

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA**



**CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
APLICADAS POR PROFESORES DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, SU
RELACIÓN CON LA AUTORREGULACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES Y LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES
FRENTE A ESTAS.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

PROFESOR GUÍA:

Mg. Marcela Palma Troncoso.

TESISTAS:

Sebastián Barrales Belmar.

Sebastián Cancino Meza.

Concepción, 2017

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA**



**CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
APLICADAS POR PROFESORES DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA, SU
RELACIÓN CON LA AUTORREGULACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES Y LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES
FRENTE A ESTAS.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

PROFESOR GUÍA:

Mg. Marcela Palma Troncoso.

TESISTAS:

Sebastián Barrales Belmar.

Sebastián Cancino Meza.

Concepción, 2017



“Los mejores jueces de un profesor son sus alumnos y los de un padre sus propios hijos...”

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a Dios, por darme la oportunidad de poder cumplir un sueño importante en mi vida, a mis padres Eloísa y Oscar quienes siempre me han apoyado en esta aventura de dedicarme a la docencia, a mis hermanos Oscar y Camila que en todo momento me brindaron su amor, cariño y preocupación. También agradezco a la profesora Marcela Palma, quien aceptó de manera positiva ser nuestra guía en la investigación, considerando las dudas que tuvimos en un comienzo. Gracias por su compromiso, dedicación y orientación cada vez que lo solicitamos.

Finalmente a los amigos y mi compañero de tesis por confiar en mi trabajo, brindando su ánimo y ganas de realizar este desafío, fortaleciendo así nuestra amistad.

Sebastián Barrales Belmar

En primer lugar quiero agradecer a mi familia, quienes han sido el pilar fundamental en mi vida y me han acompañado a lo largo de este importante proceso, porque sin ellos no estaría donde me encuentro, principalmente mi madre María, mi hermano Carlos y Francisca, quien se ha transformado en una compañera y consejera que ha estado presente de manera incondicional en cada momento, incluso en el desarrollo de esta tesis. También debo agradecer a nuestra profesora guía Marcela Palma, debido a su excelente labor como la encargada de orientarnos y motivarnos para la realización de este estudio. De igual forma quiero agradecer a mi compañero de tesis por su importante aporte en la realización de esta, además que gracias al trabajo en conjunto, pudimos estrechar aún más la amistad que nos ha unido a lo largo de nuestra carrera.

Por último, quiero mencionar que todo el esfuerzo y dedicación en esta investigación, es dedicado a las personas que apoyan mis ideales y metas personales.

Sebastián Cancino Meza

RESUMEN

La presente investigación aborda como eje principal las prácticas evaluativas aplicadas por docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, buscando determinar si al llevarlas a cabo promueven la autorregulación de los aprendizajes. Para obtener información, se procedió a realizar observaciones de clases, así como también la aplicación de *focus group* a una muestra de estudiantes, para conocer sus impresiones y percepciones respecto al accionar evaluativo de sus docentes.

Los resultados obtenidos arrojan que si bien los docentes de este estudio aplican y desarrollan aspectos evaluativos importantes, como la retroalimentación (a modo de comentarios orales), planteamiento de objetivos, y comunicación de criterios e instrumentos, no poseen un dominio de los aspectos esenciales de estos, ya que no realizan el tratamiento adecuado para promover y desarrollar la autorregulación de los aprendizajes en sus estudiantes, porque carecen del conocimiento necesario de ciertos conceptos importantes en torno al proceso evaluativo. Por lo tanto existen diversas opiniones por parte de los estudiantes a partir de lo realizado por los docentes en sus respectivas clases.

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	9
3. OBJETIVOS	11
3.1. Objetivo General.....	11
3.2. Objetivos Específicos	11
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	12
1. Concepto de Evaluación:	12
1.1. Estructura del concepto de Evaluación.....	16
1.2. Funciones de la Evaluación.....	17
1.3. Tipos de Evaluación	20
1.3.1. Según su finalidad.....	20
1.3.1. Según sus agentes.....	24
2. Enfoques evaluativos:	28
2.1. Modelo Psicométrico	28
2.2. Modelo Edumétrico.....	29
2.3. Modelo Comunicativo o Psicosocial	30
2.4. Modelo de Evaluación para el Aprendizaje.....	31
3. Procedimientos Evaluativos:	33
3.1. Definiciones de procedimientos de Evaluación:	34
4. Prácticas Evaluativas	38
5. ¿Cómo diseñar la Evaluación?	42
6. Retroalimentación:	46
6.1. Tipos de Retroalimentación.....	48
6.1.1. Retroalimentación descriptiva:	50
6.1.2. Retroalimentación evaluativa:	51
6.1.3. Retroalimentación oral:	52
6.2. Los siete principios de una buena Retroalimentación.....	53
7. Autorregulación	57
8. Marco Curricular:	62
9. Programas de estudios:	63
9.1. Orientaciones didácticas en Evaluación:	63

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	65
1. ENFOQUE	65
2. TIPO DE ESTUDIO.....	66
3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	66
4. POBLACIÓN, MUESTRA O SUJETOS DE ESTUDIO	68
5. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.....	70
Tema N° 1: Comunicación de objetivos.....	71
Tema N° 2: Comunicación de criterios o instrumentos.....	71
Tema N° 3: Participación de los estudiantes en la Evaluación.....	72
Tema N° 4: Retroalimentación entregada.....	72
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	75
IV. 1 RESULTADOS GRUPO 1	77
Tema N° 1: Comunicación de objetivos de clases.....	77
Observación Grupo 1 – Sujeto 1	77
Focus Grupo 1 - Sujeto 1	78
Síntesis:.....	79
Tema N° 2: Comunicación de criterios e instrumentos.....	79
Observación Grupo 1 – Sujeto 1	79
Focus grupo 1- Sujeto 1	81
Síntesis:.....	83
Tema N°3: Participación de los estudiantes en la Evaluación.....	83
Observación Grupo 1 - Sujeto 1	83
Focus Grupo 1 - Sujeto 1	84
Síntesis:.....	86
Tema N° 4: Retroalimentación que se entrega.....	87
Observación Grupo 1 - Sujeto 1	87
Grupo Focal 1- Sujeto 1:	88
Síntesis:.....	90
IV. 2 RESULTADOS GRUPO 2	91
Tema N° 1: Comunicación de objetivos de clases.....	91
Observación Grupo 2 - Sujeto 1	91
Focus Grupo 2 - Sujeto 1	92
Síntesis:.....	93
Tema N° 2: Comunicación de criterios e instrumentos.....	94
Observación Grupo 2 - Sujeto 1	94

Focus Grupo 2 - Sujeto 1	95
Síntesis:.....	97
Tema N° 3: Participación de los estudiantes en la Evaluación.....	98
Observación Grupo 2 - Sujeto 1	98
Focus Grupo 2 - Sujeto 1	99
Síntesis:.....	101
Tema N° 4: Retroalimentación que se entrega.....	101
Observación Grupo 2 - Sujeto 1	101
Focus Grupo 2 - Sujeto 1	103
Síntesis:.....	105
IV. 3 RESULTADOS GRUPO 3.....	106
Tema N° 1: Comunicación de objetivos de clases.....	106
Observación Grupo 3 - Sujeto 2	106
Focus Grupo 3 - Sujeto 2	107
Síntesis:.....	108
Tema N° 2: Comunicación de criterios e instrumentos.....	108
Observación Grupo 3 - Sujeto 2	108
Focus Grupo 3 - Sujeto 2	110
Síntesis:.....	114
Tema N° 3: Participación de los estudiantes en la Evaluación.....	114
Observación Grupo 3 - Sujeto 2	114
Focus Grupo 3 - Sujeto 2	115
Síntesis:.....	117
Tema N° 4: Retroalimentación que se entrega.....	117
Observación Grupo 3 - Sujeto 2	117
Focus Grupo 3 - Sujeto 2	119
Síntesis:.....	121
IV. 4 RESULTADOS GRUPO 4.....	122
Tema N° 1: Comunicación de objetivos de clases.....	122
Observación Grupo 4 - Sujeto 2	122
Focus Grupo 4 - Sujeto 2	123
Síntesis:.....	124
Tema N° 2: Comunicación de criterios e instrumentos.....	125
Observación Grupo 4 - Sujeto 2	125
Focus Grupo 4 - Sujeto 2	127
Síntesis:.....	129

Tema N° 3: Participación de los estudiantes en la Evaluación.....	130
Observación Grupo 4 - Sujeto 2	130
Focus Grupo 4 - Sujeto 2	131
Síntesis:.....	131
Tema N° 4: Retroalimentación que se entrega	132
Observación Grupo 4 - Sujeto 2	132
Focus Grupo 4 - Sujeto 2	134
Síntesis:.....	135
Tema: Opinión de la Evaluación que poseen los estudiantes	136
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	138
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	155
OBJETIVO 1: Identificar los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en sus prácticas evaluativas y su relación con la autorregulación.....	155
OBJETIVO 2: Conocer los criterios evaluativos utilizados por los docentes y la apropiación que los estudiantes tienen de ellos.	156
OBJETIVO 3: Determinar las estrategias utilizadas por los docentes para promover el desarrollo de las habilidades de autorregulación de los aprendizajes.	157
OBJETIVO 4: Indagar en las opiniones que poseen los estudiantes sobre las prácticas evaluativas realizadas por sus profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	158
OBJETIVO 5: Describir las características de la retroalimentación entregada por los docentes dentro de las situaciones evaluativas observadas y la percepción de los estudiantes sobre ella.	159
OBJETIVO GENERAL: Analizar las prácticas evaluativas aplicadas por los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en relación a las estrategias para promover la autorregulación de los aprendizajes y la percepción de los estudiantes en torno a estas.	161
BIBLIOGRAFÍA	163
ANEXOS	167
Anexo N°1. Bitácora de observación de clases.	167
Anexo N°2. Preguntas realizadas en Focus Group.....	168
Anexo N°3. Bitácora de clase más representativa: Sujeto 1.	170
Anexo N°4. Bitácora de clase más representativa: Sujeto 2.	172

Anexo N°5. Rúbrica analítica de desempeño para evaluación del volcán: Sujeto 1.....	174
Anexo N°6. Pauta de avance de trabajo 1° Medio: Sujeto 1.	176
Anexo N°7. Escala de apreciación numérica para evaluar diario histórico: Sujeto 2.....	177
Anexo N°8. Prueba escrita aplicada en 2° Medio: Sujeto 2.	178
Anexo N°9. Rúbrica analítica de desempeño para evaluación del debate: Sujeto 2.....	182
Anexo N°10. Pautas con instrucciones para el debate: Sujeto 2.	183



INTRODUCCIÓN

En la realidad de la educación chilena actual la Evaluación ha tenido un lugar ínfimo y muchas veces relegado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerado en ocasiones sólo como un momento, más que un proceso complejo y constante dentro de las distintas y múltiples realidades que revisten los ambientes educativos en las que se encuentra inserta. Este panorama si bien se sigue manteniendo en varios contextos educativos, ha ido encontrando espacios debido a la importancia que posee el hecho de evaluar, no sólo por su valor intrínseco dentro del aprendizaje a partir de una simple calificación, sino también por el tratamiento pedagógico que se le da al momento de llevarla a cabo, por medio de las denominadas prácticas evaluativas.

La relevancia que adquieren estas prácticas evaluativas aplicadas por docentes, tienen mucha relación con su capacidad de reflexionar sobre el concepto de Evaluación, tomando decisiones que pueden llegar más allá de otorgar una calificación a sus estudiantes, ya que dentro de su labor deberían propiciar ciertos cambios para modificar la cultura evaluadora en los educandos, promoviendo de esta manera una autonomía en ellos, es decir la autorregulación de los aprendizajes.

Por su parte, las acciones que lleva a cabo el docente son vitales si se quiere obtener información sobre los desempeños y logros que van teniendo los alumnos, a fin de intervenir de manera efectiva y significativa, generando cambios positivos en el transcurso de su enseñanza escolar. Es así que Constenla (2007) indica que el proceso evaluativo sigue entendiéndose como un suceso y no como un proceso, configurando un estilo evaluativo en los profesores, que no resulta fácil de poder modificar.

A partir de lo anteriormente mencionado, respecto a lo que ocurre dentro de la realidad que rodea al Colegio Adventista de Talcahuano, cuya administración es de tipo particular subvencionado, surge la siguiente interrogante: ¿Las prácticas

evaluativas que los docentes implementan, promueven la autorregulación de aprendizajes en sus estudiantes?

Para dar respuesta a los cuestionamientos respecto a las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del establecimiento mencionado, se puede afirmar que el propósito principal de esta investigación corresponde a analizarlas, e indagar si tienen relación con la autorregulación que puedan alcanzar los estudiantes, además se busca conocer las percepciones que ellos poseen en torno a estas.

Buscando lograr lo anterior, primero se abordará desde la perspectiva empírica y teórica con diferentes autores que tratan el tema de investigación, mediante un marco referencial, donde se dan a conocer aspectos relacionados con el concepto de Evaluación, su estructura, funciones, tipos, agentes, continuando con enfoques evaluativos, procedimientos, prácticas, diseño de la Evaluación, al igual que abordando la retroalimentación, sus tipos y principios. Finalmente se aborda la autorregulación, el marco curricular y los programas de estudio.

Luego, se procede a describir el marco metodológico, donde se incluye el enfoque utilizado, el tipo de estudio, el diseño de la investigación, la población, muestra y sujetos de estudio y los procedimientos de recogida de información.

A partir de los datos obtenidos mediante observaciones de clases y aplicación de grupos focales se presenta el capítulo de resultados, en el cual se exponen los principales hallazgos por cada uno de los sujetos, grupos y subgrupos que constituyeron la muestra de estudio.

Para continuar se entregará el análisis y discusión correspondiente, que se origina a partir de la información vertida en los resultados, contrastando con las concepciones teóricas presentadas en el marco referencial.

Finalmente, se exponen las principales conclusiones en relación con los objetivos de investigación, ya sea general y específicos que guiaron la realización de este estudio.



CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años se ha hecho recurrente dentro de la sociedad y más aún en nuestro contexto nacional la idea de discutir y plantear diversas apreciaciones en torno a temáticas que aborda la educación y aquellos elementos que se desprenden de esta, ya sea calidad, enseñanza, aprendizaje, docencia, vocación, rendimiento, entre muchos otros.

Del mismo modo, entre los especialistas y profesionales que trabajan a diario dentro y fuera de establecimientos educacionales se aprecia un clima de preocupación por las condiciones en que los docentes deben desempeñar sus labores, donde muchos de ellos declaran no tener el tiempo suficiente y entorno apropiado para poder ejercer de la mejor manera posible su trabajo, lo cual de alguna manera estaría condicionando el proceso educativo, su accionar pedagógico y sus avances con los estudiantes.

Ahora bien, todos los docentes a lo largo de su vida laboral se ven enfrentados a un sin fin de actividades a desarrollar para lograr el cumplimiento de lo establecido por el Ministerio de Educación a través de los Planes y Programas de las asignaturas, el Marco para la Buena Enseñanza y las Bases Curriculares, donde deben tener en cuenta las unidades, aprendizajes esperados, objetivos fundamentales transversales (OFT) y verticales (OFV), contenidos mínimos obligatorios (CMO), habilidades y conceptos. Cada uno de los mencionados deben ir de la mano con la toma de decisiones que el docente realiza a menudo y más aún con el proceso evaluativo que el sistema le exige, ya que se considera como forma de validación y comprobación del trabajo realizado, el registro de calificaciones y respectivos promedios finales en los libros de clases. Por lo tanto, la Evaluación como momento o proceso no debe estar ausente en las prácticas habituales de cada docente. Es así como Santibáñez (2001) nos indica que:

La Evaluación es un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener informaciones sobre los diversos

aspectos de los fenómenos educativos con el fin de valorar la calidad y adecuación de éstos con respecto a los objetivos planteados para que, con base en los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos”. (p. 16)

La definición citada anteriormente, nos entrega diversos elementos que están presentes dentro de la Evaluación, pero también es necesario considerar la importancia que poseen las prácticas centradas en la regulación y autorregulación del aprendizaje, con la idea establecer la calidad del aprendizaje que logran alcanzar los estudiantes.

La autorregulación contribuye a que los alumnos sean cada vez más autónomos, más conscientes de sus propios procesos de asimilación y aprendizaje. Es un buen método para que cada alumno aprenda a aprender, y consecuentemente, aprenda a autoevaluarse. Hay que partir del supuesto de que el profesor puede ayudar a sus alumnos a aprender a aprender y a aprender a autoevaluarse. Forma parte de la función formativa y formadora de la evaluación que acompaña su enseñanza. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 96)

Si bien la Evaluación ha estado presente en la carrera de los docentes desde su formación en las diferentes casas de estudio, ha sido un aspecto estudiado en profundidad de manera genérica para las diversas y variadas especialidades existentes en el sistema educativo, pero para efectos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no ha tenido la relevancia necesaria o simplemente no se han dado los espacios para indagar en aquellas prácticas evaluativas ejercidas por los profesores de esta área, sobre todo en aquellas tendientes a desarrollar las habilidades de autorregulación. Es por esto que es preciso profundizar en aquellos métodos utilizados por los docentes, donde apliquen elementos que permitan conocer los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes, lo que además va acompañado de una gran responsabilidad por establecer un juicio con respecto al rendimiento de ellos.

