria que articula el dominio de las competencias propias de una de las 35 especialidades técnicas disponibles, con la Formación General de la Educación Media y considerando que la totalidad de esta experiencia es la que posibilita alcanzar las competencias que permiten al egresado desempeñarse en la vida laboral, o su progresión de estudios hacia el ámbito de educación superior. (Mineduc, 2015)

La EMTP se diferencia de la modalidad Científico Humanista (en adelante CH) en varios aspectos, el más significativo es que en su currículum se definen objetivos terminales asociados a un perfil de egreso de cada especialidad, que dan cuenta de las competencias laborales que se espera que maneje un estudiante a su egreso del sistema a fin de responder adecuadamente a las exigencias y expectativas del mundo productivo (Sepúlveda y Valdebenito, 2019b). El concepto de competencia laboral comprende el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se necesitan para realizar eficientemente una determinada actividad. Al respecto, el documento orientador de la implementación del currículum y la evaluación del Ministerio de Educación de Chile señala:

En el contexto de la EMTP, en la actualidad la competencia laboral constituye un estándar para la medición del desempeño concreto de un individuo en un contexto laboral determinado, es referente para el diseño de los perfiles de egreso, los objetivos de aprendizaje y los aprendizajes esperados (MINEDUC, 2018b).

Asimismo, es característico de este tipo de formación, la existencia de talleres, laboratorios, y otras instancias de aprendizaje específicas, como prácticas profesionales y concursos. Desde una perspectiva curricular, los programas de FD son más flexibles que otros y explicitan las habilidades, conocimientos y actitudes específicas para este tipo de formación, además de considerar una descripción del contexto laboral y campo de la especialidad, los productos esperados y un perfil de egreso. Los módulos son bloques unitarios de aprendizaje que abordan uno o varios objetivos que en su conjunto expresan la competencia de manera global y se pueden desarrollar en forma secuencial u otras combinaciones (Mineduc, 2015).

El plan de estudio para la EMTP, implementado a partir del año 2020, incluye nuevas asignaturas para la Formación General (Filosofía, formación ciudadana y ciencias para la ciudadanía) que se agregan a las tradicionales de Lenguaje y Literatura e inglés. Junto a ello, propone 2 horas lectivas para historia, geografía y ciencias sociales, artes o educación física lo que, sumado a las 4 horas de libre elección, conforma 42 semanales, en el caso de Liceo con Jornada Escolar Completa (con JEC) y 38 para los Liceos que no cuentan con Jornada Escolar Completa (Sin JEC). La tabla 2, sintetiza la distribución de horas del Plan de Estudio de la EMTP que hoy se encuentra vigente.

Tabla 2

Distribución de horas semanales del Plan de Estudio 3° y 4° Medio TP

		Con JEC*	Sin JEC*
Plan de Formación Diferenciada TP	Asignaturas de cada especialidad	22	22
Plan común de formación general obligatorio 14 hrs	Lenguaje y Literatura	3	3
	Matemática	3	3
	Educación Ciudadana	2	2
	Filosofía	2	2
	Inglés	2	2
	Ciencias para la Ciudadanía	2	2
Plan común electivo 2 hrs	Religión		
	Historia, geografía y Ciencias Sociales	2	2
	Artes		
	Educación Física y Salud		
Horas de Libre Disposición		4	-
Total		42	38

*JEC: Jornada Escolar Completa, tiempo de permanencia de los alumnos en el establecimiento educacional correspondiente a 42 horas semanales. Fuente: Mineduc (2015)

Para el caso de la FD, el Ministerio de Educación establece una estructura curricular de módulos, en ellos se desarrolla la propuesta pedagógica destinada a lograr los perfiles de egreso definidos en las Bases Curriculares. Este instrumento prescriptivo, establece los objetivos de aprendizajes mínimos a lograr en cada especialidad y requieren de una contextualización, es decir un proceso de adaptación y complementación a partir del contexto y las necesidades de la unidad educativa plasmadas en el proyecto educativo institucional, las características de los estudiantes, de la comunidad escolar, los estilos de aprendizaje, entre otros factores como el contexto productivo u otros (Mineduc, 2015).

El Programa de Estudio de cada especialidad representa una propuesta pedagógica que orienta el proceso de enseñanza aprendizaje tomando las funciones laborales asociadas y ofrece una organización temporal de los OA, una estructura de aprendizajes esperados, criterios de evaluación y bibliografía.

La flexibilidad del programa de estudio, al promover una contextualización curricular y didáctica (Ver Tabla 3), representa una oportunidad para los establecimientos y equipos docentes de incorporar módulos nuevos o incluso utilizar módulos de otra especialidad, adaptar aprendizajes esperados y criterios

de evaluación o agregar unos nuevos, más pertinentes. A su vez, representan un desafío no menor para las comunidades y requieren de equipos docentes activos y con ciertos niveles de autonomía en la apropiación de dicha propuesta y que, de acuerdo con los criterios curriculares existentes, sean capaces de contextualizarlos a su realidad escolar, gestionando el currículum de manera pertinente (Mineduc, 2018b).

Tabla 3

Contextualización de los programas de estudio de la FDTP

	Contextualización curricular	Contextualización didáctica
Abarca	Aprendizajes esperados y criterios de evaluación*	Planes y programas
Supone	Análisis de contexto y posterior toma de decisiones para adaptar o complementar	Reflexión por parte del docente para transformar a unidades significativas del proceso de E-A

Fuente: Adaptado de Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación técnico profesional. Mineduc (2018b)

Como se ha señalado, el enfoque curricular que orienta el diseño de la Formación Diferenciada TP es el de competencias laborales. Al respecto, Guy Leboterf (2001), define la competencia como una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, recursos del ambiente, relaciones, documentos, informaciones y otras) en un contexto particular que considera los “recursos incorporados a la propia persona” y los “recursos del entorno” que permiten lograr la competencia con mayor o menor facilidad. Esto representa una gran diferencia con respecto al currículum tradicional, presente en el resto del sistema escolar, basado en contenidos y que

prioriza en el manejo de conocimientos por sobre su aplicación práctica contextualizada.

Para cada especialidad de la Educación TP, se ha definido un conjunto de objetivos de aprendizaje, todos ellos configuran un perfil de egreso que expresa lo mínimo y fundamental que debe aprender un alumno o alumna del país que curse una especialidad. Los Objetivos de Aprendizaje se construyen a partir: i) Conocimientos, entendidos como información vinculada a marcos explicativos e interpretativos, ii) habilidades, expresadas en el dominio de procedimientos y técnicas, y iii) actitudes, como expresión de valoraciones que inclinan a determinado tipo de acción (Mineduc, 2015).

Como estas tres dimensiones forman un todo indisoluble bajo el concepto de competencia, tanto la experiencia escolar como la práctica pedagógica se sugieren a los establecimientos de EMTP, utilizar metodologías activas para el desarrollo de sus programas, algunas de ellas son aprendizaje basado en problemas, elaboración de proyectos, simulación de contextos laborales, análisis o estudio de casos, observación de modelos de la realidad productiva, demostración guiada, texto guía, juego de roles, microenseñanza, etc.

2.1.2 La Educación Técnico Profesional y la evaluación

La EMTP comparte los problemas de la Educación Pública en general, tanto en condiciones de calidad como en contextos para el aprendizaje. Sin embargo, esta modalidad cuenta con muy poca información acerca de los resultados de aprendizaje, para Villarzú (2015) este sería uno de los aspectos más problemáticos para analizar la calidad de la EMTP dada la inexistencia de mecanismos externos de evaluación de aprendizajes o de adquisición de competencias de los estudiantes de las distintas especialidades.

Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes y sus familias no disponen de información adecuada acerca de las competencias que se desarrollan en el período de formación diferenciada, así mismo las políticas y los programas educativos nacionales tampoco cuentan con antecedentes consistentes para la implementación de acciones de apoyo o reforzamiento y, en términos más generales, se refuerza un prejuicio que establece que la EMTP es una alternativa de menor calidad que la Enseñanza Media Científico-Humanista, dado que los criterios comparativos son propios de este último sistema (Servat, 2022).

Pese a ello, los Estándares de la Profesión Docente de EMTP, proponen diversos criterios que deben cumplir los docentes en su labor educativa. Específicamente en materia de evaluación, si bien son directrices que deben ser implementadas por las carreras de pedagogía, se plantean como una guía fundamental para las y los docentes y directivos/as de establecimientos escolares de EMTP que imparten este tipo de formación. Se observa en este documento, la descripción de la evaluación como parte del diseño de actividades de aprendizaje que comprende procedimientos y técnicas evaluativas acordes al enfoque de competencias y a las características particulares de los/as estudiantes que incluye procesos sistemáticos de monitoreo que permitan levantar evidencias confiables y válidas, considerando las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes, para una retroalimentación formativa integral y oportuna que permitan su mejoramiento (CPEIP, 2022).

A modo de conclusión se puede observar que las características de la Formación Diferenciada TP más evidentes son entre otras; su organización curricular modular, la flexibilidad para incorporar actividades de aprendizaje conforme el perfil laboral y el PEI de cada establecimiento, la necesidad de contextualización de los programas de estudio. Asimismo, como este tipo de educación técnica tiene un fuerte componente de aprendizajes prácticos, demanda que las situaciones y estrategias de evaluación sean coherentes con esta característica, lo que trae consigo la importancia de preguntarse por el rol que el

docente de formación diferenciada juega en la evaluación de aprendizajes en este escenario complejo y particular.

2.1.3 Caracterización de los docentes de EMTP

El perfil de los docentes de formación técnica y su capacidad para generar aprendizajes significativos entre los estudiantes se reconocen como atributos clave para alcanzar una formación técnica de calidad. Sin embargo, la formación pedagógica de los docentes del área no es una línea de desarrollo que las políticas de formación inicial hayan considerado. Su autora plantea que en la realidad encontramos profesionales con experiencia en su campo laboral, pero que se han incorporado al sistema educativo sin tener formación en pedagogía. Este hecho es relevado como un problema en algunas ocasiones que tiende a ser suplido por la disposición positiva de los mismos actores, y por el hecho de que en gran parte los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizan de manera práctica en talleres (Valdebenito, 2021).

Una de las características distintivas de los docentes que se desempeñan en este campo, remite al carácter dual de su perfil profesional, ya que deben manejar a la vez, conocimientos y habilidades tanto pedagógicos como del campo socio productivo y laboral en los que se desempeñan para la adecuada preparación de sus estudiantes para el ingreso al mercado laboral (OECD, 2021). Esta dualidad exige un esfuerzo para lograr simultáneamente impulsar la implementación formativa vinculada al contexto socio-productivo, el diseño y adaptación de los planes de estudio, gestionar dispositivos de evaluación para los aprendizajes de los estudiantes y conseguir los recursos necesarios para una formación pertinente (Sepúlveda et al, 2022).

La Estrategia Nacional de Formación Técnico-profesional propuesta por el Ministerio de educación en el año 2018, advertía sobre los déficits del sistema y respecto a los docentes, enfatizando en la importancia de identificar las principales falencias para su desarrollo profesional y de promover instancias de certificación y

desarrollo de competencias en tanto formadores, así como también la creación de una oferta permanente de formación docente (MINEDUC, 2018a). Desde entonces hasta ahora, no existen avances en esta dirección, persistiendo un vacío significativo en el impulso a quienes desarrollan las tareas educativas en el campo de la educación técnica (Sepúlveda et al., 2022).

A nivel de desarrollo profesional docente, se evidencia que la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903) no reconoce el carácter de “profesionales duales” de los docentes técnicos, es decir que necesitan competencias pedagógicas y laborales de su especialidad, así como habilidades de enseñanza para lidiar con grupos de estudiantes y entornos de enseñanza cada vez más complejos. Por otro lado, la ausencia de referentes investigativos en esta materia ha sido calificada como una “negligencia benigna” en el desarrollo profesional de los docentes de educación técnica en el sistema escolar, al asumirse que su sola experiencia y preparación en el campo productivo vinculado al área de enseñanza sería una habilitación suficiente para el ejercicio de su labor (Sevilla y Arévalos, 2020).

Como se ha señalado, Chile no cuenta con instituciones especializadas en formación de docentes técnicos para el sistema escolar y tampoco programas de formación inicial específicos para las diferentes especialidades, solo algunas instituciones universitarias ofrecen programas de continuidad de estudios para que titulados de educación superior puedan adquirir el título de profesor en EMTP. No obstante, esta oferta es acotada y no responde necesariamente a los requerimientos de formación de los docentes TP, a pesar de que ha sido consensuada la necesidad de fortalecer las capacidades de los formadores dado que es fundamental para mejorar la calidad de los aprendizajes (Mineduc, 2018a). La Base de datos de cargos docentes 2021, señala que solo un 20.9% de los docentes que se desempeñan en formación diferenciada cuenta con título de profesor de EMTP, un 15.2% son titulados de otras pedagogías y de todos los titulados un 57.8% corresponde a titulados de otras profesiones, como se muestra en la tabla 4, que se presenta a continuación.

TABLA 4

Porcentaje de docentes titulados que se desempeñan en EMTP

Educación		Otras áreas			No titulado	Total
Otro	Profesor EMTP	TNS	Profesional			
			Sin lic.	Con lic.		
15.2	20.9	24.5	17.1	16.2	6.1	100

Fuente: Base de datos Cargos docentes (Mineduc, 2021)

De acuerdo con el Estudio sobre Docentes de Formación Diferenciada TP (Sepúlveda, et al. 2022), estos se caracterizan por ser un grupo altamente heterogéneo, tratándose de profesionales o técnicos de áreas o sectores profesionales que se han insertado en el sistema escolar en algún momento de su trayectoria profesional. La tabla 5, da cuenta que un 55 % de estos docentes se desempeña en un establecimiento educacional municipal o Servicio local de educación, un 34% se desempeña en el sector particular subvencionado, mientras que el 11% del total lo hace en centros de administración delegada. La presencia de este tipo de docentes en el sector particular subvencionado es casi nula, solo 3 establecimientos educativos privados imparten esta modalidad de estudio por lo que emplean a 7 docentes (0.1% del total)

TABLA 5

Distribución de docentes según dependencia administrativa

Dependencia	Liceos		Docentes	
	N	%	N	%
Municipal/SLEP	495	51.6	3.366	55.1
Particular subvencionado	393	40.9	2.075	34.0
Administración delegada	69	7.2	660	10.8
Particular Pagado	3	0.3	7	0.1
Total	960	100.0	6.108	100.0

Fuente: Base Datos Cargos Docente (Mineduc, 2021)

La heterogeneidad también se manifiesta en la distribución de los docentes de formación diferenciada por sector económico y región del país. Así, existen cinco sectores de especialidad, de un total de 15, que concentran cerca del 75 %. Los sectores que concentran una mayor proporción de docentes en esta última condición de titulación son Minero, Agropecuario, Marítimo, Hotelería y Turismo, Alimentación y Maderero. De esta manera, el escenario que se exhibe en la formación diferenciada técnico-profesional, es notoriamente distinta a la del resto del sistema donde la proporción de docentes con título de profesor es superior al 90% (Sepúlveda et al., 2022)

A pesar de que la falta de entrenamiento pedagógico afecta a cerca de la mitad de los docentes, existen pocas posibilidades de que ellos demuestren la calidad de sus trabajo pues no existe información sobre el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes de la Educación Media Técnico profesional, la última evaluación de aprendizajes de carácter nacional, es realizada en segundo año medio, es decir antes de ingresar a la Educación Diferenciada TP (Romero y Faouzi, 2020), por lo que no hay mediciones que den cuenta de esas experiencias.

Uno de los roles esenciales del docente de aula de cualquier nivel es sin duda la evaluación de aprendizajes, permite obtener información acerca de los aprendizajes de los estudiantes y podría tener efectos críticos en la trayectoria escolar en el corto como en el largo plazo (Prieto, 2008). Desde esta perspectiva, nos resulta pertinente profundizar en el concepto de evaluación en el aula y contar con este marco que nos permitirá complementar este cuerpo referencial para esta investigación.

2.2 Evaluación en el aula

La base teórica sobre evaluación en el aula es amplia, y no es el fin de esta investigación desarrollarla en su totalidad, sin embargo, en el presente apartado

revisaremos algunos aspectos de la evaluación que se desarrolla en nuestro país para situar el concepto y precisar lo que entenderemos por evaluación en el aula a lo largo de este trabajo.

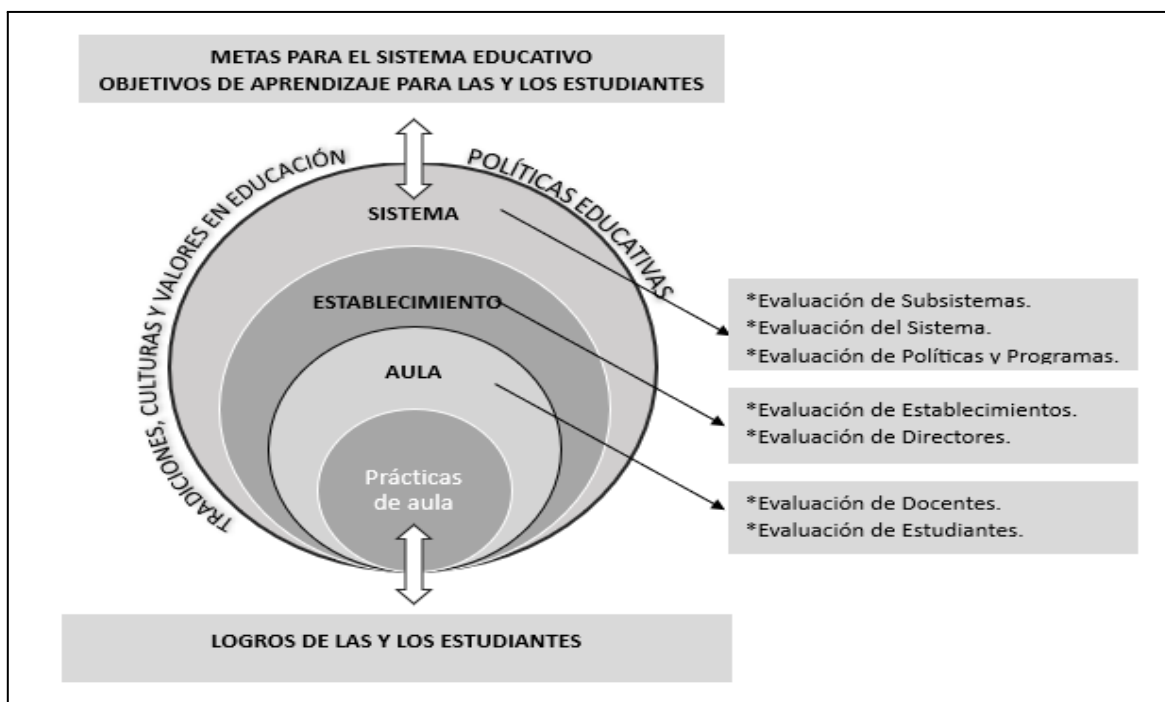
2.2.1 La evaluación en el aula

A través de un largo proceso histórico que incluye diversas reformas, nuestro sistema educativo se ha orientado hacia la equidad y la calidad, con énfasis en el desarrollo integral de las y los estudiantes. Sus definiciones y propuestas hoy se rigen por la Ley General de Educación, que declara a la evaluación como una herramienta central en el logro de los objetivos educativos y que permite al docente evidenciar el avance en la trayectoria de los aprendizajes, reflexionar sobre ellas y ajustar los procesos pedagógicos según la información obtenida (Ley 20.370).

La evaluación que se promueve en el sistema educativo chileno busca incentivar la reflexión y el desarrollo profesional en torno a este ámbito, y promover aquellas prácticas evaluativas que fortalezcan el aprendizaje y la enseñanza. (Mineduc, 2018a) Los diferentes componentes del sistema propuesto se organizan para cumplir diversos propósitos o funciones (ver figura 2), estos en su conjunto permiten observar la propuesta oficial en torno a la evaluación en el aula y su importancia dentro del sistema.

Figura 2

Sistema Nacional de Evaluación



Fuente: Adaptado de la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional. Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional. (Mineduc, 2018a).

De acuerdo con la figura 2, el Nivel de aula es aquel donde ocurre la evaluación de aprendizajes de las y los estudiantes, al interior de los establecimientos y por tanto es el centro de las políticas de evaluación educativa. Su propósito es recoger evidencia que permita describir con precisión la diversidad presente en la sala de clases, y orientar así la toma de decisiones pedagógicas para abordar las diferentes necesidades y oportunidades que van surgiendo en las trayectorias de aprendizaje de las y los estudiantes (Mineduc, 2018a)

La implementación de la evaluación al interior de los establecimientos educacionales es regulada por medio de una normativa conocida como el Decreto N°67, es común para todos los niveles educativos y busca fortalecer las prácticas que se desarrollan al interior de las comunidades educativas y los procesos de toma de decisiones relativos a la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes (Mineduc, 2018d). Esta normativa define a la evaluación como:

“Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e

interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza”. (Decreto 67 de 2008, Art. 2.)

En términos generales, si hacemos una revisión histórica del concepto de evaluación, podemos observar tres grandes momentos temporales: antes de los años noventa donde una noción de evaluación regida por las teorías y práctica de la medición educacional y el fuerte influjo de las teorías de corte conductista, el énfasis de la evaluación estaba en la selección y el control y, por ende, en su rol sumativo. Entre la década del 90 e inicios del siglo XXI, la evaluación recibe la influencia del sistema relacionado con la rendición de cuentas y la estandarización. Desde el 2000 a la actualidad se alude a evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje; se releva la función formativa y la retroalimentación efectiva (Förster, 2017).

La evaluación no es una simple actividad técnica, sino que constituye un elemento clave del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto por la cantidad de información que proporciona al profesor como por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad (Villardón, 2006). Es posible reconocer que la evaluación se mueve entre dos lógicas: las que, desde la perspectiva de Perrenoud (2008), pueden significar la presencia de una evaluación al servicio de la selección, según lo cual “los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia” (p.10).

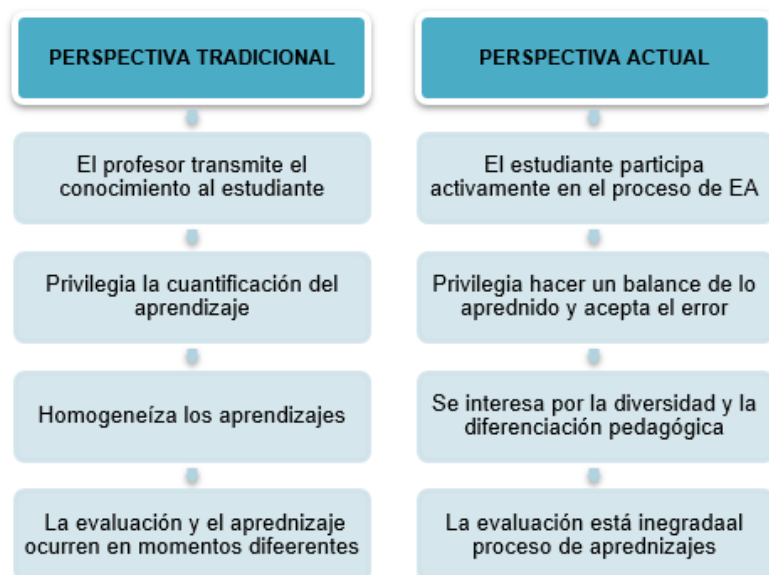
Por otro lado, la evaluación puede estar al servicio de los aprendizajes y, por tanto, ser un “instrumento privilegiado para una *regulación* continua de las intervenciones y las situaciones didácticas” (Perrenoud, 2008, p. 14); es decir, una evaluación capaz de reconocer y valorar la diversidad presente en los contextos escolares. Esta forma de práctica evaluativa vinculada a la posibilidad de regular el aprendizaje en términos formativos supone conceptualizarla como un camino para el aprendizaje, es decir un proceso que favorece la toma de decisiones de naturaleza pedagógica y didáctica (Esquivel, 2009).

Cualquiera de las dos lógicas que adopte un docente frente a la evaluación, la toma de decisiones estará comprometida o tensionada por los requerimientos y condicionamientos institucionales. De hecho, el sistema escolar está constantemente pidiendo al docente que gestione los resultados de sus evaluaciones, y que tome decisiones respecto de la efectividad de las prácticas de enseñanza desde las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes, este análisis siempre se realiza a partir de las calificaciones obtenidas y no desde el avance o logro en los aprendizajes esperados (Förster, 2017, p. 11).

La literatura es abundante en relación a la evaluación y no es nuestro propósito extender este tema largamente, para efectos de esta investigación tomaremos una terminología utilizada por Scallon (2004) que aglutina algunas de las características más relevantes de dos perspectivas de la evaluación: la **perspectiva tradicional**, donde el docente ocupa el papel esencial en todo el proceso evaluativo y por otra parte, la **perspectiva nueva** (o actual) en la cual el estudiante juega un papel más activo y protagónico en el proceso evaluativo, la figura 3 sintetiza los aspectos más generales de dicha clasificación.

Figura 3

Perspectivas de evaluación



Fuente: elaboración propia en base a Scallan, G. (2004).

Desde una *perspectiva tradicional* de la evaluación, se privilegia medir los aprendizajes mediante un examen, generalmente los ítems tienen un carácter abstracto o escolar. La evaluación y el aprendizaje tienen lugar en momentos distintos, de allí el interés por el resultado o el producto. Scallan (2004) indica que en este proceso se privilegia más la observación y la objetividad; las condiciones de observación son absolutamente idénticas y uniformes para todos los alumnos. En la *perspectiva actual* de evaluación, se centra en el estudiante y este resuelve problemas o tareas realistas, significativas, lo que le exige construir una respuesta elaborada, como el caso de una producción o proponer una solución a un problema; de allí la existencia de una variedad de instrumentos para evaluar los aprendizajes, como portafolio, la observación y los mapas conceptuales, entre otros, se caracteriza por tener criterios claros y conocidos por los alumnos.

Considerando estas perspectivas, las definiciones aportadas anteriormente y la propuesta de evaluación emanada desde la institucionalidad ministerial de Educación de nuestro sistema educativo, para este estudio entenderemos por evaluación en el aula, **al proceso (conjunto de acciones planificadas) mediante el cual se obtiene e interpreta información sobre el aprendizaje de los y las estudiantes, se estima su valor para tomar decisiones orientadas a la mejora.**

Para ahondar en el tema de la evaluación, cómo esta se lleva a la práctica y el sentido que tiene en el aula, revisaremos a continuación los propósitos de la evaluación.

2.2.2 Propósito de la evaluación

La evaluación en el contexto escolar es un componente fundamental del proceso de enseñanza, caracterizado por ser un proceso dinámico, abierto y contextualizado que contiene una intencionalidad y que puede dar respuesta a varias interrogantes como las siguientes: ¿qué evaluar?, ¿cómo es la evaluación?, ¿para qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿quién evalúa? (Rivera, 2014).

Justamente, uno de los aspectos más interesantes de la evaluación en el aula es que puede tener variadas intencionalidades o propósitos que permiten entender el sentido que esta tiene. Para ello existen diversas clasificaciones, para este estudio consideraremos la expresada por Moreno (2016), quien ha retomado los términos utilizados en el contexto de la discusión metodológica sobre evaluación del currículo, **de evaluación formativa y sumativa** para describir el propósito que pueden tener las evaluaciones, y los ha extrapolado a la evaluación de alumnos por el poder explicativo que tienen en sí mismos.

El propósito que tiene la **evaluación sumativa** es determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace referencia al juicio final y global de un proceso que ha concluido y sobre el que se emite una valoración terminal. Tiene un carácter retrospectivo, sancionando lo que ya ha ocurrido y su preocupación es definir cuánto ha progresado o aprendido el alumno. Su finalidad principal es servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados logrados (Gimeno, 1995).

Por su parte, la **evaluación formativa** es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: un proceso de aprendizaje, una estrategia de enseñanza, un proyecto educativo, un material didáctico, etcétera.

Evidentemente, la intervención para la mejora de un proceso tiene sentido hacerla mientras éste ocurre. El propósito de este tipo de evaluación se asocia con una evaluación de carácter continuo, realizada mediante procedimientos informales, dependiendo más de las capacidades diagnósticas de los profesores que de pruebas o instrumentos técnicos aplicados (Moreno, 2016).

Para Stobart (2008), la **evaluación sumativa** es aquella que se centra en la evaluación de los resultados de aprendizaje y la **evaluación formativa** asume como objetivo apoyar el aprendizaje a través de la enseñanza y la retroalimentación específica. Esta definición es ampliada por Wiliam (2009) agregando que la evaluación formativa se entiende como aquella que proporciona retroalimentación a los estudiantes respecto de cómo mejorar sus aprendizajes, y sumando el concepto de diagnóstico que se utiliza para aquellas evaluaciones que proporcionan información sobre las ideas y conocimientos previos que tienen los alumnos.

Si bien los términos diagnóstica, formativa y sumativa se usan para describir distintos tipos de evaluaciones, los resultados de una misma evaluación podrían servir para más de un propósito o finalidad en distintos momentos. En esta misma línea, Hattie (2003, como se cita en Förster, 2017) agrega que la distinción entre evaluación formativa y sumativa se relaciona más con las interpretaciones y decisiones que se toman que con la forma o los procedimientos con los que se recogen las evidencias. Shepard (2006) señala que la evaluación formativa y sumativa deben ser coherentes y respaldarse mutuamente, teniendo como foco el aprendizaje de los estudiantes.

Para este estudio se asumirá como propósito de la evaluación lo señalado por Prieto y Contreras (2008):

“los propósitos de la evaluación son los objetivos que un actor educativo le ha asignado a la evaluación en el aula, desde una determinada concepción, orientando las decisiones que éste tome en base a los resultados que la evaluación entregue para que sus resultados sean útiles a las necesidades de los actores involucrados”.

Asumiendo que los objetivos que se asignan al proceso evaluativo y que orientan las decisiones del docente sobre la evaluación, nos centraremos en algunas de estas decisiones implicadas en la tarea concreta de la evaluación que el docente realiza en el aula. Por este motivo nos interesa centrarnos en qué evalúa, cuándo evalúa y también quién evalúa, abordaremos en adelante algunas de las acciones evaluativas que cada docente realiza en el aula y que pueden entregarnos luces de sus creencias al estar relacionadas con las decisiones que debe asumir para abordar el proceso de evaluación.

2.2.3 Acciones evaluativas

La forma en cómo se evalúa condiciona lo que aprenden los estudiantes, más precisamente el diseño de estrategias de evaluación y las situaciones evaluativas tienen una fuerte influencia sobre la cantidad de tiempo que los alumnos estudian, lo que estudian y la calidad de su compromiso con el aprendizaje (Gibbs, 2010), a partir de esta afirmación surge la inquietud de explorar las acciones evaluativas que los docentes desarrollan en el proceso evaluativo.

El documento estándares pedagógicos para las carreras de pedagogía en educación media técnico profesional, elaborado para orientar la formación docente en este ámbito y en particular para orientar el ejercicio de la docencia en las aulas TP, especifica cuatro dominios que abordan los aspectos clave del proceso de enseñanza aprendizaje, y establece los estándares mínimos para un buen desempeño docente. La figura 4, nos permite situar las acciones evaluativas del docente descritas en los estándares docentes para egresados de EMTP.

Figura 4

Acciones asociadas a la evaluación en el aula



Fuente: Adaptado de Estándares de la profesión docente carreras de pedagogía en educación media técnico profesional (CPEIP, 2021)

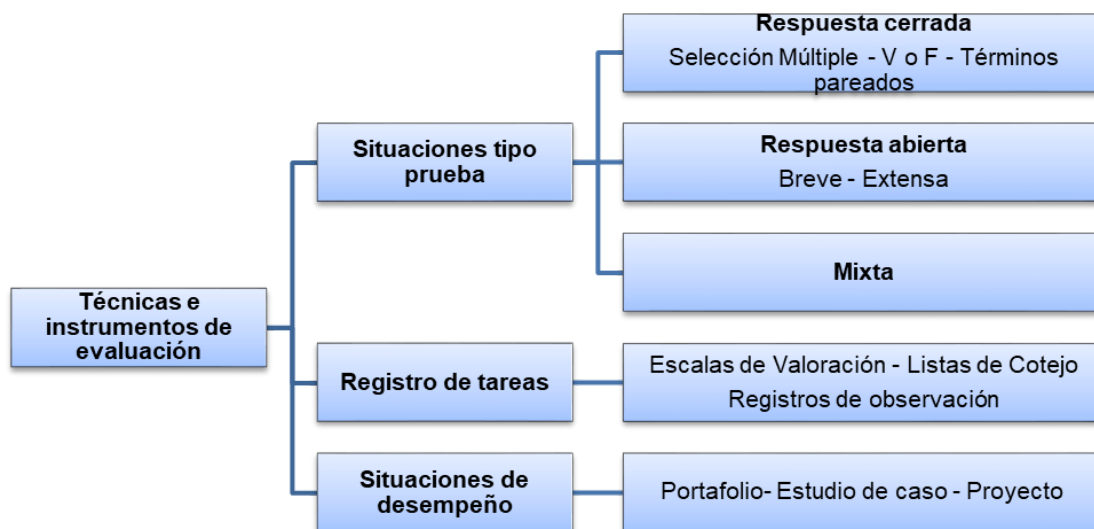
Dentro del Dominio C, de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, se describen 5 estándares y uno aborda las estrategias, procedimientos e instrumentos evaluativos que el docente define e implementa para obtener información sobre los aprendizajes de sus estudiantes, cómo los interpreta y cómo retroalimenta utilizando la información que obtiene de las evaluaciones. Este estándar establece en forma cierta lo que se espera que un docente de FDTP debe saber y sabe hacer en materia de evaluación de aprendizajes en el aula

La planificación de una estrategia de evaluación representa un conjunto de decisiones para lograr que los estudiantes alcancen una meta de aprendizaje, contempla la selección o diseño de procedimientos y técnicas evaluativas por parte de los docentes. Sin duda que estén alineados con los objetivos de aprendizaje puede contribuir a la definición de trayectorias educativas más sólidas y facilitar los aprendizajes de todos los estudiantes. Gonzaga (2016) indica que los instrumentos de evaluación son las herramientas que sirven para ordenar esta misma y que forman parte activa de la práctica docente.

Por otra parte, la pertinencia de los instrumentos de evaluación tendrá directa relación con la calidad de la información que se recoge respecto del aprendizaje de los estudiantes (Förster, 2017). Estos deben entregar suficiente evidencia acerca de los aprendizajes y responder a ciertos niveles de calidad que permitan una real objetividad en el contexto de la evaluación en el aula.

En la siguiente figura 5, se presenta una clasificación propuesta por Förster (2027) de las principales técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizan, la autora señala que todas ellas tienen ventajas y limitaciones por lo que es relevante tener conocimiento profundo de ellos para poder seleccionar o construir el que mejor se ajuste a la necesidad del docente.

Figura 5
Clasificación de Instrumentos de evaluación



Fuente: Adaptado de Förster (2017)

De acuerdo con la figura anterior, los instrumentos de evaluación se pueden clasificar en torno a tres técnicas: situaciones tipo prueba, registro de tareas y situaciones de desempeño.

Las situaciones tipo prueba corresponden a la forma más tradicional de evaluar sumativamente en el contexto escolar, la mayoría son escritas y algunas

en forma oral. La construcción de estos instrumentos debe privilegiar la coherencia con los objetivos de aprendizaje. Dentro de ellos se encuentran las i) **pruebas de respuesta cerrada**, es decir de selección múltiple, verdadero o falso y términos pareados, ii) **pruebas de respuesta abierta breve**, que pueden ser simples, de completación, de identificación, de ordenamiento o jerarquización, y iii) pruebas de respuesta mixta.