La evaluación lleva consigo una carga de poder. El profesor tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos. El sistema educativo que escalona las certificaciones, los padres que esperan para sus hijos el éxito escolar, la sociedad que pide buenos resultados, hacen que, aunque el profesor no conceda importancia a la evaluación en cuanto proceso sancionador, el alumno, los padres y otros profesores, carguen de connotaciones controladoras ese proceso. ¿Qué sucedería en la escuela actual si desapareciese el control de la evaluación? (Santos, 1995, p. 75)

No obstante, los docentes a pesar de sus experiencias teóricas en torno a la Evaluación y las múltiples opciones que esta puede entregar, quedan sometidos a los lineamientos del establecimiento educacional donde se desempeñan, entendiendo la práctica evaluativa como un método de control que brinda un respaldo a sus labores de enseñanza y posteriormente a un análisis de los resultados.

De acuerdo con lo que nos dice Santos Guerra (1995) donde afirma:

La evaluación en educación, paradójicamente, no suele ser educativa. No repercute en la mejora del proceso. La evaluación se cierra sobre sí misma, constituye un punto final. Cuando los profesores se niegan a explicar a sus alumnos (o se muestran reticentes a hacerlo, por pensar que se trata de una pérdida de tiempo) de dónde proceden las calificaciones que les han atribuido, están desaprovechando un buen elemento de aprendizaje. (p. 26)

Por otra parte, un docente debe ser capaz de utilizar la Evaluación como método para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, al igual que una forma de mejorar sus propias prácticas, puesto que no puede estancarse en la reiteración constante de sus acciones, sino más bien innovar o atreverse a comunicar y explicar aquellos criterios que busca evaluar para así favorecer y potenciar el proceso educativo en todo momento y no solamente al final de este.

El profesor debe utilizar la evaluación no como una acción unilateral y terminal, sino como un instrumento que va a guiar su enseñanza en función de los datos que la evaluación permanente le proporcione sobre los aprendizajes que posee el alumno y los que puede seguir adquiriendo. La evaluación va a permitir revisar la práctica docente; conocer las características psicopedagógicas del alumno, las condiciones y el ritmo con que realiza su aprendizaje; analizar los problemas que surgen en la explicación y adquisición de los conocimientos; y valorar las actitudes, habilidades y capacidades del alumno. (Castillo, 2002, p. 12)

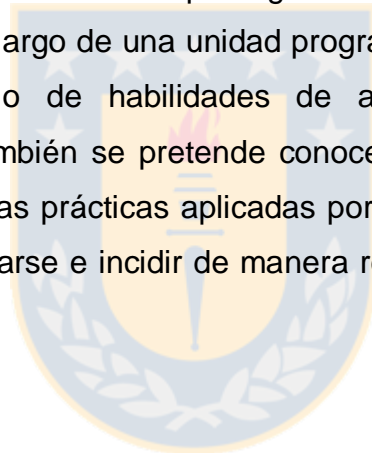
Considerando lo expuesto anteriormente, es menester conocer la percepción de los estudiantes indagando en la mirada que ellos tienen respecto a su experimentación directa con la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y su implicancia no solo con el contexto educativo, sino con la Evaluación en sí. Estudios desarrollados por Katrien Struyven, Filip Dochy and Steven Janssens (2005) arrojan que la percepción del estudiante dentro de su ambiente de aprendizaje determina cómo aprende y no necesariamente el contexto educativo en sí mismo. Por lo tanto, se hace necesario hacer una revisión sobre cómo los estudiantes comprenden la Evaluación, cuáles son sus expectativas, grado de participación, conocimiento e incidencia dentro de las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el Colegio Adventista de Talcahuano.

En este sentido, esa percepción debe ir vinculada a la mirada que ellos poseen sobre la retroalimentación, vista como una dinámica en que sólo se entregan calificaciones, limitando las posibilidades de otorgar información relevante para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, en el juego de lo logrado y lo no logrado y qué posición tienen respecto a ella, considerando el lugar, momento en que se lleva a cabo, además la forma en que se manifiesta, ya sea oral o escrita. Debemos tener en consideración que la Evaluación no debe ser vista necesariamente como la parte final del proceso educativo, sino más bien como una de las partes fundamentales de este, donde se tenga claro que además

de comprobar el aprendizaje de los estudiantes, igualmente permite mejorarlo constantemente a partir de los aciertos y fracasos evidenciados.

Si se quieren modificar realmente los procesos educativos hay que incidir profundamente en el concepto de evaluación del que se parte, en los objetivos que se pretenden alcanzar con ella y en los procedimientos que se utilizan para ponerla en práctica. Todo debe contribuir a reforzar el concepto que fundamenta la acción evaluadora, pues será el único medio de alcanzar los objetivos previstos, tanto para la evaluación, como para el proceso formativo del alumnado. (Casanova, 2007, p. 98)

Finalmente, esta investigación se centrará en la observación de las prácticas evaluativas llevadas a cabo por algunos docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a lo largo de una unidad programática y de qué manera estas promueven el desarrollo de habilidades de autorregulación por parte del estudiante. Así como también se pretende conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre esas prácticas aplicadas por los docentes y si les permiten efectivamente autorregularse e incidir de manera reflexiva para una mejora en su aprendizaje.



2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En primer lugar, la principal razón que motiva el estudio del problema planteado, radica en la intención de profundizar en un tema que se encuentra presente en el quehacer de cada docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pero que probablemente no se le ha dado la importancia correspondiente, ya que las prácticas evaluativas suelen reducirse a la realización y aplicación de una prueba al finalizar una unidad programática o con la lectura de un texto entregado por el profesor. Igualmente, las estrategias utilizadas por los docentes merecen ser objeto de observación y análisis para comprender la forma en es vista la Evaluación por quienes trabajan a diario con estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos y cómo el hecho de evaluar se transforma en un método para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, la utilidad y relevancia de los datos e información que arroje la presente investigación serán de gran importancia para aprovechar al máximo aquellos elementos que ayuden a nuestra labor como docentes de la especialidad mencionada, al igual que permitirán comprender el por qué del actuar docente frente a la Evaluación que deben realizar constantemente y cómo esta influye en el aprendizaje de sus estudiantes.

Tercero, podremos aproximarnos a conocer las ideas y apreciaciones que tienen los estudiantes en torno a las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes y de qué manera estas son vistas a partir de opiniones fundamentadas de acuerdo con sus experiencias en el aula. Cabe destacar que a pesar de enfocarse esta investigación en las prácticas docentes, serán los estudiantes los principales afectados, ya sea de manera positiva o negativa, con relación a la forma como proceden los docentes al momento de evaluar y si estas prácticas promueven la autorregulación del aprendizaje, además de una óptima apropiación de los contenidos.

Cuarto, la finalidad de esta investigación no pretende realizar juicios respecto al quehacer docente, ni mucho menos perjudicar a los profesores involucrados, sino más bien observar hasta qué punto ellos son capaces de aplicar

prácticas evaluativas dentro de sus clases y si estas son un aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de esta manera lograr la autorregulación en sus estudiantes. Es por esto, que sería interesante a partir de lo anterior cuestionar la frase que nos indica Santos Guerra (1995) donde afirma:

El profesor repite un año tras otro sus usos y costumbres acerca de la evaluación, sin que la reflexión sobre la práctica le haga interrogarse sobre los mismos. No los pone en cuestión. Así los alumnos saben al comenzar cada curso qué es lo que suele hacer cada profesor respecto a la evaluación, qué tipo de pruebas utiliza, con cuánta frecuencia las aplica, qué espera de los alumnos en ellas, etc. Los alumnos van adquiriendo capacidad adaptativa a las exigencias y expectativas de cada profesor. (p. 71)

De acuerdo con lo anterior, las preguntas que esta investigación busca resolver es: ¿Las prácticas evaluativas aplicadas por los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales promueven la autorregulación de los aprendizajes? ¿Cómo perciben esas prácticas los estudiantes?

Finalmente y al responder estas interrogantes principales se podría contribuir al accionar pedagógico de un profesor en materia evaluativa, en pos de mejorar, cambiar o mantener sus concepciones sobre sus prácticas evaluativas, pudiendo favorecer a los estudiantes para darse cuenta sobre lo que realmente logran aprender al observar y opinar en torno a la labor docente y su proceso evaluativo.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Analizar las prácticas evaluativas aplicadas por los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en relación a las estrategias para promover la autorregulación de los aprendizajes y la percepción de los estudiantes en torno a estas.

3.2. Objetivos Específicos

- Identificar los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en sus prácticas evaluativas y su relación con la autorregulación.
- Conocer los criterios evaluativos utilizados por los docentes y la apropiación que los estudiantes tienen de ellos.
- Determinar las estrategias utilizadas por los docentes para promover el desarrollo de las habilidades de autorregulación de los aprendizajes.
- Indagar en las opiniones que poseen los estudiantes sobre las prácticas evaluativas realizadas por sus profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Describir las características de la retroalimentación entregada por los docentes dentro de las situaciones evaluativas observadas y la percepción de los estudiantes sobre ella.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

En el siguiente capítulo se expondrán los principales referentes teóricos y empíricos que permiten sustentar esta investigación, los cuales han sido necesarios como fuentes de análisis y estudios previos.

Se comenzará por examinar diversas teorías y aportes producidos en el ámbito evaluativo dentro del proceso educativo, donde será considerado en primera instancia el concepto de Evaluación, luego su estructura, en la cual encontramos funciones, tipos, finalidad y agentes. Enseguida se expondrán los diferentes enfoques evaluativos, al igual que se abordarán las ideas centrales en torno a procedimientos, técnicas e instrumentos que inciden en las prácticas evaluativas, teniendo estas últimas un apartado especial, puesto que corresponden al eje central de la investigación.

Finalmente, se abordará la relevancia que posee la retroalimentación ya sea oral, como escrita, la autorregulación como modelo evaluativo, y su vinculación con el marco curricular, el programa de estudio y las orientaciones didácticas evaluativas en la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

1. Concepto de Evaluación:

Dentro del estudio de los diferentes aspectos presentes en el proceso educativo, es preciso que se establezca con claridad cuál es la concepción que poseen los estudiosos del tema y hacia qué elementos apuntan sus definiciones, puesto que de estos dependerá la importancia y énfasis sobre la cual se llevará a cabo la Evaluación por parte de los docentes, quienes se ven enfrentados en el diario vivir a variadas situaciones en donde su modo de actuar determine las acciones y decisiones pedagógicas que consideren necesarias.

La Evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Conceptuarla como “práctica” quiere decir que estamos ante una actividad

que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. (Sacristán, 1998, p. 334)

Por lo tanto, se debe definir el concepto de Evaluación, para lo cual se consideran las posturas de autores quienes muestran lo que se ha trabajado en sus respectivas realidades, es por esto que al analizar cada una de ellas podríamos tener nociones claras acerca de lo que pretenden explicar y de esta manera determinar cuál de estas definiciones permiten orientar la presente investigación.

En primer lugar, encontramos que la RAE (2016) nos proporciona dos breves definiciones de Evaluación, donde se considera a ésta como: “acción y efecto de evaluar”; y “examen escolar”, algo que obviamente no posee mayor profundidad, ni mucho menos algún análisis, por lo mismo es preciso que recurramos a la misma fuente para establecer que define por Evaluar, donde nos indica tres ideas, las cuales consisten en: “señalar el valor de algo”; “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”; “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. De acuerdo con las definiciones presentadas, es necesario descartar las dos primeras, debido a que no apuntan hacia lo que aquí se pretende instaurar, puesto que para efectos de esta investigación, es más provechoso hacer uso de la última, aunque justamente la información que se entrega dista mucho de lo que en realidad se conoce a nivel general en torno al concepto, por lo tanto tampoco nos serviría para comprender la Evaluación y los posibles alcances que pueda tener.

En segunda instancia, encontramos una visión en torno a “Un método para adquirir y procesar la evidencia necesaria para mejorar el aprendizaje del estudiante y la enseñanza” (Bloom, Thomas Hastings y Madaus, 1971, p. 22). Por lo tanto, a partir de lo mencionado, se podría establecer que la Evaluación es:

- Un proceso que abarca gran variedad de evidencias más allá del habitual examen final.
- Una ayuda para aclarar las metas y objetivos más importantes de la educación y como un proceso para determinar el grado en que los estudiantes evolucionan en las formas deseadas.
- Un sistema de control de calidad que puede determinarse en cada etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si ese proceso es eficaz o no, se debe establecer qué tipo de cambios se busca realizar para asegurar su eficacia antes de que sea demasiado tarde.
- Un Instrumento de la práctica educativa que permite establecer si ciertos procedimientos alternativos son igualmente eficaces o no para alcanzar un conjunto de metas educacionales.

La Evaluación es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos estableciendo también el grado de cambio en cada estudiante. La información que se recoja permitirá realizar una toma de decisiones pertinentes por parte de los docentes a fin de retroalimentar de la manera más significativa posible, potenciando las fortalezas y aciertos al igual que reforzar las debilidades y desaciertos que en todo momento estarán presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un tercer acercamiento con la idea de Evaluación, nos puede entregar una definición más amplia del concepto y que puede dar paso a un análisis concreto, donde “la evaluación constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo” (Rosales, 1998, p. 15). El autor tiene en cuenta una serie de elementos que ayudarán a entender la importancia del concepto, donde vemos que hay un carácter pedagógico del término y que deja de lado la idea tradicional que se enmarca en lo descriptivo, para poder acceder así a una reflexión crítica, conociendo las causas y factores que intervienen en un resultado instructivo. También se debe establecer de qué forma el resultado obtenido en la Evaluación contribuye de manera real en el

alumno y su aprendizaje. Así, se pueden extraer algunas ideas que giran en torno a ese proceso didáctico al cual hace referencia, ya que se está apuntando hacia conseguir un fin último que sería la obtención de resultados, aunque no se menciona cuáles podrían ser estos, pero de todas formas se establece que existe un pasado, presente y futuro, por lo tanto la evaluación no es un momento determinado donde se actúa, sino que es la suma de varios momentos que se relacionan entre sí y llevan a la reflexión crítica que podría realizarse durante toda la duración de la evaluación misma.

El concepto que permitirá guiar la presente investigación, debido a su pertinencia y profundización con respecto a la temática que se aborda, es definido de la siguiente manera:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorando progresivamente. (Casanova, 2007, p. 60)

La autora nos indica que en la misma definición se está realizando una orientación en torno a los procesos y su funcionalidad formativa, donde se considera en todo momento el aprendizaje y enseñanza, debido a que estos deben ser analizados para la obtención de datos concretos que entreguen información pertinente y que se mantenga en el tiempo que dure la Evaluación, lo cual ayudará de manera significativa y al mismo tiempo determinará las decisiones y acciones pedagógicas concretas que los docentes realizarán para ir mejorando su actuar y el de los estudiantes en el proceso educativo. En este sentido, la autora entiende que el aprendizaje y enseñanza deben estar necesariamente vinculados con la Evaluación, puesto que son factores que al estar unidos llevarán a que el docente pueda realizar de mejor manera una sistematización de todos los momentos en que actúa de manera directa.

Si conceptualizamos la Evaluación de un modo más general y para cualquiera de las funciones que puede desempeñar en el campo educativo, se podría definir como una:

Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada. (Casanova, 2007, p. 61)

De acuerdo con la idea que se entrega, nos podemos dar cuenta que el término de Evaluación se estaría utilizando con una finalidad puntual y de manera formativa, que de algún modo podría llevar a evidenciar lo que se ha alcanzado en relación con la planificación de un proceso en específico. Por lo tanto, lo que se plantea es que la Evaluación sea entendida como una observación mediante la cual se indaga y recolectan datos, los que posteriormente llevarán a crear un punto de vista en torno a la idea de evaluar. Del mismo modo, la autora nos habla que el concepto de Evaluación del cual se parte estaría condicionando el modelo de desarrollo de la misma, ya que si su meta apunta hacia lo formativo, cada uno de los pasos a seguir deben continuar la misma línea, donde el planteamiento puede incidir en los fines que se pretenda alcanzar. Por otra parte, si la finalidad de la evaluación busca ser sumativa, el planteamiento inicial al igual que las técnicas e instrumentos que se utilizarán deben ser válidos y útiles para que se valoren los productos o resultados que se pretendan evaluar.

1.1. Estructura del concepto de Evaluación

De acuerdo con las variadas ideas y concepciones que se tiene a lo largo del tiempo en torno al concepto de Evaluación por diferentes autores, todas tienen una característica común donde la consideran como uno de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, hecho que pone de manifiesto Ainscow (1988) cuando dice que: “Hemos pasado de analizar al alumno, a analizar la tarea educativa y finalmente a analizar el ambiente de aprendizaje”. En esta misma línea, Ysseldyke y Matson (1988) afirman que: “De

diagnosticar al alumno (patología, test referidos a normas), hemos pasado a diagnosticar la enseñanza (principios del aprendizaje, conductas concretas de los profesores), para finalmente evaluar la oportunidad de aprender (interacción del alumno con el mundo educativo”. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 9)

Igualmente, no se debe dejar de lado que en las definiciones entregadas por la mayoría de los autores y en la base de la concepción actual de la Evaluación existe una estructura básica que la caracteriza. Es por esto preciso considerar a la evaluación como un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo; no en una acción puntual o aislada. En segundo lugar, se han de cumplir varios pasos sucesivos durante dicho proceso para que se puedan dar las tres características esenciales e irrenunciables de toda evaluación:

1°. Obtener información: Aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.

2°. Formular juicios de valor: Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y valoración de los hechos que se pretende evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.

3°. Tomar decisiones: De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la relevante información disponible se podrán tomar las decisiones que convenga en cada caso. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.10)

1.2. Funciones de la Evaluación

Dentro del proceso evaluativo, la Evaluación posee diferentes funciones que se diversifican de acuerdo con las necesidades que se presentan en cualquier momento de dicho proceso, por lo tanto, encontramos aquellas que asigna Cardona (1994):

- a) Diagnóstica: esta viene a satisfacer la necesidad de conocer los supuestos de partida para llevar a cabo cualquier acción pedagógica. Permite facilitar

la adaptación de la oferta formativa a los usuarios (en el plano curricular), al igual que la toma de decisiones, ya sea por parte de directivos o supervisores (en el plano organizativo y/o de control).

- b) Reguladora: Permite regular los aprendizajes de los estudiantes en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje.
- c) Previsora: Facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos. Se orienta hacia el diseño contextualizado de proyectos curriculares.
- d) Retroalimentadora: Se ejerce desde la Evaluación formativa y reconduce los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Desde la Evaluación formativa se puede ejercer una función orientadora del proceso educativo.
- e) De control: función que según el autor es necesaria por las exigencias que se plantean por parte de la administración educativa, en todo lo referente a la obtención de titulaciones académicas y las connotaciones que ello tiene. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.23)

Por otro lado, podemos encontrar que la Evaluación según su funcionalidad es abordada con otras perspectivas, pero que no se alejan de las mencionadas, donde algunos autores distinguen una gran variedad que se alcanza mediante su aplicación y lo que se pretenda conseguir, de tal manera que se procederá especificar dos grandes funciones principales de la Evaluación: la sumativa y la formativa. Cabe destacar que las funciones tratadas anteriormente son parte de estas dos categorías, incluso entre ambas existen interferencias y es complejo lograr distinguir en qué momento se está persiguiendo una en comparación de la otra. Es así que se necesita realizar una distinción clara entre ambas funciones para lograr comprender aquellas situaciones en que se aplican y las consecuencias que trae consigo la selección de estas.

La primera de estas dos grandes funciones procederemos a exponer de la siguiente manera:

La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata – en sentido estricto, ya no es posible –, sino valorar definitivamente. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido. (Casanova, 2007, p. 69)

Vemos que sería apropiada para evaluar la parte final de algún proceso, pero no serviría durante su desarrollo, incluso se tiende a pensar por parte de los docentes que la Evaluación pasa a ser un medio de control de los estudiantes y al mismo tiempo de poder, sanción o comprobación de los aprendizajes adquiridos por ellos. Al considerar el aprendizaje como un producto y darle valor a este también se está optando por dejar todo para el final, parcelando el proceso y quitándole importancia a lo que ha ocurrido en su transcurso, llegando en muchos casos a la toma de un examen por parte de personas ajenas a la educación.

Con respecto a la segunda función tratada por la misma autora, se entiende que:

La Evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. (Casanova, 2007, p. 71)

Nos damos cuenta que esta concepción involucra a la Evaluación como un proceso que se lleva a cabo al mismo tiempo que la actividad que se está realizando y claramente no se considera al final, puesto que no corresponde a una comprobación de resultados, sino más bien a una toma de decisiones oportunas que ayuda a regular la enseñanza y aprendizaje, dándole significado a las características de quienes se someten al sistema educativo y que ellos exploten al máximo sus capacidades. Las decisiones que deban tomarse tendrán que ser acordes con lo realizado durante el proceso educativo con la idea de mejorarlo mientras este se lleve a cabo, por lo tanto las medidas de carácter inmediato pueden tener respuestas del mismo tipo y que terminen favoreciendo la formación idónea de los estudiantes.

1.3. Tipos de Evaluación

Cuando entendemos la Evaluación como un momento fundamental dentro del proceso educativo, debemos tener en cuenta que además de las funciones explicadas anteriormente también existen diferentes tipos, los cuales contienen ciertos criterios y alcances, que al mismo tiempo tienen mucha relación entre sí y por lo mismo no son excluyentes. Estos tipos de evaluación permiten sustentar las acciones que se llevarán a cabo en la enseñanza y aprendizaje, por lo tanto se explicarán algunos de los más importantes y trabajados por los especialistas:

1.3.1. Según su finalidad

a) Evaluación Diagnóstica o inicial: Para lograr comprender de manera clara en qué consiste, es necesario revisar diferentes ideas y luego analizarlas en conjunto para establecer elementos comunes que ayudan a definirla, por lo tanto encontramos que:

Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico. La evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo del curso, ya que es en ese momento cuando el profesor

necesita conocer la realidad educativa de su alumnado al iniciar una nueva actividad escolar. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.27)

En segunda instancia, encontramos que la Evaluación diagnóstica se refiere a:

Identificar la realidad de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda. Busca identificar las causas que explican la raíz de las dificultades y errores recurrentes y persistentes en el aprendizaje. Puede ocurrir en cualquier momento de la secuencia instruccional. (Rosales, 2014, p. 9)

La tercera concepción nos dice que:

La Evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen. (Casanova, 2007, p. 81)

Nos damos cuenta que las tres definiciones apuntan hacia el hecho de conocer las ideas y conocimientos previos que poseen los estudiantes al comenzar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el nivel de conceptualización, el contexto en el que se genera este proceso, conocer el nivel de dominio que tengan respecto a un contenido en específico y los posibles errores que se puedan presentar. Igualmente, la Evaluación inicial nos ayuda a detectar ciertas debilidades que poseen los estudiantes en torno a contenidos anteriormente tratados y que probablemente al comenzar una nueva unidad puedan incidir en aquellos contenidos que se aprenderán.

b) Evaluación Formativa: Igualmente revisaremos los aportes de diferentes autores para llegar a una idea concreta en torno al concepto, de tal manera que:

Es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más adecuada para la evaluación de los procesos y suele relacionarse con la evaluación continua. La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc. los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.27)

Otra concepción del término podría plantearse así:

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

Una tercera aproximación que podría orientarnos en la búsqueda de un término más completo, se refiere a:

Cuando, durante el proceso educativo, se realizan evaluaciones tendientes a remediar o reorientar deficiencias y dificultades detectadas, tanto en las enseñanzas como en los aprendizajes que se están desarrollando, entonces se está en presencia de la función formativa de la evaluación. (Santibáñez, 2001, p. 32)

Entonces, las nociones planteadas hacen alusión a que la Evaluación formativa debe realizarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de observar todos los momentos y situaciones que surgen durante este, especialmente aquellas en que deba actuarse de manera inmediata durante su desarrollo, ya que así se podrá reorientar aquellas deficiencias que vayan surgiendo, las cuales llevarán a una toma de decisiones que se concreten para

beneficiar a cada integrante del curso o grupo con el que se trabaje. También al detectar la información se debe reforzar aquellas habilidades cognitivas que se han alcanzado de manera positiva con la idea de potenciarlas y que los estudiantes sepan cuando están haciendo un buen trabajo, lo cual se realizará a través de una retroalimentación por parte del docente, ya sea oral o escrita.

c) Evaluación Sumativa: Tal como se procedió anteriormente, se debe definir desde varias aristas para acercarnos a detallar en qué coinciden estas, encontrando explicaciones como:

Es la evaluación final la que determina la consecución de los objetivos planteados al término de un proceso o de un período instructivo y tiene una función sancionadora en la medida en que permite decidir el aprobado o no-aprobado de una asignatura; la promoción o no al siguiente curso; o la obtención o no de una determinada titulación. En la evaluación sumativa cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa. Los resultados de la evaluación sumativa pueden ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente período escolar. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.27)

La segunda idea nos dice que:

Tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar. (Rosales, 2014, p. 4)

La última concepción en torno a la Evaluación sumativa, se refiere a esta como:

Su principal característica es que se efectúa con el fin de proporcionar una calificación que testimonie el juicio valorativo del profesor sobre el desempeño final observado en el alumno al concluir un período escolar de

duración determinada (curso, año, semestre, mes, unidad, subunidad de enseñanza, etc.). (Santibáñez, 2001, p. 34)

Así, podemos afirmar que la Evaluación sumativa corresponde a un conjunto de técnicas o procedimientos que serán aplicados al final del proceso de enseñanza y aprendizaje o al menos en aquel momento que se considere como el término de este. Se centra en la obtención de resultados y la forma en que estos se pueden medir de manera positiva o negativa, dando paso a la posición en que se encontrará el estudiante una vez sometido a juicio de quien evalúa, siendo este último quien decide el tipo de acciones que tomará a partir de la información observada. De forma concreta, se busca comprobar el producto del aprendizaje, o sea el resultado del trabajo realizado por el profesor y por el estudiante. Por lo tanto, de una u otra manera la Evaluación sumativa podría incidir en la motivación de los estudiantes al enfrentar un nuevo período académico o alguna asignatura en particular, debido a experiencias vividas con algunos profesores o momentos en que ha sido evaluado, lo que finalmente determinará su interés por estudiar.

1.3.1. Según sus agentes

a) Autoevaluación:

Los evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas personas. Es llevada a cabo generalmente por los profesores, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.29)

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias acciones. Por lo tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc. (Casanova, 2007, p. 86)

De acuerdo con las definiciones anteriores y los contextos en que nos corresponde situarnos, debemos tener en cuenta el grado de complejidad de este proceso a partir de las edades de quienes evalúen su labor, puesto que es preciso mantener la seriedad y compromiso con lo que se está evaluando. El docente será el encargado de velar por la entrega de pautas a los alumnos, para que estos observen el transcurso de todo el proceso y al terminarlo, sean capaces de realizar una valoración global en torno a lo que han desarrollado. Además el profesor tendrá que orientar en función las edades de sus alumnos, puesto que existen etapas en que sus estados anímicos son cambiantes o existe cierto grado de inmadurez según el momento que se encuentren viviendo y las variadas situaciones que los afectan constantemente. De igual forma el docente debe autoevaluarse a sí mismo respecto de sus actividades en el aula o centro educativo, lo cual permitirá ir mejorando los procesos educativos, que además permitirá llevar a cabo la toma de decisiones oportunas que determinarán sus avances personales o con sus estudiantes.

b) Heteroevaluación:

En esta modalidad de evaluación los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos (el profesor que evalúa a sus alumnos, el equipo directivo que evalúa algún aspecto del centro, etc.). (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.29)

“La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos” (Casanova, 2007, p. 89).

Teniendo en cuenta lo mencionado por los autores citados, cabe recordar que es importante que el trabajo de un individuo sea evaluado por otro, puesto que así se puede analizar los aspectos positivos que ha realizado o aquellos en que se requiera una mayor profundidad para que se alcance la finalidad de cualquier

actividad. Claramente, se debe tener cuidado al realizar juicios sobre el trabajo de otro, debido a ciertas dificultades que se presentan en todo momento, por lo tanto al evaluar el desempeño, este siempre debe ir acompañado por una opinión objetiva en donde se expliquen los logros y desaciertos, ya que dependiendo de la edad de quien es evaluado este puede tener una recepción positiva de las opiniones o también puede tener una actitud de rechazo acerca de lo que se indique sobre su trabajo.

c) Coevaluación:

“En esta modalidad de evaluación determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente; es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.29).

La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar. (Casanova, 2007, p. 87)

Si analizamos lo mencionado por estos autores, nos damos cuenta que la evaluación involucra a todos los participantes dentro del proceso evaluativo, donde es importante destacar que los pares sean capaces de observar y opinar a partir de lo desarrollado por uno de los integrantes de su misma comunidad. Es preciso evaluar lo positivo que se haya alcanzado por un participante o por la comunidad en general, de tal forma que si ellos no tienen la costumbre de realizar coevaluaciones, comiencen por destacar aquello que se ha logrado dentro de una labor específica. Al menos dentro de los contextos en que corresponda desarrollarnos como docentes, sería utópico si pudiéramos trabajar constantemente en torno a la coevaluación, por ende se debería intentar que alumnos y profesores deban ir en búsqueda de nuevas formas de analizar el desempeño de otros y no necesariamente a través de un parámetro cuantitativo,

sino más bien desde lo cualitativo, donde se fomente la participación de la mayoría de los integrantes respecto a su proceso de enseñanza y aprendizaje, estipulando la necesidad de que este instrumento evaluativo se logre naturalizar e internalizar dentro del aula de clases.



2. Enfoques evaluativos:

Además de los tipos y funciones de la Evaluación, es preciso tener en cuenta cómo los docentes llevan a cabo la elaboración de sus instrumentos evaluativos y cuáles son los parámetros que siguen para llegar a una posterior interpretación de la información obtenida. Por lo tanto, se debe hacer distinción de diferentes tendencias que ayudan a enfocar las mediciones y análisis de resultados en torno al aprendizaje de los estudiantes, las cuales se denominan enfoques.

2.1. Modelo Psicométrico

Se origina a comienzos del siglo XX, teniendo importancia de desarrollo entre 1930 y 1960 donde las corrientes conductistas y positivistas predominaban al momento de tratar las prácticas evaluativas. Busca principalmente medir de manera objetiva los resultados de los estudiantes mediante pruebas psicológicas, pero su principal intención se enfoca en objetivar y tecnificar la evaluación con la idea de eliminar totalmente la subjetividad al momento de aplicar, revisar o corregir los exámenes tradicionales.

El enfoque psicométrico de la Evaluación se preocupa por indagar y establecer diferencias de aprendizaje entre los alumnos. Con ello, se pretende determinar la ubicación relativa de desempeño que cada alumno tiene dentro del grupo del cual forma parte en un momento y circunstancia dados. (Santibáñez, 2001, p. 23)

Cuando analizamos lo que indican aquellos especialistas, vemos que:

Los técnicos en Evaluación se preocupan de buscar los métodos que consideran más adecuados para medir estos resultados. Se pone el acento en la validez y la fiabilidad, ya que considera – siguiendo los principios del positivismo entonces en boga – que la evaluación ha de ser lo más “científica”, “objetiva” y “cuantificable” posible. Estas concepciones adquieren fuerza en un momento en que la ciencia se concibe desde la única perspectiva y las llamadas ciencias sociales tienden a utilizar

métodos propios de las ciencias experimentales. Evaluar adquiere entonces unas connotaciones “técnicas” y de “cientificidad” impensables anteriormente, mientras que las pruebas tipo test aparecen como la manera más “objetiva” y adecuada de medir los resultados de aprendizaje por su pretendida fiabilidad y por la posibilidad de cuantificar los resultados. (M. Ballester y otros, 2000, p. 15)

Las principales críticas hacia este enfoque apuntan a: que en muchas ocasiones olvida la complejidad de los procesos de aprendizaje; posee dificultades al momento de medir los resultados de aprendizajes debido a la tendencia por la realización de preguntas memorísticas en los test; la nula participación de los estudiantes debido a que estos reciben los contenidos sin mayor análisis, mientras que el docente traspassa estos conocimientos y realiza la preparación para la rendición de una prueba; no pone énfasis en las habilidades sociales, comunicativas o escritas de sus participantes; finalmente se le critica la pérdida de vigencia del modelo conductista que es la base de este modelo.

2.2. Modelo Edumétrico

Tiene su origen a partir de 1960 y podría considerarse como una evolución al enfoque anterior, donde se pone en cuestión la objetividad de la ciencia al igual que aquellas concepciones que obligaban a las ciencias sociales a seguir los métodos de las ciencias experimentales, adquiriendo importancia los métodos cualitativos que se orientaron hacia detectar las dificultades por sobre la verificación de resultados, de tal modo que adquiere principal relevancia la observación de habilidades y al mismo tiempo la Evaluación pasa a ser vista como un proceso, dejando de lado la idea de medición y certificación de resultados propiamente tal.

Considerando aquello que el docente espera de sus alumnos, se puede decir que:

En un enfoque Edumétrico de la Evaluación, los resultados del aprendizaje (en cualquier instrumento de medición que se emplee) se comparan con un

criterio absoluto. Este criterio representa lo que, a juicio del profesorado, debe saber hacer el alumno. A este “saber hacer” se le conoce como “dominio” o “competencia”. El dominio, así definido, servirá como marco de referencia para comparar y determinar qué puede hacer el alumno y si su ejecución es igual o inferior al aprendizaje deseado. Aquí se dejan de lado, para efectos de comparación, los resultados del resto del grupo evaluado. (Santibáñez, 2001, p. 25)

Además, la Evaluación se diversifica desarrollando nuevas modalidades y se articula en un sistema o dispositivo pedagógico del que el profesorado es el agente principal. De las múltiples funciones y tareas que tiene a su cargo, destacamos algunas relacionadas con la evaluación: realizar una diagnosis inicial y readaptar la programación en función de los resultados, garantizar un surgimiento adecuado del proceso (evaluación formativa), detectando errores y dificultades, establecer diversos mecanismos de regulación (retroactiva, proactiva, interactiva), reforzar los éxitos, verificar, finalmente, los resultados mediante una evaluación sumativa o final. (M. Ballester y otros, 2000, p. 16)

2.3. Modelo Comunicativo o Psicosocial

Aparece desde comienzos de 1980 y se le considera como un enfoque psicosocial debido a la relevancia que adquiere el contexto social en el cual se produce el aprendizaje. Está asociado a teorías constructivistas, por lo tanto el rol de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental puesto que en la construcción del conocimiento ellos son partícipes quedando de lado la idea del docente como transmisor de este, sino más bien pasa a ser un trabajo en conjunto, es por esto que se considera a la Evaluación como un proceso.