El **registro de tareas** corresponde a instrumentos que permiten recoger información cualitativa o cuantitativa acerca de las conductas observadas. Dentro de ellas se encuentran las escalas de valoración, listas de cotejo, rúbricas u otros.

Las **situaciones de desempeño** se refieren a situaciones donde el estudiante es evaluado dentro de contextos significativos, evitando evaluar habilidades o destrezas de manera aislada. Dentro de estas situaciones se encuentran los portafolios, los proyectos, el estudio de caso, etc.

En cualquier caso, la situación que sea utilizada para la evaluación debe ser pertinente a los objetivos de aprendizaje que el docente desee evaluar. A continuación, se presenta dentro de las acciones evaluativas que el docente realiza en el aula a la retroalimentación, como uno de los procedimientos que en los últimos años ha sido reconocido por diversos investigadores por su influencia en la mejora del aprendizaje.

La información de retorno en el momento posterior a la evaluación, donde se especifica los aciertos y desaciertos del estudiante en su proceso de formación de conocimiento y su comprobación mediante la evaluación, es la llamada retroalimentación (Sadler, 2010). A pesar de que siempre ha existido la necesidad de la retroalimentación de la evaluación con fines pedagógicos, es sólo alrededor del año 2000 que esta adquiere la relevancia que tiene en la actualidad.

Anijovich y González (2015) establecen que la evaluación necesita del diálogo constante, señalar el problema y realizar repreguntas cuyo objetivo será encaminar a los estudiantes al logro de sus aprendizajes. Esta interacción diaria entre el docente y el estudiante debe incorporar indicaciones, consejos y

compromisos que le permitan darse cuenta de su nivel y poder mejorar. Para Heritage (2010) es el docente quien tiene la tarea de facilitar a los alumnos la comprensión del objetivo y ser el mediador para que puedan realizar juicios sobre su aprendizaje en relación con las pautas establecidas para su evaluación.

En la retroalimentación debemos informar al alumno si está cubriendo los objetivos de aprendizaje del curso y de cada actividad en particular. A esto Hattie y Timperley (2007), denominaron la retroalimentación efectiva y según los autores responde a tres preguntas que deben estar muy claras para los alumnos: i) ¿Dónde voy?, ii) ¿Cómo voy?, ¿dónde estoy?, y iii) ¿Qué sigue después de esto?.

De esta forma, se garantiza situar en primer lugar al alumno en los objetivos del curso, ya que de lo contrario está elaborando las actividades sin un rumbo definido. Las segundas preguntas se relacionan con informar al estudiante tanto el desempeño que está teniendo en sus actividades de aprendizaje, como en el resultado de los productos entregados. Tiene que ver con la forma en que el estudiante va construyendo las actividades de aprendizaje, es decir proveer información en el proceso de construcción, de tal manera que el alumno pueda hacer ajustes pertinentes a las acciones que hace para lograr con una meta determinada. La tercera pregunta se relaciona con informar al alumno en nuestra retroalimentación cómo va a conectar la actividad que se está evaluando con la siguiente, no son productos aislados, cada actividad debe tener un objetivo claro encaminado a cumplir los objetivos del curso (Hattie y Timperley, 2007).

Existen diversas miradas respecto de cuándo es adecuado aportar la retroalimentación al estudiante para que sea más efectiva, sin embargo, existe coincidencia en que es la retroalimentación aporta a reducir la discrepancia entre los objetivos, lo que entienden los estudiantes y su desempeño (Anijovich y González, 2015; Heritage, 2010; Hattie, 2017; Sadler, 2010)

Para esta investigación haremos uso del modelo de niveles de retroalimentación propuestos por Hattie y Timperley (2007) para asociarlas a las prácticas que los docentes declaran realizar en sus aulas, ver figura 6.

Figura 6

Niveles de la retroalimentación



Fuente: Elaboración propia

en base a Förster (2017)

Los niveles señalados, ayudan al docente a pensar en las maneras en las que se puede apoyar con las preguntas ¿dónde voy?, ¿Cómo voy?, y ¿Qué sigue después de esto?, en diferentes momentos de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

El primer nivel centrado en la tarea se relaciona con señalar si el trabajo es correcto o incorrecto, también incluir indicaciones para adquirir más información, esta es la forma es la más común y conocida de retroalimentación, centrado en el proceso utilizado para crear un producto o completar una tarea. Se refiere al procesamiento de la información, se trata de hacer visible los pasos que se requieren para completar una tarea o explicitar las condiciones para alcanzarla, adicionalmente esta retroalimentación está relacionada con los procesos cognitivos y transferencia a otras tareas. **En el tercer nivel centrado en la autorregulación**, se aborda la forma en que los estudiantes supervisan, dirigen y regulan sus acciones hacia la meta de aprendizaje. Con este tipo de retroalimentación se busca que los estudiantes puedan monitorear su aprendizaje

y regular sus acciones. Un ejemplo de este tipo de retroalimentación puede ocurrir en momentos de autoevaluación, cuando se propicia que los estudiantes puedan reconocer las estrategias que ocuparon para realizar el trabajo e identificar las estrategias que los ayudaron a hacer una buena tarea. **En el último nivel de retroalimentación centrado en la persona del estudiante**, el objetivo es apoyar a identificar las características personales que los ayudan a cumplir la tarea. Cuando la retroalimentación relaciona a la persona con su trabajo, ésta puede contribuir a mejorar la autoeficacia y, por lo tanto, impactar en sus procesos de aprendizaje.

Hasta aquí hemos revisado antecedentes sobre la evaluación en el aula, los propósitos de la evaluación y algunas de las acciones evaluativas que los docentes despliegan en las aulas. En el siguiente apartado nos centraremos en las creencias docentes y las creencias docentes en evaluación que son las que nos convocan en el presente estudio.

2.3 Creencias docentes

Existen múltiples formas de referirse a las creencias docentes, en variadas investigaciones sobre el tema se hace referencia al pensamiento del profesor y la influencia o repercusión que dicho pensamiento tiene en su práctica docente (Montanares y Junod, 2018; Solar y Díaz, 2009; Díaz et al 2010). Estos estudios, en su mayoría están referidos a las creencias docentes sobre la enseñanza-aprendizaje, el currículum o ciertas disciplinas como matemáticas, idiomas o ciencias en distintos niveles educativos. Específicamente las creencias docentes sobre evaluación han sido poco estudiadas (Prieto y Contreras, 2009; Martínez N., 2013; García, 2015) y particularmente en Educación Media Técnico Profesional, no se han encontrado referencias sobre investigaciones que aborden esta temática pues la investigación en este nivel educativo se ha centrado particularmente en datos cuantitativos acerca de calidad y los resultados educativos, así como también en el análisis de datos de egreso y recorridos laborales (Valdebenito, 2021).

Precisamente, el centro del presente estudio son las creencias docentes, a partir de las investigaciones revisadas podemos constatar que en gran medida las creencias determinan el comportamiento de los individuos (Martínez N., 2013; Chao Chao, 2022; Donoso et al, 2016; Díaz et al, 2010; Díaz y Solar, 2011) y por tanto al situarlas en el ámbito educativo se hace necesario comprender los procesos y factores internos que gobiernan las intencionalidades y actuaciones del profesor en el aula (García, 2015). Para profundizar en este tema, revisaremos los principales hallazgos sobre creencias docentes presentes en investigaciones que se han realizado en los últimos años.

Un interesante estudio referido a las creencias de profesores universitarios de inglés, Díaz y Solar (2011) plantean que las creencias son constructos mentales que redefinen el conocimiento adquirido por las personas y lo transforman en un conocimiento práctico, personal y subjetivo que permite que los sujetos entiendan el mundo y fundamentalmente actúen, según él. Concluyen que es importante que los docentes tomen conciencia de sus creencias sobre la enseñanza - aprendizaje y que estas pueden influir en sus prácticas en el aula, al ser una fuente importante de generación de nuevas creencias sobre los procesos de toma de decisiones que el docente realiza en el aula y porque además direccionan su accionar.

Una investigación referida a creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico, llevada a cabo por Díaz et al (2010), señala que las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guían su actuación pedagógica. Los autores precisan que responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita, no necesariamente coherentes; sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual. Concluyen que cuando los docentes reciben perfeccionamiento, filtran y reinterpretan lo aprendido mediante su sistema de creencias, por lo cual plantean es pertinente identificar su sistema de creencias para después determinar qué perfeccionamiento necesita, al ser un

actor y agente de cambio clave para el inicio de la innovación y cambio en educación.

Así mismo, una investigación sobre creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios, plantean que el conocimiento de las creencias del profesorado permite un mayor grado de consciencia, responsabilidad y control en las elecciones de los modelos de enseñanza utilizados y, por ende, optimizar los aprendizajes de sus estudiantes, los que además podrían alcanzar aprendizajes significativos que pueden movilizar hacia sus futuros escenarios laborales y sociales. Concluyen los docentes valoran prácticas que son rígidas y están limitadas por elementos como la planificación y los programas previamente contruidos (Montanares y Junod, 2018).

Una característica particular de las creencias, expuesta por Carr y Kemmis (1998), es que las creencias no necesitan ser consensuadas para ser consideradas válidas, como tampoco requieren de reglas lógicas para determinar su correspondencia con situaciones reales. De tal manera que las creencias representan datos, supuestos y opiniones propias o transmitidas por otros y surgidas desde los saberes del sentido común.

En este sentido, las creencias están tan fuertemente arraigadas en el inconsciente de los profesores y se les hace difícil reconocer su existencia, pero acuden a ellas como respuestas válidas, especialmente cuando se ven enfrentados a situaciones desconocidas o confusas (Pajares, 1992, como se citó en Martínez, 2013). Son los referentes a los que acuden de manera consciente o inconsciente para organizar y tomar las decisiones que guiarán las elecciones de las estrategias docentes y sus respuestas a las diferentes preocupaciones y prioridades (Durán, 2001). Esta afirmación refuerza la idea de estudiar las creencias y ponerlas en común, especialmente porque funcionan como constructos personales que entregan una comprensión de las prácticas de los docentes (Camps, 2001).

Para efectos de este estudio, entenderemos por creencias docentes, lo propuesto Díaz et al (2010), propone una definición simple de lo que son las

creencias: **se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guían su actuación pedagógica.**

De acuerdo con lo planteado hasta ahora y consecuentemente con los objetivos que persigue este estudio sobre creencias docentes en evaluación, abordaremos en forma breve los principales hallazgos encontrados en investigaciones referidas a creencias sobre evaluación.

2.3.1.- Creencias docentes sobre evaluación

Si bien existe diversidad de estudios acerca del pensamiento docente, sus concepciones y creencias que refieren a distintas disciplinas y niveles educativos resultan un poco más limitadas las investigaciones enfocadas en creencias docentes sobre evaluación. Específicamente no fue posible encontrar estudios en el área del pensamiento de los docentes de EMTP, la bibliografía referida a esta modalidad educativa ha abordado escasamente la experiencia de los profesores que se desempeñan específicamente en Formación Diferenciada en las aulas de los Liceos TP. Pese a ello, en las próximas líneas ofreceremos una síntesis de las investigaciones referidas a creencias docentes sobre evaluación encontradas, que refieren a distintas áreas y niveles pero que pueden aportar u orientar el presente trabajo investigativo.

Bajo esta temática, se puede destacar un estudio sobre creencias en evaluación de docentes universitarios de Costa Rica que indaga en torno a tres dimensiones (concepción, sentido y propósito) concluye que en los profesores prevalece un sistema de creencias de naturaleza afectiva por sobre el conocimiento profesional o base teórica sobre la evaluación. Los principales resultados de esta investigación muestran que para los docentes el objeto de la evaluación de aprendizajes es el conocimiento, que ven a la evaluación como una acción de cuantificación de este y que les resulta difícil identificar el sentido de la

evaluación, así como su propósito. El estudio concluye que los docentes no tienen conocimientos sólidos y consistentes sobre evaluación y que su pensamiento se deja llevar por el deber ser (Martínez, 2013).

Así mismo, Vergara (2011) en su investigación sobre las creencias de la evaluación de aprendizaje de docentes destacados de educación básica, pudo concluir que muchos de los profesores afirman que la evaluación influye en la mejora de sus estrategias pedagógicas, que los resultados de los procesos formativos pueden provenir de sus creencias y que éstas a su vez, obstaculizan el realizar mejores prácticas. Otro estudio que se enfocó en el rol de las creencias y los efectos que éstas puedan generar en los estudiantes, concluyó que las creencias de los docentes sobre evaluación posibilitan u obstaculizan el realizar mejores prácticas o que los estudiantes logren mejores resultados. La autora explicita en su trabajo una invitación a los docentes a reflexionar sobre este tema y a seguir investigando (Prieto, 2008).

Una investigación cualitativa que buscó comprender el sistema de creencias que tienen sobre evaluación los docentes de un Centro de Lenguas Universitario de Colombia, concluye que existe una coincidencia parcial entre las creencias de los docentes y las prácticas desarrolladas en su entorno laboral en cuanto a la evaluación formativa y a la evaluación sumativa, encontraron una gran diferencia entre lo que expresan los docentes y lo que ejecutan en el aula de clase, asimismo una persistencia de las prácticas tradicionales de evaluación por parte de algunos de los participantes de este estudio (García, 2015).

La revisión realizada hasta el momento nos señala la necesidad de conocer las creencias sobre evaluación que los profesores mantienen como uno de los factores que explican e influyen su proceder en la evaluación de aprendizajes en el aula, ya que encarnan los referentes a los cuales acuden de manera consciente o inconsciente para organizar, e implementar el proceso evaluativo.

2.3.2 Las creencias docentes y la acción evaluativa

Conocer los factores que influyen en el pensamiento del profesorado y en qué medida sus creencias modifican sus acciones evaluativas, requiere preguntarse por su proceder en el aula para abordar la evaluación.

Primeramente, es necesario precisar qué es la acción evaluativa en este estudio y así, focalizar la interpretación de la información. Asumiremos como acción evaluativa, aquellas prácticas que realiza el docente en su clase y que están enfocadas hacia la evaluación, las cuales manifiestan su pensamiento práctico y permiten comprender cómo se realiza la evaluación clase a clase, qué estrategias e instrumentos utilizan, cómo participa el estudiantado, qué papel tiene la calificación, en qué momento se evalúa, etc., (Chaverra Fernández, 2017).

Por lo anterior, interesa revisar no sólo en el concepto de evaluación y los propósitos de esta, parece relevante a la luz de su definición considerar las acciones evaluativas que el docente implementa en su aula para comprender, desde sus declaraciones, las creencias que subyacen a dichas prácticas.

De esta forma, en las páginas siguientes describiremos el marco metodológico que hemos de asumir para dar curso a esta investigación centrada en las creencias de los docentes sobre evaluación. A nuestro juicio este proceder puede aportar a dar respuesta al problema en virtud de todos los antecedentes expuestos hasta ahora.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, se presentan los lineamientos metodológicos de la investigación, es decir se revisa el diseño metodológico, el tipo de muestra y sus criterios de selección, así como el conjunto de técnicas e instrumentos de recolección, los criterios de credibilidad y rigor científico, junto a las formas de análisis utilizadas para lograr los propósitos del estudio.

3.1 Paradigma

De acuerdo con los objetivos planteados y a la naturaleza del problema de investigación, inspirado en la pregunta sobre ¿Cuáles son las principales creencias sobre evaluación de aprendizajes que orientan las acciones evaluativas de los docentes de Formación Diferenciada Técnico Profesional de un Liceo de Valparaíso?, se ha optado por realizar una investigación bajo el paradigma cualitativo, con enfoque interpretativo. Se asume este paradigma ya que permite obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta (Salgado, 2007).

En este sentido, y atendiendo a los objetivos planteados, en la presente investigación el rol del investigador ha sido el de un aprendiz activo que puede contar la historia desde el punto de vista de los participantes más que como un experto que emite juicios, (Creswell, 2013).

3.2 Tipo de estudio

Respecto al tipo de estudio y en coherencia al paradigma cualitativo, se ha optado por un estudio de caso, de tipo intrínseco, caracterizado por el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular que ha sido seleccionado por sus características particulares, por su individualidad para conocerlo bien y comprenderlo (Stake, 2007) y que corresponde a las creencias sobre evaluación

en el aula de los docentes de Educación Diferenciada TP de un Liceo de Valparaíso.

Desde el punto de vista de la unidad de análisis que aborda este estudio de caso, podemos afirmar que es un estudio de caso de **tipo holístico**, porque examina sólo la naturaleza de las creencias sobre evaluación de aprendizajes en el aula de este cuerpo de docentes de formación diferenciada técnico profesional, intentando reflejar la complejidad con una visión profunda del fenómeno descrito (Yin, 2013)

Asimismo, el diseño del estudio de caso corresponde al **tipo simple**, ya que representa un caso que es significativo porque ha sido poco estudiado y puede representar una contribución significativa al conocimiento y a la construcción de la teoría. (Yin, 2013). En efecto, las creencias sobre evaluación de los docentes de Enseñanza Media Técnico profesional han sido poco abordadas en la investigación en educación por lo que vale la pena documentar y analizar.

Finalmente, el presente estudio de caso, siguiendo a Sandín (2003) es un estudio **particularista**, ya que su foco no es generalizar a otros contextos, sino que comprender este caso en su particularidad. **Es descriptivo**, ya que se espera caracterizar cualitativamente las creencias sobre evaluación que tienen los docentes del establecimiento en estudio. **Es heurístico**, porque se espera lograr diversas formas de comprender el fenómeno en estudio. La recopilación de datos se realizará por varios medios, identificando las creencias de los docentes sobre evaluación y luego describiendo las características conceptuales de las creencias sobre evaluación en el aula en el contexto de la formación diferenciada TP que han sido escasamente estudiadas. **Es Inductivo**, ya que el examen de los datos obtenidos en entrevistas y grupo focal, serán analizadas en su contexto. Se buscarán conceptos y sus relaciones más que la verificación de hipótesis alguna.

3.3 Participantes

Los docentes participantes en el estudio corresponden a un grupo de docentes que imparten las asignaturas de formación Diferenciada en un Liceo Técnico Profesional de Valparaíso, que dictan clase en una de las cinco especialidades que el Liceo ofrece, a los cuales se ha invitado a participar en la investigación.

La muestra es no probabilística, de tipo intencional, ya que se ha definido trabajar específicamente con los y las docentes de Formación Diferenciada de este Liceo que aceptaron participar para lograr los objetivos propuestos en el estudio (Padua, 1979).

Asimismo, dada la naturaleza del estudio de caso como tradición cualitativa asumida, se ha optado por este muestreo con dos finalidades, i) la finalidad particularista, en el sentido de indagar en las creencias que están operando al interior de las aulas de este Liceo en particular, y ii) la finalidad descriptiva, en términos de contar con el privilegio de trabajar con una muestra acotada de sujetos, lo que ofrece la posibilidad de recolectar y describir en forma detallada y completa, que permita profundizar la comprensión de las creencias sobre evaluación en el aula de los docentes de formación diferenciada (Sandín, 2003).

3.3.1 Criterios de selección de la muestra

Los docentes que cumplen con los criterios de selección establecidos y que han accedido a participar en este estudio corresponden a 10 docentes de edades diversas, que fluctúan desde los 27 a los 60 años, 8 de ellos tiene sobre 15 años de experiencia docente en aulas TP y una docente tiene 4 años de experiencia en aula, sin embargo, corresponde a una ex alumna del mismo Liceo por lo cual conoce los procedimientos y acciones evaluativas que se realizan en estas aulas. El último caso es un docente que tiene 6 años de experiencia en este Liceo TP, y

que cuenta con experiencia en aulas de educación superior en la misma especialidad, (ver tabla 7). Los criterios para definir la muestra han sido los siguientes:

- 1) Encontrarse actualmente impartiendo clases en formación diferenciada: Esto porque el estudio busca conocer las creencias de los docentes de formación diferenciada TP, que imparten clases y que implementan procesos evaluativos en sus aulas diferenciadas.
- 2) Desempeñarse en el establecimiento TP de la comuna de Valparaíso que ha sido seleccionado como escenario de la investigación: Esto porque se busca conocer la perspectiva de profesores/as en un contexto determinado.
- 3) Poseer al menos cuatro años de experiencia como profesor/a: El mínimo de 4 años se debe al interés por contar con informantes que cuenten con experiencia implementando acciones evaluativas en el aula, esperando que sus perspectivas cuenten con elementos asociados a su práctica evaluativa en formación diferenciada de establecimientos educacionales TP.

Tabla 6

Docentes participantes en el estudio y especialidad que imparte

Participante	Especialidad
Docente 1	Química Industrial
Docente 2	Química Industrial
Docente 3	Operaciones Portuarias
Docente 4	Operaciones Portuarias
Docente 5	Gastronomía
Docente 6	Gastronomía
Docente 7	Mecánica Automotriz
Docente 8	Mecánica Automotriz
Docente 9	Elaboración Industrial de Alimentos
Docente 10	Elaboración Industrial de Alimentos

3.3.2 Descripción del Establecimiento seleccionado

El establecimiento en el cual se desempeñan los participantes corresponde al único establecimiento Técnico profesional de la Comuna de Valparaíso que perteneciente al Programa de Liceos Bicentenario, sello otorgado por el Ministerio de Educación de Chile a aquellos establecimientos que demuestran un compromiso con la calidad de la educación y resultados académicos exitosos respecto de sus pares, todos ellos comparten 5 pilares de excelencia para entregar educación de calidad como son: Altas Expectativas, Foco en la Sala de Clases, Nivelación de aprendizajes y Re- enseñanza, Libertad y Autonomía y, Liderazgo Directivo (Mineduc, 2020). Es un Liceo que en su PEI declara ser “una institución cuyo propósito es ser reconocida por su alto nivel pedagógico y formativo, orientando sus lineamientos pedagógicos con base en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje integral de nuestras y nuestros estudiantes”. (PEI, 2022). Fue fundado en 1988, abarca tres sectores productivos del mundo TP, ver Tabla 7 y dentro de ellos ofrece cinco especialidades: Gastronomía, Operaciones Portuarias, Química Industrial, Elaboración Industrial de alimentos y Mecánica Automotriz.

Tabla 7
Oferta formativa del Liceo en estudio

Sector productivo	Especialidad
Química e industria	1.- Elaboración Industrial de Alimentos 2.- Química Industrial 3.- Mecánica Automotriz
Alimentación	4.- Gastronomía Mención cocina y Pastelería
Administración y Comercio	5.- Operaciones Portuarias

Fuente: Proyecto Educativo Institucional (2022)

Las principales características del establecimiento, descritas en el Proyecto educativo Institucional 2022-2025 (Mineduc, 2023), son las siguientes:

- **Dependencia:** Servicio Local de Educación Pública de Valparaíso.
- **Niveles:** Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media Científico humanista y Técnico profesional.
- **Número estudiantes a marzo de 2023:** 940 estudiantes matriculados/as.
- **Estudiantes pertenecientes a las 5 especialidades (tercero y cuarto medio):** 214 aprox.
- **Número total de docentes:** 81 docentes.
- **Docentes de formación diferenciada TP:** 14 docentes
- **Índice de Vulnerabilidad:** 96%.
- **Indicadores de titulación al 2022:** 96%
- **Tasa de ocupación de egresados de las especialidades al 2021:** 92.8%
- **Matrícula y mensualidad:** Gratuita.

3.4 Presentación del corpus

Para la realización del presente estudio, fue fundamental la obtención de datos por lo que se recopiló información de 5 participantes en forma individual para una primera etapa y luego en forma grupal con otros 5 participantes, con la finalidad de analizar desde distintas miradas las creencias de los docentes sobre evaluación en el aula. Los testimonios permitieron analizar sus creencias, conocer las acciones que implementan en el aula para evaluar y así poder caracterizarlas.

El material recopilado es de dos tipos: el primero proviene de una entrevista semiestructurada realizada en forma individual a los docentes de aulas diferenciadas TP de cada una de las especialidades que, a su vez, ejercen como jefes de especialidad. En segundo lugar, se recogió información por medio de un Grupo Focal realizado a 5 docentes de aula, uno de cada especialidad para

reconstruir su experiencia como docentes que implementan acciones evaluativas en el contexto de una asignatura Técnico Profesional.

3.4.1 Procedimientos de intervención para el trabajo de campo

Una vez que se definió el Establecimiento que reúne con las características adecuadas para el presente estudio, comenzaron las gestiones para acceder al campo de trabajo. Se procedió a contactar al encargado de la Unidad de Formación Profesional del Liceo Técnico, responsable entre otras cosas, de coordinar un proceso efectivo de evaluación y el monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas en la enseñanza media, encargado de apoyar a los docentes para que puedan sistematizar los avances de cada curso facilitando su análisis y la toma de decisiones (PEI, 2022). Debido al interés del establecimiento por vincular a los y las docentes de FD con proyectos de investigación que aborden la temática en evaluación de aprendizajes TP, el Directivo docente manifestó su voluntad de colaborar como informante clave y de otorgar las facilidades, espacios y tiempos para que se realicen las actividades necesarias para esta investigación. Por intermedio de este Directivo del Liceo, en se dio a conocer el proyecto de investigación, los objetivos propuestos y las principales actividades diseñadas para obtener evidencias.

En las primeras reuniones, se acordó diseñar un Plan de Acción con actividades y con propuestas de fechas para la realización de entrevistas y grupo focal con los docentes que participarían en la investigación. Paralelo a ello, se analizaron dos documentos internos del establecimiento que contienen los principios institucionales como la misión, visión, los objetivos que persiguen y el perfil de los docentes y estudiantes que atiende el Liceo en estudio, se trata del Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento Interno, ambos actualizados y puestos en marcha a comienzos del 2023 (PEI, 2022).

3.4.2 Instrumentos para la recolección de información

La recolección de los datos cualitativos, como señala Gibbs, 2007 “están esencialmente cargados de significado, pero, aparte de eso, muestran una gran diversidad. No incluye recuentos y las medidas, pero sí casi cualquier forma de comunicación —escrita, en audio o visual— o comportamientos humanos, símbolos o artefactos culturales” (p.23). Para obtener los datos que permitieran caracterizar las creencias sobre evaluación de los docentes de formación diferenciada TP, se aplicaron dos instrumentos que se detallan a continuación: i) una entrevista semiestructurada, y ii) un grupo focal.

A. Entrevista semiestructurada

En una primera etapa, se aplicó una entrevista semiestructurada a 5 docentes de formación diferenciada que se desempeñan como de jefes de cada una de las especialidades, con ella se indagó en las características generales del constructo creencias sobre evaluación, y en las acciones evaluativas que éstos implementan en su labor docente.

Para efecto de esta investigación se concibe la entrevista como una técnica en la que ocurre una conversación, de acuerdo con Denzin y Lincoln (2015) una entrevista comprende el arte de hacer preguntas y de escuchar las respuestas. Para el autor, la entrevista no es una herramienta neutral, porque al menos dos personas crean la realidad en esa situación. De este modo, la entrevista produce comprensiones situadas que se sustentan en episodios específicos de interacción.

La entrevista semiestructurada tiene una secuencia de temas y preguntas sugeridas, presentando la posibilidad de cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados (Álvarez-Gayou J., 2003). En este sentido, la entrevista constituye el cauce principal para indagar en las múltiples visiones de la realidad del caso en estudio (Stake, 2007).

La entrevista utilizada se diseñó en base a categorías y subcategorías que se desprenden del marco conceptual y consideró un total de 10 preguntas que constituyeron la guía de las conversaciones que se sostuvieron entre los meses de Julio a septiembre de 2023 (Ver anexo 8).

Para la implementación de las entrevistas se utilizó un protocolo que sigue la tipología de entrevista semiestructurada con una focalización en el acercamiento a las creencias que los docentes declaran acerca de la evaluación de aprendizaje en el aula. El desarrollo fue registrado en formato de audio, procurando en todo momento responder a los criterios éticos de anonimato y confidencialidad de la información.

B. Grupo focal.

En segunda instancia, se realizó un grupo focal con otros 5 docentes de aula de FD, con ello se buscó indagar en las experiencias de los docentes y en sus apreciaciones particulares sobre evaluación de aprendizajes en el aula TP. Esta técnica de recolección de datos consiste en un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos, permite recoger aquellos elementos que no se lograron pesquisar en la entrevista y profundizar en aspectos relevantes que han aparecido en el transcurso de la investigación. (Hamui-Sutton A. et al, 2013).

En lo que respecta a la selección de los participantes del grupo focal, se contempló la totalidad de los docentes de aula diferenciada TP del establecimiento, pues todos cuentan con más de 4 años de experiencia docente en el Liceo. En cuanto al reclutamiento, se hizo de forma escrita por la vía formal

mediada por el encargado de formación profesional del establecimiento, en ella se detallaron los objetivos del trabajo de investigación, la justificación y la relevancia de la participación de cada docente. No hubo recompensa para los participantes de la reunión y se explicitó el uso confidencial de los datos.

En la implementación del grupo focal, la propia investigadora realizó el papel de moderadora, procurando ser hábil en escuchar activamente, indagando, motivando y coordinando las interacciones entre los miembros del grupo. Para generar un espacio grato y de confianza, se generó una mesa redonda con un coffee que permitió amenizar la actividad.

Respecto a las preguntas, se elaboró una lista de aspectos relacionados con el objetivo de la investigación que interesaba presentar al grupo para su discusión y se seleccionaron tres grandes preguntas gatilladoras. Estos temas fueron planteados y debatidos por el grupo, la moderadora estuvo atenta para cambiar de tema cuando sintió que el punto en discusión ya había sido suficientemente debatido o que en la discusión no se agrega información nueva. El grupo focal se realizó en dependencias del Liceo en estudio el mes de septiembre y tuvo una duración de una hora y contó con condiciones logísticas adecuadas para su realización. Para mayor detalle de la implementación del grupo focal (**Anexo 10**).

3.4.3 Validación de los instrumentos

Para asegurar la validez de los instrumentos en cuestión, previo a la aplicación de las entrevistas semiestructuradas y del grupo focal, se generaron dos protocolos de aplicación, uno para cada instrumento para someterlos a juicio de expertos, (Anexos 4 y 6).

Se contactó a tres expertos docentes quienes evaluaron la coherencia de los ítems creados y su relación con las dimensiones o categorías temáticas que aborda el estudio. Los tres profesionales que en forma voluntaria realizaron las

validaciones corresponden a dos docentes de Educación básica, con magíster en currículum y evaluación y un profesor de historia, doctorado en educación. A todos ellos, se les entregó una pauta de apreciación con los reactivos propuestos y con las opciones de: Inaceptable, deficiente, regular, aceptable, eficiente, un alto porcentaje se situó en la categoría de aceptable y eficiente, realizando observaciones sobre redacción y estructura del instrumento. Ante las indicaciones realizadas, se aplicaron los cambios correspondientes.

Con las correcciones y comentarios realizados se ajustaron los instrumentos respectivos y se prepararon para su aplicación en los tiempos acordados con los propios participantes. Previamente se entregó un consentimiento informado a cada participante con el detalle de los objetivos de la investigación, las condiciones acordadas y una vez leído y aceptado se procedió a la firma de dicho instrumento (Anexos 7 y 8).

3.4.4 Criterios de rigor

Para garantizar la calidad del presente estudio, se han atendido e incorporado diversos criterios de rigor definidos para las investigaciones cualitativas y se han considerado durante todo el proceso de investigación y en la elaboración del presente informe.

De los criterios de rigor existentes, se han considerado al menos tres de los criterios adaptados por Vasilachis (2014) para los estudios de caso, estos son: i) credibilidad, ii) seguridad/auditabilidad y, iii) confirmabilidad, se encuentran detallados en la tabla 8.

Tabla 8

Criterios de rigor aplicados en el estudio de caso

Criterio	Explicación
Credibilidad	-Para garantizar la validez de los procedimientos adoptados en el transcurso de este estudio, se han captado y transcrito con precisión y en forma completa todos los datos y se han agregado como adjuntos. -Se triangularon datos obtenidos de docentes que ejercen docencia con y sin cargo de coordinación, así como también se han obtenido datos a partir de diferentes técnicas como el análisis documental de PEI y Reglamento de evaluación del Liceo, una entrevista semiestructurada y un grupo focal.
Seguridad	-Se siguieron procedimientos pautados para obtener los datos, esto implicó solicitar ayuda a investigadores expertos/as para validar los instrumentos de recolección de datos antes de su aplicación. -Se elaboró un Plan de Acción de Estudio de caso para acceder al establecimiento, comunicar sus objetivos y acceder a recolectar los datos necesarios para implementarlo. -Se diseñaron y presentaron consentimientos informados para todos los y las participantes del estudio, antes de aplicar los instrumentos de recolección de datos. -Finalmente se han transcrito, codificado y categorizado la información recabada en forma manual y con apoyo de software AtlasTi, para realizar los análisis requeridos.
Confirmabilidad	-Se ha consultado a un informante clave, docente del establecimiento si los hallazgos se adecuan a los datos aportados. Esto es posible ya que debido a la forma cooperativa en que el investigador e investigado construyen el conocimiento en la investigación cualitativa (Vasilachis, 2014), y además es congruente con el tipo de tradición adoptada, ya que el estudio de caso pone en un lugar de relevancia a los actores del contexto indagado (Stake, 2007)

Fuente: Adaptado de Vasilachis (2014)

3.5 Procedimiento para el análisis de los datos

Con el propósito de responder a la naturaleza investigativa de este estudio fundada en la metodología cualitativa, se han seleccionado y aplicado diversas herramientas para facilitar el análisis de los datos, todas ellas se describen sucintamente en el siguiente apartado.

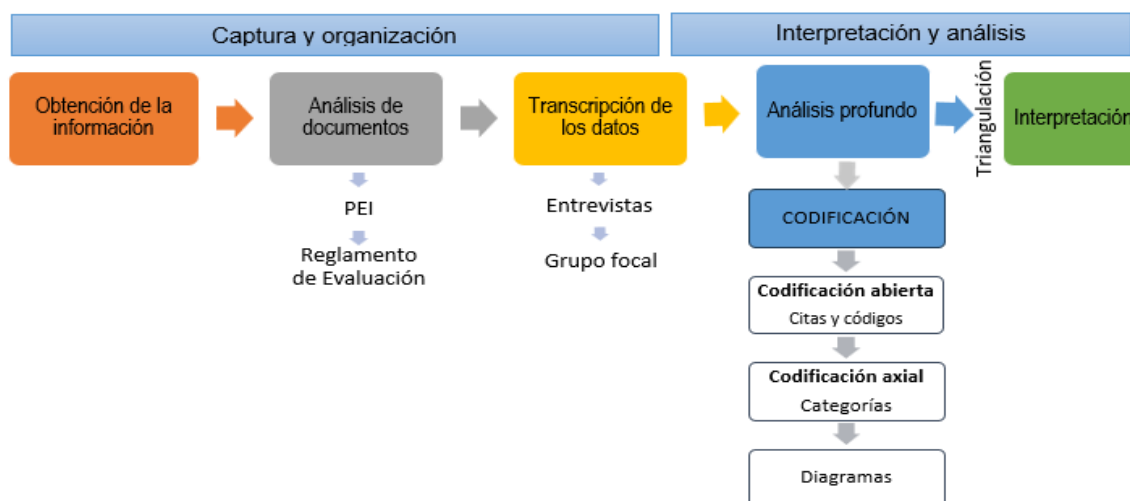
3.5.1 Análisis de los datos

Con la finalidad de organizar los datos, entenderlos para producir conclusiones y una comprensión del caso, se ha seguido un proceso inductivo que consiste en una secuencia ordenada de acciones para descomponer los datos en segmentos, clasificarlos, ordenarlos y examinarlos para encontrar conexiones, patrones y proposiciones que permitan explicar el caso. Siguiendo a Simons, 2009 la interpretación es un proceso cognitivo e intuitivo que permite la inmersión en los datos y la comprensión general de un caso.