Entre los aspectos más relevantes de este enfoque encontramos: promover la autonomía de los estudiantes se considera como tarea fundamental y por lo mismo es preciso fomentarla para que conozcan su propio proceso de aprendizaje, apareciendo el concepto de autorregulación donde deben conocer los

objetivos de aprendizaje, los criterios de realización y los resultados de Evaluación; el aprendizaje es concebido como una construcción personal por parte del sujeto que aprende (estudiante), donde influyen sus características personales y el contexto social que envuelve el aula de clases; es necesaria la presencia del docente para monitorear y guiar el proceso de aprendizaje; son relevantes las mediaciones entre los integrantes del proceso educativo, donde surgen negociaciones e interacciones sociales. Es así como:

La Evaluación se convierte en un instrumento que permite mejorar la comunicación y facilitar el aprendizaje, puesto que una buena vía para aprender consiste en la apropiación progresiva por parte de los estudiantes (a través de situaciones didácticas adecuadas) de los instrumentos y criterios de evaluación del enseñante. Estas actividades de evaluación son una manera fácil de hacerles explícitas a los estudiantes las demandas del profesorado, especialmente los criterios de éxito que utiliza para valorar su aprendizaje. (M. Ballester y otros, 2000, p. 18)

2.4. Modelo de Evaluación para el Aprendizaje

De acuerdo con Flores (2013) es un enfoque que surge a partir de investigadores ingleses del *AssesmentReformgroup* (ARG) y académicos que continuaron los estudios una vez disuelto el equipo de trabajo. Ha sido impulsado en Chile desde hace una década aproximadamente, siendo el Ministerio de Educación el organismo encargado de velar por su desarrollo, ya sea mediante sugerencias de aplicación en las aulas, al igual que entregando principios orientadores.

Este modelo considera la Evaluación como parte fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que tiene como objetivo el hecho de contribuir a mejorar los niveles de aprendizaje de todos los estudiantes, dejando de lado aquellas prácticas habituales utilizadas por los docentes, quienes hacen de la Evaluación una rutina y frecuentan evaluaciones escritas. Es necesario además que el docente comunique a sus estudiantes aquellos criterios

evaluativos a considerar dentro del proceso, explicando de manera clara lo que espera que aprendan y lo que será evaluado.

Las ideas principales sobre las cuales se sustenta este enfoque son: considerar a la Evaluación como un proceso donde los estudiantes toman conciencia de lo que aprenden; importancia de la retroalimentación como medio para reforzar el aprendizaje continuo de los estudiantes; permite al docente fomentar sus destrezas, habilidades y métodos de enseñanza; permite diferenciar la idea de calificación con la de Evaluación; lleva a establecer un compromiso con los objetivos de aprendizaje y una comprensión en torno a los criterios que se evaluarán; se promueve la capacidad de los alumnos para autoevaluarse; ayuda a que todos los estudiantes puedan aprender y reconocer sus logros para saber de qué manera mejorar.



3. Procedimientos Evaluativos:

Los procedimientos evaluativos han ido evolucionando a lo largo del tiempo tomando distintos ribetes y elementos incluso novedosos para nuestros días, y para el complejo panorama de la enseñanza y aprendizaje. En ese sentido los procedimientos e instrumentos evaluativos adoptan diversas maneras de manifestación y expresión dentro del proceso evaluativo. No es lo mismo considerar un procedimiento evaluativo desde la perspectiva de un enfoque tradicional, y otro con el enfoque actual de Evaluación. Según Ahumada (1983) considera que durante mucho tiempo primó las pruebas orales y escritas como los únicos instrumentos de medición válidos para proporcionar información sobre el rendimiento de los estudiantes. Señala que la aparente objetividad fue el factor clave e incisivo que determinó que otros instrumentos y procedimientos evaluativos se desecharon por completo. Eso no fue todo, debido a que el ápice cognoscitivo de la evaluación también incidió en que se adoptaran las “pruebas” como medios más fáciles e idóneos de poder cuantificar información. Esto nos indica que la Evaluación en sus primeros años era vista como un elemento de medición y verificación del cumplimiento de los objetivos curriculares preestablecidos.

En la medida que el tiempo transcurrió, la Evaluación empezó a tomar otras concepciones sobre el proceso evaluativo y se comenzó a aceptar y reconocer otros “instrumentos y técnicas aparentemente más subjetivas que las pruebas, pero igualmente válidas y confiables en cuanto a la información de ellas se obtenía” (Ahumada, 1983, p.39). Esto nos indica que el enfoque o la mirada que los teóricos comenzaron a desarrollar sobre la Evaluación afectó e hizo posible introducciones de otros procedimientos o técnicas evaluativas para poder recabar información sobre el rendimiento escolar de estudiantes en proceso de formación.

Ahora bien, si se consideran los procedimientos evaluativos desde una postura o perspectiva más contemporánea a nuestros días el panorama claramente ha cambiado “con la aparición de la evaluación conductual, hicieron irrupción nuevos procedimientos evaluativos en vez de instrumentos de medición”

(Ahumada, 1983, p.40). En otras palabras, el autor señala que se hizo posible la introducción de una amplia gama de procedimientos e instrumentos que permitieran obtener información sobre aprendizajes de índole cognoscitivo y psicomotor y que podían entrar en el grupo de procedimientos evaluativos. Al integrar otros elementos se insertan también las actitudes, valores, creencias, ideales, que de alguna manera hacen posible la diversificación de los mismos procedimientos.

3.1. Definiciones de procedimientos de Evaluación:

Se denominará “procedimiento de evaluación” a todo aquel medio y recurso - estructurado con rigor científico - que permita al docente recabar informaciones directas o indirectas, pero sistemáticas, sobre los comportamientos estudiantiles, y destinadas a favorecer una oportuna y adecuada toma de decisiones relativas a un hecho educativo. (Santibáñez, 2001, p.54)

Según el método empleado para obtener diversas informaciones, los procedimientos de Evaluación, que se dividen en 3 grandes categorías, pudiéndose encontrar las siguientes:

- Procedimientos orales y escritos a partir de pruebas.
- Procedimientos basados en la observación.
- Procedimientos de informes.

Los procedimientos de pruebas escritas y orales poseen las siguientes características generales:

- Se emplean en un lugar y tiempo preestablecido.
- Están coordinados por un conjunto idéntico o similar.
- Necesariamente debe existir la idea en los estudiantes que este tipo de procedimientos se dé en un contexto de prueba por parte de quien está siendo examinado.

Los procedimientos basados en la observación se caracterizan por:

- Ser de duración variable
- Están basados en situaciones que pueden variar de uno a otro individuo.
- No ser percibidos por forma evaluativa por el sujeto evaluado.

Los procedimientos que se fundamentan en informes se reconocen por:

- Solicitar a una persona apreciaciones o datos sobre sí mismo o sobre otras personas.
- Proporcionar evidencias completas sobre las necesidades de los educandos.

Entendiendo el procedimiento evaluativo como algo estructurado con un fin meramente recopilatorio de información, es preciso señalar que debe estar debidamente conectado con la Evaluación, vista desde una perspectiva que efectivamente vaya acompañada del desempeño que pueda desarrollar el educando en una tarea que implique la enseñanza y aprendizaje.

Por ende, el procedimiento evaluativo ya sea oral, escrito, o de producción, debe estar confinado en etapas que acompañen a un buen registro de las actividades que se han desarrollado a lo largo de una unidad de aprendizaje, en este caso materializado en el subsector de Historia y Geografía. Para ello es necesario que el docente a cargo del proceso evaluativo y la enseñanza impartida cumpla con una serie de requisitos para recabar información idónea que le permita tener un diagnóstico efectivo sobre las fortalezas, habilidades y debilidades que los estudiantes están teniendo, para luego remediar y fortalecer aquellas carencias.

Es por esto que la definición que nos otorga este autor se basa en la idea que los procedimientos son métodos a través de los cuales se recoge información sobre adquisición de competencias claves, dominio de contenidos a tratar, o simplemente el logro de los criterios de evaluación. En este sentido el

procedimiento responde al medio, es decir a cómo se lleva a cabo esa recogida de datos dentro de la enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado Castillo y Cabrerizo (2011) nos plantean otra definición en torno a los conceptos o ideas sobre procedimientos, técnicas e instrumentos evaluativos interesante de exponer, donde entienden a los procedimientos como:

Los pasos a seguir y las formas de proceder para buscar información requerida a la hora de realizar la evaluación, acá van implícitos aquellos acuerdos, criterios, estrategias, decisiones, recursos y previsiones que se han acordado previamente y que se operativizan en un conjunto de acciones organizadas para la búsqueda de información y recogida de datos. (p.180)

Lo que se intenta decir respecto a esta definición es que de alguna manera los procedimientos delimitan e indican cómo, de qué a manera, en qué momento y con qué medio se deberá aplicar algunos de estos elementos (técnicas e instrumentos) fijando los espacios y las acciones evaluadoras para ello. De esta forma intenta esquematizar que el procedimiento en sí mismo engloba a los demás elementos del proceso evaluativo.

También, los autores nos entregan una explicación en torno a lo que significan dentro de la Evaluación las técnicas y los instrumentos evaluativos, diferenciándolos y empleando ciertas distancias entre ambos. Esta postura teórica que pregonan responde a la idea de entender de manera completa la Evaluación y sus principales aristas, ya que comúnmente en la práctica se han presentado casos en los que el estudiante por ejemplo desarrolla una prueba escrita y no se cuenta con una escala para asignar una calificación, debido a la nula preparación de una escala evaluativa (instrumento) para esa prueba, que en este caso respondería al medio (procedimiento).

A continuación se procede a entregar las definiciones que plantean los últimos autores mencionados y sus concepciones respecto a instrumentos y técnicas evaluativas.

Referente a las técnicas, son presentadas como:

La habilidad, el arte, la pericia, con la que somos capaces de proceder o actuar en una intervención determinada, sirviéndonos para ello de uno o más instrumentos según lo requiera cada situación. Operativamente se adecuan a la especificidad de los procedimientos acordados y utilizan los instrumentos más idóneos en cada caso, con la finalidad de recabar la información deseada. (Castillo & Cabrerizo, 2011, p.180)

Lo que apuntan los autores con la definición de técnicas es fundamentalmente a cómo se llevará a cabo la Evaluación, dependiendo del procedimiento evaluativo acordado por el docente, así como el instrumento empleado para recoger la información que se espera obtener. Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se puede dar en cualquier tiempo o momento de una clase, es por ello que al referirse a una habilidad de proceder se infiere que el docente en el acto mismo de enseñar pueda realizar pequeñas “acciones” que no necesariamente sean evaluativas como por ejemplo observaciones, diálogos entre estudiantes, opiniones, actividades de clases. Además, los autores expresan que cualquier técnica utilizada, necesariamente debe estar conectada con el instrumento que sea más apropiado, ya que son actividades que el docente emplea con la necesidad de obtener información con fines pedagógicos.

Finalmente, se encuentran los instrumentos que son definidos como “una herramienta específica del que se sirve una técnica para recoger datos de forma sistematizada y objetiva” (Castillo y Cabrerizo, 2011, p.180). Los autores entienden que es la forma en donde se pone en práctica la acción evaluadora de la enseñanza por parte del docente con los estudiantes, al entender un conjunto de tareas que los educandos deben superar para demostrar el logro de objetivos previamente establecidos. Ahora bien depende del profesor, su habilidad y actitud respecto a la consideración de elementos pertinentes para evaluar un aspecto u otro.

4. Prácticas Evaluativas

Cada profesor desde los primeros niveles de preparación debe ir aprendiendo habilidades que le ayuden a establecer los tipos de evaluaciones que aplicará a lo largo de su carrera, es así como:

El docente es un sujeto social, y desde allí construye su profesionalidad. Tomando este punto de partida se concibe al maestro como un profesional que, además de apropiarse del conocimiento científico y tecnológico, puede ubicarse frente a su propia práctica reflexionando acerca de los supuestos que dan sentido a su tarea en relación a para qué, qué y cómo enseña, cómo aprenden los alumnos y cómo promueve la relación con el conocimiento.

La profesionalización implica - además del dominio de la disciplina - la toma de conciencia de las propias contradicciones que enmarcan su práctica cotidiana. Al decir “contradicciones” se hace referencia a la inconsistencia, al quiebre, al espacio de fractura entre lo pensado, lo dicho y lo actuado. Avanzar en el conocimiento de dichas contradicciones es detenerse a reflexionar sobre qué se hace, cómo se hace y para qué se hace. (Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté, 2008, p. 114)

Si tenemos en cuenta las responsabilidades que debe ejercer un docente dentro del establecimiento donde trabaja, es importante destacar que la planificación realizada cada año de manera previa al proceso educativo debe estar enfocada en que los estudiantes logren asimilar los contenidos que entregan los planes y programas, pero a la vez el docente debe pensar en los procedimientos que llevará a cabo para poder evaluar aquellos conocimientos que son adquiridos, donde se evidencie de manera concreta el aprendizaje y al mismo tiempo dejar constancia del tipo de evaluación realizada, puesto que el sistema educativo exige que finalmente haya un registro concreto sobre el momento y resultados de la evaluación, lo que lleva a que en la mayoría de los contextos se apliquen calificaciones en los libros de clase como única forma para evaluar el desempeño

de los estudiantes, restándole importancia a la Evaluación como un proceso complejo que lleva a la toma de decisiones más allá de una nota.

Cuando pensamos acerca de quienes deben realizar la Evaluación en los establecimientos educativos, por lo general corresponde esa función a los docentes de las diferentes especialidades, algo que puede ser evidente si son ellos quienes se encuentran la mayoría del tiempo con los estudiantes y a la vez trabajando diferentes contenidos, por lo tanto:

El profesor es la persona mejor situada para generar el cambio de cultura evaluadora, en el día a día del aula. Los cambios profundos en los comportamientos humanos no se modifican por la promulgación de un real decreto, y más si tenemos en cuenta que el profesor es una persona que, junto a su experiencia como estudiante y a su formación como docente, ha de añadir los sucesivos cambios en la Administración educativa que le afectan directamente, y a la presión social que le sigue exigiendo perfectamente una cuenta de resultados reflejada en las calificaciones. (Castillo, 2002, p. 25)

Hoy en día en la realidad chilena, nos damos cuenta que los docentes no reciben el reconocimiento social que se merecen por su labor, al igual que están sometidos a las exigencias que imponen las autoridades de la institución donde ejercen su cargo, quienes a la vez se basan en parámetros entregados por el Ministerio de Educación, donde se le asigna a los profesores diversas tareas que deben llevar a cabo en cortos períodos de tiempo, lo que se suma a las presiones por cumplir en lo referente a las planificaciones y evaluaciones en momentos concretos, a lo cual debemos añadir que cada uno trae consigo situaciones o problemas en sus hogares que le pueden afectar como a cualquier otro sujeto.

Entonces, la docencia se convierte en una profesión con presiones internas y externas que implican un desgaste físico y emocional que determinan la forma como los profesores realizan sus clases y cómo enfocan las evaluaciones de manera responsable para verificar si los alumnos adquirieron los conocimientos

que corresponden a los diferentes niveles y edades. Además, lo anterior implica un ejercicio intelectual didáctico donde se requiere capacitación constante que se da en el mismo ejercicio de la docencia, lo que irá en aumento en la medida que los profesores dispongan de las herramientas necesarias, puesto que las capacidades probablemente ya las poseen, pero es preciso contar con tiempos y espacios óptimos en que puedan desenvolverse plenamente para evitar caer en la repetición de procedimientos que finalmente llevará a una aplicación deficiente y traerá consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual debe ir regulado mediante la Evaluación, ya que se debe observar y saber cómo progresa el alumno, al igual que conocer sus éxitos y dificultades que se irán trabajando para superarlas. Por lo tanto, los docentes deben ser capaces de trabajar en equipo y de manera continuada, dialogando y participando entre ellos para estimular sus propias prácticas y avanzar en el progreso educativo de sus estudiantes.

Innumerables han sido los trabajos desarrollados en esta área y su impacto en la educación de nuestros días, sin embargo poco y nada es lo que se refiere a un elemento que se encuentra inserto en este gran concepto de la práctica docente y nos referimos a aquellas acciones destinadas a obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje denominadas “prácticas evaluativas”.

En este sentido las prácticas evaluativas se van a entender cómo las acciones que lleva a cabo el profesor con el fin de obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas prácticas evaluativas esgrimen como el docente actúa en la realidad que se desenvuelve y que muchas veces se expresa en un estilo evaluativo determinado y sin estar sujeto a cambios significativos.