El procedimiento metodológico desarrollado en esta etapa de análisis e interpretación comprende varias fases que se ilustran en la figura N°7, y están basadas en las orientaciones de Álvarez-Gayou (2003) para el análisis de la información.

FIGURA 7

Procedimiento metodológico para el análisis de los datos obtenidos



Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta descrita por Álvarez-Gayou (2003)

La primera fase ha sido la **captura de los datos** desde las diversas fuentes previstas, esta captura se inicia al momento de obtener documentos internos del Liceo como el Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento de Evaluación de

parte del Informante clave, en este caso un docente directivo, y por otro lado, comprende la realización de las entrevistas y del grupo focal. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) esta etapa primaria del análisis es fundamental pues permite dar sentido inicial a la información recolectada en esta investigación.

Posteriormente se ha procedido a la **organización de los datos**, para la lectura y análisis del contenido de los documentos, así como la escucha activa de la información aportada en las entrevistas y en el grupo focal, de esta forma se establecen las primeras comparaciones simples que permiten formarnos una impresión más amplia de ellos.

Luego se procedió a la transcripción de los datos aportados en las entrevistas y grupo focal procesando en forma automática los audios, por medio del software Microsoft Word que, en su función dictado de office, genera un texto que asigna un número aleatorio a los oradores. Una vez digitalizados los datos, se imprimieron para cotejar que cada una de las entrevistas contenga la misma información que se registró en los audios. Aquí comienza la **fase de interpretación y análisis** con la lectura y relectura de los datos para formarse una impresión más acabada de lo expresado por los participantes, este mismo procedimiento se realizó para el grupo focal.

Posteriormente, se realizó un proceso analítico por medio del software ATLAS.ti 8, comenzando con la **codificación abierta**, donde se identificaron citas o porciones de texto relevantes, vinculados a las temáticas y los objetivos de esta investigación (Álvarez-Gayou, 2003). Luego se asignaron etiquetas, comentarios y notas referidas al código o a elementos teóricos u operacionales que han llamado la atención del investigador.

Durante la segunda etapa llamada **codificación axial**, los códigos se agruparon en función de las categorías establecidas para los análisis y se realizó una representación gráfica de las relaciones por medio de **diagramas** o redes semánticas que permitieron organizar e incorporar conceptos para presentarlos en forma de proposiciones en el apartado de resultados. (ver tabla 9)

Tabla 9

Categorías establecidas para los análisis.

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Creencias sobre evaluación	Conceptualización	Valoración proceso evaluativo Acreditación del desempeño final Relación evaluación/ aprendizaje
	Propósitos	Qué evaluar Cuándo evaluar Quién evalúa
Acciones evaluativas	Selección de recursos para diseñar evaluaciones	Referencias Ministeriales y de ES Métodos Propios Grupos de Trabajo
	Procedimientos evaluativos utilizados	Situación de Evaluación Instrumentos Retroalimentación

Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta de criterios para la elaboración de tipologías de Cisterna, (2005)

3.5.2 Triangulación de datos

Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de diversas fuentes de datos para lograr interpretar el fenómeno estudiado (Denzin, 2007) en este caso se ha implementado la estrategia de **triangulación de datos** para enriquecer las descripciones y verificar la importancia de los temas para los docentes participantes. Este procedimiento para el análisis de los datos ha consistido en complementar el contenido de las entrevistas y del grupo focal para interpretar de forma fidedigna los datos acumulados. Asimismo, ha permitido que las debilidades de cada estrategia en particular no se superpongan con las de las otras y principalmente analizar el mismo caso a través de diversos acercamientos.

Luego de la reflexión y análisis en torno a los datos obtenidos se da paso a la redacción de los resultados del estudio.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En los siguientes apartados se describen los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los datos acumulados por medio de las dos estrategias utilizadas para la recolección de la información, la entrevista y el grupo focal.

El análisis de los datos se ha realizado por medio del software ATLAS.ti 8 y han sido interpretados bajo la estrategia de **suma categórica**, descrita por Stake (2005), donde el investigador busca una especie de colección de ejemplos a partir de los datos encontrados, esperando que el problema relevante salga a la luz, en nuestro caso buscamos comprender las creencias que los y las docentes de FDTP del Liceo estudiado, tienen acerca de la evaluación de aprendizajes en el aula.

4.1 Análisis de entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas fueron aplicadas a 5 docentes de aula de formación diferenciada, que se desempeñan como jefes su especialidad, el conjunto de las cinco entrevistas se analizó con software ATLAS.ti 8, utilizando codificación abierta y codificación axial.

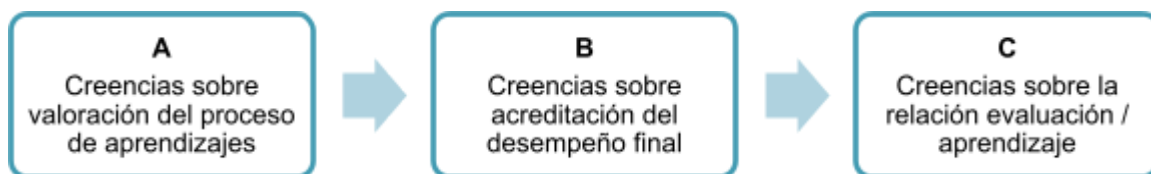
Los hallazgos obtenidos se han organizado en torno a cuatro categorías resultantes de los análisis de entrevistas y que permiten aglutinar las creencias acerca de la evaluación de aprendizaje de los docentes de formación diferenciada TP en torno a las dimensiones: creencias sobre evaluación en el aula y acciones evaluativas implementadas.

4.1.1 Creencias sobre evaluación

La primera categoría de análisis refiere a las creencias de los docentes sobre el concepto de evaluación de aprendizajes, en las entrevistas se encontraron diversos aspectos que se pueden agrupar en tres principales temas y se presentan en la figura 8:

FIGURA 8

Temas abordados en torno al concepto de evaluación de aprendizajes en el aula TP



Fuente: Elaboración propia

a) En torno a **valorar el proceso de aprendizajes** en el aula encontramos que, una de las creencias que refleja similitud en varios de los entrevistados es la importancia de implementar una evaluación que dé cuenta permanente del proceso de aprendizajes de los estudiantes. Esto se puede apreciar en lo expresado por uno de los entrevistados:

“Al final, el producto final es una maqueta, pero en el intermedio hay varios subproductos, entonces yo evalúo el paso a paso y el producto final que en general se evalúa con una rúbrica y los subproductos con listas de cotejo para evaluar distintos procedimientos” (Profesor 2).

Otra similitud encontrada en los planteamientos de los docentes está referida a asociar el concepto de evaluación con medición, esto es manifestado en forma directa e indirecta al describir otras situaciones. La siguiente cita refleja esta afirmación:

“Para mí es el proceso de medir lo que saben los estudiantes, las competencias de los estudiantes, lo que ha aprendido” (Profesor 3)

b) Algunos de los relatos permiten apreciar que los profesores entrevistados creen que es relevante **acreditar el desempeño final de los estudiantes** para establecer su nivel de conocimiento de los conceptos aprendidos durante el periodo que dura un módulo de la especialidad. Un ejemplo de ello se puede desprender de la siguiente cita:

“Utilizamos una escala del 60% y la prueba de síntesis recoge los conocimientos desde el primer día de marzo hasta fines de semestre. La tomamos en dos tandas, primero la parte objetiva y salen a recreo y en el otro bloque hacen la parte de desarrollo. (Profesor 1)

c) Respecto a la **relación de la evaluación con el aprendizaje**, las respuestas son similares al señalar que creen que existe una relación estrecha entre la evaluación y los aprendizajes. Pese a ello, las declaraciones de los docentes frente a esta relación fueron escuetas por lo que no se revela un mayor análisis respecto de esta creencia en particular. Existe solo un profesor que se diferencia de sus colegas por creer que esta relación no existe, según su experiencia existiría una distancia entre el aprendizaje y la evaluación, lo expresa de la siguiente manera:

“ellos no aprenden por iniciativa propia. Ellos solamente toman interés cuando lleva nota al libro, entonces tienes que evaluarlos formalmente siempre... .. lamentablemente es así, ellos siempre preguntan si va con nota y si no hay nota no lo hago. No está el querer aprender. Entonces tienes que estarlos ahí, eh... ..Entre comillas como motivándolos a que hagan las evaluaciones, claro. (Profesor 1)

Un elemento interesante aportado por una docente sobre el concepto de evaluación es que señala que la evaluación aportaría información necesaria para el docente, sus palabras lo expresan en el siguiente fragmento:

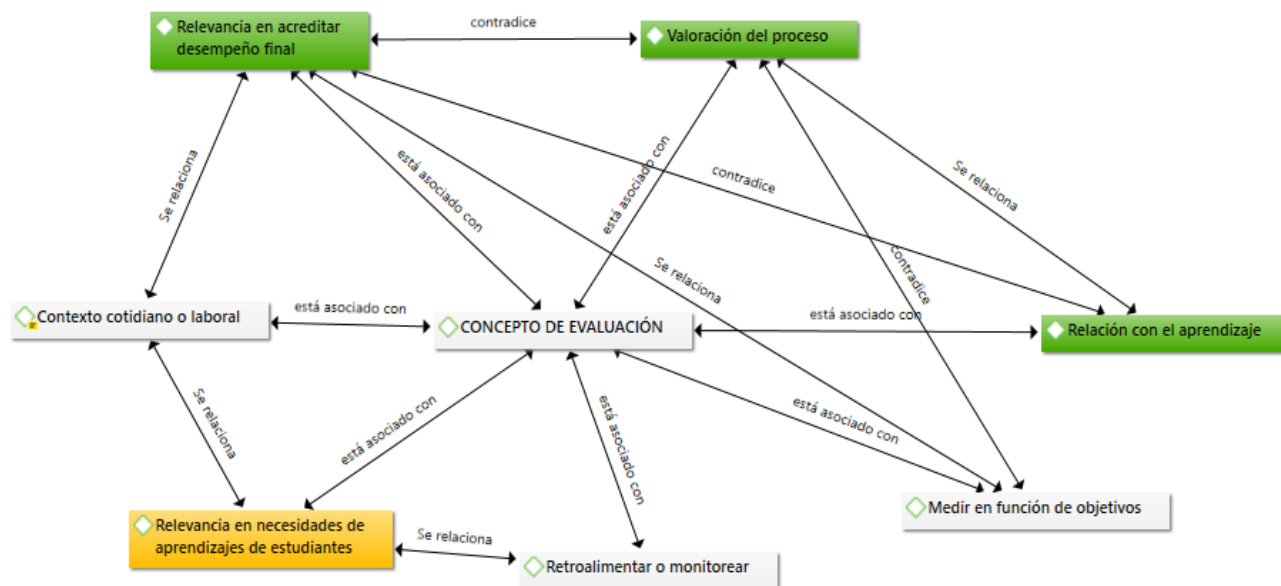
“También creo que se tiene que corregir algo de uno, porque ahí no puedo decir todos mis alumnos son flojos, entonces uno tiende a someter a juicios de valor la parte de ellos no más, pero también los resultados pasan por algo de uno” (Profesor 5)

Finalmente, sobre la base de las respuestas aportadas por los docentes en esta categoría referida al **concepto de evaluación en el aula de los docentes de**

formación diferenciada TP, se ha generado una red semántica o mapa conceptual que ha servido de base para identificar los principales hallazgos acerca de esta temática, **ver figura 9**. En ella se pueden observar en color verde los elementos más relevantes encontrados en las entrevistas, descritos anteriormente y que se relacionan fuertemente a esta primera categoría. Los aspectos en que los docentes plantean una menor relevancia se pueden apreciar en color gris y el aspecto en el que sólo un docente cree que está asociado al concepto de evaluación, se identifica por el color amarillo

Figura 9

Red conceptual de creencias docentes sobre evaluación en el aula



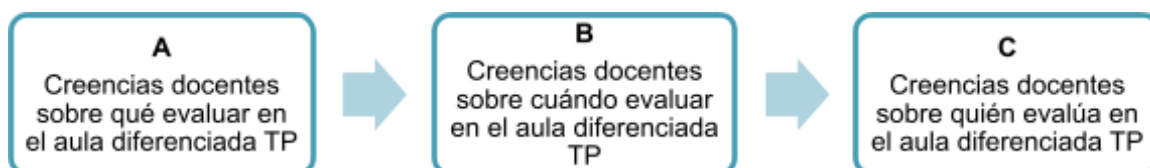
Fuente: Elaboración propia en base a función de creación de redes de Software ATLAS.ti 8.

4.1.2 Creencias sobre los propósitos de la evaluación

Esta segunda categoría está relacionada con creencias docentes acerca de los **propósitos de la evaluación en el aula**, en la figura 10 se muestran los tres principales temas que aportaron los docentes participantes en las entrevistas semiestructuradas en relación con esta categoría:

Figura 10

Temas abordados en torno a los propósitos de la evaluación



Fuente: Elaboración propia.

a) Acerca de las **creencias docentes referidas a qué evaluar** en el aula, los docentes reflejan cierta similitud en sus respuestas al señalar que principalmente evalúan habilidades y conocimientos como los principales elementos de competencias a evaluar en sus aulas, refiriendo en menor medida a la evaluación de actitudes. Esto lo podemos constatar en la siguiente expresión:

“Bueno, la técnica que uno aplica acá, son en un principio, va de menos a más. En qué sentido, con el modelaje en el profesor, modelando el trabajo grupal, el trabajo individual en el desarrollo de un plato, en el conocimiento de las materias primas y cuando uno viene a evaluar el trabajo es cuando el alumno es capaz de poderlo crear. (Profesor 3)

Desde otro ángulo, un profesor marca una diferencia al señalar que utiliza una situación evaluativa para evaluar o calificar de forma simultánea varios módulos o asignaturas que en su especialidad son paralelas. El docente lo describe de la siguiente manera:

“muchas veces evalúo una instancia que me sirve para evaluar esos tres módulos y para eso elaboro rúbricas e incluyo los tres aspectos o elaboro una evaluación por cada módulo en forma independiente” (Profesor 4)

Otro de los hallazgos relevantes, es la constatación de que los docentes de formación diferenciada otorgan gran importancia a la evaluación centrada en las habilidades asociadas al trabajo práctico de los estudiantes en cada especialidad. Señalando que es relevante para el ámbito de la FDTP.

En general, en el hacer práctico en los talleres, siento que ahí los chicos aprenden y en el fondo, ahí donde aplica tú puedes observar si aprendió, por ejemplo, ¿aprendió a lavarse las manos? ¿Cumple con las normas? (Profesor 1)

b) **Creencias de los docentes sobre cuándo evaluar**, los hallazgos obtenidos en torno a esta temática se orientan principalmente a que la evaluación, es utilizada permanentemente en sus aulas, estando incorporada en la rutina que han establecido con sus estudiantes, esto se puede apreciar en la siguiente expresión:

“Yo te diría que todas las clases y todos los trabajos se evalúan y se hacen en clase, no damos ninguna actividad para la casa y lo otro que se trabaja mucho en equipo”. (Profesor 1)

c) **Creencias docentes sobre quién evalúa en el aula**, en esta temática se puede apreciar coincidencia entre las apreciaciones de los docentes sobre incorporar incipientemente a los estudiantes como agentes de evaluación de aprendizajes en el aula, ya sea en la práctica de la autoevaluación o en la evaluación de pares. Sin duda, las respuestas de los docentes evidencian que es la heteroevaluación la que domina entre sus prácticas evaluativas. Esto se manifiesta claramente en los siguientes fragmentos de texto expresados por los docentes:

“Tienen protagonismo porque hacemos coevaluación, o sea, se evalúan entre ellos, y también hacen autoevaluación y funciona porque ellos son muy honestos y dicen, por ejemplo, son bien estrictos”. (Profesor 3).

En este contexto, resulta interesante el planteamiento de un docente que señala como importante involucrar a los apoderados en el proceso de monitoreo de algunos aprendizajes, señala que deja una parte de un ABP para ser desarrollado en los hogares con los estudiantes bajo supervisión de un adulto y con la guía del docente, al respecto declaró lo siguiente:

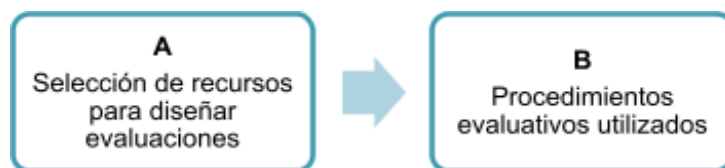
“Lo importante es que todo el proceso investigativo no se realiza en el aula, sale del aula y ahí dejó comprometido también al apoderado. No todos los apoderados porque hay un apoderado que recibe a los cuatro alumnos del grupo. Y los otros cuatro obviamente la apoderada va a decir que no puede, pero siempre hay uno que asume y ese que asume obviamente también tiene un control sobre el aprendizaje. Porque asume una responsabilidad, que tienen que estar vigilando ahí, porque hay una carta de compromiso que yo les hago firmar a esos apoderados” (Profesor 2)

4.1.3 Acciones evaluativas implementadas en el aula

La tercera categoría de análisis se refiere a las acciones evaluativas que los docentes declaran implementar en sus aulas para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. La figura 12, nos presenta los tres temas más relevantes a los cuales los docentes refieren en esta categoría:

Figura 12

Principales acciones evaluativas que los docentes declaran implementar en el aula



Fuente: Elaboración propia

a) En relación con **la selección de recursos** que los docentes declaran utilizar preferentemente para el diseño de sus evaluaciones existe bastante diversidad de descripciones, aunque una coincidencia encontrada está asociada al uso de materiales propios que los docentes han elaborado a lo largo de su trayectoria como docente de aula. El cúmulo de materiales que cada docente ha acopiado con el tiempo de trabajo en aula conforma un cuerpo significativo considerando que los dos docentes participantes cuentan, con una amplia trayectoria en EMTP.

“Nosotros como especialidad tenemos nuestros propios ppts que hemos juntado con los años de práctica, también utilizamos el Reglamento sanitario de los alimentos, las normas chilenas, todo eso picotemaos de todas partes ya y antiguamente, cuando estaban los otros planes y programas acá el colegio tenía módulos de auto instrucción por así decirlo, de ahí hemos rescatado harto material que hicieron otros colegas de acá, e Inacap sacó unos módulos donde yo participé en su elaboración de 2 o 3 por lo menos. Eh, pero son conocimientos que uno picotea de todas partes, porque no existe el módulo. (Profesor 1)

Una respuesta diferente es que un docente declara contar con materiales de Instituciones de Educación Superior donde estudió su carrera profesional y luego participó como colaborador en la elaboración de recursos pedagógicos, señala que debido a estas experiencias laborales anteriores a su ejercicio en el Liceo TP, cuenta con recursos más actualizados y específicos para la especialidad que enseña.

Un elemento relevante señalado por un docente es la valoración de su participación en los Grupos de Trabajo Profesional (GPT) realizados en el establecimiento, una instancia de colaboración por especialidad, que otorga la posibilidad de compartir inquietudes con los otros docentes, de coordinar acciones, recibir retroalimentación de parte de sus colegas y generar nuevos recursos o compartir los que ya han elaborado. El docente lo expresa en sus propias palabras:

“Nosotros tenemos los famosos GPT. Ah son los grupos profesionales de trabajo que propone el Mineduc, donde nos retroalimentamos entre los profesores de acuerdo a nuestras planificaciones y vamos viendo los puntos débiles que tenemos cada uno y vamos funcionando de esa manera. (Profesor 3)

b) En relación con los procedimientos evaluativos que seleccionan o diseñan los docentes en sus aulas, podemos identificar que están referidos a situaciones evaluativas, instrumentos de evaluación utilizados y a la retroalimentación que realizan.

Acerca de las situaciones evaluativas utilizadas por los docentes con sus estudiantes, declaran que algunas de ellas se enmarcan en las metodologías activas (ABP, Juego de roles, demostración guiada o metodología de los cuatro pasos y simulaciones), caracterizadas por el trabajo en equipo y la participación de los y las estudiantes en el proceso de construcción del aprendizaje. En la siguiente expresión un docente señala lo planteado:

“Bueno, o sea, si es en el hacer que ellos realmente me demuestren, en el laboratorio utilizamos los 4 pasos, entonces uno demuestra todo y después ellos tienen que llegar realmente a lo que uno le enseñó” (Profesor 5)

Otra de las situaciones evaluativas descritas por los docentes en forma recurrente son la demostración guiada donde el estudiante replica lo que el docente modela en la clase y el diseño grupal de organizadores gráficos para realizar síntesis de contenido y el informe o presentación grupal para generar propuestas colaborativas.

Por otro lado, respecto de los instrumentos utilizados, los datos revelan que el Instrumento que los docentes entrevistados utilizan preferentemente para finalizar sus módulos es una prueba escrita, existiendo bastante similitud en los relatos como el siguiente:

Cuando hay las partes prácticas se hace el proceso que recién te describí en el taller y al finalizar el módulo se comprueba lo aprendido con una prueba de síntesis. Que la prueba de síntesis involucra todo lo que hemos visto durante el módulo que lleva una parte objetiva, el 50 % es una parte objetiva y la otra es de desarrollo. (Profesor 1)

Asimismo, se logra apreciar que consideran relevante utilizar muchos registros de seguimiento del desempeño de los estudiantes, para ello los docentes declaran el uso habitual de instrumentos de rápida aplicación como “Check list” (listas de cotejo) o eventualmente rúbricas.

c) **Uso de retroalimentación**, los docentes refieren que en base a los resultados obtenidos en las evaluaciones les parece relevante realizar retroalimentación, pese a ello, llama la atención la relación que establecen entre retroalimentación y repaso de materias, esto se puede observar en las siguientes expresiones:

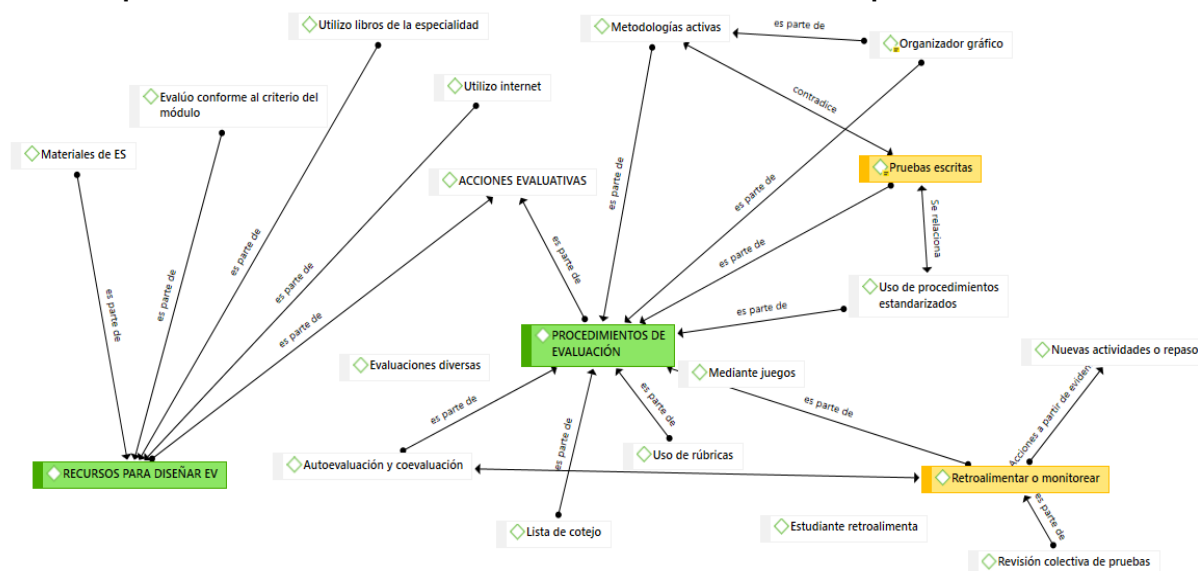
“Eh retroalimentamos a nuestros alumnos, ya los vamos retroalimentando en forma personal, no cierto, en forma general, siempre estamos retroalimentando. Volvemos a hacer actividades... ..Eh hay diferentes tipos de talleres, por lo tanto, los chicos es muy raro que reprobén un módulo, por ejemplo, porque tienen muchas oportunidades, entonces prácticamente no reprobén un módulo. (Profesor 1)”

A modo de síntesis, las respuestas aportadas por los docentes en torno a esta categoría referida a las acciones evaluativas que declaran implementar en su aula TP, se han representado en la siguiente red semántica o mapa conceptual.

En ella se aprecia en color verde los elementos más relevantes encontrados en las entrevistas y que se relacionan fuertemente a esta categoría. Asimismo, podemos ver en color gris los aspectos que los docentes señalan, pero otorgando una menor relevancia, y en amarillo los elementos que se diferencian del resto y que son propuestos por un docente en particular, ver Figura 13 sobre creencias docentes sobre los propósitos de la evaluación en el aula Diferenciada TP.

Figura 10

Red conceptual de creencias docentes sobre acciones evaluativas implementadas en el aula



Fuente: Elaboración propia en base a función de creación de redes en software ATLAS.ti 8

4.2 Análisis de Grupo focal

El grupo focal realizado permitió que los profesores se expresaran de manera libre en torno a sus creencias sobre evaluación y a las acciones evaluativas que implementan en sus aulas. De esas ideas expresadas en forma verbal, surgieron los hallazgos que se presentan a continuación.

4.2.1 Creencias sobre evaluación

En relación con esta categoría, a partir de las respuestas aportadas en el grupo focal, se puede observar que existe coincidencia en concebir a la evaluación como **un proceso permanente de comprobación de los conocimientos o habilidades de los estudiantes y que esta comprobación se realiza en función de los aprendizajes esperados**, descritos en los programas de sus especialidades, la siguiente expresión permite dar cuenta de este hallazgo:

“Tenemos un mínimo, ya que lo dicta UTP y que es una nota por aprendizaje esperado... si el módulo tiene el mínimo que es 3, si tiene cuatro el mínimo, cuatro no tenemos más. Se registran en un cuaderno y después se traspasa al libro que utilizamos en la especialidad. Las tengo aquí todas mis notitas. Entonces, después lo traspasamos al cuadernillo, donde tenemos que poner nuestras notas y ahí yo voy registrando de aquí la acumulativa” (Profesor 7)

Un elemento coincidente en este grupo de docentes de formación diferenciada es la alusión permanente a la importancia del trabajo en equipo para formular procedimientos evaluativos de acuerdo con sus capacidades e intereses, particularmente para el diseño de instrumentos de evaluación. El siguiente fragmento es una prueba de ello:

nos juntamos en equipo de trabajo, vemos cuáles son las preguntas posibles que se pueden hacer en la prueba de síntesis, por ejemplo. Entonces trabajamos en conjunto las pruebas y los instrumentos, porque entre las dos compartimos los módulos, todos los módulos de la especialidad” (Profesor 10)

Esta mirada colaborativa está presente en gran parte de los docentes participantes del grupo focal, sólo un docente señala que en su especialidad participan tres docentes y que cada uno se hace responsable de su módulo y de sus evaluaciones en forma individual. En este sentido, se aprecia cierto grado de autonomía para determinar la forma o estrategia de trabajo que los docentes, agrupados por especialidad, defina como su forma de trabajo.

4.2.2 Creencias sobre los propósitos de la evaluación

En esta categoría se ha propuesto a los docentes imaginar un escenario ideal donde pueden definir libremente la intencionalidad de la evaluación, contando con recursos para determinar qué y cómo evaluar a sus estudiantes. La siguiente respuesta es un ejemplo de lo planteado por los docentes:

“Yo desde mi especialidad, desde el módulo que yo hago que es de bebida alcohólica y analcohólica. Yo haría un tipo de proyecto como el de organizar un cumpleaños. En ese caso, el niño va a tener que aprender lo que es maridaje, coctelería y ellos mismos hacen su propia empresa. Todo se va uniendo todo, Y a fin de año se hace un examen final. En realidad, es como un proyecto final. Eso lo hacíamos y funcionaba, los niños se comprometían y se tomaban las cosas de otra manera” (Profesor 8)

Cabe destacar que los resultados respecto de este ejercicio muestran que existe una alta valoración de los aspectos prácticos de sus especialidades y que una de las limitaciones observadas en su establecimiento para poder realizarlas, sería la falta de recursos con que lidian los docentes de formación diferenciada de las especialidades de este Liceo.

4.2.3 Acciones evaluativas implementadas en el aula de FDTP

En relación con las acciones evaluativas que los docentes de formación diferenciada declaran implementar, se puede apreciar una diversidad de situaciones de evaluación y de instrumentos utilizados durante el proceso de aprendizajes. Esto se aprecia en las siguientes expresiones:

“Hacemos nosotros las evaluaciones de contenidos, ósea de parte teórica, y de parte experimental. El contenido teórico se evalúa como una prueba en la prueba efectivamente casi por aprendizaje esperado, ósea si son 5 aprendizajes, son 5 pruebas. Cada módulo va entre 2 a 5 aprendizajes y mínimo una nota por cada aprendizaje esperado y son acumulativas, también hacemos la parte práctica que es el laboratorio con su respectivo informe” (Profesor 6)

Pese a la diversidad señalada, se aprecia que las acciones descritas se centran en recabar información útil para el docente, quien comprueba por medio de situaciones o instrumentos el nivel de cumplimiento de ciertos aprendizajes o la aplicación de ellos en el aula o taller, se omite de esta forma la utilidad que dicha información pudiera tener para el progreso de los estudiantes en sus aprendizajes.

4.3 Análisis integrado y discusión

En este apartado se integra la información obtenida durante el trabajo de campo, tanto en entrevistas como en grupo focal a partir de las dimensiones en estudio relevando aquellas categorías o subcategorías donde se aprecia mayor coherencia entre los dos grupos analizados:

En la dimensión **creencias sobre evaluación**, encontramos que existe poca coincidencia entre los docentes entrevistados y los participantes del grupo focal en relacionar a la evaluación con el proceso de aprendizajes.

Cuatro de los cinco docentes entrevistados declaran explícitamente, aunque de manera escueta, dicha relación al responder una pregunta directa. En el caso del grupo focal se observa entre sus declaraciones que la evaluación es más una actividad técnica que permite identificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Prieto (2008) señala que bajo esta visión la evaluación se convierte en un fin en sí mismo, en una medida de control para comprobar el aprendizaje y asignar una calificación.

Esta mirada de la evaluación puede verse impactada por lo que Santos Guerra (2021) denomina los condicionantes de la evaluación, refiriéndose a la tradición institucional a las exigencias del currículum, a la cultura organizativa entre otros, que influyen en las decisiones evaluativas docentes. De hecho, el reglamento de evaluación del Liceo donde se desarrolló esta investigación señala:

“En todas las asignaturas se aplicarán pruebas comunes para todos los estudiantes del nivel y que se realizan al finalizar cada Aprendizaje Esperado. El valor de esta evaluación corresponderá a una calificación coeficiente 2. Para el caso de las especialidades se aplicará una prueba de síntesis por módulo, que

considera los principales aprendizajes. El valor de esta evaluación corresponderá a una calificación coeficiente 2. (Reglamento Interno, 2023 pp37)

Un aspecto llamativo, relacionado con las características de este grupo de docentes, es que tanto en entrevistas como en grupo focal expresan carecer de capacitaciones específicas para su labor de docentes TP, lo cual fue constatado en la revisión bibliográfica del marco referencial, ubicándolos en desventaja con relación al resto de los docentes del sistema escolar (Sevilla y Arévalos, 2020). Como resultado de esta carencia, los profesores de ambos grupos valoran positivamente los espacios de **trabajo colaborativo**, señalando que representan un significativo aporte para aprender de otros colegas que cuentan con experiencias o recursos que resultan aportadores a la hora de diseñar sus evaluaciones. Se menciona la instancia de los Grupos profesionales de trabajo (GPT) una instancia patrocinada por el Ministerio de Educación que busca privilegiar un espacio para la coordinación de los docentes de una misma especialidad. Esto último resulta coherente con la finalidad de los GPT desde su creación, al respecto Ferrada (2005) señala que los objetivos de los GPT se relacionan con el trabajo colaborativo, la libre expresión, la creación de proyectos comunes, y la sistematización de conocimiento a partir de las experiencias prácticas de los profesionales.

En esta misma línea, se puede constatar en ambos grupos, que los docentes valoran positivamente poder contar con el apoyo en el aula TP de los profesionales del equipo PIE, señalando que colaboran en la adecuación de evaluaciones específicas para los estudiantes que presentan situaciones especiales de aprendizaje y particularmente mediando para la ejecución de actividades que requieren supervisión. Se destaca la buena disposición de las profesionales que trabajan en el liceo cumpliendo este rol.

En la dimensión **creencias sobre los propósitos de la evaluación**, se puede apreciar, a partir de las dos instancias analizadas que existe coincidencia

en que los docentes utilizan la evaluación para el registro permanente de los desempeños de sus estudiantes, también para el control de habilidades o actitudes asociadas a las competencias que deben desarrollar en los módulos de sus especialidades, caracterizadas por contar con muchos aprendizajes prácticos, por lo que requieren verificar empíricamente el logro de los objetivos por medio del registro escrito.

Pese a lo anterior, se aprecia una diferencia sustantiva entre el valor asignado a los registros permanentes de habilidades y actitudes, las cuales son muchísimas durante un semestre y se acumulan o promedian hasta obtener una calificación parcial. Versus el valor que le otorgan a la instancia final de evaluación, una prueba que abarca todos los contenidos del semestre, que mide conocimientos principalmente, y que es porcentualmente mucho más significativa que el resto de los registros (A razón de 1 Aprendizaje Esperado (AE), una nota al libro. Por ejemplo si hay 5 AE, serán 5 notas acumulativas, es decir compuesta de muchos registros y una prueba que abarca 5 AE).

Asociado a esta esta dimensión se encuentra el hecho de que solo una docente que participó del proceso de entrevistas hace una mención clara en el sentido de asociar a la evaluación como una fuente de información valiosa para el propio docente, el cual puede tomar decisiones acerca de su trabajo con los estudiantes. Todos los docentes en sus alocuciones hicieron referencia a que la evaluación aporta información acerca del estudiante y de sus resultados de aprendizaje.

Por otra parte, se puede constatar del relato de los docentes, que en sus aulas practican principalmente la heteroevaluación y que incipientemente incorporan la autoevaluación o evaluación de pares, constituyéndose ellos como los principales agentes evaluativos. Una docente señala practicar poco este tipo de evaluación, por costumbre.

En relación a la dimensión de **acciones evaluativas implementadas** en el aula, se puede constatar cierta coherencia en el relato de los docentes entrevistados y lo señalado en el grupo focal en cuanto a las situaciones de

evaluación más utilizadas en sus talleres, estas corresponden principalmente a tres tipos: i) situaciones prácticas de desempeño como proyectos, portafolios, estudios de caso u otras asociadas a metodologías activas, ii) registro de tareas como check list, escalas de apreciación y registros de observación en sus cuadernos docentes, y iii) situaciones tipo prueba, generalmente mixtas, que corresponden a la instancia final de cada módulo. En este punto es bueno recordar lo señalado por Chao y Arias (2023) acerca de su afirmación de que el contexto determina en buena medida las prácticas evaluativas de los docentes, en este caso la propia institución en la que se desempeñan y las orientaciones que emanan de las autoridades.

Dentro de esta dimensión se puede afirmar que existe cierto consenso respecto del uso de la retroalimentación como un procedimiento que se lleva a cabo en el aula, principalmente después de obtener una calificación o antes de una prueba. En este sentido, el discurso de los docentes realiza una retroalimentación centrada en la tarea.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

En base al análisis de los resultados podemos afirmar que el objetivo de caracterizar las creencias sobre evaluación de aprendizajes en el aula de los docentes de formación diferenciada técnico profesional de un liceo de la comuna de Valparaíso, ha sido logrado.