En el caso de la realidad chilena:

Las prácticas evaluativas en nuestras aulas, independiente del nivel educacional que sea, nos llevan a concluir que el proceso evaluativo sigue

siendo entendido como un suceso y no como un proceso, es decir, cada vez que se realiza algún tipo de evaluación se suele detener o interrumpir el proceso continuo de aprender. Estos hechos han llevado a configurar un estilo evaluativo que prevalece en nuestros docentes y que no resulta fácil de modificar o erradicar. (Constenla, 2007, p.14)

Esto nos indica que las prácticas evaluativas de alguna manera se encuentran limitadas fundamentalmente por factores de carácter externo y que entienden la Evaluación como una calificación (enfoque psicométrico) respaldadas en parte por la falta de tiempo empleado para la preparación y aplicación de algún instrumento o procedimiento evaluativo, así como también de esa discordancia que existe entre la teoría y la práctica respecto a la Evaluación. Es por ello que las prácticas evaluativas se ven aisladas y encasilladas respecto a la enseñanza y aprendizaje propiamente tal, porque es algo que se viene replicando y gestando en gran parte del profesorado que no modifican sus concepciones teóricas y evaluativas en pos de generar un aprendizaje significativo, duradero y que implique habilidades cognitivas distintas, complejas y mayores.

Esta limitación a la cual se enfrentan los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se refiere a la incapacidad de hacer una lectura y una reflexión teórica acorde a las distintas demandas que la educación actual está teniendo y que repercuten en su accionar tanto pedagógico como evaluativo, replicando un enfoque evaluativo que dista bastante de lo que en el papel se concibe como idóneo para los propósitos educativos que se exigen en estos tiempos y que así lo pregona el marco curricular y los planes y programas de la especialidad. El MINEDUC (2011) entrega una cierta “ayuda” que pueda contribuir y/o aportar al proceso evaluativo y a las prácticas evaluativas del profesional, considerándose los siguientes aspectos:

- Promover el aprendizaje a través de la evaluación.
- Explicitar qué se evaluará
- Identificar logros y habilidades para tomar decisiones y emitir juicios.

- Retroalimentar de manera oral y escrita sobre el desempeño que está cumpliendo el estudiante, a partir de las fortalezas y debilidades que vaya teniendo.

5. ¿Cómo diseñar la Evaluación?

- Estipular cuáles son los aprendizajes esperados de la unidad o temática a abordar.
- Indicadores de evaluación sugeridos.
- Métodos, preguntas, criterios, procedimientos e instrumentos evaluativos que se requieren para dicha evaluación.

En síntesis, los aportes que pueda realizar el Ministerio de Educación para las competencias docentes en materia de sus prácticas evaluativas queda a criterio y elección de cada docente y su manera de interpretar y trabajar con sus propias herramientas o bien tomando los referentes expuestos como una ayuda que pueda contribuir o no al desarrollo de los ejercicios evaluativos dentro de su práctica profesional.

Otro elemento que se puede considerar incisivo dentro de las prácticas evaluativas docentes tiene que ver con las concepciones u orientaciones que estos manejan con respecto a la Evaluación y sus implicancias al interior del aula de clases, privilegiando la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en desmedro de su producción o construcción y/o desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Investigaciones realizadas por Prieto y Contreras (2008) asociadas al fenómeno evaluativo así lo confirman al concluir que las concepciones y orientaciones que revisten las prácticas evaluativas de los docentes se caracterizan por ser mayoritariamente instrumentales y memorísticas que priorizan los resultados en términos de rendimiento. Esto de alguna u otra manera ha significado restar importancia a lo que efectiva y verdaderamente debe

poseer un proceso evaluativo y sus prácticas por añadidura, ya que solo se está primando la comparación entre resultados, la emisión de juicios, las calificaciones, mediciones y valoraciones del aprendizaje, no considerando lo complejo y multifactorial que puede llegar a ser la Evaluación dentro de la dimensión educativa y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Evaluación sigue siendo considerada como algo desvinculado del proceso de enseñanza y aprendizaje, quedando excluida en muchas ocasiones y siendo mirada desde una óptica distinta como si fuera un suceso impuesto de manera obligatoria, de tal forma que los docentes de las diferentes especialidades igualmente deben asumirla como medio de comprobación de los contenidos adquiridos por los estudiantes.

Por lo tanto, la Evaluación es una práctica que el docente aplica considerando los elementos de la acreditación, medición y certificación. Siguiendo esa línea las prácticas evaluativas estarían sólo legitimando la consecución de objetivos curriculares a partir de instrumentos y procedimientos evaluativos que el mismo docente ejecuta dentro del proceso mismo de la Evaluación, teniendo la idea errónea de que todo lo que se enseña se debe aprender, lo que resulta inapropiado debido a los múltiples estilos de aprendizaje con los que se cuenta en una sala de clases y la complejidad que reviste enseñar y aprender.

Las prácticas evaluativas de los docentes (acto didáctico) debe confluir en un encuentro didáctico en el que profesores (agentes educativos) y estudiantes (aprendices) participen de manera interrelacionada con el proceso evaluativo considerando intereses de ambos y colaboración mutua. Para pasar de una evaluación centrada casi exclusivamente en un control de aprendizaje, a una evaluación cuyo potencial didáctico está en su capacidad de dinamizar y regular la actividad educativa que conjuntamente construyen y ejecutan el profesor y el alumno para desarrollar el conocimiento. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.48)

Es necesario que prime la idea donde en ese “encuentro didáctico” el profesor no solo comunique los objetivos que pretende conseguir con la enseñanza a través de la información y la instrucción sobre la misma, sino que también debe existir la idea y la práctica de que el estudiante se preocupe de cómo va lograr dichos contenidos para alcanzar esos objetivos propuestos.

“No habrá un encuentro didáctico real si este planteamiento se quedó en monólogos paralelos, simultáneos o alternativos. Sería un diálogo de sordos” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.48). Esto nos sugiere que la Evaluación y las prácticas evaluativas por consiguiente deben estar enmarcadas en la línea de la comunicación, el diálogo y la interacción docente-alumno. A partir de estos aspectos se concretaría la finalidad de una buena práctica evaluativa, porque permitiría que el docente como encargado de transmitir el conocimiento pueda considerar las potencialidades discentes de los alumnos regulando el ritmo de actividades diseñadas, niveles de exigencia, criterios, procedimientos, instrumentos y estrategias metodológicas evaluativas según sea necesario y conveniente.

Es así como el concepto que va a orientar nuestra investigación en términos de prácticas evaluativas, será el de una Evaluación que conciba la idea de que el accionar pedagógico se situó como un medio idóneo (instrumento) que permita guiar y direccionar la enseñanza en función de los datos que la Evaluación misma vaya otorgando de manera permanente y exhaustiva. Por lo tanto, la revisión del tratamiento pedagógico del docente será mayormente efectiva y significativa con el alumno, naturalizando su práctica evaluativa con la función pedagógica de la enseñanza y aprendizaje. De esta manera debe coexistir una relación tridimensional que esté en sintonía y sincronización entre la enseñanza, la Evaluación y el aprendizaje.

Lo mismo que hay que pensar, planificar y diseñar la actividad de la enseñanza, igualmente hay que planificar y diseñar la actuación evaluadora, con todo lo que ello implica de dedicación de tiempo, previsión de recursos, fijación de tiempos, decisión sobre metodologías y estrategias,

selección de instrumentos, etc. Innumerables han sido los trabajos desarrollados en esta área y su impacto en la educación de nuestros días, sin embargo poco y nada es lo que se refiere a un elemento que se encuentra inserto en este gran concepto de la praxis docente y nos referimos a aquellas acciones destinadas a obtener información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje denominadas “prácticas evaluativas”. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.51)



6. Retroalimentación:

Según Ávila (2009) la retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. Esta permite describir el actuar de las personas y sus respectivos desempeños para poder responder cómo mejorarlos en un futuro dentro de la enseñanza y el aprendizaje.

“Ayuda a los individuos a alinear su propia imagen con la realidad, por lo que puede ser considerada como un espejo que devuelve a la persona la imagen de lo que está haciendo o de cómo se está comportando” (Ávila, 2009, p.5). La autora nos da a entender que es una herramienta efectiva que permite conocer la percepción del otro, para contribuir en sus carencias o debilidades, pero también considerando aquellos aspectos o cualidades que se deben seguir potenciando. Para ello debe existir un diálogo continuo entre los involucrados y/o actores del proceso evaluativo.

Para que la retroalimentación se pueda dar y sea efectiva tiene que cumplir con ciertos criterios, dentro de los cuales se destaca la descripción clara, congruente, específica y oportuna de la información a entregar. “La retroalimentación se da y se recibe cuando hay confianza, cuando es solicitada y deseada, cuando permanece entre las personas que han participado en ella, cuando es motivada por una atmósfera de mejora continua, cuando tiene fines específicos” (Ávila, 2009, p.7). Esto sugiere que la retroalimentación ya sea oral, como escrita debe ir en búsqueda de otorgar respuestas claras, concisas y precisas sobre el objetivo que se tenga previsto con anterioridad. Es necesario conocer en el proceso mismo el desempeño que vaya teniendo el estudiante, para ir mejorando aspectos débiles o no logrados, para que así este actor pueda ir regulando su propio aprendizaje.

A partir de lo aportado por EducarChile (2012) la retroalimentación, también conocida como *feedback* se refiere a un proceso de comunicación y ajuste de resultados. Antiguamente este concepto dentro de la Evaluación tenía un objetivo de carácter memorístico-conductual, pero en el transcurso de los años y las

modificaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje este ha ido evolucionando y cambiando hacia un enfoque que potencia las habilidades cognitivas de los estudiantes pasando de tareas simples a complejas.

Otros aportes en torno al concepto de retroalimentación, nos entrega Amaranti (2010) que señala a este elemento como un diálogo existente entre el profesor y los estudiantes, a través del cual se otorgará información por parte del primer actor sobre el actual estado de aprendizaje del estudiante, detectando e identificando lo que se debe mejorar, proporcionando estrategias adecuadas y pertinentes para dar respuesta a esos objetivos. Esa información que el profesor obtiene servirá para enfocar y direccionar a la mejora de ese producto o proceso académico. Determinar dónde está, dónde quiere llegar y qué es lo que le ayuda a aprender. Siguiendo esta línea se entiende que la retroalimentación estipula un punto de partida, identificando lo que se tiene que intervenir, una meta, es decir qué es lo que se quiere lograr con la ayuda hacia el desempeño del estudiante, y finalmente los medios, recursos que se cuentan para poder concretar el plan. Sin embargo la autora señala que dentro de de la implementación intencionada de este recurso denominado retroalimentación, debe estar presente la motivación que el docente entregue para identificar los errores y reconocer sus propias estrategias de aprendizaje, con el fin de poder autocorregirse y así este recurso entre docente-alumno sea entendido por ambos como un proceso de autoevaluación haciendo más consciente su proceso de aprendizaje.

Para fines de esta investigación se considerará la definición expuesta por Amaranti (2010), ya que plantea como principal acento el tema de la comunicación y el diálogo como difusores de una buena práctica de retroalimentación, al entender que estos son necesarios para llevar a cabo la finalidad que esta práctica conlleva dentro del aula.

Amaranti (2010) a partir de las distintas concepciones que se tienen respecto a la retroalimentación, elaboró ciertas características que debe tener una buena práctica en esta área, dentro de las cuales se encuentran:

a) Conocimiento de los criterios de Evaluación: conocer y socializar los criterios con los cuales se evaluará el desempeño del estudiante es vital, debido a que la retroalimentación que se les entrega, no causa un efecto comprobable que muestre mejoras en su desempeño, porque los estudiantes muchas veces no saben cómo direccionar o enfocar sus esfuerzos. Es por ello que los criterios deben ser compartidos y sabidos por ambos actores, para que la retroalimentación sea significativa y efectiva.

b) Expectativas de los estudiantes: los estudiantes deben tener claro qué es lo que se espera de ellos, qué deben aprender y por qué es necesario ese aprendizaje. Es importante y oportuno informar a los estudiantes sobre los objetivos de aprendizaje. Se concibe la idea de que un estudiante estaría más motivado si conociera sobre su propio accionar educativo, conociendo la intención que tiene la enseñanza y respectivamente su aprendizaje, porque así tomarían mejores decisiones respecto de la tarea.

6.1. Proporcionar la retroalimentación: tipos de retroalimentación

Una de las prácticas que se consideran esenciales en Evaluación son las retroalimentaciones, ya que con ellas se comunican los aprendizajes, así como también los avances y resultados que están experimentando los estudiantes, para intervenir en los pasos que están teniendo en sus mejoras. Esta práctica puede ser entregada por el docente de manera oral y escrita. Ambas son sumamente importantes a la hora de contribuir en la autonomía y la autorregulación del estudiante con su propia formación. Es evidente que la mejor manera de entregar estas miradas y lineamientos sea en el cara a cara, es decir en el diálogo mutuo, cercano y confiable entre ambos actores educativos.

Para Harmer (2001) la retroalimentación puede ser de carácter explícita cuando el docente expresa al estudiante “eso estuvo muy bien” o implícita cuando el docente no dice o escribe ningún comentario o corrección a los resultados de los estudiantes. Muchas veces este ejercicio se omite para evitar comentarios y seguir con la misma práctica hacia otro estudiante. Este mismo autor señala que

esta retroalimentación puede tener una significación positiva o negativa y por tanto se interpreta como una crítica o bien como un elogio. Por lo tanto, el autor expresa que el docente debe promover el mejoramiento de esa práctica a partir de la motivación teniendo en cuenta los resultados logrados y no logrados. En este sentido sugiere que la retroalimentación debe ser manejada cuidadosamente para evitar un impacto negativo que incide en el estado de ánimo, provocando su frustración posterior y pocas ganas a la hora de emprender una nueva actividad de aprendizaje donde implique evaluar. Es por ello que los estudiantes siempre esperan críticas constructivas, para evitar ser juzgados por lo que efectivamente no desarrollaron o hicieron.

Por otra parte Malgorn (como se citó en Amaranti, 2010) estima que la retroalimentación debe empezar destacando lo positivo, porque la mayoría de los estudiantes necesitan que se les estimule con lo que están realizando bien. De esta manera lo negativo o no logrado dependiendo de la actividad evaluativa va ser mejor procesado, transformado y escuchado con mayor facilidad. Es por esto que el docente no debe sentirse satisfecho con sólo criticar, sino más bien proponer ciertas estrategias a través de las cuales puedan incidir en que el estudiante tenga una actuación diferente, es decir cambiar la crítica por una sugerencia positiva proponiendo alternativas positivas a situaciones negativas, pero siempre en un tono de voz sugerente y no hiriente.

Clarke (como se citó en Amaranti, 2010) señala que el propósito de marcar los trabajos a los estudiantes parece ser claro: provee una retroalimentación personal valiosa a los estudiantes sobre su desempeño y mejoramiento. La retroalimentación escrita es siempre un pobre sustituto para la retroalimentación cara a cara. Esto nos indica que la retroalimentación oral es más precisa y clarificadora a la hora de dar respuesta a un objetivo que se pretenda conseguir.

A partir de la investigación realizada por Tunstall y Gipps (1996) quienes diseñaron distintas categorías y tipologías sobre la retroalimentación, proponen la siguiente estructura:

6.1.1. Retroalimentación descriptiva:

Describe las observaciones y/o acciones realizadas en una actividad de aprendizaje. Se requiere de especificidad y ejemplos concretos. La retroalimentación descriptiva cumple con ciertas características y parámetros propios, dentro de las cuales se consideran: describir logros, especificar los logros, lo que se debe mejorar, generar mejores niveles de logro, diseñar caminos para mejorar. Cabe destacar que estos aspectos están mayormente vinculados al trabajo realizado en una actividad de aprendizaje.

En este sentido, esta retroalimentación lo que busca es entregar una información destinada a especificar qué se debe hacer para poder mejorar y así evidenciar si el trabajo es bueno, satisfactorio o medianamente logrado. Con estos datos se permite tener una panorámica amplia sobre los elementos que faltan para seguir mejorando progresivamente. La comunicación de criterios y la manera cómo han sido logrados y alcanzados son vitales para que la retroalimentación sea significativa. Además los comentarios también se centran fundamentalmente en describir en compañía del estudiante las estrategias y procedimientos vinculados a su aprender, entendiendo a la metacognición como la base fundamental para ello. El docente se transforma por lo tanto en un facilitador de criterios y sugerencias más que de un juez y un proveedor de ellas.

Ahora bien, los autores mencionados plantean que dentro de esta retroalimentación existen sub-categorías o tipologías, que se procederán a explicar a continuación:

- a) Especificación de logros y aprendizajes obtenidos:** en esta categoría se identifica los aspectos específicos y concisos de los aprendizajes logrados, reforzando de manera progresiva el aprendizaje de los estudiantes a partir

de elogios y aclamaciones que se traducen en comentarios que refuerzan sus aspectos positivos.

- b) Especificación de logros y aspectos a mejorar:** se tiende a describir qué es lo que se puede aprender de una actividad de aprendizaje, o lo que se necesita para ser mejorado. Es por ello que esta tipología se orienta no sólo en los errores del trabajo, sino también en los logros que pueda tener el estudiante y su relación con lo cognitivo, es decir el aprendizaje y el contenido, más que en la persona y sus cualidades.
- c) Construcción de aprendizajes entre alumno y profesor:** esta categoría implica una conversación y diálogo bidireccional entre el docente y el alumno, reflexionando sobre el trabajo que se está realizando. Con ello el profesor facilita de manera óptima el proceso de aprendizaje, estimulando al estudiante a que pueda explicar o demostrar de manera propia su trabajo.
- d) Trazados de camino para aprender:** esta categoría se refiere a una discusión conjunta respecto al trabajo del alumno. El docente usa esta instancia para poder articular futuras posibilidades para la construcción de conocimiento, considerando al estudiante como un legítimo aprendiz.