En primera, acerca del objetivo de identificar las creencias sobre evaluación de aprendizaje en el aula de los docentes de formación diferenciada de un Liceo de Valparaíso podemos afirmar que prevalece en el discurso de los docentes, una visión no muy abstracta o sistematizada sobre el concepto, pero que encuentra lugares comunes combinando nociones asociadas a una perspectiva tradicional de la evaluación por sobre una perspectiva actual. Esto se refleja en la preponderancia del rol del profesor en la evaluación, quien controla el proceso de aprendizajes en gran parte de la clase, aun cuando se utilizan metodologías activas para el desarrollo de estas. En este sentido podríamos desprender de sus declaraciones que la mayoría de los docentes conciben a la evaluación como un proceso permanente de comprobación de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes y que esta se realiza en función de los aprendizajes esperados.

Del mismo modo evidenciamos en el análisis del discurso que la noción de evaluación tendría una relación con la medición y que ésta última más que constituir un corpus conceptual es vista desde una perspectiva metodológica e instrumental de carácter práctico experiencial centrada en el aula, centrada en la medición de conocimientos y actitudes más que en habilidades y que reconoce la

incorporación incipiente del estudiante como agente de evaluación, lo que podría sugerir un tránsito reciente de las creencias sobre evaluación desde una perspectiva tradicional a una más actual.

En lo que respecta a las creencias asociadas a las acciones de evaluación y específicamente relativa a los recursos e instrumentos, existiría una valoración de la práctica y la experiencia docente en el aula como un saber propio, construido históricamente, que les ha entregado la base para el diseño evaluativo, no obstante, recurren a otras fuentes ministeriales o de la Educación Superior. En este punto cobra peso la inexistencia de Bases curriculares consistentes y actualizadas que orienten el trabajo pedagógico de los docentes de la EMTP.

En cuanto a las situaciones de evaluación, se evidencia una valoración de las metodologías activas que permiten simular las características de espacios laborales en el aula del Liceo Técnico, que consideran el trabajo en equipo y la participación de los estudiantes, así como situaciones de evaluación de demostración guiada, en las que la participación grupal y la lógica colaborativa sería una práctica valorada como acción evaluativa. Esto revela que la creencia de los docentes de que el espacio de aprendizaje en el aula es un espacio que debe replicar lo que sucede en las empresas o en futuros espacios laborales donde puedan poner en juego las competencias laborales de su perfil de egreso.

En lo relativo a los instrumentos de evaluación, se aprecia una contradicción entre la conceptualización más bien tradicional de la evaluación respecto de la declaración de uso de metodologías activas de enseñanza, o bien se evidencia poco desarrollo discursivo entre la mención de instrumentos de evaluación tipo formales como registro de observación, pruebas escritas, listas de cotejo o chek list y en menor medida rúbricas.

En cuanto a la retroalimentación como práctica evaluativa que permite acercar a los estudiantes a las metas de aprendizaje, en el discurso docente aparece la creencia que la asocia al repaso antes de una evaluación o la corrección de una prueba. Esto nos revela que los docentes conciben a la retroalimentación a nivel de tarea y como un reporte oral en forma individual o

grupal. En este sentido la retroalimentación aparece como un aspecto relevante en las prácticas educativas declaradas y como única técnica para el análisis de las evidencias obtenidas en las evaluaciones.

Adicionalmente, destacar dos aspectos que, no obstante, no hayan sido consultados directamente, emergen como temas relevantes a mencionar. El primero relativo a la disposición para trabajar en equipo o colaborativo en lo que respecta a la práctica evaluativa, lo cual habla de un profesionalismo (Hargreaves, y Fullan, 2014) que facilita generar e integrarse a trabajo colaborativo y a redes territoriales propias de la EMTP. El segundo aspecto que emerge con fuerza de las instancias de recolección de datos es respecto a las condiciones materiales asociadas a la evaluación y que evidencia la carencia de recursos como un factor determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje y que impacta fuertemente a las posibilidades de generar una justa y debida evaluación.

Finalmente, a modo de conclusión se puede precisar que parecen urgentes agilizar procesos de apoyo para los docentes de este Liceo en dos sentidos, por un lado en reforzar la formación inicial y continua que permita potenciar aspectos que ellos mismos logran identificar como debilidades. En segundo lugar, mejorar las condiciones materiales en las cuales se desarrollan las clases de los docentes entrevistados, si bien cuentan con infraestructura y los espacios para desarrollar sus clases, carecen de insumos o de tecnología adecuada para una formación más acorde a las habilidades del siglo XXI. Surge la pregunta de si este escenario es común a todos los docentes de EMTP y a todos los Liceos de nuestro país, esta puede ser motivo de futuras investigaciones y esfuerzos que permitan profundizar esta temática.

5.1 Limitaciones

En relación con las limitaciones que tiene esta investigación, se puede señalar una primera asociada a la naturaleza cualitativa del estudio, que, además, adopta la tradición cualitativa de estudio de caso para caracterizar las creencias de un grupo específico de docentes en su contexto, por lo tanto, sus resultados no permitirían realizar generalizaciones. De esta forma, los resultados del estudio no serán transferibles a otros docentes de educación diferenciada TP, para lograrlo se debiera realizar otros estudios que permitieran abarcar una población más amplia y diversa.

Una segunda limitación del estudio es que el trabajo de campo coincidió con una paralización docente a nivel nacional, si bien esto retrasó por poco lo planificado, se presume que el contexto de la movilización podría haber afectado los ánimos de los docentes participantes exacerbando el estado natural de estos.

5.2 Proyecciones

A partir de los hallazgos y considerando que son escasas las investigaciones que se han realizado acerca de lo que ocurre al interior de las aulas de educación técnico profesional, sería un aporte verdadero realizar nuevas y más amplias investigaciones en torno a las creencias de los docentes de formación diferenciada TP. Particularmente, podrían resultar significativos para delinear instancias formativas específicas para los docentes que no cuentan con

formación pedagógica y que participan en este tipo de educación que atiende a una extensa población de estudiantes del país.

Finalmente, esta investigación se enmarca en el contexto de la finalización de un programa de magíster en evaluación educativa, en este sentido la realización de este estudio se ha orientado hacia propiciar una necesaria reflexión por parte de los docentes de educación técnico profesional en torno a la importancia de la evaluación y en particular en torno a los saberes propios de esta disciplina.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2016a) Panorama de la educación media técnico profesional en Chile.
https://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_TP_en_Chile.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2016b) Calidad educativa en educación media técnico profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4538>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Amaral, N., De Diego, M., Pagés, C., & Prada, M. (2018). *Hacia un sistema de formación técnico-profesional de Chile: Un análisis funcional*. Nota Técnica Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001395>
- Anijovich, R., & Gonzales, C. (2021). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Arellano, O., & Donoso, G. (2020). Formación técnico profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país. En M. Corvera & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 337-359). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Ediciones Graó.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Casanova, M. (1998). *Manual de evaluación educativa*. Editorial la muralla.

- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación, S.A.
- Chao Chao, K. W., & Arias Corrales, I. (2022). Creencias del profesorado de primaria y secundaria acerca de la evaluación del francés como lengua extranjera. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 22(2), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48697>
- Comisión Nacional de Productividad. (2018). *Formación de Competencias para el Trabajo en Chile*. Recuperado de <https://rb.gy/o3vf1>
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *La Evaluación Auténtica De Los Aprendizajes*. Andrés Bello.
- CPEIP. (2022). *Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Educación Media Técnico Profesional*. Ministerio de Educación de Chile.
- Decreto 67 de 2008. [con fuerza de ley] Normas Mínimas Nacionales Sobre Evaluación, Calificación y Promoción del Ministerio de Educación. 20 de febrero de 2018. D.O. N°42.242.
- Decreto Supremo de Educación N°352. Reglamenta el ejercicio de la función docente. Ministerio de Educación. 04 de marzo de 2019. D.O. N° 42.295.
- Decreto Supremo de Educación N°452. Bases Curriculares para la Educación Media Formación Diferenciada Técnico Profesional. Ministerio de Educación. 21 de agosto de 2013. D.O. N°40712.
- .Díaz, C. y Solar, M. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 57-86.
- Díaz, C. Martínez, P. Roa, I y Sanhueza, M. (2010) Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico, *Polis*. 9(25) 421-436.

- Donoso, P., Rico, N., Castro, E. (2016) Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2) 76-97.
- Díaz, C., & Solar, M. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 57-86.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), 421-436.
- Donoso, P., Rico, N., & Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 76-97.
- Durán, E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa. Revista Electrónica*. Recuperado de <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1>
- Esquivel, J. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. Avances y desafíos en la evaluación educativa. *Metas educativas 2021* OEI (pp. 127-143). Madrid: Fundación Santillana.
- Ferrada, D., & Villena, A. (2005). La construcción de significados pedagógicos investigaciones la construcción de significados pedagógicos en los grupos profesionales de trabajo. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 7-25.
- Förster, C. (Ed.) (2017). *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- García, M. (2015). Creencias sobre evaluación. *Revista Palabra*, 4 (s/n), 52-73. Universidad Pontificia Bolivariana, Montería Colombia.

- Garritz, A., & Padilla, K. (2014). Creencias epistemológicas de profesores-investigadores de la educación superior. *Educación química*, 25(4), 400-406.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Himmel, E. (2003). *Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad*. Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Ministerio de educación de Chile.
- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussaillant, L. (2013). Educación media técnico profesional: trayectoria educacional e inserción laboral de una cohorte de alumnos. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Ediciones Gestión.
- Ley 20370 de 2009. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN [LEGE], Reformada, Diario Oficial [D.O.], 17 de agosto de 2009, (Chile).
- Ley 20.903 de 2016. Sistema de desarrollo profesional docente [SDPD] Diario Oficial [D.O.], 04 de marzo de 2016, (Chile).
- Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos*, 7(12), 45-66.
- Mineduc. (2015). *Bases Curriculares, Planes y Programas de Estudio. Formación*

- Diferenciada Técnico Profesional. Cartilla Curricular.* UCE-MINEDUC.
Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/04/Cartilla-Curricular-EMTP-1.pdf>
- Mineduc. (2018a). *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional.* Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional. UNESCO-MINEDUC.
- Mineduc. (2018b). *Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación media técnico profesional.* MINEDUC.
- Mineduc. (2020). *Programa Liceos Bicentenario 2018-2020.* Mineduc.
- Mineduc. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza.* Centro de Perfeccionamiento, experimentación e Investigaciones pedagógicas.
- Mineduc. (2023a). *Plan de reactivación educativa. Formación diferenciada técnico profesional Unidad de Currículum y evaluación.* Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19383>
- Montanares, E., & Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 93-103.
- Montero, M. (2013). *Grupos Focales.* Editorial Extra Falario Puche.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula.* Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa. Recuperado de <https://rb.gy/jb384>
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Ovalle-Ramírez, C. (2019). Revisión de la literatura sobre formación técnico-profesional en la educación media (EMTP) y superior (ESTP) en Chile. *Revista INTEREDU*, 1(9), 7-34.

- Padua, J. (1979). *Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PEI. (2020). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (48), 20-26.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Prieto, M., & March, J. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Revista Atención primaria*, 29(6), 366-373.
- Ravela, P. (2010). La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. En C. Wainerman & M. De Virgilio (comps.), *El Quehacer de la Investigación en Educación*. Universidad de San Andrés.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa*, 8(14), 47-52.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Romero, M., & Faouzi, T. (2020). Modelo estructural de competencia profesional didáctica para profesores técnicos no pedagogos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-22.
- Ruiz, C. (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa. Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo para la Recolección y Análisis de Datos*. DANAGA Training and Consulting.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor

- metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Sánchez, & Martínez. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://rb.gy/mdpm2>
- Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave para evaluar*. Editorial Graó.
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. (2019). Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: desafíos para el liderazgo. *Revista Calidad en la Educación*, (51), 192-224.
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. (Eds.). (2019). *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sepúlveda, L., Valdebenito, M., Sevilla, M., Montecinos, M., & González, C. (2022). *El desafío pedagógico de la formación para el trabajo: Un estudio sobre los docentes de formación diferenciada en la EMTP*. Informe final FONIDE FON1900090. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19311>
- Servat, B. (2022). *Formación Técnico Profesional Escolarizada*. Ediciones UC.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Ediciones Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sevilla, P., & Arévalos, V. (2020). Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes inequidades para la Educación Media Técnico Profesional. Recuperado de <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15320.015>

- Solar, M., & Díaz, C. (2008). El sistema de creencias y prácticas pedagógicas y su implicancia en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista investigaciones en educación*, 8(2), 61-82.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stobart, G. (2008). *Tiempos de pruebas: usos y abusos de la evaluación*. Ediciones Morata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Valdebenito, M. (2021). Estado del arte de la educación media técnico profesional en Latinoamérica 2016-2020. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378122>
- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-30.
- Villardón, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57–76.
- Villarzú, A. (2015). Antecedentes y consideraciones relativas al curriculum de la educación media técnico profesional. Documento de trabajo Mesa para una Política Nacional de Desarrollo Curricular; Santiago.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Sage.

ANEXOS

Anexo 1. Distribución de docentes TP según sector económico (en %)

Rama	Sector Económico	Macrozona				Total
		Norte	Metropoli- tana	Centro	Sur	
Comercial	Administración y Comercio	3.7	9.1	5.9	7.2	25.9
Industrial	Construcción	0.6	0.6	1.2	1.6	4.0
	Metalmecánica	3.1	3.6	3.6	4.7	15.0
	Electricidad	2.4	4.0	2.9	3.7	13.0
	Minero	1.4	0.2	0.6	0.0	2.2
	Gráfico	0.3	0.8	0.4	0.2	1.7
	Química e Industria	0.4	0.7	0.5	0.1	1.7
	Confección	0.0	0.2	0.2	0.0	0.5
	Tecnología y Comunicación	0.1	1.8	0.3	0.6	2.9
Técnica	Alimentación	1.1	3.6	2.4	3.4	10.5
	Educación y Salud	1.3	2.6	2.6	3.4	9.8
	Hotelería y Turismo	0.3	0.7	0.9	1.6	3.6
Agropecuaria y Marítima	Maderero	0.0	0.1	0.4	1.0	1.5
	Agropecuario	0.8	0.4	2.6	2.4	6.2
	Marítimo	0.2	0.0	0.5	0.9	1.5
Total		15.7	28.4	25.0	30.9	100.0

Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

Anexo 2. Plan de acción

PLAN DE ACCIÓN ESTUDIO DE CASO

Antecedentes

Estudiante Tesista	Fresia Contreras Armijo
Programa	Magíster en Evaluación Educacional
Coordinador del programa	Dr. Tito Larrondo González titolarrondo@upla.cl
Profesor(a) guía	Mag. Viviana Quintero Yévenes vquintero@upla.cl
Nombre del estudio	Docentes de formación diferenciada media técnico profesional, sus creencias sobre evaluación en el aula: estudio de caso de un liceo de la comuna de Valparaíso

Objetivo General del estudio

Caracterizar las creencias sobre evaluación de aprendizajes en el aula de los docentes de formación diferenciada técnico profesional de un liceo de la comuna de Valparaíso.

Objetivos Específicos

Identificar las creencias sobre evaluación de aprendizajes en el aula de los docentes de educación diferenciada de Enseñanza Media Técnico Profesional de un Liceo de la Comuna de Valparaíso.

Describir las acciones declaradas por los docentes de Formación Diferenciada al implementar la evaluación de aprendizajes en el aula, de un Liceo Técnico Profesional de la Comuna de Valparaíso

PROPUESTA RECOGIDA DE DATOS

En una primera instancia, se espera obtener el acceso al establecimiento, presentar el Plan de Acción y definir los primeros pasos. Paralelo a ello, se analizarán documentos indispensables del Establecimiento como es el Proyecto Educativo y el Reglamento de evaluación, que han sido actualizados al finalizar el año 2022.

Una vez establecido el contacto con el encargado de la Unidad de Formación profesional, se espera acordar la realización de las actividades propuestas en el presente Plan y recabar los primeros antecedentes y datos que permitan orientar la indagación en el Establecimiento.

Conocidos los términos y condiciones que el Liceo determine para realizar el trabajo de campo, se espera recoger datos cualitativos por medio de dos instancias, i) una entrevista semiestructurada realizada a 5 docentes de formación diferenciada, 1 de cada especialidad, en torno a sus creencias acerca de la evaluación de aprendizajes en el aula y las acciones que implementan en ella y, ii) un grupo focal con 5 docentes de formación diferenciada, uno de cada especialidad, que permita profundizar en algunos aspectos señalados en las entrevistas o retomar aquellas temáticas que no se abordaron en las entrevistas.

La propuesta concreta de trabajo se organiza de la siguiente forma y es de carácter flexible, abierta a las necesidades y requerimientos que el establecimiento pudiera tener:

Actividades	Participantes	Recursos
Acceso	Reunión con Encargado de la Unidad de Formación Profesional	
Revisión documental	Proyecto Educativo, Reglamento de evaluación (Periodo de validación de instrumentos)	Proyecto Educativo y Reglamento de evaluación en formato digital u otro
Entrevistas semiestructuradas*	1 docente encargado de cada especialidad (5 en total)	Sala u oficina para entrevista
Grupo focal*	1 docente por especialidad (5 en total)	Sala que permita para trabajo en grupo
Cierre	Informe técnico, por acordar	

*Horario según disponibilidad de los y las docentes

Fresia Contreras Armijo

Anexo 3. Protocolo de entrevista semiestructurada

PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Estudiante tesista	Fresia Contreras Armijo
Programa	Magíster en Evaluación Educacional
Coordinador del programa	Dr. Tito Larrondo González titolarrondo@upla.cl
Profesor(a) guía	Mag. Viviana Quintero Yévenes vquintero@upla.cl

→ OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General

Caracterizar las creencias sobre evaluación de aprendizajes en el aula de los docentes de formación diferenciada técnico profesional de un liceo de la comuna de Valparaíso.

Objetivos Específicos

Identificar las creencias sobre evaluación de aprendizajes en el aula de los docentes de educación diferenciada de Enseñanza Media Técnico Profesional de un Liceo de la Comuna de Valparaíso.

Describir las acciones declaradas por los docentes de Formación Diferenciada, para la implementación de la evaluación de aprendizajes en el aula, de un Liceo Técnico Profesional de la Comuna de Valparaíso.

→ DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

La presente entrevista, es un instrumento que busca recoger información importante y significativa de parte de los docentes participantes en este estudio. Las respuestas obtenidas representan un importante insumo que aportará en dos sentidos: i) el primero es de carácter teórico, pues permitirán enriquecer el conocimiento generado en investigaciones anteriores acerca de las creencias docentes sobre evaluación en el aula por parte de los profesores del sistema escolar chileno, especialmente las creencias que poseen los docentes de EMTP, sobre las cuales se constatan escasas investigaciones a nivel nacional, regional y local. ii) en segunda instancia, los resultados obtenidos en estas entrevistas permitirán generar una mejor comprensión de las creencias acerca de la evaluación que tienen los docentes de este establecimiento, lo cual posibilitará a los participantes identificar sus creencias y reflexionar en torno a ellas, así como acerca de las estrategias evaluativas utilizadas en su establecimiento, en miras de generar mejoras colectivas en este ámbito tan relevante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El instrumento consta de 10 preguntas que indagan en 4 categorías temáticas que forman parte del marco referencial de esta investigación. Antes de proceder a detallar las preguntas y las categorías temáticas, es importante definir qué se entiende por creencias sobre evaluación en el aula.

Para efectos de este estudio, entenderemos por **creencias docentes**, lo propuesto por Pajares (1992) quien señala que las creencias docentes son un sistema jerarquizado de convicciones basadas en un conocimiento, generado por la interpretación del sujeto de sus propias experiencias, mediada por la relación intersubjetiva y luego significada a nivel personal desde su contexto sociocultural, influyendo en su comprensión de la realidad.

Respecto de las creencias en evaluación, Prieto (2008), señala que las **creencias de los docentes sobre evaluación** posibilitan u obstaculizan el realizar mejores prácticas o que los estudiantes logren mejores resultados, relevando que es importante reflexionar sobre este tema y seguir investigando.

A continuación, se presentan las categorías temáticas, una breve descripción de ellas y las preguntas que se realizarán a los docentes participantes del estudio por medio de la entrevista semi estructurada:

Preguntas
1. En su aula diferenciada ¿De qué forma obtiene evidencias de aprendizaje de sus estudiantes?
2. Cuando prepara una evaluación de aprendizaje en su especialidad ¿Qué referentes o documentos consulta o utiliza? ¿Busca algún apoyo en particular?
3. ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizajes en el aula?
4. ¿Cree que existe una relación entre la evaluación y el proceso de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo la explicaría?
5. Cuando aplica una evaluación en el aula ¿Cómo define qué y cómo evaluará? ¿En qué se basa para ello?
6. Una vez que implementa un proceso evaluativo ¿Qué hace con los resultados de dichas evaluaciones?
7. ¿Considera pertinente que los estudiantes participen del proceso evaluativo? ¿De qué forma?
8. En su aula diferenciada, ¿En qué oportunidades evalúa los aprendizajes de sus estudiantes? ¿Utiliza algún momento o etapa en particular?
9. De acuerdo con su experiencia en la especialidad ¿Cuál es la mejor manera para que un estudiante demuestre que ha aprendido en su asignatura?
10. A su juicio, ¿Qué aspectos metodológicos, técnicos o prácticos recomendaría incluir para una evaluación adecuada en el aula TP?

Anexo 4. Protocolo Juicio de expertos: entrevista semiestructurada

VALIDACIÓN DE ENTREVISTA

A continuación, se presenta una tabla de validación para que en su calidad de experto/a, emita su juicio u opinión frente a cada una de las preguntas que componen la entrevista semiestructurada, se adjunta Protocolo de entrevista para su conocimiento.

Para ello, lea cada pregunta y seleccione el número que mejor represente el grado de valoración que usted le asigna, considerando como criterios la adecuación y pertinencia de las preguntas en función de las categorías descritas.

Será de mucha utilidad si agrega sugerencias de mejora cuando a su criterio, una pregunta no alcance el nivel de eficiente.

Criterios para la validación de cada pregunta:

Adecuación: Entendida como la cualidad del enunciado o pregunta para ser entendido de forma sencilla.

Pertinencia: Entendida como la congruencia de la pregunta con las dimensiones descritas.

Grados de Valoración:

1 inaceptable; 2 Deficiente; 3 Regular; 4 Aceptable, 5 Eficiente.

CATEGORÍA TEMÁTICA I: ACCIONES EVALUATIVAS IMPLEMENTADAS EN EL AULA

Pregunta 1	Criterio	Grado de Valoración
En su aula diferenciada ¿De qué forma obtiene evidencias de aprendizaje de sus estudiantes?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta 2	Criterio	Grado de Valoración
Cuando prepara una evaluación de aprendizaje en su especialidad ¿Qué referentes o documentos consulta o utiliza? ¿Busca algún apoyo en particular?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

II.- CATEGORÍA TEMÁTICA: CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN EL AULA

Pregunta 3	Criterio	Grado de Valoración
¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizajes en el aula?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta 4	Criterio	Grado de Valoración
¿Cree que existe una relación entre la evaluación y el proceso de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo la explicaría?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

III.- CATEGORÍA TEMÁTICA: PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN

Pregunta 5	Criterio	Grado de Valoración
Cuando aplica una evaluación en el aula ¿Cómo define qué y cómo evaluará? ¿En qué se basa para ello?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta 6	Criterio	Grado de Valoración
Una vez que implementa un proceso evaluativo ¿Qué hace con los resultados de dichas evaluaciones?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta 7	Criterio	Grado de Valoración
¿Considera pertinente que los estudiantes participen del proceso evaluativo? ¿De qué forma?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta 7	Criterio	Grado de Valoración

Pregunta 8	Criterio	Grado de Valoración
En su aula diferenciada, ¿En qué oportunidades evalúa los aprendizajes de sus estudiantes? ¿Utiliza algún momento o etapa en particular?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

IV.- CATEGORÍA TEMÁTICA: VALORACIÓN ACERCA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN EN EL AULA

Pregunta 9	Criterio	Grado de Valoración
De acuerdo a su experiencia en la especialidad ¿Cuál es la mejor manera para que un estudiante demuestre que ha aprendido en su asignatura?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta 10	Criterio	Grado de Valoración
A su juicio, ¿Qué aspectos metodológicos, técnicos o prácticos recomendaría incluir para una evaluación adecuada en el aula TP?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Anexo 5. Protocolo Grupo focal

PROTOCOLO DE GRUPO FOCAL 2

Estudiante tesista	Fresia Contreras Armijo
Programa	Magíster en Evaluación Educacional
Coordinador del programa	Dr. Tito Larrondo González titolarrondo@upla.cl
Profesor(a) guía	Mag. Viviana Quintero Yévenes vquintero@upla.cl

INSTRUMENTO

Objetivo: Reconstruir las experiencias de los/as participantes en el aula, en materia de evaluación de aprendizajes.

Descripción: La técnica de grupo focal consiste en un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos (Hamui-Sutton A et al, 2013).

La realización de un grupo focal tiene por finalidad recabar información a través del encuentro de un grupo de personas que compartan características similares entre sí, en relación con el objetivo de interés que los convoca (Ruiz, 2013). Los grupos focales son instancias para profundizar motivaciones, razones, valoraciones y expectativas acerca de distintos temas. El grupo es coordinado por un moderador que se vale de una guía de pautas diseñada ad-hoc que contiene preguntas orientadoras para llevar adelante cada encuentro.

En concreto, para este estudio se diseñó un grupo focal que busca profundizar en las experiencias de los docentes de FDTP en el proceso de evaluación en el aula que realizan en su taller y establecimiento.

Se diseñaron 3 preguntas orientadoras, que se desprenden de los objetivos de investigación, estas podrían variar de acuerdo con el rumbo que tome la conversación, intentando abordar y profundizar en los temas propuestos.

El grupo focal se realizará en formato presencial, en dependencias del establecimiento en estudio y será grabado en formato de audio para su transcripción y análisis cualitativo.

Anexo 6. Protocolo Juicio de expertos: Grupo focal

PAUTA VALIDACIÓN GRUPO FOCAL

A continuación, se presenta una tabla de validación para que en su calidad de experto/a, emita su juicio u opinión frente a las preguntas que orientarán el grupo focal. Se adjunta Pauta de grupo focal para su conocimiento y análisis.

Para ello, lea cada pregunta y seleccione el número que mejor represente el grado de valoración que usted le asigna, considerando como criterios la adecuación y pertinencia de las preguntas en función de las categorías descritas.

Será de mucha utilidad si agrega sugerencias de mejora cuando a su criterio, una pregunta no alcance el nivel de eficiente.

Criterios para la validación de cada pregunta:

Adecuación: Entendida como la cualidad del enunciado o pregunta para ser entendido de forma sencilla.

Pertinencia: Entendida como la congruencia de la pregunta con las dimensiones descritas.

Grados de Valoración:

1 inaceptable; 2 Deficiente; 3 Regular; 4 Aceptable, 5 Eficiente.

CATEGORÍA TEMÁTICA I: ACCIONES EVALUATIVAS IMPLEMENTADAS EN EL AULA

Pregunta	Criterio	Grado de Valoración
1.- Si en este momento en su liceo le piden registrar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, por ejemplo, la semana siguiente. ¿Qué decisiones cree que debería tomar hoy en su aula? ¿Qué acciones debería realizar para dar cuenta de dicha solicitud?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta	Criterio	Grado de Valoración
2.- ¿Cuál es en su opinión la mejor forma para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes? ¿Por qué motivo?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

CATEGORÍA TEMÁTICA II: CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN EL AULA

Pregunta	Criterio	Grado de Valoración
3.- Desde su opinión, ¿Es necesario evaluar en la educación diferenciada? ¿Por qué?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta	Criterio	Grado de Valoración
4.- ¿Qué experiencias de su vida profesional han aportado más a su rol como evaluador de aprendizajes en el aula?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta	Criterio	Grado de Valoración
5.- Si tuviera plena libertad para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes ¿Cómo lo haría? (Imagine que tiene libertad en cantidad de notas, en formato)	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

CATEGORÍA TEMÁTICA III: PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN

Pregunta	Criterio	Grado de Valoración
6.- ¿Con qué finalidad piensa usted que se evalúa en el aula TP?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta	Criterio	Grado de Valoración
7.- De acuerdo con su experiencia en aula ¿En qué momento es mejor evaluar los aprendizajes de los estudiantes?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta	Criterio	Grado de Valoración
8.- ¿Cuál es en su opinión el rol del estudiante frente a una evaluación?	Adecuación	
	Pertinencia	

Pregunta	Criterio	Grado de Valoración
Observación o sugerencia:		

PREGUNTAS DE CIERRE:

Pregunta	Criterio	Grado de Valoración
9.- Desde su disciplina y el curso que atiende ¿Qué obstáculos advierte para implementar la evaluación en el aula?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

Pregunta	Criterio	Grado de Valoración
10.- ¿Cómo cree que se podría mejorar o potenciar el proceso de evaluación de aprendizajes en el Liceo TP?	Adecuación	
	Pertinencia	
Observación o sugerencia:		

DATOS EXPERTO VALIDADOR

Nombre	Título Profesional	Grado Académico

Anexo 7. Consentimiento Informado Entrevista

Yo, _____ He sido invitado/a por Fresia Contreras Armijo, a participar en la investigación denominada “Docentes de formación diferenciada media técnico profesional, sus creencias sobre evaluación en el aula: estudio de caso de un liceo de la comuna de Valparaíso”. Este es un proyecto de investigación en el marco de una Tesis para obtener el grado de Magíster en Evaluación Educativa de la Universidad de Playa Ancha.

Entiendo que en este estudio se busca indagar sobre las creencias que los y las docentes de formación diferenciada TP tienen sobre la evaluación en el aula para interpretarlas y comprenderlas desde su propio contexto.

Mi participación se llevará a cabo en el establecimiento y consistirá en responder una **entrevista semiestructurada** que durará aproximadamente 30 minutos. Para facilitar el registro y análisis de la información aportada en la entrevista, ésta será grabada por la investigadora y tratada en forma confidencial para los fines planteados. Se protegerá mi identidad en todo momento ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo y la información será procesada exclusivamente por la investigadora principal, privilegiando que de ninguna manera se pueda identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Atendiendo a lo descrito, Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha	Firma

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con Fresia Contreras al teléfono: +56 789 827 42, Correo electrónico: fresia.contreras@gmail.com

Anexo 8. Consentimiento Informado Grupo Focal

Yo, _____ he sido invitado/a por Fresia Contreras Armijo, a participar en el estudio denominado “Docentes de formación diferenciada media técnico profesional, sus creencias sobre evaluación en el aula: estudio de caso de un liceo de la comuna de Valparaíso”. Este es un proyecto de investigación en el marco de una Tesis para obtener el grado de Magíster en Evaluación Educativa de la Universidad de Playa Ancha.

Entiendo que en este estudio se busca indagar en las creencias que los y las docentes de formación diferenciada tienen sobre la evaluación en el aula para interpretarlas y comprenderlas desde su propio contexto.

Mi participación se llevará a cabo en el establecimiento y consistirá en aportar mi experiencia y opiniones en un **grupo focal** que durará aproximadamente 1 hora. Para facilitar el registro y análisis de la información aportada en la actividad, ésta será grabada por la investigadora y tratada en forma confidencial para los fines planteados. Se protegerá mi identidad ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha	Firma

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con Fresia Contreras al teléfono: +56 789 827 42, Correo electrónico: fresia.contreras@gmail.com

Anexo 9. Transcripción entrevistas semiestructuradas

PROFESOR 1

E:¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizaje en el aula? (1)

P1: Eh bueno, son las estrategias que un aplique para poder obtener un resultado ya sea cualitativo o cuantitativo. Eso es lo que yo entiendo ya y que hay que lo... ...Bueno, nosotros por el hecho de ser profesores TP se abre un poco el abanico de cómo poder evaluar, por ejemplo, nosotros evaluamos concepto, eh, Entregamos contenido, la parte dura, de ahí le pedimos los chicos que hagan un mapa conceptual, eh... y le ponemos a ver un video y a partir de eso ellos crean un taller, o sea, nosotros evaluamos... ...por ejemplo si vamos a hacer un taller de congelado, hacemos la el pre informe que va evaluado, donde le hacemos determinar todas las materias primas que van a ocupar, el diagrama de flujo que van a ocupar, todo, diseñan la etiqueta del producto, yo lo recibo, le pongo la nota, los retroalimenta, retroalimenta en general. En el trabajo de taller hacemos un check list de higiene, presentación personal y seguridad, y luego se evalúa el producto final que tuvieron, que a mí me da lo mismo, si está rico, si está bueno y mejor si fracasó, porque así después en el informe técnico final, los chicos tienen que hacer la conclusión en las discusiones, las recomendaciones.

E: ¿Cuál es la forma ideal para que un estudiante demuestre que ha aprendido en su asignatura? (2)

P1: Cuando hay las partes Prácticas se hace el proceso que recién te describí en el taller y al finalizar el módulo se Comprueba lo aprendido con una prueba de síntesis. Que la prueba de síntesis involucra todo lo que hemos visto durante el módulo que lleva una parte objetiva, el 50 % es una parte objetiva y la otra es de desarrollo. Pero entre medio tenemos salidas a terreno, por ejemplo, está moviendo de productos del mar, vamos a La Caleta portales y ahí los chicos van con un checklist, se evalúan higiene personal y viene y hacemos la retroalimentación y hacemos informe.

Salimos a hartas visitas profesionales, yo me estoy yendo ahora agrosuper sexta región la el 27 vamos a una fábrica de dulce la liguana, vamos a Carlos y Santiago. Entonces de forma práctica es la mejor forma para que demuestren si están o no aprendiendo.

E: ¿Cuál es la relación que tú crees que tienen con el aprendizaje del? Quiero decir, la evaluación influye en los aprendizajes. O tú crees que no, que en realidad es como una formalidad que (p3)

P1: Yo diría que podría ser una formalidad por bueno estamos viviendo un cambio tan grande de parte de los estudiantes que les da lo mismo la nota, pero si no hay nota, ellos no aprenden por iniciativa propia. Ellos solamente toman interés cuando lleva nota al libro, entonces tienes que evaluar los formalmente siempre... ... lamentablemente es así

ellos siempre preguntan y va con nota y si no hay nota no lo hago. No está el aprendizaje por querer aprender. Entonces tienes que estarlos ahí, eh... ...Entre comillas como motivándolos a que hagan las evaluaciones, claro.

E: Cuando hace una evaluación ¿Cómo define qué y cómo evaluará? ¿En qué se basa para ello? (p4)

P1: A nosotros nos piden una evaluación por cada aprendizaje esperado, entonces yo tengo un módulo, por ejemplo, en el que estoy ahora tiene 3 aprendizajes esperados, entonces me piden 3 evaluaciones. Nosotros nos destacamos por hacer muchas evaluaciones, aunque a algunos les moleste, nosotros llevamos en este momento 16 evaluaciones, aunque nos piden 3.

Nosotros nos basamos en los planes ministeriales del Ministerio, pero igual abarcamos un poco más de lo que ellos dicen. Sí, sí. Porque sacaron actualmente sacaron, cambiaron los planes y los dejaron muy pobres, entonces no hacen pasar, por ejemplo, HHCCP que es un modelo de inocuidad y para eso tienes que saber si o si microbiología y no está considerada microbiología en los planes, entonces nosotros lo vamos adecuando de acuerdo a las necesidades que sabemos cómo es la realidad, pues.

E: Entonces, profesora, después que usted implementa un proceso evaluativo, ¿qué hacen los resultados? (p5).

P1: Eh retroalimentamos a nuestros alumnos, ya los vamos retroalimentando en forma personal, no cierto, en forma general, siempre estamos retroalimentando. Volvemos a hacer actividades... ...Eh hay diferentes tipos de talleres, por lo tanto, los chicos es muy raro que reprueben un módulo, por ejemplo, porque tienen muchas oportunidades, entonces prácticamente no reprueban un módulo.

E: Acerca de la participación de los estudiantes, ellos ¿De qué forma participan en la evaluación? ¿Tienen algún protagonismo? (p6)

P1: Tienen protagonismo porque hacemos coevaluación, o sea, se evalúan entre ellos, y también hacen autoevaluación.

Y funciona porque ellos son muy honestos y dicen, por ejemplo, so bien estrictos. Por ejemplo, la otra vez una dijo que era muy enemiga, y le dijo, te doy las gracias por haberme puesto un 6,5 le dijo, yo no te puse el 65, te lo sacaste tú, Y en esta evaluación no tiene nada que ver la amistad ni que nos llevemos mal y sí hacemos auto y coevaluación, aunque reconozco que a mí me cuesta un poco hacerla, porque siento que se desquitan, pero cuando sale alguna información muy contraria la sacamos, no más cuando tú sabes que entre ellos no se pueden ver.

Aunque con la otra profesora trabajamos con mucha anticipación la honestidad en la evaluación, pero si hacemos coevaluación, que se evalúen entre ellos, etc.

Yo te diría que todas las clases y todos los trabajos se evalúan y se hacen en clase, no damos ninguna actividad para la casa y lo otro que se trabaja mucho en equipo.

E: ¿En qué oportunidades evalúa los aprendizajes de sus estudiantes? ¿Utiliza algún momento en particular? (p7)

P1: Como te comentaba, evaluamos clase a clase en varias oportunidades. Registramos 16 notas en el libro, pero se evalúa todo el tiempo. Por ejemplo si hace un mapa conceptual, la nota va el libro, si hace un informe la nota va el libro, el check list va el libro, si vamos a salir a terreno, evaluamos algo, siempre le estamos poniendo nota a los chicos.

También hacemos una prueba intermedia y una prueba de síntesis que se hace al finalizar el semestre, una prueba de síntesis tiene una primera parte de 50 preguntas, 25 preguntas verdadero y falso 25 de selección múltiple, y la segunda parte es de desarrollo. Ahí vienen preguntas de los talleres que hemos hecho, de las salidas de terreno que hemos realizado y eso también tiene 50 puntos, suma total 100. Utilizamos una escala del 60% y la prueba de síntesis recoge los conocimientos desde el primer día de marzo hasta fines de semestre. La tomamos en dos tandas, primero la parte objetiva y salen a recreo y en el otro bloque hacen la parte de desarrollo.

E: ¿Y si tuviera que decir cuál es tu forma preferida para obtener evidencias de aprendizaje de sus estudiantes, cuál sería? (p8)

P1: En el hacer práctico en los talleres, siento que ahí los chicos aprenden y en el fondo, ahí donde aplica tú puedes observar si aprendió, por ejemplo, ¿aprendió a lavarse las manos? ¿Cumple con las normas?, y para el registro utilizo un check list

Utilizo siempre un check list que les da puntaje, entonces evaluamos presentación, normas de higiene y comportamiento. Entonces si cumple eso le da un puntaje y al final el total le da una nota, si cumplió con todo, tiene un 7, importa si llegó a la hora, si trajo los materiales, qué trabajó, si planificó, si obedeció las instrucciones.

Como te digo, nosotros llegamos a tener 15 o 16 evaluaciones pero nos fijamos que sepa los conceptos básicos y que sepa realizar los procedimientos que les enseñamos, que sepan concluir.

E: Y cuando preparas una evaluación ¿cuáles son tus insumos para para evaluar? ¿Qué referentes utiliza? ¿Consulta algún documento en particular? (p9)

Nosotros como especialidad tenemos nuestros propios ppts que hemos juntado con los años de práctica, también utilizamos el Reglamento sanitario de los alimentos, las normas chilenas, todo eso picotemaos de todas partes ya y antiguamente, cuando estaban los otros planes y programa acá el colegio tenía módulos de auto instrucción por así decirlo, de ahí hemos rescatado hartos materiales que hicieron otros colegas de acá, e Inacap sacó

unos módulos donde yo participé en su elaboración de 2 o 3 por lo menos. Eh, pero son conocimientos que uno picotea de todas partes, porque no existe el módulo.

Yo participé, como te digo el año pasado con Alejandra en módulos para elaboración industrial de alimentos para Inacap, ellos obedecían al Ministerio de Educación, ellos respondían al Ministerio de Educación, se los mandó a hacer.

Y yo años atrás participé con la católica de Valparaíso también en hacer módulos para gastronomía. Me pagaron Caleta de plata y nunca sé si se habrán usado eso, la

Me pidieron que la otra le dije no, porque no creo lo que ustedes están haciendo porque yo no sé si hay ministerio está aterrizado al tipo de alumnos que tenemos, con esto de los nuevos modelos de que los chicos tienen que aprender todo solos y pasar en el computador para que ellos investiguen y salgan enseñar a la sociedad y tienen que interactuar. No sé si eso es muy realista.

E: Si tuvieras que aconsejar algún colega, un colega nuevo que se viene integrando aquí a tu espacio va a ser tu compañero. ¿Qué aspectos crees tú que le puedes recomendar que debe incluir en una evaluación? Desde tu disciplina. (p cierre)

P1: Siempre la parte procedimental, la parte actitudinal del alumno, evaluar el perfil completo porque en el fondo va lo teórico ¿no cierto? Los conceptos duro van en elaboración de alimentos, es decir el cabro tiene que saber cuándo el alimento está congelado, que está a menos 18 grados Celsius. Después el hacer, el alumno tiene que ir al laboratorio y hacer el producto. Y luego hay que evaluar dentro del taller que el chico tenga las competencias de higiene, de seguridad, entonces hay que evaluar todos los elementos.

Por ejemplo, tienes que evaluar la honestidad, en el área de alimento la parte de higiene tienes que evaluarlo, no basta con que él me diga cómo se lava las manos con jabón, no, yo la tengo que ver que se lave las manos, entonces yo estoy evaluando todo el rato ahí a los chicos.

Eh bueno profe yo no estaba comiendo, hicimos, yo lo vi comer me suelta. O sea, todo el rato mirándolo ahí. Esto es posible también porque tenemos pocos alumnos, tenemos cursos chiquititos tenemos un tercero medio con 20 estudiantes y un cuarto medio con 17.

E: ¿Es importante retroalimentar o monitorear los aprendizajes de sus estudiantes? ¿De qué forma lo hace? (p10)

P1: Por ejemplo, mañana le tomamos la prueba parcial a los alumnos de tercero medio, es una prueba muy parecida a la de síntesis, para que aprendan como es una prueba de síntesis y al finalizar yo entrego los resultados. Entonces de inmediato retroalimentación. ¿Por qué? Por qué la próxima semana tienes la prueba de síntesis que va a ser similar, entonces yo mañana retroalimentación la prueba que hice para que lleguen mejor preparados, a la

prueba final. Es una prueba larga entonces es necesario retroalimentar pro eso luego corregimos en conjunto la prueba.

PROFESOR 2

E: Para comenzar quisiera preguntar acerca de su concepto de evaluación en el aula, ¿qué entiende usted por evaluación en el aula? Me refiero a la evaluación que usted realiza acá en el Liceo, desde su especialidad. (p1)

P2: Bueno, yo aprendí cuando llegué acá y yo aprendí, o sea, yo hacía clase como hace normalmente un ingeniero que ve al alumno como una persona vacía y que, bueno que el alumno sea vacío, si yo soy el profesor. Y yo soy el que está enseñando, esa era la mirada.

Hoy en día la mirada es totalmente distinta, la mirada mía es una mirada más al aprendizaje con metodologías activas. Lo que es aprendizaje basado en problemas, yo generalmente puro aprendizaje basado en problemas. Doy N ejercicio, estoy viendo ahora cálculo de flete, doy un ejercicio y los chiquillos de alguna manera van madurando y vamos, poco a poco llegando a la inclusive, a la inducción de fórmula. Yo no le bajo la Fórmula ahí, ellos tienen que ir de acuerdo a lo conversado, tienen que ir poco a poco deduciendo.

Eh yo evalúo el proceso. Si yo doy algo en la tarea luego el proceso pongamos, por ejemplo. Ahora estoy evaluando un proyecto en ABP, cuyo inicio es en marzo y cuyo final es en diciembre, tercero medio. Y dentro de ese proyecto ellos tienen que construir una maqueta. Al final, el producto final es una maqueta pero en el intermedio hay varios sub productos, entonces yo evalúo el paso a paso y el producto final que en general se evalúa con una rúbrica y los subproductos con listas de cotejo para evaluar distintos procedimientos.

E: mmmm... ¿Entonces, de qué forma evalúa? Porque usted me dice primero concepto, después un proyecto de investigación, después los niños aplican. Desde esta experiencia entonces ¿cuál es a su juicio, la mejor manera en que el estudiante demuestra que aprendió? (p2)

P2: Es que en toda la etapa aprenden. Aquí en nuestra primera etapa, yo me doy cuenta inmediatamente que hay un razonamiento.

No hay una sola forma mejor, es el proceso completo el que permite saber si aprendieron, porque son distintas etapas. Por ejemplo, esa primera etapa. A mí ya me quedó claro, de que el niño ya sabe cuántas cajas conforman la unidad de carga paletizada. sabe el procedimiento de cómo llegar ahí. Después en un proceso de cubicación, cuando ya tengo armado eso. ahora eso que está armado, cómo lo voy a cubicar dentro del contenedor, otro proceso. Y finalmente cuando tengo todo eso, yo voy a ver con cuántos contenedores voy a cumplir los requerimientos del exportador, que me dijo que tenía que llevar tantas cajas y no tenía que dejar ninguna de lado.

E: Entonces, desde su punto de vista ¿podría afirmar que existe una relación directa entre la evaluación y el aprendizaje de los estudiantes? (p3)

P2: Por su puesto, por su puesto. Si, de todas maneras, a eso es lo que me refiero cuando digo que todo el proceso, todo el proceso está relacionado con el aprendizaje

E: ¿cuándo usted va a evaluar cómo define qué evalúa?, Lo define según un plan que tiene, lo define según lo que ha visto con los estudiantes, ¿lo define en base a sus conocimientos? (p4)

P2: En base al criterio, yo utilizo el criterio de evaluación, lo que me está diciendo el módulo, hay criterio de evaluación que me dice que a lo mejor yo tengo que evaluar de esta forma y de acuerdo a esa forma, evalúo.

Ahora en mis evaluaciones yo eliminé todo lo que son verdaderos y falsos. Todas esas pruebas que son verdaderos y falsos. No recuerdo el nombre, Prueba de alternativas. Tienen un nombre esas pruebas. Que eso no me deja nada en realidad. Al alumno no.... Creo que ahí hay poca evidencia de aprendizaje.

E: Una vez que usted implementó un proceso de evaluación cualquiera de ellos, un mapa conceptual, la investigación. ¿Eh, qué hace con esos resultados? Usted recibe del curso, unos resultados. ¿qué hace con esta información? (p5)

P2: Bueno hay una retroalimentación, de hecho, yo retroalimento todas las clases. Por ejemplo, ahora la próxima semana viene la prueba de síntesis. La prueba global de toda la materia, entonces que es lo que hice yo, les hice un taller de preparación. Y en ese taller de preparación está dividido en dos áreas, una que es el área netamente ejercicio y otra que es el área netamente conceptual, con preguntas, nada de verdadero y falso aquí. Preguntas. Por ejemplo, explíqueme el procedimiento para determinar la cantidad de cajas en carga paletizada. Listo, no le pregunto, la carga pesa tanto, verdadero o falso. No, le pido que explique el procedimiento.

Esto es tercero y cuarto medio. Bueno, es obvio que los de tercero medio se estresan mucho. Porque los de tercero medio vienen de segundo medio. De dónde vienen, con ciertos conceptos de que los profesores de allá, el tío y la tía. Y acá llegan a unas especialidades donde, ya el mundo cambió. Entonces, cuando viene un proceso investigativo ellos dicen, pero a mí nunca me enseñaron a investigar. ¿Cómo se hace esto? Lo veo demasiado complicado. Pero después se dan cuenta de que no es así. ¿Y, por qué no me enseñaron esto profesor en primero medio, segundo medio, en octavo, hubiera llegado imagínese con el plus que hubiera llegado a la carrera? Si, pero no se dio eso, ¿porque no se dio? no sé.

Llegan aquí chiquillos con muy mala base por lo que tenemos que reforzar los aprendizajes previos, justamente. La parte previa que ellos necesitan. Pero muchas veces la parte previa que ellos necesitan. Eh tengo que pasársela yo pues... matemática, por ejemplo, muchos no saben el cambio de unidades. Por ejemplo, en el caso de la cubicación de las cajas, se las doy todas en centímetro y todo lo que es los pallets y todo lo que es el contenedor, está en metros. Entonces, obviamente, primero hay que hacer un cambio de unidades. No están acostumbrados a que el resultado eh... colocan el resultado pelado, ¿pero en qué queda esto?, ¿son peras, son manzanas?

Cuando llegan los alumnos acá con deficiencias y tú tienes que de alguna manera retroalimentar y si tengo 5 alumnos que están mal, voy a tratar de formar los grupos mejores, con los mejores alumnos he tenido muy buena colaboración, lo mejores alumnos se sientan con los malos alumnos y hace un proceso de retroalimentación entre ellos mismos. Los mejores alumnos les enseñan a ellos.

Imagínese que en estos momentos en los terceros tengo en promedio app unos 28 alumnos. Y en el cuarto, Promedio 25/26 alumnos y trabajamos solos en el aula.

Excepto que nosotros tenemos apoyo del PIE. Entonces ahí viene una niña de pie a la cual yo tengo que hacerle clase, porque yo tengo que enseñarle también. Ella tiene que saber cubicación para poder enseñar cubicación a los estudiantes, entonces es un trabajo doble que también te tienes que de alguna manera enseñarle la pie, que viene con mucha voluntad para para sacar adelante a esos niños.

E: ¿Sus estudiantes participan en la evaluación? Es Decir, ellos evalúan a sus compañeros, se evalúan a sí mismos. ¿Le parece pertinente? Y si es así ¿De qué forma lo hacen? (P6)

P2: Bueno, no en todas las pruebas. Pero en los proyectos largos, sí, porque hay una autoevaluación y una coevaluación, en el caso de los dos subproductos que tienen que construir tanto el mapa conceptual como lo otro, ahí hay una autoevaluación y una coevaluación se evalúan grupalmente entre ellos mismos.

Lo incorporo, pero dependiendo del caso. Depende, por ejemplo, en el caso de un ejercicio no voy a incorporar eso. No Lo voy a incorporar. Pero en el caso de un proyecto que sí pasa por varias etapas, sí. Considero la coevaluación y autoevaluación, pero dentro del proceso, no al finalizar un módulo.

E: En qué momentos evalúa los aprendizajes de sus estudiantes (p7)

P2: Como le contaba evalúo permanentemente, tengo muchos registros de las actividades que realizan en el taller, en forma individual y grupal, también las autoevaluaciones y coevaluaciones, per al finalizar utilizó la rúbrica. Bueno la rúbrica y _____. Que Tienen otras formas de evaluarse. Eso, ningún registro más.

E: En su taller, ¿De qué forma obtiene evidencias de aprendizaje de sus estudiantes? (p8)

P2: Utilizo la rúbrica básicamente y algunas coevaluaciones u autoevaluaciones

Le voy a dar un ejemplo concreto: En el módulo que estoy viendo yo ahora, es el módulo consolidación y desconsolidación de contenedores, pero ese módulo es un ABP largo, entonces voy evaluando todos los subproductos a través de rúbrica.

Por ejemplo, un mapa conceptual, en el que yo en una primera instancia les entregué 24 puertos. Los más grandes en El Mundo. Dentro de esos 24 puntos, cada grupo investigativo debería elegir un puerto. Y dentro del puerto hacer todo un análisis completo; infraestructura, equipo, etc. Entonces, ellos canalizan toda esa información a través de un mapa conceptual. Que en ese mapa conceptual de alguna manera tiene que estar, aunque sea así, por una visión muy pequeña tiene que estar de alguna manera vinculado con el producto final.

Después del mapa conceptual, les pido el subproducto dos que es el informe técnico. Un informe técnico con ciertas características de formato, una pequeña introducción, un índice, un cuerpo del informe relacionado a la investigación que hicieron y eso también se evalúa en una rúbrica. Ya, entonces yo ahí ya tendría, dos subproductos que me darían dos calificaciones inmediatamente. En total tendría cuatro calificaciones, porque cada uno de ellos también se diserta. Y también hay una rúbrica para medir la disertación.

Y bueno, así ellos continúan diferentes etapas. Hasta que llegan ya a la etapa que en el mes de agosto ellos ya reciben todos los materiales y se ponen ya a construir una maqueta. Entonces de todas esas formas voy viendo si aprendieron o no.

Lo importante es que todo el proceso investigativo se realiza en el aula. Todo el proceso de creación de la maqueta se realiza en el hogar. Y eso también involucra al apoderado, eso es muy bueno porque el aprendizaje sale del aula y las familias se ven involucradas.

Sale del aula y ahí dejó comprometido también al apoderado. No todos los apoderados porque hay un apoderado que recibe a los cuatro alumnos del grupo. Y los otros cuatro obviamente la apoderada va a decir que no puede, pero siempre hay uno que asume y ese que asume obviamente también tiene un control sobre el aprendizaje. Porque asume una responsabilidad, que tienen que estar vigilando ahí, porque hay una carta de compromiso que yo les hago firmar a esos apoderados.

Y así voy evaluando distintas cosas.

E: También quería preguntarle respecto de cuando usted realiza una evaluación, ¿cuáles son sus insumos, a qué recurre, ¿Tiene un libro base, tiene un programa, tiene un plan que hicieron acá en el colegio? ¿Que utiliza para preparar sus evaluaciones?... (p9)

P3: Yo con mis conocimientos diseño la rúbrica, en base a mi experiencia. Existen montones de manuales de rúbricas. me guío por alguno de ellos, pero al final la rúbrica, la diseño yo.

Utilizo también libros, pero principalmente con todo lo que es, en este momento internet. Libros y textos, montones de texto.

También tengo uno propio que, es de la especialidad, pero eso se enmarca más en lo que es la estructura modular, de lo que son los contenidos, de los módulos, de lo que son el perfil de egreso, en lo que es la parte actitudinal.

En los módulos del Ministerio hay sólo un par de actividades. que esa actividad no la he pescado mucho porque encuentro que está un poco incompleta. No las considero mucho.

E: Hablemos del monitoreo y de la retroalimentación. ¿Le parece importante retroalimentar los desempeños de sus estudiantes? ¿En qué minutos utiliza la retroalimentación? (p10)

P2: La retroalimentación la utilizo siempre al finalizar una clase. Es decir, me queda siempre grabado lo que es la metacognición, es decir que el alumno vaya más allá de lo que significó la clase, de cuál es la relación que puede haber generado esa clase en relación, a lo mejor con la materia que viene más adelante, o con la materia que ya vio.

Por ejemplo, los chiquillos que están viendo acá en cuarto medio estiba, Como es la estiba, si se relaciona de alguna manera con lo que vimos en Cálculo de fletes, en tercero medio. ¿Hay alguna relación con que el buque flote, porque flotan los buques, con que el buque flote en relación con el con el disco que marca los niveles de carga? que lleva marca ahí, que marca los niveles de carga, ¿qué relación existe? De esta forma yo retroalimento, y hago siempre un proceso de cierre y de vinculación con otros contenidos.

Además, en todas las clases voy pasando algo y digo alguna consulta, alguna consulta sí, profesor, tengo duda sobre esto. Si es necesario explicó de nuevo. O sea, yo la retroalimentación la estoy haciendo en todo momento en el aula, o sea. No solamente al final, sino bien en todos los momentos de la clase.

E: Sí y la última pregunta tiene que ver con su experiencia.... Bueno, si usted como especialista y con su experiencia tuviera que aconsejar a un colega que recién llega a este Liceo a hacer su asignatura con estos jóvenes. ¿Qué les recomendaría para que tuviera éxito en los procesos evaluativos con los estudiantes? (p. cierre)

P2: Lo invitaría a mi clase. Ya que ahí se daría cuenta realmente lo que significa hacer las clases así, son clases dinámicas, son clases... No me coloco nunca por sobre los estudiantes, yo siempre me Coloco dentro de los alumnos, aquí funciono con ellos como pares y les pregunto a ellos su opinión, ¿qué opina el resto del curso, dice esto su compañera, opinan de esto igual? Y ellos pueden intervenir y decir. No yo creo que está equivocada, ya y en que está equivocado. Voy construyendo el aprendizaje en un diálogo.

.

PROFESOR 3

E: ¿Qué entiende usted por evaluación de aprendizajes en el aula? (p1)

P3: Para mí es el proceso de medir lo que saben los estudiantes, las competencias de los estudiantes, lo que ha aprendido.

E: ¿Y en su especialidad en particular de acuerdo a su experiencia, como un estudiante demuestra que aprendió en gastronomía?(p2)

P3: Bueno, la técnica que uno aplica acá son en un principio, va de menos a más. En qué sentido, con el modelaje en el profesor, modelando el trabajo grupal, el trabajo individual en el desarrollo de un plato, en el conocimiento de las materias primas y cuando uno viene a evaluar el trabajo es cuando el alumno es capaz de poderlo crear.

Cuando ese mismo plato lo lleva a la práctica o lo desarrolla en su casa. O A través de una bitácora o fotografía de que el niño va evidenciando un desarrollo del aprendizaje. Por eso digo de menos a más, por ejemplo, parto con técnicas de corte, después preparación de ensaladas frías, ensaladas calientes, ensalada chilena, ensaladas universales, entradas frías, entradas calientes. Entonces sobre esa marcha que va de menos a más uno va viendo el desarrollo del aprendizaje y si tiene el tiempo suficiente, también aplica otro concepto dentro de la misma clase.

E: Entonces la descripción que usted hace.... porque la pregunta que venía tiene relación, si usted ve esa relación entre el aprendizaje y la evaluación? y usted hizo al tiro la asociación, entonces para usted esta relación existe. (3)

P3: Sí, sí. De todas formas.

E: Por otro lado, quisiera preguntarle. ¿cuándo usted aplica una evaluación en su espacio, en qué, se fija o de dónde? ¿Cómo selecciona lo que va a evaluar? (p4)

P3: Es parte del concepto de la nada en que ellos no saben nada, aunque sepan algo no saben nada. Ya por eso que se aplica primeramente el modelaje. yo modelo y ellos van realizando el mismo trabajo que va efectuando el profesor, después hay técnicas en ese desarrollo, las técnicas de tiempo, también en el conocimiento de esa materia prima, pero lo más delicado en nosotros es de que lo que me puede gustar a mí no le gusta el resto. Entonces hay alumnos, a veces nos damos cuenta de que no conocen entre una merluza y una corvina ya, y no saben, no han probado nunca una corvina. Entonces llegar a funcionar ese sabor en su boca es difícil, entonces ahí entramos a tallar nosotros y ese complemento se hace a través también del dual, claro.

E: Y, después que usted hace una evaluación, por ejemplo, en el caso de la diferencia entre los peces cuando usted logra y evalúa. ¿Después dice ya estos niños sí logran reconocer estos no, qué hace usted con eso, con lo que obtiene de esa evaluación? (5)

P3: Eh yo hago siempre reforzamiento. Al término de una clase, al inicio de una clase, lo repasamos, lo que es la clase anterior, lo que tuvimos la clase anterior y aclaramos todas las preguntas en el desarrollo, al final de una clase. Vamos evaluando con preguntas mucho más allá

de lo que habitualmente Ellos presentan, por ejemplo, un pescado a la plancha. El preparar un pescado a la plancha. ¿Qué otro tipo de reparación, por ejemplo, con los ingredientes que tú tienes acá? ¿Qué ingredientes crees tú que podrías aplicar? Para obtener quizás un resultado similar al que viene ahora. Y empiezan a visualizar. Tomate, Zapallo, profesor ¿lo puedo condimentar con jugo de limón? Sí, y si es jugo de limón, le agregaría algo más para darle grillo y más ahora, podría ser un poquito de aceite, ¿crees tú? y si es aceite o mantequilla. Ah claro, tiene razón, mantequilla, ya y ahora sí esa mantequilla le agregamos un poquito de ajo salteado, ¿le daría más sabor? Si en realidad tiene razón. Y ahí vamos haciendo ideas.

Claro van también experimentando en el proceso.

E: ¿Cuándo hablamos de evaluación, los jóvenes, los estudiantes que trabajan con usted, ellos participan dentro de la evaluación algunas veces? Eh, por ejemplo, autoevaluándose o evaluando a un compañero. (p. 6)

P3: Ah sí, sí. La Autoevaluación y la Coevaluación, Claro que sí, sobre todo cuando se trabaja en grupo, nosotros le llamamos brigadas.

Le llamamos Brigadas y dentro de su grupo hay un jefe de esa Brigada. Por ejemplo, le voy a explicar. a principio de año nosotros, le voy a hablar de tercer año medio. Ya, tercer año medio tienen un módulo que se llama alimentos de baja complejidad, ya ese módulo de alimentos de baja complejidad. Yo se lo envío. ¿Ya? al grupo WhatsApp del curso, el módulo completo, de tal manera de que ellos saben cuáles son los talleres que van a tener de aquí a varios meses más, entonces, por lo tanto, ellos en función con el módulo de costos ellos articulan o articulamos nosotros a sacando el costo de la receta, etc. Ellos tienen conocimientos previos, pero que eso exista. Y se haga de buena forma. Tiene que haber un jefe y ese jefe de grupo, es el que reúne, realiza los costos. Hace preguntas al profesor por los insumos del taller que van a tener, etc. Él era el responsable, entonces durante la actividad. No todos tienen las mismas competencias.

Los grupos son de 5 o 6 alumnos. Ya, entonces ellos evalúan el trabajo, o sea, el trabajo puede haber resultado muy bueno, muy interesante, ya la presentación de un plano. Entonces, al final yo le digo, coevalúe su compañero ¿Qué nota le pondría a usted y por qué? es que él no trabajó o que yo creo que él hizo esto incorrecto. Y esa es la nota, ya conforme. Después usted autoevalúe su trabajo, Yo creo que merezco un 7 porque mi trabajo fue impecable, yo lo reuní y participe en los costos, los ingredientes reuní a mi gente, hicimos la preparación de acuerdo a las indicaciones que nos dio usted y dimos el tiempo.

Eso sólo funciona porque uno va trabajando en brigada durante todo el tiempo, por ejemplo mi módulo dura 7 meses, pero hay una parte, que se hace en el dual que se hace en empresas. por lo tanto, diríamos que dura de aquí hasta fin de año.

E: en su aula diferenciada, en qué momento evalúa los aprendizajes de sus estudiantes? (p. 7)

P3: En esta especialidad evaluamos en todos los talleres. Es permanente, las evaluaciones son permanentes y llevo un registro semanal de lo que logra cada estudiante según mi planificación.

Vamos de menos a más en un principio, cuando me preocupo de la presentación personal y de la higiene en primera instancia, para generar el hábito y de a poco las técnicas de la gastronomía.

Aquí es muy importante la tenida, la presentación personal, la identificación de los insumos. Entonces como le digo, es de menos a más que me voy a preocupar primero de que el alumno cumpla con las normas de presentación personal. Y después, la higiene en esta disciplina, sobre todo en un principio, entonces esto después cuando ese engranaje empieza a funcionar, empezamos a medir otros conceptos, más específicos como los insumos y las técnicas pero siempre es así en la cocina es, bueno...

E: Ahora, usted que lleva tanto tiempo en esta disciplina, me imagino que ya se sabe todo de memoria. Sin embargo, cuando usted prepara una clase o una actividad, cuáles son sus referentes para decir, por ejemplo, voy a ordenar de esta manera, ¿sus referentes son el programa de estudio, un documento que tienen ustedes acá en El Liceo, sus apuntes personales? ¿A qué, a qué acude usted cuando necesita organizar una evaluación? (p9)

P3: Nosotros tenemos los famosos GPT. Ah son los grupos profesionales de trabajo que propone el Mineduc, donde nos retroalimentamos entre los profesores de acuerdo a nuestras planificaciones y vamos viendo los puntos débiles que tenemos cada uno y vamos funcionando de esa manera.

A través de la retroalimentación que tenemos cada uno de los profesores. Somos seis de gastronomía. Ah, por lo tanto, es que tenemos cuatro cursos de gastronomía. Y son once módulos en total.

Por otro lado, la planificación anual, eso importante, es la guía que nosotros utilizamos porque la preparamos en conjunto.

Creo que lo importante es tener un ordenamiento y yo pienso que el ordenamiento debe de tener todos los alumnos un módulo de instrucción, sobre todo en nuestra especialidad, ósea saber qué talleres voy a tener de aquí a un mes o dos meses más. Ah, o sea, es importante tener claro eso, y por qué razón porque creo yo que los víveres. Ya, los víveres es lo más importante para poder planificar.

Un tema complicado para nosotros, que afecta a la planificación y también a la evaluación son los insumos, a veces uno no sabe de si va a tener los insumos, la planificación se lleva a cabo, pero si no están los insumos, no funciona.

E: Usted ya más o menos me describió cómo va acompañando a los estudiantes en su aprendizaje, pero podría comentar cuál es su estrategia de monitoreo y retroalimentación en la clase. (p10))

P3: Acá, generalmente cuando estamos los terceros, nos dividimos un curso de 40 alumnos, en 20 pero cuatro brigadas de cinco personas y vamos retroalimentando a los grupos más que a las personas.

Como el taller es bastante amplio, podemos distribuir a los equipos para que cada grupo trabaje sin dificultades, cada uno le da dominio para poder hacerlo, incluso aquí al lado tenemos el otro taller de pastelería, por qué está esta carrera tiene mención, pastelería y cocina.

E: Me falta solo una pregunta, si usted quisiera aconsejar a un colega nuevo que llega y se instala, recién viene egresando y va a hacer clase en este Liceo, con estos alumnos. ¿Qué recomendaciones le haría en términos prácticos y metodológicos lo que sea? Para que él pueda realizar una buena evaluación con este grupo de estudiantes, que le diría.(P. cierre)

P3: El, colega que va a llegar es nuevo o tiene.... Primero creo que para trabajar en un colegio con estudiantes jóvenes tiene que tener rodaje primeramente en la especialidad. Porque yo no puedo salir de la Universidad y entrar a hacer clases, si no tengo experiencia laboral será muy difícil poder enseñar sólo con los conocimientos de los estudios, es necesario tener experiencia laboral, conocer el oficio. Eso es lo primero.

Lo segundo es tener dominio del aula, dominio de situaciones, convencimiento, hablar con veracidad, ser disciplinado en el trabajo. Por ejemplo, A mí me molesta mucho cuando. Faltó tal profesor y hay que suplir a ese profesor y no me pongo en el lugar del alumno, que paso con el alumno. El alumno estaba esperando a ese profesor, no es un tema simple, es de responsabilidad. ¿Qué Consejo le podría dar yo a ellos? Eh, todo lo que yo he aprendido, lo que me ha servido para desarrollar esta actividad es que uno tiene que saber, Saber hacer y saber ser.

Si a mí, para ser un chef me nombran mis pares. No salgo, chef de Inacap, me nombran mis pares por la experiencia, por el conocimiento, por la responsabilidad que demuestra, ellos me nombran chef porque hay cuestiones que son más personales que de formación profesional, hay cuestiones que vienen desde el hogar y que son importantes.

PROFESOR 4

E: Quisiera comenzar con su visión de la evaluación en el aula: ¿qué entiende usted por evaluación de aprendizajes en el aula? ¿Cuál es su concepto o qué entiende usted por evaluación de aprendizajes en el aula TP? (p1)

P4: En la evaluación del punto de vista pedagógica, la evaluación hacia los estudiantes, la evaluación.

Yo creo que cada docente busca la estrategia dependiendo del modelamiento de la asignatura. En el caso, por ejemplo, eh... dependiendo del objetivo de aprendizaje esperado y los objetivos curriculares que se pueden llevar a cabo voy modelando distintos tipos de acciones, ya se hable de un análisis o a través de un juego de roles,

Lo que más siento que me viene bien utilizar para que el estudiante entienda el contexto es jugar roles. Yo tomo un alumno, luego lo contextualizo, en un modelo de profesor, a otro lo condecoro dependiendo del de la observación como un cliente, al otro como el mecánico al otro como el ayudante, entonces a cada uno se le entrega una pequeña información solamente relativa al rol y él la narra.

Entonces claro el que es cliente sabe solamente qué que el auto falla, cuál es el diagnóstico, si tiene estos ruidos. El mecánico tiene una pauta en la cual él va a decir ya, mira de acuerdo a lo que tú me narras, el auto tiene esto, esto o lo otro. Y el profe tiene que ir evaluando si es que quien va narrando como como guía va enfocándose a lo que él debiera.

¿Entonces normalmente qué me sucede? El que asume el rol de profe siempre señala que realmente es agotador porque tiene que estar pendiente de todos y de cosas super específicas. El que tiene el rol del cliente me dice profe que yo entiendo hacia dónde va ¿El por qué? pero me cuesta ponerme en este otro rol. Claro, el que está como mecánico me dice profe sabe que había todos estos puntos que yo no tenía idea y el que está como ayudante que finalmente el que ejecuta pucha, no sabía que era tan complejo.

Pero, por ejemplo, en esa situación se evalúa el rol que juega cada uno y todos son evaluados porque van rotando en el rol y en distintas actividades

E: Desde su experiencia en el aula o taller TP. ¿Cuál es la mejor manera de que un estudiante demuestre que ha aprendido, o cuándo usted sabe que un estudiante aprendió? (p8)

P4: La situación descrita como juegos de roles sería una buena forma para que el estudiante muestre su desempeño, pero también, Por otra parte, una cosa que nos queda muy bien a nosotros es el aprendizaje basado en proyectos o en problemas, sí.

Nosotros, a partir de un problema bueno, ahí los alumnos tienen que buscar la parte teórica para buscar en ese marco teórico que nos rige de acuerdo a los aprendizajes esperados y también acorde a los protocolos que ellos manejan a partir de la alternancia dual a la cual ya están acostumbrados. Entonces se le vuelve más, no una rutina, pero sí una dinámica más fácil.

E: Desde tu punto de vista y experiencia ¿Piensa que la evaluación se relaciona con los aprendizajes de los estudiantes? (p3)

P4: Sí, pero eh siempre y cuando se cumpla el objetivo, si no logramos desarrollar el objetivo, la verdad es que es como una masa amorfa porque si bien el objetivo puede estar súper claro, pero si no se logra demostrar de buena forma, los estudiantes quedan en el aire.

E: ¿Cuándo usted va a aplicar una evaluación, cómo define qué evaluar, y cómo evaluar? en función de qué lo hace? (p4)

P4: Mira en la educación tp, los contenidos y las clases se encuentran organizados por módulos, algunos organizan los módulos de manera que ven uno primero y luego se acaba y comienzan otro. Pero a mí me gusta tomarlo de otra forma, yo voy en paralelo de a dos o tres módulos, porque hay aprendizajes genéricos que son compartidos para todos los módulos, entonces aprovechando esos aprendizajes genéricos, el mismo módulo me lleva a tomar el otro contenido del otro módulo.

. Da dos o de 3 móvil porque de a dos o de 3 móvil, porque hay aprendizajes genéricos que son para todos los móviles. Entonces, aprovechando su aprendizaje genérico. Yo mientras avanzo con 1 me doy cuenta de que está el mismo módulo me lleva a tomar el otro.

Por ejemplo, en el módulo de frenos, requiere que sepan de hidráulica y neumática, pero a la vez tienen que saber de mantenimiento, está todo entrelazado en esta especialidad.