6.1.2. Retroalimentación evaluativa:

Este tipo de práctica evaluativa es considerada como la “tradicional” ya que emana de manera directa del docente, al considerar y centrar su mirada en el estudiante, y no en las habilidades y aprendizajes. Esta retroalimentación se restringe a sólo comunicar los aspectos positivos, negativos y satisfactorios de un estudiante en la realización de una actividad evaluativa o de aprendizaje. En este sentido el estudiante apenas puede extraer información relevante, perdiéndose gran cantidad de información útil.

- a) Refuerzo positivo:** esta categoría está orientada a destacar de manera explícita del trabajo realizado, evidenciándolo a través de comentarios positivos, *stickers*, caritas felices, etc.
- b) Aspectos y comentarios negativos:** está orientada a dejar en evidencia la completa desaprobación del docente a la actividad de aprendizaje realizada por los estudiantes, los ejemplos se traducen a expulsar de la sala, anotación negativa, etc.
- c) Muestras de aprobación escritas y orales:** en esta categoría es sumamente importante las informaciones ya sea verbales como no verbales, comunicando hasta qué punto la retroalimentación es satisfactoria o no. Los comentarios a modo de ejemplo son: Excelente, buen trabajo, subrayar errores, etc.
- d) Muestras de desaprobación escrita y oral:** se relaciona a sentimientos generales de desaprobación a la actividad de aprendizaje realizada por el estudiante. Los ejemplos son variados y van desde un ¡tu resultado es así porque eres flojo! o ¡esperaba mucho más de ti!, etc.

6.1.3. Retroalimentación oral:

De acuerdo con el MINEDUC (citado por Amaranti, 2010) es entendida como “el intercambio de información inmediata mediante el diálogo entre el profesor y el estudiante sobre las evidencias de aprendizaje, realizando apreciaciones críticas y proveyendo estrategias para ser mejorado, los estudiantes se vuelven actores activos de su proceso de aprendizaje, porque son más participativos y se dan cuenta que el aprendizaje no depende tanto de su capacidad para apuntar a una respuesta correcta, sino que depende de su voluntad de indagar, expresar y discutir su propia comprensión de los temas y conceptos”.

A partir del extracto anterior se concibe la idea de que la información suministrada por parte del docente tiene que ser eficaz y oportuna, no centrándose

tanto en la actitud, sino más bien en el contenido, entregando pautas que inciten a la reflexión y a la capacidad de poder motivar a los estudiantes a que aprendan por sí mismos. Dentro de la Evaluación formativa se pretende esa idea, donde la autorregulación juega un papel y rol importante dentro de la autonomía que va adquiriendo el estudiante a lo largo de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.2. Los siete principios de una buena retroalimentación

Según la investigación realizada por Nicol y Macfarlane-Dick (2000) hay una serie de principios y lineamientos que definen una buena práctica de retroalimentación dentro del aula de clases, las cuales son:

I. Facilitar el desarrollo de la auto-evaluación (reflexión) en el aprendizaje:

Dentro de la evaluación siempre se ha concebido la idea de otorgar una mayor participación del estudiante dentro de su propio aprendizaje, siendo activo y analítico a la hora de tomar ciertas decisiones, ya que el docente siempre ha cubierto esta necesidad dentro de sus propias competencias, generando una relación de dependencia entre docente-alumno, lo cual merma la capacidad y potencial que puede llegar a tener un estudiante dentro de la Evaluación. De acuerdo a la investigación realizada por McDonald y Boud (como se citó en Nicol y Macfarlane-Dick, 2000) sobre la participación de los estudiantes en la Evaluación de su trabajo y desempeño señalan que esto provoca mejoras respecto a sus resultados y desempeños, considerando para ello elementos tales como: tomar la opinión de los estudiantes sobre la retroalimentación que quieren recibir, así como también retroalimentando a sus compañeros.

II. Alentar el diálogo mutuo entre docente, estudiante y compañeros en torno al aprendizaje:

El docente siempre ha sido el motor y la referencia para poder retroalimentar y a partir de allí los estudiantes plantearse la corrección propia, con el objetivo de llegar a una meta final.

Para que la retroalimentación pueda ser entendida e interiorizada por el estudiante, el docente no debe exclusivamente centrarse en retroalimentar sólo su conocimiento, sino que debe en lo posible desarrollar un diálogo entre ambas partes, transformándose en una rica discusión sobre los alcances que pueda tener una actividad evaluativa. Por tanto el diálogo propende a la comprensión de las expectativas, resolver dudas y criterios a cumplir.

También se considera importante la relación y diálogo entre compañeros (pares) siendo beneficioso por las siguientes razones:

- El idioma y las terminologías usadas son naturales entre ellos.
- Los estudiantes pueden presentar diversas tácticas o estrategias, donde puede cambiar su ideal inicial o mantenerlo, debido a las variadas alternativas con las que cuenta.
- Comentado el trabajo de otros, se puede realizar un juicio sobre si está bien encaminado, o por el contrario.
- Se acepta la crítica del estudiante par, que la del docente.

III. Ayudar a aclarar lo que es un buen rendimiento (objetivos, criterios, normas esperadas).

Para poder responder con el objetivo que el docente planteó en un comienzo, estos deben ser comprendidos por los estudiantes, cosa que en la mayoría de los casos no ocurre, porque la meta entre ambos actores es entendida de distinta manera. Al no ser entendido el objetivo, es casi imposible que la retroalimentación conecte con ambos. Es ahí donde surge la idea de que el objetivo debe ser detallado y explicado en función de sus aprendizajes, además de ser otorgado verbalmente. Para hacer más fácil la comprensión del objetivo, se debe realizar ejemplos, en especial cuando la finalidad del objetivo son complicados.

IV. Proporcionar oportunidades para “cerrar la brecha” entre el desempeño actual y el deseado.

Considerando ciertos elementos necesarios para poder retroalimentar, como por ejemplo la calidad de la información entregada, para poder incidir en el comportamiento de los estudiantes. En este sentido esa retroalimentación es la oportunidad para cerrar la brecha, luego de que se haya entregado la información, pero si no se consigue una respuesta, el objetivo no se logra y se considera un espacio perdido.

V. Ofrecer información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje.

La investigación desarrollada por Nicol y Macfarlane-Dick (2000) ha demostrado que una vez entregada la retroalimentación, la atención a la información apunta hacia las debilidades y fortalezas y no tanto hacia el aprendizaje académico. Solo está centrada en entregar ciertos puntos a corregir o modificar, lo que hace previsible tener que entregar indicaciones claras, precisas y congruentes, sin ser autoritario y correctivo.

En este sentido, si el profesor proporciona pautas para evaluar una tarea, el pupilo se enfocará exclusivamente en cumplir punto por punto, y no se dará un proceso de aprendizaje holístico, por tanto los profesores deben estar atentos a la pertinencia del instrumento evaluativo que están suministrando, así como también a la información que entregan.

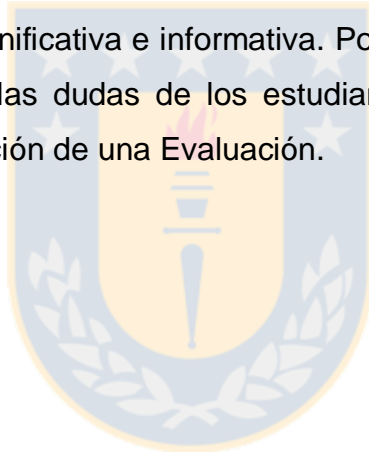
VI. Alentar a las expectativas positivas y la autoestima.

Los estudiantes van construyendo su propia motivación, a partir de su interacción con la Evaluación, a partir de ahí se van configurando las metas tanto académicas como personales. Por tanto, dependiendo si la retroalimentación es negativa o positiva va a incidir en la autoestima y motivación que pueda presentar un estudiante respecto a sus intereses y expectativas. De esta manera, el profesor debe centrar su mirada en “los esfuerzos y los comportamientos estratégicos, y

enfocándose en las metas de aprendizaje de los estudiantes” (Nicol y Macfarlane-Dick, 2000, p. 10). Sin considerar a la Evaluación sumativa, sino más a la retroalimentación propiamente tal, ya que ofrece oportunidades para el progreso y no para la constante comparación con otros pares, o bien viendo si es capaz de superarse o fracasar en una tarea.

VII. Proporciona información a los maestros que se puede utilizar para ayudar a adaptar la enseñanza.

La retroalimentación no es el único objetivo que debe realizar un profesor, por el contrario esa instancia debe ser esencial para que este actor pueda modificar, cambiar, adaptar sus propias estrategias de enseñanza. Para ello requiere conocer a sus estudiantes durante el proceso, para que así la retroalimentación sea significativa e informativa. Por lo tanto, el profesor tiene que ser capaz de escuchar las dudas de los estudiantes, observarlos y monitorear constantemente la ejecución de una Evaluación.



7. Autorregulación

Si bien, la Evaluación es vista como un proceso en que participa tanto el docente como sus estudiantes, en muchas ocasiones se tiende a pensar que estos últimos juegan un rol pasivo y sin mayor profundidad, lo cual pasa a ser una visión equivocada, ya que está claro que los profesores dentro de su labor deberían entregar las herramientas necesarias para que sus estudiantes aprendan y sean capaces de darse cuenta de sus aciertos, errores y de esta manera mejorar su aprendizaje mediante parámetros evaluativos que les permitan apropiarse del conocimiento adquirido en diferentes ámbitos.

Del mismo modo, es necesario precisar que el alumnado debe reflexionar en torno a su propio proceso de aprendizaje, al igual que sus éxitos y fracasos, lo cual se hace posible cuando es responsable y partícipe de una autoevaluación. Por lo tanto, autoevaluarse es asumir la responsabilidad de ser el encargado de constatar aciertos y errores, y de conducir o mejorar el proceso de autoaprendizaje. Consiste en tomar conciencia de lo que se está haciendo en relación con los objetivos que se pretende alcanzar. Es una forma de motivarse y de que cada persona asuma la autonomía de su proceso educativo. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 90)

De esta manera, la autoevaluación es un proceso que requiere ser aprendido, ya que los alumnos no poseen la costumbre de practicar y por tanto podría distorsionarse con facilidad.

Al igual que la autoevaluación, la coevaluación es un proceso de aprendizaje paulatino y a largo plazo. Ambas, no implican necesariamente que los alumnos se asignen calificaciones; cumplen una función formativa, su propósito consiste fundamentalmente en que los alumnos reflexionen sobre el proceso educativo. Ello no impide que también originen una “nota” o “calificación” que contribuirá a fijar la calificación definitiva por parte del profesor. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 91)

“La autorregulación, que se basa en la autoevaluación, lleva al alumno a darse cuenta mejor de las modificaciones que tiene que introducir para lograr un determinado objetivo y seleccionar las estrategias que permitan actuar en consecuencia” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 94).

Según el autor cubano Labarrere (1995), la autorregulación es entendida como una propiedad de la personalidad y de la conducta relacionada con prácticamente todos los procesos que intervienen en el funcionamiento de la personalidad. Por lo tanto, la autorregulación se define como:

Toda la actividad que un sujeto realiza a fin de generar, mantener y modificar su comportamiento en correspondencia con fines u objetivos que han sido trazados por uno mismo o aceptados como personalmente válidos, aunque originalmente hayan sido formulados por otra persona. (García, 2003, p. 5)

El proceso de autorregulación es considerado sumamente complejo. En primer lugar, debido a los niveles en que se expresa, y que a la vez abarcan su manifestación, tanto como sistema regulador de la personalidad, en la regulación del comportamiento o la conducta, así como también en la regulación de actividades específicas de la persona. En segundo lugar, por el extenso número de procesos y formaciones psicológicas que lo componen y se interrelacionan para su expresión estructural y funcional.

Para educadores y psicólogos es de vital importancia la búsqueda de mecanismos psicopedagógicos y el estudio de procesos de distinto tipo que permiten el desarrollo del aprendizaje activo, crítico, independiente y reflexivo de los estudiantes. Además, se buscan resultados que apunten hacia la formación de los alumnos en un sentido de crecimiento personal, mayor integridad y el dominio de competencias necesarias para la vida.

De acuerdo con lo anterior, el estudio de la autorregulación constituye una vía de profundo interés en el acercamiento a aquellos procesos que encierran un grado mayor de generalidad, traducidas en importantes competencias para el

desempeño de la persona que aprende y que no sólo se refiere a un desarrollo personal, sino al dominio de un conjunto integrado de recursos para conocer y actuar, y por lo mismo para aprender con calidad.

La autorregulación no puede concebirse como un constructo unitario en sí mismo como tampoco es un set de estrategias cognitivas, metacognitivas y conductuales; sino que hace referencia al modo en que el estudiante se sitúa frente a la tarea de aprendizaje. El comportamiento autorregulado refleja su compromiso con la tarea, su deseo de realizarla y por tanto, compromete su motivación y su voluntad. (Álvarez, 2009, p. 8)

Dentro de la función de enseñar también está la tarea de ayudar al alumno a que aprenda a hacer la autorregulación, mediante el ajuste que corresponda, de sus estrategias de aprendizaje. A medida que el alumno avanza en la capacidad de autorregularse, más autonomía consigue en su aprendizaje. Va configurando un sistema más personal y significativo de aprender. Con la autorregulación el alumno se da cuenta de las modificaciones que debe hacer en las estrategias que utiliza para lograr los objetivos propuestos y luego actuar con consecuencia. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 96)

Según Allal (citado por Álvarez, 2009) las acciones educativas que permiten ajustar la ayuda educativa a los procesos de regulación pueden darse en tres niveles: proactivo, interactivo y retroactivo. De tal manera que:

En el primer nivel, el docente puede ajustar la ayuda en la misma interacción que se produce como fruto de la actividad conjunta que construyen el profesor y los alumnos alrededor de un contenido en el aula (regulación interactiva). En el segundo nivel, el docente puede decidir ajustar algunos de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje una vez acabada la sesión en el aula y después suponer la revisión de la planificación que se había previsto, o la inclusión de alguna actividad posterior. En el tercer nivel, el docente puede decidir volver sobre algunos

contenidos trabajados a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje una vez acabada la actividad de evaluación. Esta regulación, con un carácter más retroactivo, supone el diseño de actividades de refuerzo después de la evaluación. (Álvarez, 2009, p. 11)

Según Álvarez (2009), es posible identificar cuatro fases en el proceso de autorregulación:

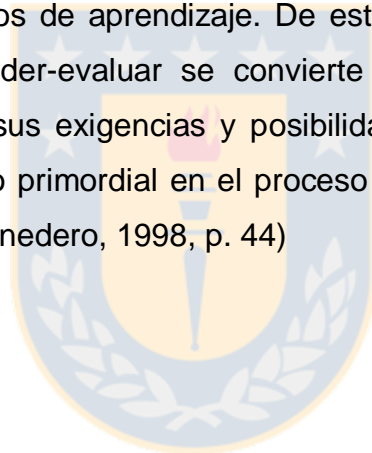
1. *Orientación en la tarea*: establecer relaciones entre factores personales (conocimientos previos, intereses y motivaciones) y factores situacionales (métodos de enseñanza, demandas de la tarea, demandas de la evaluación y recursos disponibles).
2. *Toma de decisiones*: difundir metas y acciones resolutivas más estratégicas.
3. *Ejecución de las acciones*: implementar acciones y estrategias de respuesta a las demandas de la tarea (supone mantener el control sobre el proceso: autorregulación – autodominio).
4. *Evaluación*: auto reflexionar y autoevaluar el proceso y los resultados.

Las fases a través de las que transcurre la autorregulación no son lineales, como no lo es el desarrollo del aprendizaje, sino que es un ciclo mediante el cual el estudiante puede encontrar sucesivas oportunidades de controlar su proceso de aprendizaje, ajustarlo, corregirlo o mejorarlo. (p. 12)

Es importante destacar, que las metas en una actividad autorregulada deben ser coordinadas y jerarquizadas, pero pueden no estar lo suficientemente elaboradas en la conciencia del individuo. En esa medida, su clarificación y conocimiento, es también un elemento esencial en el desarrollo del aprendizaje autorregulado para otorgarles su verdadero papel regulador, pues según sean metas relacionadas con la tarea, relacionadas con el yo, relacionadas con la valoración social o con la búsqueda de recompensas externas tendrán un tipo de influencia en la dirección del comportamiento. Su conocimiento y autodominio por parte del aprendiz

podría permitirte otorgarles su justo lugar y centrarse en las metas relacionadas con la realización de sus tareas y la obtención de competencias propias para ser un mejor alumno, para sentir la experiencia de gratificación que reporta hacer lo que se desea y sentirse capaz de alcanzar nuevas destrezas y conocimientos. (García, 2003, p. 10)

Finalmente, nos queda señalar que es un reto para el profesorado conseguir que los estudiantes adquieran una buena capacidad de autorregularse de manera efectiva, lo que comporta que lleguen a apropiarse de los objetivos y de los criterios de evaluación del profesorado y a tener un buen dominio de las capacidades de anticipación y planificación de la acción e implica incorporar estos aspectos como objetivos prioritarios de aprendizaje. De esta manera de mirar, el proceso de enseñar-aprender-evaluar se convierte en un acto de comunicación social con todas sus exigencias y posibilidades y la evaluación se revela como un elemento primordial en el proceso de auto-socio-construcción del conocimiento. (Monedero, 1998, p. 44)



8. Marco Curricular:

En este apartado se procederá a hablar sobre uno de los documentos que actualmente rigen al sistema escolar chileno, pero particularmente en el ciclo de enseñanza media y el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Considerando esto, es necesario plantear la necesidad que tiene este lineamiento educativo dentro de las prácticas evaluativas, al entregar ciertos elementos importantes para la aplicación y ejecución de la Evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con MINEDUC (2009) en este documento se estipulan los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios que regirán los distintos niveles de enseñanza y sus respectivas asignaturas. Se reconoce que el Marco Curricular puede variar en función de cambios en el conocimiento y en una sociedad acelerada. A partir del año 2009 y con la Ley General de Educación este documento pasa a llamarse Bases Curriculares.

En el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se considera que “tiene por propósito desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que le permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir” (Mineduc, 2009, p. 195).

9. Programas de estudios:

Antes de referirnos a este apartado, es necesario entregar una breve definición. Según el Consejo Nacional de Educación (2016) lo define como Plan que entrega orientaciones didácticas que facilitan el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los objetivos de aprendizaje. En ese sentido se evidencia una organización centrada en el trabajo que debe desarrollar un docente en el aula, ya que se entiende que este programa comprende todos los niveles de enseñanza, por asignatura y cursos, entregando la metodología, evaluación, recursos educativos, etc.

9.1. Orientaciones didácticas en Evaluación:

Según lo señalado en los planes y programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se sugiere al docente centrarse en dos elementos a la hora de evaluar en este subsector.

El primero de estos criterios sugeridos se vincula al conocimiento y a la comprensión histórica sobre contenidos y temáticas generales. Lo anterior pretende que el docente debe conocer a cabalidad los hechos, sucesos, acontecimientos, procesos históricos que forman parte del contenido a tratar en un curso específico, pero además debe comprenderlo y construir sus propios significados para poder enseñarlo a sus estudiantes.

El segundo criterio alude a la utilización de herramientas de pensamiento histórico que ayuden a los estudiantes a emplear diferentes métodos y estrategias sobre la utilización de fuentes históricas diversas y complejas. Por lo tanto, se resume que la Evaluación debe ir centrada en alcanzar objetivos cognoscitivos más complejos sobre lo que se aborda, debido a que se pretende transmitir a los estudiantes habilidades situadas en la cúspide de la taxonomía y con las cuales se debe trabajar en Historia para comprender el mundo y la sociedad actual, que es el análisis, la interpretación, la argumentación, la opinión, etc.

Otro punto importante de poder manifestar, se relaciona a que la Evaluación sobre contenidos y temáticas históricas debe utilizar diversas herramientas según

el objetivo lo requiera. En este sentido se habla de trabajos de investigación, fichas de análisis, ensayos, disertaciones, utilización de mapas, gráficos, etc. En el caso de Geografía, Historia, y Formación Ciudadana estas herramientas evaluativas van a ir cambiando, según la orientación y los lineamientos de cada contenido impartido para su mejor comprensión.



CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. ENFOQUE

El enfoque utilizado para llevar a cabo esta investigación es de carácter cualitativo, al considerar instrumentos que requieren de un análisis profundo y exhaustivo. Además es preciso señalar que permite observar y analizar las características que poseen las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes, así como también nos ayuda con el análisis de las apreciaciones en torno a esta labor y las que aportan sus estudiantes.

Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y este es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. (Hernández et al., 2003, p.5)

Por tanto este enfoque permitirá que la investigación sea holística respecto al tratamiento y análisis de la información que se pretenda conseguir. Es por ello que se sustentará de diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, a partir de observaciones y descripciones de los participantes, que pueden ir cambiando, modificando o refinando según sea necesario. Se busca entender el contexto y el punto de vista del actor social.

La recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. El investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que van desarrollándose durante el estudio. Es decir, no se inicia la recolección de los datos con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que van refinándose conforme avanza la investigación. (Hernández et al., 2006, p. 14)

Finalmente se pretenderá realizar una descripción cabal respecto de nuestro objeto de estudio, pudiendo observar y analizar aquellos elementos presentes y constituyentes del fenómeno a estudiar.

2. TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación se enmarca dentro de un tipo de estudio Descriptivo, ya que busca analizar cómo se manifiesta un fenómeno u objeto de estudio, a partir de los componentes y elementos que lo conforman.

Por tanto “los estudios descriptivos pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (Hernández et al., 2003, p.119).

Del mismo modo, según plantea Dankhe, “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2006, p. 102).

En el caso de esta investigación lo que se desarrolló, fue describir las prácticas evaluativas de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y la percepción que poseen los estudiantes respecto al accionar evaluativo de los docentes de la especialidad, y si efectivamente se da el espacio para llegar a concretar una autorregulación de los aprendizajes.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para esta etapa de la investigación, es necesario definir en qué consiste un diseño de investigación, por lo tanto “el término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (Hernández et al., 2006, p. 158). De este modo, el diseño utilizado para la presente investigación es no experimental, lo cual significa que no existe manipulación alguna respecto de

las variables involucradas, ni mucho menos se altera la realidad observada. Es así como:

Se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. (Hernández et al., 2006, p. 205)

Del mismo modo debemos tener en cuenta que:

En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no es posible manipularlas; el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, ni puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. (Hernández et al., 2003, p. 268)

Este fue el diseño utilizado en la investigación, puesto que se procede solamente a realizar observaciones sobre las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes durante sus horas de clase con cursos específicos. Por lo tanto no se intervino, ni alteró la acción pedagógica en términos de Evaluación, ya que la realidad y variables con las cuales se trabajó no fueron alteradas, sino que registradas, descritas y posteriormente analizadas.

Del mismo modo, el diseño utilizado cuenta con clasificaciones que nos ayudan a establecer la temporalidad o el momento en que son recogidos los datos, donde encontramos el tipo longitudinal y el transeccional, siendo este último el que se utiliza en la presente investigación. El diseño no experimental transeccional (también llamado transversal), se refiere a aquellos que:

Recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento

dato”. Este diseño transeccional o transversal posee una ramificación dividida en tres secciones, pero el utilizado es el descriptivo, que consiste en “ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades; y así proporcionar su descripción. (Hernández et al., 2006, p. 210)

El diseño descrito anteriormente es el que corresponde a esta investigación, puesto que solamente se observaron las prácticas evaluativas utilizadas por profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en un período de tiempo definido, tampoco se observó alguna evolución en el tiempo, ni mucho menos se realizó un seguimiento, cumpliendo así con lo planteado en el diseño transversal o transeccional. Respecto con lo descriptivo, se procedió específicamente a describir aquellas prácticas evaluativas aplicadas por docentes de la especialidad mencionada durante el período de tiempo en que se recogieron los datos, que posteriormente fueron analizados.

4. POBLACIÓN, MUESTRA O SUJETOS DE ESTUDIO

La muestra con la cual se trabajó en esta investigación corresponde a dos docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ambos de género masculino, quienes se desempeñan en un establecimiento educacional de tipo Particular Subvencionado y han sido contratados por la entidad como docentes de planta para el presente año lectivo, los cuales para efectos del estudio han sido catalogados como: sujeto 1 y sujeto 2. Por su parte, se seleccionó como población de estudio a cursos con alumnos del mismo colegio, pero de niveles de enseñanza distintos, los cuales corresponden a: Séptimo Básico A compuesto de 41 estudiantes (designado posteriormente como grupo 1); Primero Medio C conformado por 42 estudiantes (designado luego como grupo 2); Segundo Medio A compuesto de 34 estudiantes (designado posteriormente como grupo 3); Tercero Medio B conformado de 40 estudiantes (designado luego como grupo 4).

Es preciso señalar que la cantidad de hombres y mujeres en cada uno de los cursos es variada, por lo tanto: el grupo 1 contaba con 18 mujeres y 23 hombres; el grupo 2 tenía 22 mujeres y 19 hombres; el grupo 3 estaba conformado de 14 mujeres y 20 hombres; el grupo 4 estaba compuesto de 25 mujeres y 15 hombres. De esta forma se puede destacar que en cada curso no existía un equilibrio en el género de los estudiantes, pero al realizar un recuento final, encontramos que la diferencia entre ambos géneros es sólo de 2 alumnos.

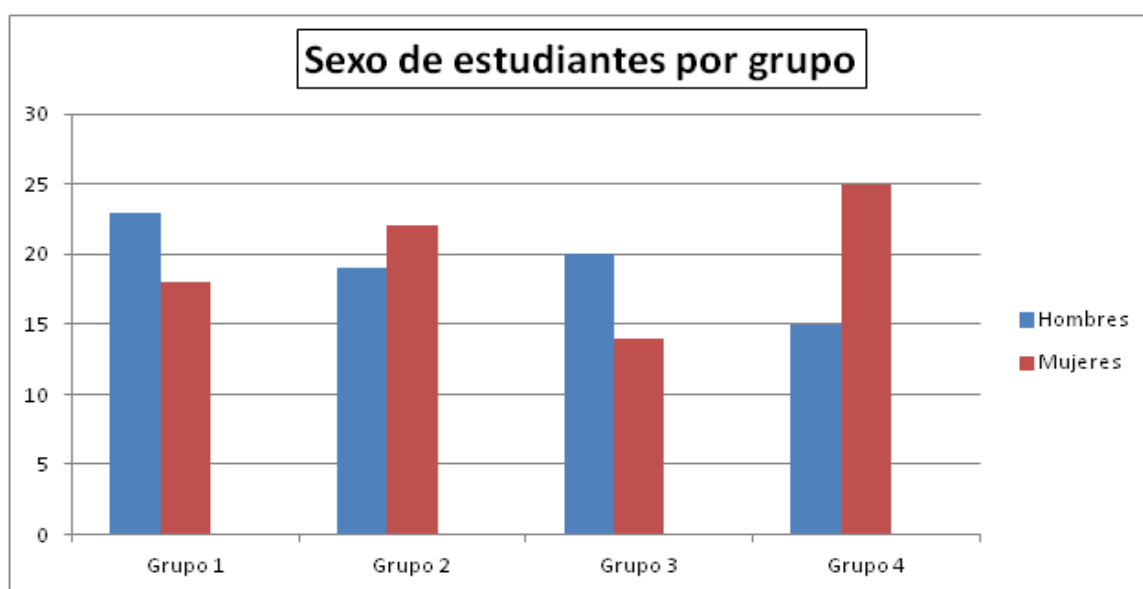


Figura 1: Sexo de estudiantes por grupo

Como última consideración, en el caso de los docentes y para efectos de esta investigación, los profesores deben poseer un mínimo de cuatro años ejerciendo su labor profesional, independiente de su experiencia en otros establecimientos educativos.

5. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

En esta investigación se utilizaron diversas técnicas o formas de recolección de datos, ya que es una de las mejores maneras para poder acercarnos a las mediciones y/o visiones necesarias dentro del estudio y que nos ayudan a establecer análisis más profundos y posteriores resultados fidedignos que se puedan comprobar y que permitan responder a nuestro objetivo general. Para la aplicación de estos instrumentos de recogida de información, se procedió a conversar previamente con los profesores de la especialidad, así como también con los directivos del establecimiento (Jefe de UTP y Director), mencionándoles el tema de la investigación, objetivos, metodologías a utilizar a lo largo del estudio y de qué manera se trabajaría con docentes y estudiantes.

La primera técnica de recolección de la información que se utilizó, fue la **Observación de clases**, la cual nos permitió tener una panorámica amplia en torno al proceso evaluativo desarrollado por los docentes, teniendo en consideración la forma como realizaban sus clases, actividades, retroalimentación, aplicación de procedimientos, técnicas e instrumentos, al igual que la participación que realizaban los estudiantes en cada una de las clases. Para lo anterior, se debe tener en cuenta que una observación cualitativa “se trata de una técnica de recolección de datos (denominada también *observación de campo*, *observación directa u observación participante*), aunque este último término elimina a la observación no participante” (Hernández et al., 2003, p. 458). De todas formas, para efectos de la investigación y a partir de la definición anterior, dejaremos en claro que la observación realizada no ha sido de tipo participativa, de tal manera que sólo se recogió la información y se registró lo ocurrido en las diferentes clases y posteriormente se analizaron los datos. Para poder registrar esos datos a partir de la observación no participante, se procedió a emplear las notas de campo, que consiste en apuntar las descripciones del contexto, en este caso de la clase, y los fenómenos que allí ocurrían, por niveles, sesiones y contenidos planificados. Finalmente cabe destacar que la observación de clases duró aproximadamente siete semanas, tiempo suficiente para poder contemplar al menos una unidad

programática por curso analizado y así ajustarse a las diferentes actividades extracurriculares que planificaba el establecimiento. Cabe señalar que en estas observaciones de campo, los registros fueron solo de tipo directo, es decir descripciones de lo que efectivamente se vio dentro del contexto y las unidades observadas, anotando aquellos aspectos que podrían llevar a un análisis profundo y que pudieran ser aportes para esta investigación.

Para poder orientar la información se realizó un listado de temas, los cuales se obtienen directamente de la revisión teórica planteada en el Marco Referencial. Por lo tanto, las temáticas abordadas son:

Tema N° 1: Comunicación de objetivos

Se busca percibir si los docentes de la especialidad dan a conocer el objetivo en cada una de las clases observadas, de tal manera que tengan sus bases en una planificación de contenidos desarrollada anteriormente, y a la vez sea congruente con los lineamientos entregados por los planes y programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Del mismo modo se pretende visualizar la forma como se socializa el objetivo, siendo capaz de contextualizar de manera temporal y espacial, lo cual debería permitir una comprensión por parte de los estudiantes, y que estos sepan cuál es la finalidad de la clase misma y qué contenidos deberían aprender a lo largo de esta.

Tema N° 2: Comunicación de criterios o instrumentos.

Se pretende observar aquellos momentos o instancias donde el docente comunica y/o señala cuál o cuáles serán los instrumentos que ayuden a evidenciar el desempeño de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde informe explícitamente qué tipo de instrumento será utilizado, según las actividades realizadas y los aprendizajes esperados presentes en la unidad. Igualmente es necesario verificar si existen criterios acordes con las actividades que realiza el docente, considerando si estos se comunican a los estudiantes y si comprenden aquello que posteriormente será evaluado. Por lo tanto, se registrará si los criterios entregados son oportunos y coherentes, además de estar relacionados con las habilidades de los estudiantes.

Tema N° 3: Participación de los estudiantes en la Evaluación.

Se observa en las distintas sesiones, si el docente en el transcurso de sus prácticas evaluativas permite la participación de los estudiantes, considerando la diversidad de habilidades existentes en cada uno. Además se pretende visualizar si los estudiantes tienen la facultad de opinar e incidir en la toma de decisiones respecto a los diferentes procedimientos con los cuales serán evaluados. A la vez se quiere observar si en las actividades y trabajos realizados logran evaluar su desempeño y el de sus compañeros (autoevaluación y coevaluación respectivamente), por lo tanto que no recaiga necesariamente sobre el profesor el proceso evaluativo.

Tema N° 4: Retroalimentación entregada.

Se desea determinar si existe algún tipo de retroalimentación por parte del docente hacia sus estudiantes, ya sea de manera oral o escrita, teniendo en consideración el momento en que se realiza y el tipo de información entregada. De igual forma se busca comprobar si la retroalimentación se desarrolla con la idea de dar a conocer aquellos aspectos logrados o no logrados por los alumnos y si el énfasis está puesto sobre aciertos o errores. También, se busca conocer si la información concedida permite realmente la autorregulación de los estudiantes, donde ellos puedan darse cuenta de sus propios aprendizajes.

Una segunda técnica que se utilizó, con la idea de rescatar la percepción que tuvieron los estudiantes respecto al proceso evaluativo desarrollado por los docentes de la especialidad, sus distintas prácticas y tratamientos para llevarlas a cabo, corresponde a **focus group**, también llamados grupos focales de una muestra representativa obtenida a partir de los cursos con los cuales se trabajó (7° Básico A, 1° Medio C, 2° Medio A y 3° Medio B), que posteriormente pasaron a llamarse: grupo focal 1; grupo focal 2; grupo focal 3; grupo focal 4 respectivamente. La duración de cada uno de ellos, fue de aproximadamente 1 hora.

El instrumento mencionado se define como:

Especie de entrevistas grupales. Estas últimas consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. (Hernández et al., 2006, p. 605)

Es por esto que antes de socializar ciertas preguntas con los estudiantes, se les orientó en qué consistía la investigación, dando a conocer el tema a nivel general, así como sus principales objetivos o lineamientos. En este sentido el formato de las preguntas entre los entrevistados y entrevistadores fueron de carácter semiestructuradas, porque facilitó la intervención de los estudiantes sobre alguna temática de interés, posibilitando que en el análisis de las respuestas pudieran surgir otras temáticas de relevancia para ellos.