Entonces muchas veces evalúo una instancia que me sirve para evaluar esos tres módulos y para eso elaboro rúbricas e incluyo los tres aspectos o elaboro una evaluación por cada módulo en forma independiente.

Entonces yo primero focalizo, hago una prueba, una especie de prueba de diagnóstico, a la mitad del objetivo y veo cuáles son las falencias. Entonces me digo, Ah, claro, ellos entendieron este módulo... lo comprendieron de mejor forma y me falta tocar esto otro. Y así cuando hago la prueba final, veo cuál es el resultado...

...ahora, lamentablemente y creo que es parte de la educación TP, que muchos de nuestros estudiantes pertenecen a un programa de integración escolar con lo cual las herramientas metodológicas para poder desarrollar son diferentes. Yo no puedo diagnosticar a un niño que tiene un problema cognitivo de la misma forma que sea limítrofe o alguno que sea Asperger.

En esa situación, es relativo, por ejemplo, ahora tengo un caso de un chico Asperger pero es un chico muy hábil en cuanto a ejecución. Entonces en ese caso yo modelo, lo guío en forma personalizada y veo la ejecución de él, entendiendo que sus posibilidades son distintas, y en ese caso adapto el instrumento.

Incluso, para los estudiantes que no pertenecen al programa porque entiendo que no todos los estudiantes tienen la misma disciplina, no todos estudiantes tienen el mismo conocimiento, el mismo concepto, ni el interés. Entonces a mí me mi foco es que el estudiante aprenda el objetivo.

Si bien lo puede absorber, comprender e internalizar. Pero me basta con que solamente entienda que esto sirve,

E: Una vez que obtiene los resultados de una evaluación, ¿qué hacen con ellos? ¿Qué acostumbran a hacer ya? (p5)

P4: Ya normalmente, por ejemplo, yo tengo dos formas de analizar primero análisis grupal de las preguntas, es decir la resolvemos colectivamente en la clase. Veo la orientación de la pregunta, cuántos alumnos lograron comprender el objetivo de la pregunta y la desarrollaron de buena forma y después en particular, cada prueba yo la desarrollo a través de la plataforma classroom en su documento de google y obviamente, a partir de eso ya están las respuestas predeterminadas y así es mucho más dinámico.

Por ejemplo, ocupar la plataforma de classroom me permite subir la asignatura el día domingo, dejo, preparado para que se suba y los alumnos tienen toda la semana hasta que llegan a mi clase y deben llegar con una maleta de preguntas

Una vez resuelta esa maleta de preguntas, paso la asignatura paso la clase y después de eso viene la prueba. Ya hay veces que como veo que no veo que hay un interés entonces genero una prueba anterior, o intermedia, también uso esa opción que tiene la plataforma.

Eso me sirve para ver cómo los conocimientos antes del de la reformulación o de la entrega del concepto o de la materia, por lo general cada 2 o 3 semanas ellos se relajan, entonces yo les tiro una prueba parcial y después le hago la prueba real. Entonces, de esa forma le rompo el esquema y no se acostumbran a algo rutinario, así mantengo la atención de que ellos deben estudiar.

E: Los estudiantes ¿participan en la evaluación? ¿Tienen ellos tienen oportunidades para evaluar? ¿de qué manera? (p 6)

P4: Uno de los roles que cumplen ello es ser par docente. El mismo profesor, en el juego de roles, evalúa de acuerdo a una tabla de 4 puntos, donde obviamente cuatro el nivel de logro es el más avanzado, tres es un mediano, dos es un básico y uno, no logrado es porque no se ajusta al aprendizaje y cero es cuando el estudiante no tiene ni siquiera la actitud por lo que no logró el aprendizaje

Y la autoevaluación se produce utilizando la misma tabla, donde ellos señalan aquí no entendí esto, o yo la verdad es que yo no ejecuté bien esta acción, pensé que era para otro lado, y después de claro el análisis después de la llamada de atención, ahí me di cuenta que no sé. El perno en vez de apretarlo para este lado era para el otro, por decir un ejemplo.

Sabes que son mejores las notas que es la que yo pongo, son mucho más autocrítico. Y eso te genera lo menos a mi nivel de visión genera primero que el alumno sea auto crítico, le permite autovalencia y por sobre todas las cosas permite que ellos forjen a partir del error y ellos se focalizan en eso y no tratan de pasar por ser perfectos o engañarse.

E: En tu taller, ¿Cuál es la mejor manera para que un estudiante demuestre que aprendió? (P__)

P 4: En mi taller, creo que es cuando él se siente confiado, cuando veo su rostro es la felicidad. Lo que yo le yo le pregunto de distintas formas y yo veo ese brillo en sus ojos y la sonrisa antes de contestar. En que se siente confiado de que generó el aprendizaje.

Y la verdad que yo soy igual de poker fase, yo no le demuestro nada frente a una pregunta. Yo le hago una pregunta, luego dos y si contestó bien, a la tercera ya me relajo porque ya sé que él entendió.

E: También quisiera preguntar acerca de los referentes que utilizas para preparar las evaluaciones ¿cuáles son sus insumos cuando preparas una evaluación? (p9)

P4: Desde mi experiencia docente cuento con material de base, como las maletas didácticas de duoc uc e Inacap... ... y bueno también tengo algunos materiales de la Santa María que es donde yo me formé.

Yo tomo todas esas maletas didácticas, las meto en una coctelera y la adapto o la bajo a la realidad de mis estudiantes y obviamente, de nuestra realidad u opciones, con lo poco que tenemos.

Por ejemplo, hay un curso de 120 horas de una de esas instituciones que yo tengo y lo adapto para un módulo de 60 horas, pero con esa adaptación hay objetivos que no alcanzo a ver en su totalidad porque no contamos con el equipamiento necesario para lograrlo.

Ahora como liceo tenemos una planificación que se hace en base a l programa que nos entrega el ministerio, pero es una planificación bastante plana porque no tenemos mucha de las maquinarias o incluso algunos de los insumos.

E: En otra temática profesor ¿En su aula TP es importante estar monitoreando, retroalimentando cómo lo hace en su especialidad? (p10)

P4: Mira, yo voy viendo la expresión corporal, para mí eso me va diciendo mucho de cómo están los chicos. Y aunque trabajo con otras personas, esa parte me gusta observarla y ver cómo están mis estudiantes.

Por ejemplo, hoy día tenía dos colegas en aula pero al llegar yo, recién observo cuáles son las falencias y se las señalo a los estudiantes. Entonces los insto a todos a que focalicen en lo que es necesario. Tengo la visión general de cómo se comporta el equipo, digamos, se comporta el estudiante y tengo claro el objetivo que deben lograr, así es que quedo agotado el día viernes porque son más de 30 estudiantes por curso.

Por ejemplo, hoy día estaban elevando un vehículo y estaban haciendo un punto de anclaje que no era el correcto. Entonces, supuestamente a esa hora del día ya todos había leído en las instrucciones en los manuales de cómo se debía hacer, qué se debía hacer y según entiendo uno de los colegas había dicho, bueno, ya está el aprendizaje y estaban viendo sus teléfonos porque supuestamente todos sabían todo.

Aparezco yo y veo y les digo paren la clase y llámenme a todos parece la clase ya métodos. Entonces pregunto ¿Cuáles son los puntos objetivos que tienen que revisar? No, tal y tal y tal, ya ¿qué tengo que hacer? Bueno tal procedimiento, Y sabiendo que puede pasar esto ¿Porque el vehículo lo tienen que levantar con este procedimiento? Salgan y revisen si está correcto porque el vehículo no puede . estar sostenido en el aire, va a comenzar por sacar todo y lo va a volver a poner.

E: Si tuviera que recomendarle a un colega nuevo que viene saliendo de la Universidad Tiene que orientarlo sobre cómo trabajar, pero más que trabajar, cómo evaluar a los estudiantes aquí en este Liceo ¿Qué recomendación o Consejo le daría para evaluar aquí? Considerando que viene recién saliendo de la Universidad. (Cierre)

P4: Primero que esta idealización, de los objetivos que uno se genera en la Universidad no son los que va a encontrar en el mundo real, y en la bajada el papel que tienen nuestros estudiantes es muy complejo. Entendiendo que cada estudiante es un mundo único y lamentablemente, no están las condiciones como las herramientas, insumos, equipamiento.

Para poder evaluar, bajar el nivel. Me pasó que al llegar a este Liceo el primer año fue de frustración, y el segundo también, yo creo que el tercero recién pude entender el contexto.

Mi estándar era muy alto, en verdad sigue siendo alto, pero he aprendido a hacer la adecuación. Eso ha sido un trabajo muy importante, de adecuarme al nivel de los estudiantes.

Pero por otro lado también tengo como el cartel de que cuando un chico llega a la educación superior, no se echa ningún ramo relacionado con mis módulos.

Por ejemplo nosotros tenemos estudiantes que se van a hacer continuidad de estudios a Duoc UC, Inacap y a la U Sta. María, y les va bien, tengo estudiante en las 3, todos ellos han pasado por mi aula y cuando regresan al colegio a visitarnos nos cuentan que les va bien y que se sienten bien con lo que han aprendido aquí en el Liceo.

PROFESOR 5

E: Para comenzar esta entrevista quisiera preguntarle, **¿qué entiende usted por evaluación de aprendizajes en el aula? ¿Cuál es su concepto o qué entiende usted por evaluación de aprendizajes en el aula TP? (p1)**

P5: Primero pienso que debe haber evaluación en el aula, para saber cómo están los alumnos y si a uno le entienden... es como una retroalimentación, porque igual eso ya queda claro cuando a ellos les va bien y cuando les va muy mal, también creo que se tiene que corregir algo de uno, porque ahí no puedo decir todos mis alumnos son flojos, entonces uno tiende a someter a juicios de valor la parte de ellos no más, pero también los resultados pasan por algo de uno. Pero tiene que haber distintos tipos de evaluación, según los alumnos, según el tipo de clase.

E: Desde su experiencia en el aula o taller TP. **¿Cuál es la mejor manera de que un estudiante demuestre que ha aprendido, o cuándo usted sabe que un estudiante aprendió? (p2)**

P5: A veces cuando lo veo, por eso si es nosotros tenemos muchas cosas prácticas, cuando aplican... por ejemplo, el otro día les dimos en el laboratorio una solución y yo sé lo que contiene esa fórmula, la cantidad que tiene y el estudiante tiene que llegar a eso. Entonces ahí si él llega a una fábrica y tiene las fórmulas, sabe llegar al resultado, para saber si esta bueno, mejor.

Porque a veces se llegan al resultado, pero andan en otro lado. Ha hecho el proceso bien, pero el hacer lo tiene malo, el resultado por así decirlo.

E: **¿usted cree que la evaluación se relaciona entonces con los aprendizajes? ¿cómo explicaría esa relación? (p3)**

P5 : Si, totalmente. Están relacionados el uno con el otro...

E: **¿Cuándo usted va a aplicar una evaluación, cómo define qué evaluar, y cómo evaluar? en función de qué lo hace? (p4)**

P5: De lo que se ha pasado... Por ejemplo, con mi colega nosotros lo primero que hacemos planificamos, según lo que mandó el Ministerio, según los aprendizajes. Primero según los módulos, hay aprendizajes y hay criterios de evaluación, ahí nosotros vemos lo que vamos a pasar, como los contenidos ¿cierto? y de ahí decimos, Ah vamos a evaluar de tal forma porque no solamente algunos tienen una rúbrica, o sea el laboratorio al menos, desde que trajo la ropa, si se colocó los EEPP (elementos de protección). Todas las cosas, cómo tomó la pipeta, si utilizó bien los materiales, todas esas cosas con una rúbrica.

Después evaluamos con un informe para ver si él llega a lo que decían los resultados. Lo revisamos y después le damos cuenta si estaba bien o estaba mal.

Por ejemplo, yo le pido que elaboren productos, por ejemplo, sulfato de cobre ellos los hacen. Les enseño una fórmula y ellos aplican, lo etiquetan y lo entregan, después de eso entregan un informe.

Por aquí yo tengo un informe de laboratorio, o sea todo así en forma rápida, un informe como en el rato instantáneo así ve. No sé navegando.

E: Entonces por cada producto hay evaluación, entonces ¿cada cuánto tiempo usted realiza evaluaciones?

P5: Es que depende de nosotros, generalmente todas las semanas. Porque esta materia es un poco difícil y cuando se les junta materia es peor. Los resultados son peores. Nosotros tenemos clases 3 días a la semana, entonces intentamos dos veces hacer clases y el tercer día evaluar o de una semana para otra vamos evaluando. Evaluar prácticamente todas las semanas

E: En su aula o taller ¿Los estudiantes participan de la evaluación de alguna forma? ¿de qué manera? (p6)

P5: Sí ellos, sí porque a veces se auto evalúan o se coevalúan. y en mi forma de trabajo que le comenté el estudiante participa cuando uno le señala el error, y le dice mire, revise su error. ¿Por qué fue? ¿A qué se debe? Y tiene la posibilidad de hacerlo de nuevo para que lo encuentre, les pido que hagan los cálculos de nuevo..

E: Retomando entonces ¿De qué forma usted obtiene la evidencia de que los estudiantes se aprende?(p8)

P5: Bueno, o sea, si es en el hacer hacen el hacer, que ellos realmente me demuestren, en el laboratorio utilizamos los 4 pasos, entonces uno demuestra todo y después ellos tienen que llegar realmente a lo que uno le enseñó. Eso sería una evidencia de que está bien.

Y En las pruebas escritas para cuando responden bien, por ejemplo, uno les pone un caso práctico y después realmente lo puede como reconstituir.

Realmente a los estudiantes les va mejor en aplicar... Eh pero depende también qué cosa usar por ejemplo en cuarto medio es más cuantitativo, entonces ahí como que les cuesta un poco aplicar. Porque a veces son más desordenados, llega y se les cae algo, ellos piensan que no importa, pero ahí ya trabajamos mucho más fino.

Yo utilizo generalmente Lista de cotejo para evaluar, hago prueba teórica, el informe ya y el laboratorio mismo.

De repente hacemos juegos en educa play, ahora salen bastante juegos en línea. Un tiempo utilizamos el formato de “el pasa palabras”

Jugamos a la Lotería también, o sea el que gana se lleva un dulce y también haciendo los compuestos químicos, por ejemplo, en un cartón ponemos su nombre en un lado y en otra parte su fórmula, por ejemplo, si dice cloruro de sodio y en el otro pedazo de cartón, dice la fórmula NaCl, entonces él tiene que juntar con la otra parte

Entrevistador: Ahora, quisiera preguntarle acerca del su proceso de creación de las evaluaciones, cuando usted prepara una evaluación, ¿qué referente utiliza? ¿Tiene un libro, tiene un documento, tiene un reglamento, en qué se basa para formularla? ¿Cuáles son sus insumos, digamos, para hacer evaluaciones? (p9)

P5: Para todos tenemos unas carpetas donde vamos adjuntando la materia, con apuntes donde vamos juntando la materia, tenemos todo lo que le vamos a pasar ya, y se le pasan los apuntes al niño.

Le hacemos la clase, le pasamos los apuntes y también lo tenemos en classroom, entonces él también lo puede ver por internet en su casa.

Con ese registro yo realizo las evaluaciones.

Finalmente, yo me he hecho un libro con toda la materia por iniciativa personal

E: ¿Cuántos profesores hacer en esta especialidad? ¿Ya YY, cuántos estudiantes?

P 5: En mi especialidad somos tres docentes, y en cuanto a los alumnos son 14 en cuarto y 10 en tercero. Este año hay pocos estudiantes en tercero porque se fueron 3 niñas. Ah sí pues ahí. Generalmente un curso en esta especialidad es de 15 a 20 estudiantes. Y tenemos un gran problema porque en segundo medio no les hicieron química, entonces el niño no sabía a qué venía, y muchos no postularon porque pensaron que es difícil, más difícil que la otra especialidad, entonces fue como mejor, no. Al parecer pensaron que era un riesgo para ellos tomar esta especialidad.

E: Pasando a otro punto, ¿Cómo utiliza usted el monitoreo o la retroalimentación en el aula? ¿es parte cotidiana de su taller de su trabajo? (p10)

P5: Generalmente al comienzo monitoreamos lo que se pasó en la clase anterior y también vamos haciendo unas listas de cotejo donde les va preguntando. A veces pasamos contenido en el rato, por ejemplo, las dos primeras horas se pasan contenidos y ya cuando quedan 5 minutos se les va preguntando a ver. ¿Qué entendieron? Como son poquitos, se puede y tienen que estar bien atentos porque uno va marcando.

E: Para ir cerrando, si un colega nuevo le pide recomendaciones para una adecuada evaluación en este contexto TP, en este Liceo ¿Qué le aconsejaría usted desde su experiencia? ¿Pero en relación a la evaluación para trabajar con este tipo de estudiantes? ¿Qué la aconsejaría, cómo evaluar qué hacer, en qué fijarse, qué le diría usted? (Cierre)

P5: Uy, tiene que fijarse en todo. Claro que tiene que trabajar bastante lo cognitivo, porque si no, no salen como técnico, serían como un maestro no más. Ya, entonces tiene que trabajar lo cognitivo y que tiene que preocuparse del hacer. Lo primero es que tiene que demostrar, hacerlo él y que le resulte ya porque uno no puede evaluar sin que los alumnos sepan bien qué hacer y cómo comprobarlo.

Por ejemplo, hay gente que aquí ha llegado y me ha dicho Ah, en la etiqueta sale tanto por ciento, supongamos un vino y ahí dice el grado alcohol 11,5 por 100, entonces comprueba con eso y eso yo no encuentro un poco serio porque nosotros y el alumno debe tener sus propios registros.

Anexo 10. Implementación del grupo focal

Una vez que se tomaron todas las previsiones del caso, se inicia la reunión del grupo en el lugar y hora convenido. A continuación, se describen las principales actividades desarrolladas:

Inicio. La reunión comienza puntualmente, la moderadora se encuentra en la sala previamente para chequear que todo esté en orden y a objeto de recibir a los participantes invitados. Una vez completado el grupo, la moderadora realiza una breve introducción, se da la bienvenida al grupo y se expone el objetivo de la reunión, la duración y las normas de funcionamiento. Se reitera la confidencialidad de los datos obtenidos en la reunión y de uso anonimizado, se informa que se grabará la reunión en audio y se pregunta a los participantes si alguien se opone a ello, cuestión que no ocurrió por lo que se aprueba la grabación.

A continuación, se realizó una dinámica de presentación con los nombres de cada participante y la especialidad en la cual trabaja.

Para “romper el hielo” se realizó una breve dinámica de grupo, cada docente debe seleccionar un objeto que sea elemental para su trabajo en el aula y que explique por qué es tan importante. La moderadora comienza con la presentación y la dinámica “rompehielos”, luego ofrece la palabra a quien desee continuar.

Desarrollo. Una vez iniciada la reunión, la moderadora se mantuvo atenta a la dinámica de la misma tratando de captar lo más posible el contenido de la discusión y las expresiones no verbales de los participantes. Se dispuso de un dispositivo de grabadora de audio a fin de registrar la información que se vaya generando en la reunión-discusión. Cuando cada punto de la agenda se ha agotado, la moderadora propone al grupo pasar al tema siguiente. Asimismo, estuvo alerta para formular preguntas a los individuos o al grupo cuando lo considere necesario, ya sea para aclarar, ampliar, profundizar o complementar las ideas de la discusión, saber qué piensan los demás respecto de una afirmación.

Cierre. Cuando se agotaron los temas y preguntas agendados en el guion preestablecido, el moderador cierra la reunión, agradeciendo a los asistentes por su colaboración y se releva la importancia de los datos aportados.

A continuación, se ofrece una síntesis de las fases y aspectos abordados en el grupo focal realizado:

SÍNTESIS DE FASES DEL GRUPO FOCAL

Fase		Aspectos a abordar
A.- Planificación		Objetivo del grupo focal Selección de participantes Reclutamiento de participantes Guión de preguntas Lugar y duración de reunión Logística y normas de participación
B.- Ejecución	Inicio	Instalación del grupo en el lugar y hora convenida Presentación, objetivo, normas Dinámica de presentación Rompehielo
	Desarrollo	Discusión en torno cuatro preguntas gatilladoras o temáticas Profundización en aspectos planteados por participantes (mediante preguntas como ¿Por qué opinan así? ¿En qué sentido lo dicen? ¿Podrían darme un ejemplo de ello? ¿Por qué les parece muy importante esa acción?) Identificación de puntos en común
	Cierre	Ofrecer espacio de reflexión o cierre de algún tema Agradecimientos por participación y aportes realizados

Fuente: Adaptado de Montero (2013)

Anexo 11. Transcripción grupo focal

TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL

E: Comencemos: la investigación tiene que ver con la evaluación. Yo les comentaba que lo que estoy buscando es la experiencia que ustedes tienen en evaluación. No cuánto saben, sino que su experiencia de cómo lo realizan en el aula que deciden que les gusta que prefiera. Entonces les voy a pedir a cada uno que describa el proceso de evaluación que ustedes desarrollan en el aula diferenciada.

Como qué puede ser, con qué finalidad lo hacen, qué tipo de instrumentos utilizan, cada cuánto tiempo evalúan el formato, si son grupales, si son individuales, porque me imagino que cada especialidad tiene su forma de evaluar. Entonces cada uno puede decir cómo evalúa en su asignatura.

¿Quién quiere partir?

P9: Yo parto, yo evalúo de distintas maneras, hago cuestionarios, guía de desarrollo, Juegos de roscos esas cosas así, hago evaluaciones en kahoot también.

Y hago harito como acumulativo, **como nosotros tenemos la indicación de que por lo menos debemos tener por lo mínimo la misma cantidad de notas que de aprendizajes esperados.**

Entonces con ese mínimo que es un criterio, yo presento alrededor de 6 evaluaciones. Casi todas son evaluaciones tipo cuestionario, juego, test y para finalizar el módulo hago una prueba, es la única, es individual e incluye toda la materia del módulo.

P7: Eso lo practicamos de manera prácticamente en común, tenemos un mínimo, ya que lo dicta UTP y que es una nota por aprendizaje esperado... si el módulo tiene el mínimo que es 3, si tiene cuatro el mínimo, cuatro no tenemos más.

Voy a ir uniando y no sé de garantizar que hago dos o 3 notas, con eso saco los promedios.

Se registran en un cuaderno y después se traspasa al libro que utilizamos en la especialidad. Las tengo aquí todas mis notitas. Entonces, después lo traspasamos al cuadernillo, donde tenemos que poner nuestras notas y ahí yo voy registrando deo acá la acumulativa y después la prima de.

E: Entonces Valeria realiza varios acumulativos por aprendizaje, y al finalizar una prueba de síntesis. **¿Alguien más hace lo mismo que Valeria o utiliza otra estrategia de evaluación? ¿Quién hace lo mismo? ¿Quién hace algo diferente de ustedes?**

P10: En mi caso, hacemos trabajos prácticos, los chiquillos se reúnen en grupos y en equipo de trabajo, y hacen un pre informe. Ese pre informe se supone que tiene una introducción, un objetivo, osea, tiene una pauta donde uno va evaluando esa pauta y lógicamente tiene ya tiene una nota.

Después yo lo evalúo por medio de un checklist en el taller, dónde vemos procedimientos, dónde vemos presentación personal y también el producto que ellos elaboran con esas tres instancias: del procedimiento, el producto y la presentación personal, Tengo un checklist también. Entonces voy chequeando, si lo hizo, no lo hizo, sí se portó bien, por ejemplo en el taller o no se cortó si utilizó la higiene que correspondía, eso también lleva nota y lo último se evalúa el informe completo del taller, lógicamente, de los resultados que se dieron en el taller, donde ellos discuten, ellos concluyen y lógicamente eso también lleva nota, así que yo tengo varias notas.

P8: En mi caso, yo también lo realizó el check list y vídeos. Los niños se tienen que grabar realizando un montaje corredor, un montaje comedor. Ellos trabajan con rúbricas, y con trípticos

Mayormente yo trabajo con rúbricas y con respecto a los focos en la rúbrica de focos, donde si hay una preparación, se evalúa el equilibrio, el color de la presentación, distintos aspectos.

P10: Lo otro que hacemos hartos en mi carrera son muchas disertaciones. La disertación tiene que ver con obviamente el proceso de elaboración industrial de alimentos, como por ejemplo la elaboración del yogur, elaboración de un queso, de una mantequilla.

Entonces ellos van viendo los videos y van haciendo un diagrama de flujo del producto. Entonces ellos explican a sus compañeros cómo se hace, cómo se elabora por medio de una PPT y también a veces les pido hacer cosas en el computador con canvas y todo lo demás y entonces ellos trabajan ahí y también chequeamos eso y utilizamos una rúbrica para evaluar la disertación.

E: Una pregunta, varios han señalado el uso del diagrama de flujo. ¿Qué representan o para qué se utiliza el diagrama de flujo, y si todos los usan?

P10: El diagrama de flujo sirve para representar procedimientos o procesos simples, lo utilizamos en todas las especialidades y los estudiantes ya están familiarizados con ellos.

P8: En gastronomía también los estudiantes completan planillas de degustaciones o más bien de cata de vinos, tienen que aprender a probar, y catar los vinos para aprender a hacer maridaje y no puedo enseñar esto por un video, sino tienen que aprender a valorar las características organolépticas.

P7: Nosotros en mi especialidad, nosotros también, trabajamos mucho con el ABP también y ahí es todo un proceso y ahí hay una rúbrica para evaluar en cada avance.

Tenemos muchas disertaciones de trabajos de investigación y maquetas como producto final, que es el producto que se llega en el caso nuestro son maquetas.

Todo lo que dijeron los colegas. Me quedé pensando porque al principio y quería partir con algo que creo que usted mencionó cuando hizo la pregunta. Aquí a ninguno nos dice UTP lo que tenemos que hacer. O sea, en ese sentido tenemos todos la autonomía para evaluar como queramos en nuestra especialidad, cada uno define como evalúa y cuándo, no hay mayores orientaciones desde UTP.

En ese sentido podemos evaluar con los instrumentos y actividades que estimemos convenientes para nuestros estudiantes.

P6: En nuestra especialidad nos organizamos por departamento, también hacemos nosotros las evaluaciones de contenidos, ósea de parte teórica, y de parte experimental. El contenido teórico se evalúa como una prueba en la prueba efectivamente casi por aprendizaje esperado, ósea si son 5 aprendizajes, son 5 pruebas. Cada módulo va entre 2 a 5 aprendizajes y mínimo una nota por cada aprendizaje esperado y son acumulativas, también hacemos la parte práctica que es el laboratorio con su respectivo informe.

Claro, van entre 2 a 5 dependiendo del mundo, dependiendo las horas que tenga, entonces va nosotros valoramos mínimo 33 o cuatro notas por aprendizaje y lo que incluye va la prueba teórica, va la parte práctica que sería el laboratorio con su respectivo informe. A veces se hacen actividades en común.

También se hacen juegos, y también usamos lista de cotejo, un check list de presentación personal, etc. Entonces vamos evaluando todas las clases, incluso por medio de una pregunta que se le hace en el laboratorio como para ir viendo si los chicos entendieron lo del día anterior, claro, o estudiaron un poquito, entonces tratar de ir viendo los avances clase a clase.

E: ¿Usted, mencionó el ABP, usan otra metodología aparte de eso?

P10: No, acá nosotros hacemos retos, principalmente aprendizaje basado en reto, es decir que investiguen y que busquen la información. Más que nada eso porque como nosotros hacemos práctico, igual le dejamos a ellos que innoven, o sea que equivoquen información, que vean si se pueden hacer de una manera u otra.

Yo le digo que no importa que fallaron, la Idea es que ustedes discutan por qué fallaron. Entonces, eso es importante, porque piensan y encuentran la falla en equipo, desde ellos.

D10: Nosotros ocupamos harto la demostración guiada, donde primero mostramos el procedimiento y los estudiantes lo repiten. También les pasamos muestras y ellos tienen que analizarla para determinar el porcentaje que tiene de diferentes ingredientes o elementos.

Sí, entonces le mostramos el procedimiento, lo hacen ellos que prueban y después le pasamos una muestra analice cuánta cantidad no sé, de cloruro tiene Y ahí nosotros evaluamos qué tan buena mano tiene, le decimos que tan buena mano tiene para detectar.

E: Más o menos 1 forma similar de evaluar cierto en términos de lo de los productos que ustedes evalúan de la metodología también.

Así que pasamos a la segunda pregunta. Y esto tiene que ver con cómo ustedes preparan una evaluación.

¿Por qué? ¿Por qué genera esta pregunta? ¿Por qué? ¿Como yo trabajo en evaluación? Me toca generar propuestas de evaluación para los liceos TP de la novena región. Entonces yo voy a los programas, voy al programa y el programa tiene objetivos, aprendizajes

esperados, tiene criterios de evaluación y algunas actividades, no se abordan todos los aprendizajes esperados con ellas.

Entonces, considerando todo eso, ¿cómo ustedes preparan una evaluación en su asignatura? ¿para su taller? ¿Qué proceso hacen para preparar una evaluación? ¿En qué se basan? ¿Qué textos consultan? ¿En qué formato la realizan, cuáles son sus recursos o insumos con los que preparan una evaluación? ¿Usted tiene un modelo, tiene una planificación? ¿Qué documentos consulta?, en fin, no, ¿Cómo lo hacen para diseñar una evaluación?

P10: Bueno, dependiendo el módulo que nos toca, se supone que vemos los aprendizajes que se supone están, tratamos de buscar información o contenidos sobre ese sobre ese aprendizaje. Luego nos juntamos en equipo de trabajo, vemos cuáles son las preguntas posibles que se pueden hacer en la prueba de síntesis, por ejemplo. Entonces trabajamos en conjunto las pruebas y los instrumentos, porque entre las dos compartimos los módulos, todos los módulos de la especialidad.

P9 : En mi caso somos tres docentes en la especialidad y también hacemos las evaluaciones en equipo. Está la jefa especialidad y entonces con ella o solo las dos trabajamos una evaluación. Pero la hacemos en base a lo que piden las empresas.

Yo en este momento estoy con el tercero, entonces me enfoco en el tercero y mi colega está en cuarto, pero cuando ella necesita como yo llevo más tiempo acá cuando ella necesita ayuda, también estoy yo ahí viendo que cómo podemos evaluar Y qué contenidos se le van a pasar y va a ser principalmente la experiencia de la empresa, lo que las empresas necesitan en base a lo que están pidiendo en el mercado.

Creo que no sacamos nada con enseñar técnicas antiguas y ellos van a llegar a las empresas y no van a saber qué hacer.

Toda esa información llega por medio de los chicos que hacen alternancia, ellos traen la demanda, traen los procedimientos nuevos, entonces lo que se le pide es qué cosa, qué análisis nuevo se hacen donde usted está y que no lo tenemos.

Y por suerte tenemos alternancia en tercero y cuarto.

E: Y, en el caso de los demás. ¿Cómo hacen sus evaluaciones?

D10: Nosotros también usamos la información de la alternancia porque ellos después de la alternancia hacen disertaciones y les pedimos un informe.

Cada día que van tienen que hacer una bitácora, entonces nosotros le pedimos una disertación de eso, más que nada para actualizarnos nosotros también, porque como nosotros no podemos actualizarnos porque no hay, no hay cursos para nosotros, todos son de pago.

Y también por los horarios no nos acomodan las capacitaciones, entonces nos actualizamos con ellos y ellos no dicen qué es lo que usan, qué equipo nuevo existen, qué instrumento, por ejemplo, de toma de temperatura, de por ejemplo, los aparatos infrarrojos que aquí no hay.

Ellos se complementan de esta forma porque a algunos les toca alternancia en un gran supermercado y a otro en una carnicería de barrio pequeña donde sólo tienen una balanza y en la empresa se puede aprender y ver los instrumentos nuevos, actualizados. Vaya que se ocupa la bitácora para saber eso, claro.

D7: Nosotros también porque tenemos DUAL y tenemos que leer las bitácoras todas las semanas. De toda la semana porque el DUAL dura todo el año.

Nosotros también hacemos las visitas a las empresas, entonces ahí también tenemos una conversa con los encargados de las empresas, es algo que también nos retroalimenta en el caso.

La bitácora es un instrumento que el estudiante porta. Por ejemplo, hoy día yo tengo alumnos de cuarto en la empresa que también estuvieron ayer, mañana, cuando ellos lleguen, lo primero que tienen que hacer es entregarnos la vida.

Lo primero que tienen que hacer los estudiantes al llegar aquí, es entregar la bitácora. Nosotros la leemos y cuando se encuentra con algo nuevo, consultamos para incorporarlo.

Tiempo atrás me tomé un anexo nuevo y tuve que llenar otra vez el formulario porque ahora se exige que sean de 50000 dólares en adelante y eso era porque había un mes había cambiado la legislación.

Ese es un ejemplo de cómo uno se va actualizando en la carrera, por ejemplo, con el cambio de la legislación aduanera, muchas cosas. Y eso cambiante, al punto que los libros que existen no son libres y son carpetas porque se van cambiando constantemente la AFA se van actualizando.

Bueno, en eso y aparte de la Visita que se hace a la empresa. Como ya son tantos años yendo a la misma empresa uno ya tiene amistad con los profes guía, con las personas que están ahí, entonces uno ya tiene confianza para conversar

En mi caso somos tres profesores de especialidad. Siempre fuimos dos, nada más ahora somos 3, y estamos compartiendo la carrera, pero cada uno hace su módulo y cada uno hace las evaluaciones para su propio módulo, en forma independiente.

D8: En gastronomía somos 7 profesores, para 7 módulos y cada uno hace sus pruebas y evaluaciones.

Gracias a lo que nos cuentan los alumnos en este sentido en que lo van más por la asistencia que los profesores van a la empresa, porque aquí según lo que nos muestran los planes y programas nosotros no podemos realizarlo porque no tenemos insumos.

El Slep señala que no tienen plata y no nos envían insumos. Entonces nosotros tenemos que de todo lo que aparece bonito en el papel, nosotros tenemos que llevarla al campo real.

En gastronomía que en el último proyecto que hice lo hice en gastronomía y había acto de innovación y a mí me llamó mucho la atención por qué.

Entonces, yo no sé realmente cómo hacer un taller, pero no tengo nada para hacerlo. Por ejemplo, aquí solicité un soplete para hacer un PIE.

Por ejemplo, hay un módulo que dice elaboración de bebidas alcohólicas y analcohólicas, que donde yo tengo que enseñar maridaje y se elaboran cóctel alcohólico y analcohólico, pero no llegar, o sea, dice, voy a ocupar una copa de coñac o copa flauta para enseñar y sólo tengo algunas copas de agua y no tengo como una Copa correcta.

P9: En mi caso, nosotros somos cuatro profesores de la especialidad, pero yo soy la que hace las clases, teórica, la exposición.

Mira los otros profesores hacen solo taller. Entonces, ellos realizan sus evaluaciones, sus pautas de evaluación de lo práctico. Entonces lo que yo voy viendo teórico, ellos su parte y yo la mía.

Yo defino lo que yo considero que es importante. Les comento lo que les pase en la clase y ellos van al taller y lo aplican con los otros profesores.

Hoy yo vi con el chico los componentes del motor, entonces le describí todo lo fuimos viendo, analizando parte por parte cuál es la función donde está ubicado, todo eso y entonces ellos van allá y practican y de apoyo les hice una guía.

Entonces, después, cuando le tocó la clase práctica, ellos le hicieron desarmar un motor y reconocieron las piezas que estábamos que estamos viendo Y de pasadita ayer le va preguntando

¿Qué función tiene entonces esa pieza? Etc.

Es que no sé, hoy en día los chicos tienen todo consultor y todos con problemas de memoria a corto plazo. Claro, sí. Al día siguiente, se olvidan.

P10: En esta época los jóvenes como que no están conectados con el cerebro porque no hay una memoria a largo plazo, todo se queda de corto plazo, entonces el corto plazo no llega.

E: Bueno, yo sé que todos tienen mucha experiencia pero me pregunto si utilizan algún libro o material específico para preparar sus clases o sus pruebas.

P7: Nosotros seleccionamos lo que nos sirve de los programas y de otras partes. Y hemos acumulado en los años de experiencia

P9: Cada uno tiene su propio material que recolecta por aquí y por allá

P7: Y por lo mismo, a mi muchas veces me han pedido si lo voy a compartir, si se lo voy a enviar y yo muchas cosas no las envío, que ya me aburrí de hacerlo.

Cuando estuvimos en la pandemia, teníamos que subir tanta cosa. Un día me llamó un profesor de Antofagasta y me dijo si eres capaz de compartirles porque está muy bueno mi trabajo si era capaz de compartirles más.

Entonces ahí me indigno y ahí hay mucho trabajo, es propiedad intelectual. A veces los cabros me dicen, de pronto me dicen profe, ¿Lo va a enviar? ¿cómo le voy a enviar esto? Si tiene 200 láminas, no gracias. Eso es como el módulo completo, por así decirlo, y 200 páginas.

Yo no la hice en un fin de semana, cree que me senté a hacer las láminas en un rato. No se hacen en 2 días ni en un año, es material que lo fue perfeccionando es trabajo de investigación propio. Yo no estoy dispuesto a compartirlo porque me he sacado la cresta, he dejado cosas de hacer, por hacer ese tremendo trabajo para que después me llame un patúo y me diga si soy capaz de compartir esas cosas mal y eso fue por la cuestión de la pandemia de que como no tenía que subirlo todo, todo.

P6: Y todo quedaba en internet, te obligaban a subir las cosas

Resulta que cómo lo compartieron con en su página Web las cosas quedaban ahí.

P7: En el ministerio arruinaron los módulos de mi especialidad porque no se actualizaron, piensan que los estudiantes son estibadores.

Pero yo les dije, venga cuando quiera yo lo llevo al puerto, véanlo que eran ellos. El módulo lo destinan prácticamente para un estibador que lo arruinaron. Antes era buenísimo, pero cuando vino la reforma lo eliminaron, por ejemplo, comercio exterior estaba yo, explicaron, metieron tres módulos dentro de un módulo. desde ese momento es una porquería.

P10: Yo estoy de acuerdo, porque desde que cambiaron los módulos, minimizaron los contenidos.

P8: Nosotros con la Ale, abrimos la carrera de hotelería aquí en la zona de Valparaíso hicimos los planes.

Normal y antiguamente no se pagaba. Cuando empezaron los establecimientos de educación superior, en las universidades no quisieron subir el nivel de los alumnos, al revés, además dijeron hay que bajarlo al nivel de los alumnos de los colegios.

Bajaron en minimizado los contenidos, los planes y programas para que los niños aprendiesen lo menos y hay cosas que no corresponden.

P7: Los dejaron casi como estudiando oficios, fue que dejó fuera al otro nivel alto para que se vea en el instituto.

En un Cae, Consejo asesor empresarial, señalamos que los estudiantes necesitan aprender logística y los presentamos al ministerio hace 10 años pero todavía no pasa nada.

Es que ahora tienen también la carrera de logística y nosotros llevamos como más de 15 años, ya como 16 enseñando logística.

La católica todavía lo tenía como ramo dentro de ingeniería, no era una carrera en otro minuto, pero ahora sí porque es lo más demandado.

Nosotros hace 16 años, acá hicimos un módulo, y nosotros le dábamos de un módulo de logística a nuestros alumnos junto con comercio exterior, lo teníamos sobre dimensionados a nuestros alumnos iban a intercambio al DUOC y sabían más que los cabros del instituto.

P6: Eso me pasó a mí como experiencia propia, porque yo salí de acá, claro, cuando yo salí de acá se enseñaba diferente.

De hecho a mí me enseñaron hartito, si comparo lo que me enseñaban cuando yo salí de acá a lo que le enseño yo a los Chicos de ahora es con suerte, el 20% de lo que yo vi y cuando llegué a la Universidad a estudiar no me costó la química, para nada. Estudié ingeniería civil química.

E: Entonces para resumir... como para sintetizar porque después no quiero cometer errores respecto de lo que ustedes me dicen. Por un lado dicen que los programas abordan el contenido desactualizado y también que son muy generales y que el nivel de aprendizaje es muy bajo para lo que ustedes desearían enseñar.

P7: En realidad lo que nos dicen que hagamos, pero no hacemos caso claro.

P10: En el parte antiguo, eso sí que hemos tratado de subirlo porque, por ejemplo, yo tenía un módulo de microbiología que teníamos que “craquear” y todo lo demás.

Ese modelo ya se perdió, o sea, después de haberlo hecho nuevamente, se dejó de ser microbiología porque la Universidad de la región como el DUOC, la Inacap en la Universidad Santa María también sería claro lo mismo.

P7: por ejemplo, yo lo trabajo igual, de hecho, ahora yo estaba trabajando en eso, mañana le hago una clase de logística, pero en ninguna parte esto es un problema estaba, o sea, si no lo hago, nadie me va a reclamar. Yo la hago que es necesario y les sirve mucho en su práctica.

La logística está presente en todas las especialidades. Bueno le sirve, incluso le serviría a ustedes la parte de almacenamiento, entonces yo mañana tengo una clase en el cuarto que va con logística, pero empieza por uno, porque es lo que realmente el niño necesita.

E: Y cuando las empresas les piden estudiantes, ¿qué criterios les señalan?

Actitud, proactividad y responsables.

P9: Como que medio les importa si los chicos saben, pero quieren gente responsable. Que tengan ganas de aprender.

E: Perfecto, me queda clara esa parte. La tercera pregunta tiene que ver aquí, tienen que despejarse un poco de la cotidianeidad.

Si cada uno dentro de su especialidad, independiente de lo que vi el Ministerio, lo que pide el colegio, la costumbre, ¿ustedes creen que se podría evaluar de una manera diferente en su especialidad, por ejemplo? Algo que pudiese potenciar más el aprendizaje de los estudiantes por medio de la evaluación.

P8: Yo desde mi especialidad, desde el módulo que yo hago que es de bebida alcohólica y analcohólica. Yo haría un tipo de proyecto como de organizar un cumpleaños.

En ese caso, el niño va a tener que aprender lo que es maridaje, coctelería y ellos mismos hacen su propia empresa.

Todo se va uniendo todo, Y a fin de año se hace un examen final. En realidad, es como un proyecto final.

Eso lo hacíamos y funcionaba, los niños se comprometían y se tomaban las cosas de otra manera.

Por ejemplo, que a fin de año los alumnos logren hacer una minuta. Una minuta de 3 tiempos, una entrada, un plato fuerte y postre con el maridaje y que hicieran su propio restaurante.

Claro, con gastronomía, eso sería como la situación ideal y que podría motivar a los estudiantes y generar mejores aprendizajes.

P7: En mi caso más ABP, pero para eso requiero recursos

P6: Para mí lo ideal sería trabajar en proyectos que permita Aprender haciendo.

P9: Yo necesito motores funcionando, los que estén funcionando para poder generar la falla y que ellos puedan rectificar

P7: Las agencias de aduana utilizan una plataforma que se llama Sicad Web, que es poderosísima y la tenemos, pero no puede funcionar con wifi. Podríamos utilizarla, pero con una buena internet que no se caiga

De de los 30 computadores con suerte trabajaban 5 y me pasaba toda la otra hora tratando de ver porqué que el otro no funcionaba y cuando lograba que otros funcionan, los otros que se caían. Fue una locura, así estuve durante 3 años y me molestaban a cada rato con manda foto porque están usando la plataforma, así es que nunca funcionó.

P10: Nosotros, por ejemplo, nos ganamos proyectos de 3.0 donde había dos y pues estamos todos fascinados. Duraron dos meses y hay algunos que se echaron a perder, preguntamos.

¿Si había algún dinero para algún arreglo o Garantía o algo que para para poder arreglarlo y la única solución era comprarlo de nuevo.

E: Pero en esta realidad que ustedes viven, igual tienen que evaluar en sus clases, ¿cierto?

De lo que pueden hacer, sin contar con los recursos que necesitan, ¿qué es lo que más les resulta en términos de evaluación de aprendizajes?

P10: Las prácticas, siempre las prácticas son los que más nos pidan. Lo que más me se acuerda el alumno de hacer. Sí es lo que más le queda.

P7: También las salidas pedagógicas, pero no tenemos los recursos porque no tienen los recursos, entonces yo las visitas que tenía programado no las voy a hacer. Los niños me siguen molestando que cuando vamos a ir a San Antonio, y no puedo ir si no hacemos una colecta. Yo no quiero hacer una colecta y que no le pienso tapar el hoyo que ha dejado un administrador “vacuna”.

Desde la administración no han podido decir que se asigne un monto para ello.

P8: Yo tuve un curso con alumnos en un curso online y la persona que hacía clases de allá nos dijo vamos a hacer esto: a colocar la mitad del costillar y lo hacían en el establecimiento que sí está mostrando, van cocinando en vivo y yo miro a los míos y no teníamos materiales, sólo tuvimos que mirar y finalmente apagamos la cámara porque los niños se empezaron a sentir mal y a reclamar.

E: La última pregunta que les quiero hacer tiene que ver con su experiencia personal como profesionales que se dedica a hacer clases y que tiene que aprender a evaluar. Le pido que hagan una valoración sobre la experiencia de su vida profesional que le ha aportado más en su rol de evaluador y porqué

Puede ser un curso que hizo puede ser la instancia de trabajo colaborativo. Puede ser una persona que conoció un jefe que tuvo algo que le aportó para aprender devaluación.

Para a lo mejor fue autoaprendizaje, fue una lectura, fue un libro, fue una persona, cuál experiencia tienen ustedes que le sirvió para aprender

P9: En el caso mío, fue de auto aprendizaje. Yo empecé a hacer clases en Casa Blanca.

A mí me pidieron un día que fuera a una entrevista y me preguntaron si me interesaba hacer clases y listo, entonces ahí están los planes, arréglatelas como puedas y nadie me explicó nada o me entregó algún material, ninguna cosa y Ahí empecé a juntar, a buscar material a buscar información, a investigar.

En la Universidad igual te enseñan cuestiones que son básicas, fundamentales que Tienen que saberse sí o Sí, entonces, totalmente con un autoaprendizaje.

Fui construyendo pruebas con la lógica de que por alternativas es muy fácil, entonces fui buscando conceptos y poniendo de todo un poco.

En el Camino aprendimos que los estudiantes son todos distintos porque hay distintos tipos de aprendizaje, que chicos que son más auditivos, más visuales, entonces en la clase no solamente PPT, sino que poner un video, complementar con imágenes para que abarque todos los tipos de aprendizaje.

También me he apoyado mucho en el equipo PIE, para preguntar cómo se hace para acompañar a algunos niños distintos

Ahora con estas chicas se puede pedir apoyo, antes no era tan así. no todas las chicas pie permiten el acercamiento para poder hacerlo. Ellos se dedican a trabajar con el alumno, sin

involucrarse mucho con el profesor. Mis 16 años he tenido dos profesora PIE que han entrado a clase conmigo.

E: ¿Los demás, ¡qué pueden contar su experiencia personal?

P7: En mi caso es más o menos prácticamente lo mismo, igual también hay concurso y para dentro arréglatelas como puedas.

Yo Sabía de lo que es la materia, pero en La parte pedagógica no sabía y nadie me preguntó si yo sabía algo. Nada, a mí me dijeron que yo lo tenía que hacer solo.

Primera vez nadie me preguntó si sabía algo ni nada. O sea, hay transcurso, usted conoce la materia y dan por entendido de que uno va a saber.

Yo fui marino mercante y trabajaba en un buque y ahí llegaban los alumnos a hacer práctica y como que se me acercaban y yo les tenía paciencia, entonces alguien de aquí del colegio me invito a hacer clases aquí y me quedé

Yo fui aprendiendo de mis colegas y otro que me aportó fue cuando estudiamos la pedagogía en la católica, lo que yo sé de evaluación lo aprendí en la práctica y de ese postítulo más de mis colegas y de todos lados

P10: Antiguamente teníamos bastantes cursos de perfeccionamiento, eran gratis, pero es bastante.

Buenos, es que ahora se han hecho poco, no se han hecho.

Hice cursos de planificación y de evaluación en la santa maría, después hice la pedagogía en la católica y eran bueno, yo no encontraba bueno y eso o eso también.

P7: También creo que ayuda harto el trabajo con otros colegas, te dicen lo que les funciona, o lo que no y eso ayuda harto la verdad.

D10: Eso sí, el trabajo colaborativo.

P8: Bueno cuando comencé, yo llegué a la una al Liceo y a las dos comenzaba la clase. Para mi sorpresa el curso tenía 78 estudiantes en mi curso y yo no sabía que no se podía decir clase con una cantidad. A pesar de ello, fue bonita experiencia y aprendí sobre la marcha y toda la información que utilicé la conseguí con mis contactos. Ingresé como reemplazo y ya llevo 25 años haciendo clases

P6: En mi caso como yo salí de aquí, mi profesora jefa es la jefa de carrera y me ha ayudado mucho y me enseñó parte de los que sé.

Cuando llegué me acompañaba en todo hasta que un día me dijo, a partir de hoy vas a trabajar sola y de ahí en adelante cuando tengo alguna duda le consulto para que me revise cosas, pero ya no dependo más de ella.

Ahora nos complementamos, creo que también aportó en nuestro trabajo.

También me ayudó el ejercicio de haber hecho ayudantía en la universidad, ese profe también me orientó y me ayudó bastante. Fin.

Anexo 12. Informe de citas. ATLAS.ti 8

Proyecto (Creencias Docentes sobre evaluación en EMTP)

Informe creado por fresi en 20-09-2023

Informe de citas

Todas las 138 citas

1:9 h bueno, son las estrategias que un aplique para poder obtener un resu..... (87:195) - D

1: Entrevista P1

h bueno, son las estrategias que un aplique para poder obtener un resultado ya sea cualitativo o cuantitativo

1:11 A nosotros nos piden una evaluación por cada aprendizaje esperado, ent.....

(3895:4246) - D 1: Entrevista P1

A nosotros nos piden una evaluación por cada aprendizaje esperado, entonces yo tengo un módulo, por ejemplo, en el que estoy ahora tiene 3 aprendizajes esperados, entonces me piden 3 evaluaciones. Nosotros nos destacamos por hacer muchas evaluaciones, aunque a algunos les moleste, nosotros llevamos en este momento 16 evaluaciones, aunque nos piden 3.

1:12 Tienen protagonismo porque hacemos coevaluación, o sea, se evalúan ent.....

(6264:6933) - D 1: Entrevista P1

Tienen protagonismo porque hacemos coevaluación, o sea, se evalúan entre ellos, y también hacen autoevaluación.

Y funciona porque ellos son muy honestos y dicen, por ejemplo, so bien estrictos. Por ejemplo, la otra vez una dijo que era muy enemiga, y le dijo, te doy las gracias por haberme puesto un 6,5 le dijo, yo no te puse el 65, te lo sacaste tú, Y en esta evaluación no tiene nada que ver la amistad ni que nos llevemos mal y sí hacemos auto y coevaluación, aunque reconozco que a mí me cuesta un poco hacerla, porque siento que se desquitan, pero cuando sale alguna información muy contraria la sacamos, no más cuando tú sabes que entre ellos no se pueden ver.

1:13 Yo te diría que todas las clases y todos los trabajos se evalúan y se..... (7093:7259) - D

1: Entrevista P1

Yo te diría que todas las clases y todos los trabajos se evalúan y se hacen en clase, no damos ninguna actividad para la casa y lo otro que se trabaja mucho en equipo.

1:14 Ahí vienen preguntas de los talleres que hemos hecho, de las salidas d..... (8018:8164)

- D 1: Entrevista P1

Ahí vienen preguntas de los talleres que hemos hecho, de las salidas de terreno que hemos realizado y eso también tiene 50 puntos, suma total 100.

1:15 Utilizamos una escala del 60% y la prueba de síntesis recoge los conoc..... (8165:8416)

- D 1: Entrevista P1

Utilizamos una escala del 60% y la prueba de síntesis recoge los conocimientos desde el primer día de marzo hasta fines de semestre. La tomamos en dos tandas, primero la parte objetiva y salen a recreo y en el otro bloque hacen la parte de desarrollo.

1:16 Utilizamos una escala del 60% y la prueba de síntesis recoge los conoc..... (8165:8295)

- D 1: Entrevista P1

Utilizamos una escala del 60% y la prueba de síntesis recoge los conocimientos desde el primer día de marzo hasta fines de semestre

1:17 Eh retroalimentamos a nuestros alumnos, ya los vamos retroalimentando.....

(8539:8918) - D 1: Entrevista P1

Eh retroalimentamos a nuestros alumnos, ya los vamos retroalimentando en forma personal, no cierto, en forma general, siempre estamos retroalimentando. Volvemos a hacer actividades... ..Eh hay diferentes tipos de talleres, por lo tanto, los chicos es muy raro que reprobren un módulo, por ejemplo, porque tienen muchas oportunidades, entonces prácticamente no reprobren un módulo.

1:18 Entonces de inmediato retroalimentación. ¿Por qué? Por qué la próxima semana.....

(9303:9636) - D 1: Entrevista P1

Entonces de inmediato retroalimentación. ¿Por qué? Por qué la próxima semana tienes la prueba de síntesis que va a ser similar, entonces yo mañana retroalimentación la prueba que hice para que lleguen mejor preparados, a la prueba final. Es una prueba larga entonces es necesario retroalimentar pro eso luego corregimos en conjunto la prueba.

1:19 Cuando hay las partes Prácticas se hace el proceso que recién te descr..... (1416:1580)

- D 1: Entrevista P1

Cuando hay las partes Prácticas se hace el proceso que recién te describí en el taller y al finalizar el módulo se Comprueba lo aprendido con una prueba de síntesis.

1:20 Pero entre medio tenemos salidas a terreno, por ejemplo, está moviendo.....

(1747:1993) - D 1: Entrevista P1

Pero entre medio tenemos salidas a terreno, por ejemplo, está moviendo de productos del mar, vamos a La Caleta portales y ahí los chicos van con un checklist, se evalúan higiene personal y viene y hacemos la retroalimentación y hacemos informe.

1:21 En general, en el hacer práctico en los talleres, siento que ahí los chicos..... (2250:2508) - D

1: Entrevista P1

En general, en el hacer práctico en los talleres, siento que ahí los chicos aprenden y en el fondo, ahí donde aplica tú puedes observar si aprendió, por ejemplo, ¿aprendió a lavarse las manos? ¿Cumple con las normas?, y para el registro utilizo un check list

1:23 como te comentaba, evaluamos clase a clase en varias oportunidades. Reg.....

(7407:7757) - D 1: Entrevista P1

Como te comentaba, evaluamos clase a clase en varias oportunidades. Registramos 16 notas en el libro, pero se evalúa todo el tiempo. Por ejemplo si hace un mapa conceptual, la nota va el libro, si hace un informe la nota va el libro, el check list va el libro, si vamos a salir a terreno, evaluamos algo, siempre le estamos poniendo nota a los chicos.

1:24 Por ejemplo si hace un mapa conceptual, la nota va el libro (7538:7597) - D 1: Entrevista P1

Por ejemplo si hace un mapa conceptual, la nota va el libro

1:25 una prueba de síntesis tiene una primera parte de 50 preguntas, 25 pre..... (7860:8016)

- D 1: Entrevista P1

una prueba de síntesis tiene una primera parte de 50 preguntas, 25 preguntas verdadero y falso 25 de selección múltiple, y la segunda parte es de desarrollo.

1:26 Por ejemplo, mañana le tomamos la prueba parcial a los alumnos de terc.....

(9086:9301) - D 1: Entrevista P1

Por ejemplo, mañana le tomamos la prueba parcial a los alumnos de tercero medio, es una prueba muy parecida a la de síntesis, para que aprendan como es una prueba de síntesis y al finalizar yo entrego los resultados.

1:27 Después el hacer, el alumno tiene que ir al laboratorio y hacer el pro..... (10152:10378) - D 1: Entrevista P1

Después el hacer, el alumno tiene que ir al laboratorio y hacer el producto. Y luego hay que evaluar dentro del taller que el chico tenga las competencias de higiene, de seguridad, entonces hay que evaluar todos los elementos.

1:28 Los conceptos duro van en elaboración de alimentos, es decir el cabro..... (9994:10151) - D 1: Entrevista P1

Los conceptos duro van en elaboración de alimentos, es decir el cabro tiene que saber cuándo el alimento está congelado, que está a menos 18 grados Celsius.

1:29 Yo diría que podría ser una formalidad por bueno estamos viviendo un c..... (3178:3738) - D 1: Entrevista P1

Yo diría que podría ser una formalidad por bueno estamos viviendo un cambio tan grande de parte de los estudiantes que les da lo mismo la nota, pero si no hay nota, ellos no aprenden por iniciativa propia. Ellos solamente toman interés cuando lleva nota al libro, entonces tienes que evaluar los formalmente siempre... ..lamentablemente es así ellos siempre preguntan y va con nota y si no hay nota no lo hago. No está el aprendizaje por querer aprender. Entonces tienes que estarlos ahí, eh... ..Entre comillas como motivándolos a que hagan las evaluaciones, claro.

1:30 nosotros evaluamos concepto, eh, Entregamos contenido, la parte dura,..... (361:914) - D 1: Entrevista P1

nosotros evaluamos concepto, eh, Entregamos contenido, la parte dura, de ahí le pedimos los chicos que hagan un mapa conceptual, eh... y le ponemos a ver un video y a partir de eso ellos crean un taller, o sea, nosotros evaluamos... ..por ejemplo si vamos a hacer un taller de congelado, hacemos la el pre-informe que va evaluado, donde le hacemos determinar todas las materias primas que van a ocupar, el diagrama de flujo que van a ocupar, todo, diseñan la etiqueta del producto, yo lo recibo, le pongo la nota, los retroalimenta, retroalimenta en general

1:31 En el trabajo de taller hacemos un check list de higiene, presentación..... (917:1262) - D 1: Entrevista P1

En el trabajo de taller hacemos un check list de higiene, presentación personal y seguridad, y luego se evalúa el producto final que tuvieron, que a mí me da lo mismo, si está rico, si está bueno y mejor si fracasó, porque así después en el informe técnico final, los chicos tienen que hacer la conclusión en las discusiones, las recomendaciones.

1:32 Que la prueba de síntesis involucra todo lo que hemos visto durante el..... (1582:1745) - D 1: Entrevista P1

Que la prueba de síntesis involucra todo lo que hemos visto durante el módulo que lleva una parte objetiva, el 50 % es una parte objetiva y la otra es de desarrollo

1:34 Utilizo siempre un check list que les da puntaje, entonces evaluamos p..... (2509:2846) - D 1: Entrevista P1

Utilizo siempre un check list que les da puntaje, entonces evaluamos presentación, normas de higiene y comportamiento. Entonces si cumple eso le da un puntaje y al final el total le da una nota, si cumplió con todo, tiene un 7, importa si llegó a la hora, si trajo los materiales, qué trabajó, si planificó, si obedeció las instrucciones.

1:35 Que la prueba de síntesis involucra todo lo que hemos visto durante el..... (1581:1745)

- D 1: Entrevista P1

Que la prueba de síntesis involucra todo lo que hemos visto durante el módulo que lleva una parte objetiva, el 50 % es una parte objetiva y la otra es de desarrollo

1:36 que sepa realizar los procedimientos que les enseñamos, que sepan conc.....

(2960:3035) - D 1: Entrevista P1

que sepa realizar los procedimientos que les enseñamos, que sepan concluir.

1:38 Siempre la parte procedimental, la parte actitudinal del alumno, evalu..... (9858:9993) -

D 1: Entrevista P1

Siempre la parte procedimental, la parte actitudinal del alumno, evaluar el perfil completo porque en el fondo va lo teórico ¿no cierto?

1:39 Aunque con la otra profesora trabajamos con mucha anticipación la hone.....

(6934:7090) - D 1: Entrevista P1

Aunque con la otra profesora trabajamos con mucha anticipación la honestidad en la evaluación, pero si hacemos coevaluación, que se evalúen entre ellos, etc.

1:40 evaluamos clase a clase en varias oportunidades. Registramos 16 notas.....

(7425:7536) - D 1: Entrevista P1

evaluamos clase a clase en varias oportunidades. Registramos 16 notas en el libro, pero se evalúa todo el tiempo

1:41 Utilizamos una escala del 60% y la prueba de síntesis recoge los conoc..... (8165:8296)

- D 1: Entrevista P1

Utilizamos una escala del 60% y la prueba de síntesis recoge los conocimientos desde el primer día de marzo hasta fines de semestre.

2:5 Eh yo evalúo el proceso. Si yo doy algo en la tarea luego el proceso p..... (924:1456) - D

2: Entrevista P2

Eh yo evalúo el proceso. Si yo doy algo en la tarea luego el proceso pongamos, por ejemplo. Ahora estoy evaluando un proyecto en ABP, cuyo inicio es en marzo y cuyo final es en diciembre, tercero medio. Y dentro de ese proyecto ellos tienen que construir una maqueta. Al final, el producto final es una maqueta, pero en el intermedio hay varios sub productos, entonces yo evalúo el paso a paso y el producto final que en general se evalúa con una rúbrica y los subproductos con listas de cotejo para evaluar distintos procedimientos.

2:6 Al final, el producto final es una maqueta, pero en el intermedio hay..... (1192:1457) - D

2: Entrevista P2

Al final, el producto final es una maqueta, pero en el intermedio hay varios sub productos, entonces yo evalúo el paso a paso y el producto final que en general se evalúa con una rúbrica y los subproductos con listas de cotejo para evaluar distintos procedimientos.

2:7 No hay una sola forma mejor, es el proceso completo el que permite sab..... (1866:2517)

- D 2: Entrevista P2

No hay una sola forma mejor, es el proceso completo el que permite saber si aprendieron, porque son distintas etapas. Por ejemplo, esa primera etapa. A mí ya me quedó claro, de que el niño ya sabe cuántas cajas conforman la unidad de carga paletizada. sabe el procedimiento de cómo llegar ahí. Después en un proceso de cubicación, cuando ya tengo armado eso. ahora eso que está armado, cómo lo voy a cubicar dentro del contenedor, otro proceso. Y

finalmente cuando tengo todo eso, yo voy a ver con cuántos contenedores voy a cumplir los requerimientos del exportador, que me dijo que tenía que llevar tantas cajas y no tenía que dejar ninguna de lado.

2:8 Después del mapa conceptual, les pido el subproducto dos que es el inf..... (3368:3889)

- D 2: Entrevista P2

Después del mapa conceptual, les pido el subproducto dos que es el informe técnico. Un informe técnico con ciertas características de formato, una pequeña introducción, un índice, un cuerpo del informe relacionado a la investigación que hicieron y eso también se evalúa en una rúbrica. Ya, entonces yo ahí ya tendría, dos subproductos que me darían dos calificaciones inmediatamente. En total tendría cuatro calificaciones, porque cada uno de ellos también se diserta. Y también hay una rúbrica para medir la disertación.

2:9 Bueno, no en todas las pruebas. Pero en los proyectos largos, sí, porq..... (6788:7091) -

D 2: Entrevista P2

Bueno, no en todas las pruebas. Pero en los proyectos largos, sí, porque hay una autoevaluación y una coevaluación, en el caso de los dos subproductos que tienen que construir tanto el mapa conceptual como lo otro, ahí hay una autoevaluación y una coevaluación se evalúan grupalmente entre ellos mismos.

2:10 Como le contaba evalúo permanentemente, tengo muchos registros de las.....

(7498:7817) - D 2: Entrevista P2

Como le contaba evalúo permanentemente, tengo muchos registros de las actividades que realizan en el taller, en forma individual y grupal, también las autoevaluaciones y coevaluaciones, per al finalizar utilizó la rúbrica. Bueno la rúbrica y (inentendible) Que Tienen otras formas de evaluarse. Eso, ningún registro más.

2:11 Bueno hay una retroalimentación, de hecho, yo retroalimento todas las..... (8011:8152)

- D 2: Entrevista P2

Bueno hay una retroalimentación, de hecho, yo retroalimento todas las clases. Por ejemplo, ahora la próxima semana viene la prueba de síntesis

2:12 Cuando llegan los alumnos acá con deficiencias y tú tienes que de algu.....

(10020:10403) - D 2: Entrevista P2

Cuando llegan los alumnos acá con deficiencias y tú tienes que de alguna manera retroalimentar y si tengo 5 alumnos que están mal, voy a tratar de formar los grupos mejores, con los mejores alumnos he tenido muy buena colaboración, lo mejores alumnos se sientan con los malos alumnos y hace un proceso de retroalimentación entre ellos mismos. Los mejores alumnos les enseñan a ellos.

2:13 Por ejemplo, ahora la próxima semana viene la prueba de síntesis. La p..... (8089:8663)

- D 2: Entrevista P2

Por ejemplo, ahora la próxima semana viene la prueba de síntesis. La prueba global de toda la materia, entonces que es lo que hice yo, les hice un taller de preparación. Y en ese taller de preparación está dividido en dos áreas, una que es el área netamente ejercicio y otra que es el área netamente conceptual, con preguntas, nada de verdadero y falso aquí. Preguntas. Por ejemplo, explíqueme el procedimiento para determinar la cantidad de cajas en carga paletizada. Listo, no le pregunto, la carga pesa tanto, verdadero o falso. No, le pido que explique el procedimiento.

2:14 La retroalimentación la utilizo siempre al finalizar una clase. Es dec..... (11151:11495) -

D 2: Entrevista P2

La retroalimentación la utilizo siempre al finalizar una clase. Es decir, me queda siempre grabado lo que es la metacognición, es decir que el alumno vaya más allá de lo que significó la clase, de cuál es la relación que puede haber generado esa clase en relación, a lo mejor con la materia que viene más adelante, o con la materia que ya vio.

2:15 Además, en todas las clases voy pasando algo y digo alguna consulta, a..... (12019:12326) - D 2: Entrevista P2

Además, en todas las clases voy pasando algo y digo alguna consulta, alguna consulta sí, profesor, tengo duda sobre esto. Si es necesario explicó de nuevo. O sea, yo la retroalimentación la estoy haciendo en todo momento en el aula, o sea. No solamente al final, sino bien en todos los momentos de la clase.

2:16 Hoy en día la mirada es totalmente distinta, la mirada mía es una mira..... (401:922) - D 2: Entrevista P2

Hoy en día la mirada es totalmente distinta, la mirada mía es una mirada más al aprendizaje con metodologías activas. Lo que es aprendizaje basado en problemas, yo generalmente puro aprendizaje basado en problemas. Doy N ejercicio, estoy viendo ahora cálculo de flete, doy un ejercicio y los chiquillos de alguna manera van madurando y vamos, poco a poco llegando a la inclusive, a la inducción de fórmula. Yo no le bajo la Fórmula ahí, ellos tienen que ir de acuerdo a lo conversado, tienen que ir poco a poco deduciendo.

2:17 Por ejemplo, esa primera etapa. A mí ya me quedó claro, de que el niño..... (1984:2517) - D 2: Entrevista P2

Por ejemplo, esa primera etapa. A mí ya me quedó claro, de que el niño ya sabe cuántas cajas conforman la unidad de carga paletizada. sabe el procedimiento de cómo llegar ahí. Después en un proceso de cubicación, cuando ya tengo armado eso. ahora eso que está armado, cómo lo voy a cubicar dentro del contenedor, otro proceso. Y finalmente cuando tengo todo eso, yo voy a ver con cuántos contenedores voy a cumplir los requerimientos del exportador, que me dijo que tenía que llevar tantas cajas y no tenía que dejar ninguna de lado.

2:19 un mapa conceptual, en el que yo en una primera instancia les entregué..... (2846:3366) - D 2: Entrevista P2

un mapa conceptual, en el que yo en una primera instancia les entregué 24 puertos. Los más grandes en El Mundo. Dentro de esos 24 puntos, cada grupo investigativo debería elegir un puerto. Y dentro del puerto hacer todo un análisis completo; infraestructura, equipo, etc. Entonces, ellos canalizan toda esa información a través de un mapa conceptual. Que en ese mapa conceptual de alguna manera tiene que estar, aunque sea así, por una visión muy pequeña tiene que estar de alguna manera vinculado con el producto final.

2:20 Y bueno, así ellos continúan diferentes etapas. Hasta que llegan ya a..... (3891:4399) - D 2: Entrevista P2

Y bueno, así ellos continúan diferentes etapas. Hasta que llegan ya a la etapa que en el mes de agosto ellos ya reciben todos los materiales y se ponen ya a construir una maqueta. Entonces de todas esas formas voy viendo si aprendieron o no. Lo importante es que todo el proceso investigativo se realiza en el aula. Todo el proceso de creación de la maqueta se realiza en el hogar. Y eso también involucra al apoderado, eso es muy bueno porque el aprendizaje sale del aula y las familias se ven involucradas.

2:22 Pero en el caso de un proyecto que sí pasa por varias etapas, sí. Cons..... (7231:7392) - D 2: Entrevista P2

Pero en el caso de un proyecto que sí pasa por varias etapas, sí. Considero la coevaluación y autoevaluación, pero dentro del proceso, no al finalizar un módulo.

2:23 Excepto que nosotros tenemos apoyo del PIE. Entonces ahí viene una niña.....

(10561:10955) - D 2: Entrevista P2

Excepto que nosotros tenemos apoyo del PIE. Entonces ahí viene una niña de pie a la cual yo tengo que hacerle clase, porque yo tengo que enseñarle también. Ella tiene que saber cubicación para poder enseñar cubicación a los estudiantes, entonces es un trabajo doble que también te tienes que de alguna manera enseñarle la pie, que viene con mucha voluntad para para sacar adelante a esos niños.

2:24 Por ejemplo, los chiquillos que están viendo acá en cuarto medio estib.....

(11496:12018) - D 2: Entrevista P2

Por ejemplo, los chiquillos que están viendo acá en cuarto medio estiba, Como es la estiba, si se relaciona de alguna manera con lo que vimos en Cálculo de fletes, en tercero medio. ¿Hay alguna relación con que el buque flote, porque flotan los buques, con que el buque flote en relación con el con el disco que marca los niveles de carga? que lleva marca ahí, que marca los niveles de carga, ¿qué relación existe? De esta forma yo retroalimento, y hago siempre un proceso de cierre y de vinculación con otros contenidos.

2:25 Le voy a dar un ejemplo concreto: En el módulo que estoy viendo yo ah..... (2595:2832)

- D 2: Entrevista P2

Le voy a dar un ejemplo concreto: En el módulo que estoy viendo yo ahora, es el módulo consolidación y desconsolidación de contenedores, pero ese módulo es un ABP largo, entonces voy evaluando todos los subproductos a través de rúbrica.

2:26 Por su puesto, por su puesto. Si, de todas maneras, a eso es lo que me..... (5055:5218)

- D 2: Entrevista P2

Por su puesto, por su puesto. Si, de todas maneras, a eso es lo que me refiero cuando digo que todo el proceso, todo el proceso está relacionado con el aprendizaje.

2:27 A mí ya me quedó claro, de que el niño ya sabe cuántas cajas conforman.....

(2016:2158) - D 2: Entrevista P2

A mí ya me quedó claro, de que el niño ya sabe cuántas cajas conforman la unidad de carga paletizada. sabe el procedimiento de cómo llegar ahí.

2:28 les pido el subproducto dos que es el informe técnico. Un informe técn..... (3397:3887)

- D 2: Entrevista P2

les pido el subproducto dos que es el informe técnico. Un informe técnico con ciertas características de formato, una pequeña introducción, un índice, un cuerpo del informe relacionado a la investigación que hicieron y eso también se evalúa en una rúbrica. Ya, entonces yo ahí ya tendría, dos subproductos que me darían dos calificaciones inmediatamente. En total tendría cuatro calificaciones, porque cada uno de ellos también se diserta. Y también hay una rúbrica para medir la disertación

2:30 Ahora en mis evaluaciones yo eliminé todo lo que son verdaderos y fals.....

(5595:5894) - D 2: Entrevista P2

Ahora en mis evaluaciones yo eliminé todo lo que son verdaderos y falsos. Todas esas pruebas que son verdaderos y falsos. No recuerdo el nombre, Prueba de alternativas. Tienen un nombre esas pruebas. Que eso no me deja nada en realidad. Al alumno no.... Creo que ahí hay poca evidencia de aprendizaje.

2:33 Es decir, me queda siempre grabado lo que es la metacognición, es deci.....

(11215:11493) - D 2: Entrevista P2

Es decir, me queda siempre grabado lo que es la metacognición, es decir que el alumno vaya más allá de lo que significó la clase, de cuál es la relación que puede haber generado esa clase en relación, a lo mejor con la materia que viene más adelante, o con la materia que ya vio.

2:34 Ahora estoy evaluando un proyecto en ABP, cuyo inicio es en marzo y cu.....

(1016:1456) - D 2: Entrevista P2

Ahora estoy evaluando un proyecto en ABP, cuyo inicio es en marzo y cuyo final es en diciembre, tercero medio. Y dentro de ese proyecto ellos tienen que construir una maqueta. Al final, el producto final es una maqueta, pero en el intermedio hay varios sub productos, entonces yo evalúo el paso a paso y el producto final que en general se evalúa con una rúbrica y los subproductos con listas de cotejo para evaluar distintos procedimientos.

2:35 Utilizo la rúbrica básicamente (2520:2550) - D 2: Entrevista P2

Utilizo la rúbrica básicamente

2:36 algunas coevaluaciones u autoevaluaciones (2553:2593) - D 2: Entrevista P2

algunas coevaluaciones u autoevaluaciones

2:37 Lo importante es que todo el proceso investigativo se realiza en el au..... (4133:4398) -

D 2: Entrevista P2

Lo importante es que todo el proceso investigativo se realiza en el aula. Todo el proceso de creación de la maqueta se realiza en el hogar. Y eso también involucra al apoderado, eso es muy bueno porque el aprendizaje sale del aula y las familias se ven involucradas.

2:38 yo utilizo el criterio de evaluación, lo que me está diciendo el módulo..... (5398:5593) - D

2: Entrevista P2

yo utilizo el criterio de evaluación, lo que me está diciendo el módulo, hay criterio de evaluación que me dice que a lo mejor yo tengo que evaluar de esta forma y de acuerdo a esa forma, evalúo.

2:39 Libros y textos, montones de texto. (6167:6202) - D 2: Entrevista P2

Libros y textos, montones de texto.

2:40 en este momento internet (6141:6164) - D 2: Entrevista P2

en este momento internet

2:41 en los proyectos largos, sí, porque hay una autoevaluación y una coeva..... (6826:6902)

- D 2: Entrevista P2

en los proyectos largos, sí, porque hay una autoevaluación y una coevaluación

2:42 evalúo permanentemente, tengo muchos registros de las actividades que.....

(7514:7635) - D 2: Entrevista P2

evalúo permanentemente, tengo muchos registros de las actividades que realizan en el taller, en forma individual y grupal,

2:43 lo mejores alumnos se sientan con los malos alumnos y hace un proceso.....

(10252:10361) - D 2: Entrevista P2

lo mejores alumnos se sientan con los malos alumnos y hace un proceso de retroalimentación entre ellos mismos.

2:44 De esta forma yo retroalimentación, y hago siempre un proceso de cierre y.....

(11910:12015) - D 2: Entrevista P2

De esta forma yo retroalimentación, y hago siempre un proceso de cierre y de vinculación con otros contenidos

3:4 Para mí es el proceso de medir lo que saben los estudiantes, las competencias..... (75:192) - D

3: Entrevista P3

Para mí es el proceso de medir lo que saben los estudiantes, las competencias de los estudiantes, lo que ha aprendido.

3:5 Bueno, la técnica que uno aplica acá, son en un principio, va de menos..... (329:664) - D

3: Entrevista P3

Bueno, la técnica que uno aplica acá, son en un principio, va de menos a más. En qué sentido, con el modelaje en el profesor, modelando el trabajo grupal, el trabajo individual en el desarrollo de un plato, en el conocimiento de las materias primas y cuando uno viene a evaluar el trabajo es cuando el alumno es capaz de poderlo crear.

3:6 Entonces sobre esa marcha que va de menos a más uno va viendo el desarrollo.....

(1050:1228) - D 3: Entrevista P3

Entonces sobre esa marcha que va de menos a más uno va viendo el desarrollo del aprendizaje y si tiene el tiempo suficiente, también aplica otro concepto dentro de la misma clase.

3:8 Entonces hay alumnos, a veces nos damos cuenta de que no conocen entre.....

(2108:2413) - D 3: Entrevista P3

Entonces hay alumnos, a veces nos damos cuenta de que no conocen entre una merluza y una corvina ya, y no saben, no han probado nunca una corvina. Entonces llegar a funcionar ese sabor en su boca es difícil, entonces ahí entramos a tallar nosotros y ese complemento se hace a través también del dual, claro

3:9 Nosotros tenemos los famosos GPT. Ah son los grupos profesionales de t.....

(2416:2691) - D 3: Entrevista P3

Nosotros tenemos los famosos GPT. Ah son los grupos profesionales de trabajo que propone el Mineduc, donde nos retroalimentamos entre los profesores de acuerdo a nuestras planificaciones y vamos viendo los puntos débiles que tenemos cada uno y vamos funcionando de esa manera.

3:10 Ah sí, sí. La Autoevaluación y la Coevaluación, Claro que sí, sobre todo..... (3813:3943) -

D 3: Entrevista P3

Ah sí, sí. La Autoevaluación y la Coevaluación, Claro que sí, sobre todo cuando se trabaja en grupo, nosotros le llamamos brigadas.

3:11 Los grupos son de 5 o 6 alumnos. Ya, entonces ellos evalúan el trabajo..... (4892:5510)

- D 3: Entrevista P3

Los grupos son de 5 o 6 alumnos. Ya, entonces ellos evalúan el trabajo, o sea, el trabajo puede haber resultado muy bueno, muy interesante, ya la presentación de un plato. Entonces, al final yo le digo, coevalúe su compañero ¿Qué nota le pondría a usted y por qué? es que él no trabajó o que yo creo que él hizo esto incorrecto. Y esa es la nota, ya conforme. Después usted autoevalúe su trabajo, Yo creo que merezco un 7 porque mi trabajo fue impecable, yo lo reuní y participe en los costos, los ingredientes reuní a mi gente, hicimos la preparación de acuerdo a las indicaciones que nos dio usted y dimos el tiempo.

3:13 En esta especialidad evaluamos en todos los talleres. Es permanente, l..... (5858:6234)

- D 3: Entrevista P3

En esta especialidad evaluamos en todos los talleres. Es permanente, las evaluaciones son permanentes y llevo un registro semanal de lo que logra cada estudiante según mi planificación.

Vamos de menos a más en un principio, cuando me preocupo de la presentación personal y de la higiene en primera instancia, para generar el hábito y de a poco las técnicas de la gastronomía.

3:14 Aquí es muy importante la tenida, la presentación personal, la identif..... (6235:6729) -

D 3: Entrevista P3

Aquí es muy importante la tenida, la presentación personal, la identificación de los insumos. Entonces como le digo, es de menos a más que me voy a preocupar primero de que el alumno cumpla con las normas de presentación personal. Y después, la higiene en esta disciplina, sobre todo en un principio, entonces esto después cuando ese engranaje empieza a funcionar, empezamos a medir otros conceptos, más específicos como los insumos y las técnicas, pero siempre es así en la cocina es, bueno...

3:15 Al término de una clase, al inicio de una clase, lo repasamos, lo que..... (6905:7102) - D

3: Entrevista P3

Al término de una clase, al inicio de una clase, lo repasamos, lo que es la clase anterior, lo que tuvimos la clase anterior y aclaramos todas las preguntas en el desarrollo, al final de una clase.

3:16 Acá, generalmente cuando estamos los terceros, nos dividimos un curso.....

(8129:8320) - D 3: Entrevista P3

Acá, generalmente cuando estamos los terceros, nos dividimos un curso de 40 alumnos, en 20 pero cuatro brigadas de cinco personas y vamos retroalimentando a los grupos más que a las personas.

3:17 Si, sí. De todas formas. (1467:1491) - D 3: Entrevista P3

Si, sí. De todas formas.

3:18 Cuando ese mismo plato lo lleva a la práctica o lo desarrolla en su ca..... (665:1048) - D

3: Entrevista P3

Cuando ese mismo plato lo lleva a la práctica o lo desarrolla en su casa. O A través de una bitácora o fotografía de que el niño va evidenciando un desarrollo del aprendizaje. Por eso digo de menos a más, por ejemplo, parto con técnicas de corte, después preparación de ensaladas frías, ensaladas calientes, ensalada chilena, ensaladas universales, entradas frías, entradas calientes.

3:19 Es parte del concepto de la nada en que ellos no saben nada, aunque se.....

(1675:2106) - D 3: Entrevista P3

Es parte del concepto de la nada en que ellos no saben nada, aunque sepan algo no saben nada. Ya por eso que se aplica primeramente el modelaje. yo modelo y ellos van realizando el mismo trabajo que va efectuando el profesor, después hay técnicas en ese desarrollo, las técnicas de tiempo, también en el conocimiento de esa materia prima, pero lo más delicado en nosotros es de que lo que me puede gustar a mí no le gusta el resto.

3:21 Vamos de menos a más en un principio, cuando me preocupo de la present.....

(6045:6233) - D 3: Entrevista P3

Vamos de menos a más en un principio, cuando me preocupo de la presentación personal y de la higiene en primera instancia, para generar el hábito y de a poco las técnicas de la gastronomía.

3:22 Vamos evaluando con preguntas mucho más allá de lo que habitualmente E..... (7104:7886) - D 3: Entrevista P3

Vamos evaluando con preguntas mucho más allá de lo que habitualmente Ellos presentan, por ejemplo, un pescado a la plancha. El preparar un pescado a la plancha. ¿Qué otro tipo de reparación, por ejemplo, con los ingredientes que tú tienes acá? ¿Qué ingredientes crees tú que podrías aplicar? Para obtener quizás un resultado similar al que viene ahora. Y empiezan a visualizar. Tomate, Zapallo, profesor ¿lo puedo condimentar con jugo de limón? Sí, y si es jugo de limón, le agregaría algo más para darle grillo y más ahora, podría ser un poquito de aceite, ¿crees tú? y si es aceite o mantequilla. Ah claro, tiene razón, mantequilla, ya y ahora sí esa mantequilla le agregamos un poquito de ajo salteado, ¿le daría más sabor? Si en realidad tiene razón. Y ahí vamos haciendo ideas.

3:23 Por otro lado, la planificación anual, eso importante, es la guía que..... (2885:3007) - D 3: Entrevista P3

Por otro lado, la planificación anual, eso importante, es la guía que nosotros utilizamos porque la preparamos en conjunto.

3:24 Le llamamos Brigadas y dentro de su grupo hay un jefe de esa Brigada..... (3945:4719) - D 3: Entrevista P3

Le llamamos Brigadas y dentro de su grupo hay un jefe de esa Brigada. Por ejemplo, le voy a explicar. a principio de año nosotros, le voy a hablar de tercer año medio. Ya, tercer año medio tienen un módulo que se llama alimentos de baja complejidad, ya ese módulo de alimentos de baja complejidad. Yo se lo envío. ¿Ya? al grupo WhatsApp del curso, el módulo completo, de tal manera de que ellos saben cuáles son los talleres que van a tener de aquí a varios meses más, entonces, por lo tanto, ellos en función con el módulo de costos ellos articulan o articulamos nosotros a sacando el costo de la receta, etc. Ellos tienen conocimientos previos, pero que eso exista. Y se haga de buena forma. Tiene que haber un jefe y ese jefe de grupo, es el que reúne, realiza los costos.

3:25 En esta especialidad evaluamos en todos los talleres. Es permanente, I..... (5859:5988) - D 3: Entrevista P3

En esta especialidad evaluamos en todos los talleres. Es permanente, las evaluaciones son permanentes y llevo un registro semanal

3:26 que el alumno cumpla con las normas de presentación personal. Y después..... (6404:6535) - D 3: Entrevista P3

que el alumno cumpla con las normas de presentación personal. Y después, la higiene en esta disciplina, sobre todo en un principio,

3:27 entonces esto después cuando ese engranaje empieza a funcionar, empieza..... (6536:6726) - D 3: Entrevista P3

entonces esto después cuando ese engranaje empieza a funcionar, empezamos a medir otros conceptos, más específicos como los insumos y las técnicas, pero siempre es así en la cocina es, bueno...

4:3 Pero, por ejemplo, en esa situación se evalúa el rol que juega cada un..... (1838:1987) - D 4: Entrevista P4

Pero, por ejemplo, en esa situación se evalúa el rol que juega cada uno y todos son evaluados porque van rotando en el rol y en distintas actividades

4:4 Sin embargo, la situación descrita como juegos de roles sería una buen..... (2633:2886) -

D 4: Entrevista P4

Sin embargo, la situación descrita como juegos de roles sería una buena forma para que el estudiante muestre su desempeño, pero también, Por otra parte, una cosa que nos queda muy bien a nosotros es el aprendizaje basado en proyectos o en problemas, sí.

4:5 Sí, pero eh siempre y cuando se cumpla el objetivo, si no logramos des..... (3396:3661) -

D 4: Entrevista P4

Sí, pero eh siempre y cuando se cumpla el objetivo, si no logramos desarrollar el objetivo, la verdad es que es como una masa amorfa porque si bien el objetivo puede estar súper claro, pero si no se logra demostrar de buena forma, los estudiantes quedan en el aire.

4:6 Mira en la educación tp, los contenidos y las clases se encuentran org..... (3835:4304) -

D 4: Entrevista P4

Mira en la educación tp, los contenidos y las clases se encuentran organizados por módulos, algunos organizan los módulos de manera que ven uno primero y luego se acaba y comienzan otro. Pero a mí me gusta tomarlo de otra forma, yo voy en paralelo de a dos o tres módulos, porque hay aprendizajes genéricos que son compartidos para todos los módulos, entonces aprovechando esos aprendizajes genéricos, el mismo módulo me lleva a tomar el otro contenido del otro módulo.

4:7 Entonces muchas veces evalúo una instancia que me sirve para evaluar e.....

(4742:5272) - D 4: Entrevista P4

Entonces muchas veces evalúo una instancia que me sirve para evaluar esos tres módulos y para eso elaboro rúbricas e incluyo los tres aspectos o elaboro una evaluación por cada módulo en forma independiente.

Entonces yo primero focalizo, hago una prueba, una especie de prueba de diagnóstico, a la mitad del objetivo y veo cuáles son las falencias. Entonces me digo, Ah, claro, ellos entendieron este módulo... lo comprendieron de mejor forma y me falta tocar esto otro. Y así cuando hago la prueba final, veo cuál es el resultado...

4:8 ahora, lamentablemente y creo que es parte de la educación TP, que muc..... (5275:6340)

- D 4: Entrevista P4

ahora, lamentablemente y creo que es parte de la educación TP, que muchos de nuestros estudiantes pertenecen a un programa de integración escolar con lo cual las herramientas metodológicas para poder desarrollar son diferentes. Yo no puedo diagnosticar a un niño que tiene un problema cognitivo de la misma forma que sea limítrofe o alguno que sea Asperger. En esa situación, es relativo, por ejemplo, ahora tengo un caso de un chico Asperger pero es un chico muy hábil en cuanto a ejecución. Entonces en ese caso yo modelo, lo guío en forma personalizada y veo la ejecución de él, entendiendo que sus posibilidades son distintas, y en ese caso adapto el instrumento.

Incluso, para los estudiantes que no pertenecen al programa porque entiendo que no todos los estudiantes tienen la misma disciplina, no todos estudiantes tienen el mismo conocimiento, el mismo concepto, ni el interés. Entonces a mí me mi foco es que el estudiante aprenda el objetivo.

Si bien lo puede absorber, comprender e internalizar. Pero me basta con que solamente entienda que esto sirve.

4:9 Y la autoevaluación se produce utilizando la misma tabla, donde ellos..... (7760:8121) -

D 4: Entrevista P4

Y la autoevaluación se produce utilizando la misma tabla, donde ellos señalan aquí no entendí esto, o yo la verdad es que yo no ejecuté bien esta acción, pensé que era para otro lado, y

después de claro el análisis después de la llamada de atención, ahí me di cuenta que no sé. El perno en vez de apretarlo para este lado era para el otro, por decir un ejemplo.

4:10 Ya normalmente, por ejemplo, yo tengo dos formas de analizar primero a.....

(8621:9123) - D 4: Entrevista P4

Ya normalmente, por ejemplo, yo tengo dos formas de analizar primero análisis grupal de las preguntas, es decir la resolvemos colectivamente en la clase. Veo la orientación de la pregunta, cuántos alumnos lograron comprender el objetivo de la pregunta y la desarrollaron de buena forma y después en particular, cada prueba yo la desarrollo a través de la plataforma classroom en su documento de Google y obviamente, a partir de eso ya están las respuestas predeterminadas y así es mucho más dinámico.

4:11 Una vez resuelta esa maleta de preguntas, paso la asignatura paso la c..... (9360:9623)

- D 4: Entrevista P4

Una vez resuelta esa maleta de preguntas, paso la asignatura paso la clase y después de eso viene la prueba. Ya hay veces que como veo que no veo que hay un interés entonces genero una prueba anterior, o intermedia, también uso esa opción que tiene la plataforma.

4:12 Lo que más siento que me viene bien utilizar para que el estudiante en..... (570:964) - D

4: Entrevista P4

Lo que más siento que me viene bien utilizar para que el estudiante entienda el contexto es jugar roles. Yo tomo un alumno, luego lo contextualizo, en un modelo de profesor, a otro lo condecoro dependiendo del de la observación como un cliente, al otro como el mecánico al otro como el ayudante, entonces a cada uno se le entrega una pequeña información solamente relativa al rol y él la narra.

4:13 Por otra parte, una cosa que nos queda muy bien a nosotros es el apren.....

(2769:3257) - D 4: Entrevista P4

Por otra parte, una cosa que nos queda muy bien a nosotros es el aprendizaje basado en proyectos o en problemas, sí.

Nosotros, a partir de un problema bueno, ahí los alumnos tienen que buscar la parte teórica para buscar en ese marco teórico que nos rige de acuerdo a los aprendizajes esperados y también acorde a los protocolos que ellos manejan a partir de la alternancia dual a la cual ya están acostumbrados. Entonces se le vuelve más, no una rutina, pero sí una dinámica más fácil.

4:14 Entonces yo primero focalizo, hago una prueba, una especie de prueba d.....

(4951:5273) - D 4: Entrevista P4

Entonces yo primero focalizo, hago una prueba, una especie de prueba de diagnóstico, a la mitad del objetivo y veo cuáles son las falencias. Entonces me digo, Ah, claro, ellos entendieron este módulo... lo comprendieron de mejor forma y me falta tocar esto otro. Y así cuando hago la prueba final, veo cuál es el resultado...

4:17 Uno de los roles que cumplen ello es ser par docente. El mismo profesos.....

(7366:8120) - D 4: Entrevista P4

Uno de los roles que cumplen ello es ser par docente. El mismo profesor, en el juego de roles, evalúa de acuerdo a una tabla de 4 puntos, donde obviamente cuatro el nivel de logro es el más avanzado, tres es un mediano, dos es un básico y uno, no logrado es porque no se ajusta al aprendizaje y cero es cuando el estudiante no tiene ni siquiera la actitud por lo que no logró el aprendizaje

Y la autoevaluación se produce utilizando la misma tabla, donde ellos señalan aquí no entendí esto, o yo la verdad es que yo no ejecuté bien esta acción, pensé que era para otro lado, y

después de claro el análisis después de la llamada de atención, ahí me di cuenta que no sé. El perno en vez de apretarlo para este lado era para el otro, por decir un ejemplo.

4:18 Por ejemplo, hay un curso de 120 horas de una de esas instituciones qu.....

(6728:6988) - D 4: Entrevista P4

Por ejemplo, hay un curso de 120 horas de una de esas instituciones que yo tengo y lo adapto para un módulo de 60 horas, pero con esa adaptación hay objetivos que no alcanzo a ver en su totalidad porque no contamos con el equipamiento necesario para lograrlo.

4:19 Eso me sirve para ver cómo los conocimientos antes del de la reformula.....

(9625:10006) - D 4: Entrevista P4

Eso me sirve para ver cómo los conocimientos antes del de la reformulación o de la entrega del concepto o de la materia, por lo general cada 2 o 3 semanas ellos se relajan, entonces yo les tiro una prueba parcial y después le hago la prueba real. Entonces, de esa forma le rompo el esquema y no se acostumbran a algo rutinario, así mantengo la atención de que ellos deben estudiar.

4:20 Aparezco yo y veo y les digo paren la clase y llámenme a todos parece.....

(11194:11676) - D 4: Entrevista P4

Aparezco yo y veo y les digo paren la clase y llámenme a todos parece la clase ya métodos. Entonces pregunto ¿Cuáles son los puntos objetivos que tienen que revisar? No, tal y tal y tal, ya ¿qué tengo que hacer? Bueno tal procedimiento, Y sabiendo que puede pasar esto ¿Porque el vehículo lo tienen que levantar con este procedimiento? Salgan y revisen si está correcto porque el vehículo no puede. estar sostenido en el aire, va a comenzar por sacar todo y lo va a volver a poner.

4:21 Sí, pero eh siempre y cuando se cumpla el objetivo, si no logramos des..... (3396:3659)

- D 4: Entrevista P4

Sí, pero eh siempre y cuando se cumpla el objetivo, si no logramos desarrollar el objetivo, la verdad es que es como una masa amorfa porque si bien el objetivo puede estar súper claro, pero si no se logra demostrar de buena forma, los estudiantes quedan en el aire

4:22 Por ejemplo, en el módulo de frenos, requiere que sepan de hidráulica..... (4566:4740) -

D 4: Entrevista P4

Por ejemplo, en el módulo de frenos, requiere que sepan de hidráulica y neumática, pero a la vez tienen que saber de mantenimiento, está todo entrelazado en esta especialidad.

4:26 Eso me sirve para ver cómo los conocimientos antes del de la reformula.....

(9625:9871) - D 4: Entrevista P4

Eso me sirve para ver cómo los conocimientos antes del de la reformulación o de la entrega del concepto o de la materia, por lo general cada 2 o 3 semanas ellos se relajan, entonces yo les tiro una prueba parcial y después le hago la prueba real.

4:27 dependiendo del objetivo de aprendizaje esperado y los objetivos curri..... (360:464) -

D 4: Entrevista P4

dependiendo del objetivo de aprendizaje esperado y los objetivos curriculares que se pueden llevar a cabo

4:28 Y el profe tiene que ir evaluando si es que quien va narrando como com..... (1215:1329)

- D 4: Entrevista P4

Y el profe tiene que ir evaluando si es que quien va narrando como como guía va enfocándose a lo que él debiera.

4:29 El que asume el rol de profe siempre señala que realmente es agotador..... (1366:1636)

- D 4: Entrevista P4

El que asume el rol de profe siempre señala que realmente es agotador porque tiene que estar pendiente de todos y de cosas super específicas. El que tiene el rol del cliente me dice profe que yo entiendo hacia dónde va ¿El por qué? pero me cuesta ponerme en este otro rol

4:30 muchas veces evalúo una instancia que me sirve para evaluar esos tres..... (4750:4948)

- D 4: Entrevista P4

muchas veces evalúo una instancia que me sirve para evaluar esos tres módulos y para eso elaboro rúbricas e incluyo los tres aspectos o elaboro una evaluación por cada módulo en forma independiente.

4:31 una especie de prueba de diagnóstico, a la mitad del objetivo y veo cu..... (4997:5090) -

D 4: Entrevista P4

una especie de prueba de diagnóstico, a la mitad del objetivo y veo cuáles son las falencias.

4:32 Desde mi experiencia docente cuento con material de base, como las mal.....

(6341:6726) - D 4: Entrevista P4

Desde mi experiencia docente cuento con material de base, como las maletas didácticas de duoc uc e Inacap... .. y bueno también tengo algunos materiales de la Santa María que es donde yo me formé.

Yo tomo todas esas maletas didácticas, las meto en una coctelera y la adapto o la bajo a la realidad de mis estudiantes y obviamente, de nuestra realidad u opciones, con lo poco que tenemos.

4:33 Ahora como liceo tenemos una planificación que se hace en base a l pro.....

(6989:7213) - D 4: Entrevista P4

Ahora como liceo tenemos una planificación que se hace en base a l programa que nos entrega el ministerio, pero es una planificación bastante plana porque no tenemos mucha de las maquinarias o incluso algunos de los insumos.

4:34 Sabes que son mejores las notas que es la que yo pongo, son mucho más.....

(8122:8322) - D 4: Entrevista P4

Sabes que son mejores las notas que es la que yo pongo, son mucho más autocrítico. Y eso te genera lo menos a mi nivel de visión genera primero que el alumno sea auto crítico, le permite autovalencia y

4:35 por sobre todas las cosas permite que ellos forjen a partir del error..... (8324:8473) - D

4: Entrevista P4

por sobre todas las cosas permite que ellos forjen a partir del error y ellos se focalizan en eso y no tratan de pasar por ser perfectos o engañarse.

4:36 yo tengo dos formas de analizar primero análisis grupal de las pregunt..... (8652:8776)

- D 4: Entrevista P4

yo tengo dos formas de analizar primero análisis grupal de las preguntas, es decir la resolvemos colectivamente en la clase.

4:37 Entonces pregunto ¿Cuáles son los puntos objetivos que tienen que revi.....

(11285:11619) - D 4: Entrevista P4

Entonces pregunto ¿Cuáles son los puntos objetivos que tienen que revisar? No, tal y tal y tal, ya ¿qué tengo que hacer? Bueno tal procedimiento, Y sabiendo que puede pasar esto

¿Porque el vehículo lo tienen que levantar con este procedimiento? Salgan y revisen si está correcto porque el vehículo no puede estar sostenido en el aire

5:3 también creo que se tiene que corregir algo de uno, porque ahí no puedo..... (446:773) - D

5: Entrevista P5

también creo que se tiene que corregir algo de uno, porque ahí no puedo decir todos mis alumnos son flojos, entonces uno tiende a someter a juicios de valor la parte de ellos no más, pero también los resultados pasan por algo de uno.

Pero tiene que haber distintos tipos de evaluación, según los alumnos, según el tipo de clase.

5:4 Primero pienso que debe haber evaluación en el aula, para saber cómo e..... (219:443) -

D 5: Entrevista P5

Primero pienso que debe haber evaluación en el aula, para saber cómo están los alumnos y si a uno le entienden... es como una retroalimentación, porque igual eso ya queda claro cuando a ellos les va bien y cuando les va muy mal

5:6 A veces cuando lo veo, por eso si es nosotros tenemos muchas cosas prá.....

(955:1335) - D 5: Entrevista P5

A veces cuando lo veo, por eso si es nosotros tenemos muchas cosas prácticas, cuando aplican... por ejemplo, el otro día les dimos en el laboratorio una solución y yo sé lo que contiene esa fórmula, la cantidad que tiene y el estudiante tiene que llegar a eso. Entonces ahí si él llega a una fábrica y tiene las fórmulas, sabe llegar al resultado, para saber si está bueno, mejor.

5:7 Y En las pruebas escritas para cuando responden bien, por ejemplo, uno..... (1749:2325)

- D 5: Entrevista P5

Y En las pruebas escritas para cuando responden bien, por ejemplo, uno les pone un caso práctico y después realmente lo puede como reconstituir.

Realmente a los estudiantes les va mejor en aplicar... Eh pero depende también qué cosa usar por ejemplo en cuarto medio es más cuantitativo, entonces ahí como que les cuesta un poco aplicar. Porque a veces son más desordenados, llega y se les cae algo, ellos piensan que no importa, pero ahí ya trabajamos mucho más fino.

Yo utilizo generalmente Lista de cotejo para evaluar, hago prueba teórica, el informe ya y el laboratorio mismo

5:8 De lo que se ha pasado... Por ejemplo, con mi colega nosotros lo primero.....

(3126:3732) - D 5: Entrevista P5

De lo que se ha pasado... Por ejemplo, con mi colega nosotros lo primero que hacemos planificamos, según lo que mandó el Ministerio, según los aprendizajes. Primero según los módulos, hay aprendizajes y hay criterios de evaluación, ahí nosotros vemos lo que vamos a pasar, como los contenidos ¿cierto? y de ahí decimos, Ah vamos a evaluar de tal forma porque no solamente algunos tienen una rúbrica, o sea el laboratorio al menos, desde que trajo la ropa, si se colocó los EEPP (elementos de protección). Todas las cosas, cómo tomó la pipeta, si utilizó bien los materiales, todas esas cosas con una rúbrica.

5:12 Para todos tenemos unas carpetas donde vamos adjuntando la materia, co.....

(4228:4679) - D 5: Entrevista P5

Para todos tenemos unas carpetas donde vamos adjuntando la materia, con apuntes donde vamos juntando la materia, tenemos todo lo que le vamos a pasar ya, y se le pasan los apuntes al niño. Le hacemos la clase, le pasamos los apuntes y también lo tenemos en classroom, entonces él también lo puede ver por internet en su casa. Con ese registro yo realizo las evaluaciones. Finalmente, yo me he hecho un libro con toda la materia por iniciativa personal

5:13 Sí ellos, sí porque a veces se auto evalúan o se coevalúan. y en mi fo..... (5372:5696) - D 5: Entrevista P5

Sí ellos, sí porque a veces se auto evalúan o se coevalúan. y en mi forma de trabajo que le comenté el estudiante participa cuando uno le señala el error, y le dice mire, revise su error. ¿Por qué fue? ¿A qué se debe? Y tiene la posibilidad de hacerlo de nuevo para que lo encuentre, les pido que hagan los cálculos de nuevo.

5:14 Generalmente evaluamos todas las semanas. Porque esta materia es un po..... (5791:6130) - D 5: Entrevista P5

Generalmente evaluamos todas las semanas. Porque esta materia es un poco difícil y cuando se les junta materia es peor. Los resultados son peores. Nosotros tenemos clases 3 días a la semana, entonces intentamos dos veces hacer clases y el tercer día evaluar o de una semana para otra vamos evaluando. Evaluar prácticamente todas las semanas

5:15 Generalmente al comienzo monitoreamos lo que se pasó en la clase anter..... (6312:6457) - D 5: Entrevista P5

Generalmente al comienzo monitoreamos lo que se pasó en la clase anterior y también vamos haciendo unas listas de cotejo donde les va preguntando.

5:16 Ya, entonces tiene que trabajar lo cognitivo y que tiene que preocupar..... (7098:7339) - D 5: Entrevista P5

Ya, entonces tiene que trabajar lo cognitivo y que tiene que preocuparse del hacer. Lo primero es que tiene que demostrar, hacerlo él y que le resulte ya porque uno no puede evaluar sin que los alumnos sepan bien qué hacer y cómo comprobarlo.

5:17 Si, totalmente. Están relacionados el uno con el otro... (2916:2971) - D 5: Entrevista P5

Si, totalmente. Están relacionados el uno con el otro...

5:18 Bueno, o sea, si es en el hacer hacen el hacer, que ellos realmente me..... (1485:1747) - D 5: Entrevista P5

Bueno, o sea, si es en el hacer hacen el hacer, que ellos realmente me demuestren, en el laboratorio utilizamos los 4 pasos, entonces uno demuestra todo y después ellos tienen que llegar realmente a lo que uno le enseñó. Eso sería una evidencia de que está bien.

5:19 Y En las pruebas escritas para cuando responden bien, por ejemplo, uno..... (1749:1892) - D 5: Entrevista P5

Y En las pruebas escritas para cuando responden bien, por ejemplo, uno les pone un caso práctico y después realmente lo puede como reconstituir.

5:21 Ah vamos a evaluar de tal forma porque no solamente algunos tienen una..... (3444:3732) - D 5: Entrevista P5

Ah vamos a evaluar de tal forma porque no solamente algunos tienen una rúbrica, o sea el laboratorio al menos, desde que trajo la ropa, si se colocó los EEPP (elementos de protección). Todas las cosas, cómo tomó la pipeta, si utilizó bien los materiales, todas esas cosas con una rúbrica.

5:22 Después evaluamos con un informe para ver si él llega a lo que decían..... (3733:4226) - D 5: Entrevista P5

Después evaluamos con un informe para ver si él llega a lo que decían los resultados. Lo revisamos y después le damos cuenta si estaba bien o estaba mal. Por ejemplo, yo le pido que elaboren productos, por ejemplo, sulfato de cobre ellos los hacen. Les enseñé una fórmula y

ellos aplican, lo etiquetan y lo entregan, después de eso entregan un informe. Por aquí yo tengo un informe de laboratorio, o sea todo así en forma rápida, un informe como en el rato instantáneo así ve. No sé navegando.

5:24 Ya, entonces tiene que trabajar lo cognitivo y que tiene que preocupar..... (7098:7338) - D 5: Entrevista P5

Ya, entonces tiene que trabajar lo cognitivo y que tiene que preocuparse del hacer. Lo primero es que tiene que demostrar, hacerlo él y que le resulte ya porque uno no puede evaluar sin que los alumnos sepan bien qué hacer y cómo comprobarlo

5:25 también creo que se tiene que corregir algo de uno, porque ahí no pued..... (445:679) - D 5: Entrevista P5

también creo que se tiene que corregir algo de uno, porque ahí no puedo decir todos mis alumnos son flojos, entonces uno tiende a someter a juicios de valor la parte de ellos no más, pero también los resultados pasan por algo de uno.

5:26 Pero tiene que haber distintos tipos de evaluación, según los alumnos,..... (680:772) - D 5: Entrevista P5

Pero tiene que haber distintos tipos de evaluación, según los alumnos, según el tipo de clase

5:27 Yo utilizo generalmente Lista de cotejo para evaluar, (2215:2267) - D 5: Entrevista P5

Yo utilizo generalmente Lista de cotejo para evaluar,

5:28 hago prueba teórica (2269:2287) - D 5: Entrevista P5

hago prueba teórica

5:29 el informe ya y el laboratorio mismo. (2290:2327) - D 5: Entrevista P5

el informe ya y el laboratorio mismo.

5:30 De repente hacemos juegos en educa play, ahora salen bastante juegos e..... (2329:2794) - D 5: Entrevista P5

De repente hacemos juegos en educa play, ahora salen bastante juegos en línea. Un tiempo utilizamos el formato de "el pasa palabras". Jugamos a la Lotería también, o sea el que gana se lleva un dulce y también haciendo los compuestos químicos, por ejemplo, en un cartón ponemos su nombre en un lado y en otra parte su fórmula, por ejemplo, si dice cloruro de sodio y en el otro pedazo de cartón, dice la fórmula NaCl , entonces él tiene que juntar con la otra parte.

5:31 A veces pasamos contenido en el rato, por ejemplo, las dos primeras ho..... (6459:6711) - D 5: Entrevista P5

A veces pasamos contenido en el rato, por ejemplo, las dos primeras horas se pasan contenidos y ya cuando quedan 5 minutos se les va preguntando a ver. ¿Qué entendieron? Como son poquitos, se puede y tienen que estar bien atentos porque