Es así cómo se organizó distintas sesiones (una por cada curso analizado), donde se seleccionó una muestra al azar considerando una equivalencia entre géneros, por lo tanto cada grupo de enfoque estuvo compuesto por seis estudiantes, quienes fueron asignados como sujeto 1, sujeto 2, sujeto 3, sujeto 4, sujeto 5 y sujeto 6. De esta forma las sesiones se llevaron a cabo en las dependencias del establecimiento (sala multiusos), para que los estudiantes permanecieran en un entorno con el cual estaban familiarizados y poder alcanzar cierto grado de confianza para obtener respuestas que fueran lo más fiables y oportunas dentro de las posibilidades existentes.

El procedimiento de recogida de información se realizó mediante grabaciones audiovisuales y toma de apuntes por parte de los investigadores, donde las labores fueron divididas, teniendo en cuenta que uno asume el rol de moderador y/o conductor de la discusión, mientras que el otro se encargó de anotar y grabar las sesiones, que luego serían analizadas en conjunto para buscar elementos que requerían de mayor análisis. Además, antes de dar a conocer las

preguntas, los entrevistadores explicaron ciertos conceptos técnicos asociados con las temáticas a tratar.

Finalmente, se tomaron los datos de cada uno de los participantes presentes en los grupos de enfoque, recabando información referente a su edad, género, curso, entre otros. Así como también de la fecha de aplicación de la sesión, con hora de inicio y término.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los resultados, a partir de las categorías derivadas de los métodos de recolección de información, teniendo en consideración a cada uno de los grupos (cursos), subgrupos (grupos focales) y sujetos de estudio (docentes de la especialidad).

Para exponer los resultados de manera organizada y coherente se emplea la modalidad de presentar el tema, luego las técnicas de recolección de datos, apareciendo en primer lugar la observación, mientras que en segunda instancia los *focus group*, donde se diferencia entre el sujeto 1 y sujeto 2. Dentro de cada uno, aparecerán categorías que emanan de la información recabada. Finalmente, se entrega una síntesis general en torno a la temática tratada y así comparar lo obtenido en las sesiones junto al docente, con lo registrado en los grupos focales y las discusiones que allí se generaron.

Cabe mencionar que la síntesis general permitirá realizar una triangulación de ambos métodos utilizados en esta investigación, evidenciando si existen concordancias o discrepancias entre lo que ocurre en el aula, las percepciones y experiencias de los estudiantes con las prácticas evaluativas de los docentes de Historia y Geografía del establecimiento educativo. Por lo tanto, los temas tratados tendrán el siguiente orden:

Tema N° 1: Comunicación de objetivos de clases.

Tema N° 2: Comunicación de criterios e instrumentos.

Tema N° 3: Participación de los estudiantes en la Evaluación.

Tema N° 4: Retroalimentación entregada.

Observación de clases

Se van a presentar las categorías derivadas de las observaciones de tipo no participante registradas en una bitácora, considerando los aspectos más importantes relacionados a las prácticas evaluativas.

En cada una de las temáticas y categorías abordadas, se procederá a ejemplificar con pequeños párrafos extraídos de las notas de campo realizadas durante las sesiones observadas, según el sujeto de investigación y los cursos asignados para ello.

Focus Group:

Se presenta una selección de los datos obtenidos a partir de las respuestas entregadas por los estudiantes durante la aplicación de dicho instrumento en las 4 sesiones desarrolladas. Para ello se procedió a realizar una transcripción de las opiniones vertidas en cada tema establecido, así como también de cada uno de los ejes que se desprenden de ellas, en este caso nuevas preguntas que fueron surgiendo. La información recabada fue seleccionada de manera minuciosa y coherente con los objetivos de investigación.

Es preciso mencionar que con la aplicación del *Focus Group* surgió un nuevo tema de análisis en torno a los argumentos expuestos por los estudiantes, el cual corresponde a:

- **Opinión de los estudiantes acerca de la Evaluación.**

IV. 1 RESULTADOS GRUPO 1

Tema N° 1: Comunicación de objetivos de clases

Observación Grupo 1 – Sujeto 1

- **Inconsistencia e incomprensión en la planificación y entrega del objetivo de clases**

Se pudo observar que sólo en algunas clases a las cuales se asistió, el docente entregaba el objetivo escribiendo este en la pizarra, de tal manera que procedía a leerlo y socializarlo con el grupo curso en la medida que buscaba relacionarlo con las actividades realizadas, aún cuando no fueran congruentes con aquel planteamiento inicial. Aunque en ocasiones solía ser extenso y no permitía que los estudiantes comprendieran a cabalidad en qué consistía el objetivo de la clase, lo que se suma a una contextualización que generalmente era asociada a experiencias ocurridas en la vida del docente. Lo anterior se evidencia en aquellos elementos extraídos de las notas de campo, donde se registró cada uno de los objetivos, entre los cuales encontramos:

“Comprenden que en el planeta actúan diferentes subsistemas”.

“Comprender cómo funciona la tierra, cómo la deriva continental junto a la tectónica de placas explican porque vivimos en un planeta dinámico y en constante cambio”.

Del mismo modo, se observó que el docente plantea el objetivo como actividades en específico que el estudiante debía realizar, en vez de hacerlo como habilidades que debería alcanzar, lo cual se registró de la siguiente manera:

“- Planificar la ubicación del Volcán.

-Confecionar el volcán”.

Es así, como en muchas ocasiones los alumnos no se percataron de la importancia que poseía el objetivo de la clase, ni mucho menos lograban entender por qué el docente lo estaba entregando, puesto que solamente lo leía y dejaba

escrito en la pizarra sin una mayor profundización en este, perdiendo la relevancia que debe tener a lo largo del proceso evaluativo. Además, se debe añadir que dentro de la planificación clase a clase el objetivo no seguía un hilo conductor, y por tanto la poca coherencia de este con las actividades evaluativas era evidente.

Focus Grupo 1 - Sujeto 1

- **Concepto de objetivo como un logro esperado y un tema general**

Los estudiantes conciben el objetivo de clases como un logro, o sea tratar de aprender algo. Afirman saber qué es, pero no tienen una claridad respecto a este.

Señalan que el docente algunas veces da a conocer el objetivo de la clase y que no es constante en ello, además hay confusión entre los participantes, donde algunos afirman que escribir en la pizarra un título relativo al contenido, es un objetivo y otros dicen lo contrario:

“Por lo general el profesor pone el título del tema que vamos a trabajar no más y eso no es un objetivo. ¿Comprender el título?”

- **Percepción de los estudiantes sobre la importancia del objetivo**

Los estudiantes estiman que el objetivo de clases es importante porque les permite comprender mejor la materia. Expresan que antes de iniciar una clase él siempre recuerda lo que vieron la clase anterior y los incita a opinar, preguntándoles de manera directa.

Ellos señalan que el docente no es constante al hacer recuento de los contenidos tratados, es por esto que un estudiante señala lo siguiente:

“Él deduce o infiere que todos aprendimos o no tenemos dudas”.

“A veces nos dice o pregunta si entendimos o si alguien tiene alguna pregunta”.

Los estudiantes expresan que el profesor no realiza de manera constante el ejercicio tradicional de preguntarles si efectivamente se cumplió el objetivo:

“Él lo hace de otra manera, así como si entendieron algo, o sea un concepto o tema pero de manera general, porque siempre queda poco tiempo”.

Síntesis:

En función de ambos instrumentos de recolección de datos, se resume que el desconocimiento y la nula comprensión de los estudiantes en torno al significado del concepto técnico de objetivo de clases, se debe en parte a la inconstancia del docente en entregar, socializar y contextualizar dicha práctica evaluativa como una instancia que promueva la apropiación del contenido y posterior aprendizaje a lo largo de la sesión, generando ciertas dudas entre los estudiantes, sobre todo al considerar que un objetivo sería un tema general o simplemente el título que se plantea al inicio de la clase. En este sentido existe concordancia entre lo registrado a lo largo de las observaciones, con las opiniones surgidas de los participantes en el grupo focal, lo que se expresa en la multiplicidad de conceptos de objetivo que tiene tanto el docente, como los estudiantes. Sin embargo los alumnos dentro de este desconocimiento, infieren que el objetivo tiene importancia, aunque sin vincularlo con la autorregulación del aprendizaje.

Tema N° 2: Comunicación de criterios e instrumentos

Observación Grupo 1 – Sujeto 1

- **Entrega de criterios e instrumentos en diferentes momentos**

Respecto a los distintos procedimientos evaluativos utilizados por el docente con este grupo se deben considerar los siguientes: interrogaciones orales; actividades de clase; y realización de un trabajo manual (confección de maqueta sobre un volcán). En este último, el profesor para poder evaluar y conocer el desempeño de los estudiantes les entregaba una pauta mínima y muy básica sobre los criterios que él iba a considerar, pero una vez ocurrida la actividad. Jamás lo realizaba antes. Dentro de los instrumentos utilizados se destaca la

rúbrica analítica de desempeño (ver anexo 5) de todas maneras él siempre señala que la pauta no tiene importancia y aunque ellos la recibieran anticipadamente, no logran aprender. Lo anterior se puede extraer de la siguiente cita:

“Queda todo a su imaginación. ¡A mí me importa que ustedes puedan crear un producto creativo y que logren explicar lo que hicieron, por eso no les entrego pauta al inicio de una actividad. ¡Yo necesito que aprendan!”.

- **Incongruencia de criterios con las habilidades**

Se evidencia una falta de criterios para evaluar diferentes habilidades, porque en una de las actividades que consistía en la confección de la maqueta del volcán, el docente sólo usó un instrumento evaluativo, el cual consideraba los aspectos que el trabajo debía tener (ríos, viviendas, vegetación) y no se aprecian los elementos relacionados a la apropiación del conocimiento, es decir si saben cómo se forman los volcanes, cuál es su funcionamiento, qué partes posee, cuál es la conexión con la tectónica de placas, entre otros, que podría ser evaluado en la exposición final de su trabajo, la cual fue comunicada posteriormente. Por lo tanto el estudiante debía exponer su producto final, ya que el docente buscaba que se conectara lo tratado en clases previas con el trabajo finalizado.

Respecto a las interrogaciones orales, él jamás tuvo una pauta o instrumento con el cual evaluar de manera objetiva a los estudiantes. La corrección es realizada de manera inmediata, sólo percatándose de los aspectos no logrados de un estudiante, los que a su vez hacía notar de manera evidente:

“Ya chiquillos, comenzaré llamando por lista para que me vengan a dar la interrogación del documental que les señalé clases pasadas, recuerden que son sólo 3 preguntas”.

El docente una vez que comienza con esta evaluación procede a anotar las preguntas que realizará en una hoja y las socializa con los estudiantes. Su pauta se enfoca principalmente si responden de manera correcta o no, si ejemplifican o logran explicar el contenido. Dentro de las calificaciones vistas fluctuaban entre el 2,0, 4,0, 6,0, etc. No se evidencia un puntaje ideal por cada pregunta.

Las instrucciones en actividades siempre se realizaban de manera oral y pocas veces registradas en la pizarra, por lo que en muchas ocasiones impide una óptima ejecución de la actividad por parte de los estudiantes, porque no comprenden lo que deben desarrollar, lo cual termina repercutiendo en el desempeño de los alumnos, puesto que además no tenían claridad en torno al objetivo de clases.

Focus grupo 1- Sujeto 1

- **Concepción en torno al instrumento y criterio de evaluación**

Los estudiantes conciben a los instrumentos de evaluación como una pauta de evaluación, no teniendo el conocimiento sobre la diferenciación entre uno y otro. Respecto a los criterios, ellos lo asocian como los aspectos que el docente les señala al momento de realizar un trabajo o actividad.

Expresan que el docente les informa cuáles serán los puntos en específico que tendrá en consideración para evaluar:

“El profesor un día nos mandó hacer un álbum histórico y en la pizarra nos escribió que debía tener ese trabajo”.

“Para él los criterios más importantes son el orden y limpieza, responsabilidad, trabajo en clases y sobretodo la creatividad. Respecto a la creatividad él nos dice que los puntos importantes son la originalidad y la innovación”.

- **Entrega de criterios generales y centrados en el contenido**

Manifiestan que él no concibe las habilidades de los estudiantes al momento de realizar una actividad de aprendizaje, todo lo realiza de manera general y para todos es lo mismo:

“No lo hace ¿En qué momento lo ha hecho si nunca nos pregunta?”.

Señalan que las instrucciones que entrega para realizar un trabajo son precisas y siempre las da a conocer antes de la ejecución de una actividad.

- **Entrega de criterios, instrumentos e instrucciones de evaluación en distintos momentos**

Afirman que el profesor al realizar alguna actividad que conlleva una calificación, procede a la entrega del instrumento evaluativo al final de esta, por lo tanto ellos declaran que no conocen todo los aspectos que serán evaluados:

“La pauta la entrega un poco después de que estamos trabajando, por ejemplo con la maqueta, recién la entregó la semana pasada y habíamos empezado hace mucho”.

Ellos mencionan que las instrucciones son entregadas de manera escrita y oral, y a medida que pasa el tiempo añade otras:

“Nos entrega una lista de las cosas que debemos hacer o tener en nuestro trabajo, por lo menos como una semana de anticipación, pero algunos criterios los entrega después”.

El grupo de estudiantes manifiesta que el docente monitorea su aprendizaje a partir de ciertos comentarios relativos a un contenido, actividad de clases, o trabajos que impliquen una calificación.

“Nosotros nos acercamos o él se acerca a nosotros para ayudarnos, a veces pasa por los puestos y nos dice puedes arreglar esto, hacer esto o le preguntas cosas”.

- **Criterios sin estructuración previa**

Indican que en ocasiones el docente no usa pauta de evaluación, teniendo como criterio su propio conocimiento, sin estructurar con premeditación algo escrito, quedando expresado en lo siguiente:

“A veces no usaba pauta, por ejemplo para la interrogación oral nos dijo lo que nos iba a preguntar, que viéramos el documental, y ahí uno respondía”.

“Él había visto ese documental, entonces por lo que él sabía nos evalúa o pone la nota”.

Síntesis:

Existe la presencia de criterios, instrucciones e instrumentos dentro de las prácticas evaluativas del docente. En el caso de los criterios encontramos una concordancia entre lo observado y lo expuesto en el grupo focal, al expresarse la idea de que son entregados en distintas instancias y de manera oral y escrita. El momento en que se entrega el instrumento de evaluación es después de realizada la actividad, otro elemento coincidente. Así como también los criterios, que no consideran las distintas habilidades de los estudiantes, siendo todos evaluados por igual. Dependiendo de la actividad, el docente realiza y entrega un instrumento, que según su punto de vista es acorde con esta. Además, los criterios no tienen concordancia con los aprendizajes esperados y los objetivos propios de la asignatura, lo que también es coincidente en ambos métodos de recolección de información.

Tema N°3: Participación de los estudiantes en la Evaluación

Observación Grupo 1 - Sujeto 1

- **La evaluación emanada desde el docente y nula participación del estudiante**

En función de lo observado, no se ve una participación del estudiante en la evaluación. Las clases del docente y su manera de trabajarlas no dan pie para que puedan surgir cambios que vayan desde la vereda del estudiante, y eso también sucede con el proceso evaluativo en sí, quedando expresado en el siguiente fragmento:

“¿Qué necesito que hagan ahora por favor! Es que trabajen en grupo, traten de explicar este fenómeno de la manera en que yo les dije y que comprendan. Recuerden que hay un monitor por grupo, lean y empápanse de esto. Tienen sólo 5 minutos para realizar esto así que rápido y a trabajar [...]”

Por otro lado, su metodología al estar previamente estructurada y condicionada por una planificación de los contenidos parcelados en 2 semestres se evidencia respecto al tratamiento que el docente les da a sus actividades, dejando entre ver que provienen de sus ideas y conocimientos. Es así como se expresa en la siguiente cita:

“Recuerdan que les mencioné la actividad del volcán, bueno la próxima semana vamos a empezar a construirlo y necesito que traigan los siguientes materiales”.

Otro aspecto importante de poder señalar recae en los nulos espacios que existen en torno a que los estudiantes evalúen sus propios desempeños y el de sus compañeros. Además cabe destacar que dentro de las actividades de trabajo en parejas o en grupos, el docente estableció un monitor para que pudiera guiar el accionar de sus demás compañeros, quedando registrado así:

“Recuerden que hay un monitor por grupo que establecí clases atrás, así que trabajen”.

Focus Grupo 1 - Sujeto 1

- **Conocimiento sobre el concepto de Evaluación**

La concepción que tienen los estudiantes respecto a la Evaluación es a partir de una prueba, lo cual refleja un desconocimiento de su finalidad, función y los tipos existentes, no sabiendo diferenciarla de manera correcta.

- **Predominio de la heteroevaluación**

Según los estudiantes, la Evaluación es realizada por el docente, donde señalan que realiza interrogaciones, preguntándole a cada uno su opinión respecto a un tema. Por otra parte mencionan que lleva a cabo actividades didácticas como por ejemplo construir maquetas, representar dioses griegos y romanos.

“Toma a todos la opinión a ver si saben. Cuando uno se equivoca a veces algunas veces es pesado. El intenta ser buena onda. Por lo general corrige para bien”.

- **Ausencia de evaluación del desempeño individual y grupal**

En torno a la autoevaluación y coevaluación expresan que sí han realizado esta última, pero no en momentos formales, ni con un instrumento elaborado y establecido por el docente, sino en instancias propias, a manera de reflexión, cuando son momentos evaluativos que lo requieran.

“Si, hemos evaluado el desempeño de los compañeros. Cuando encontramos algo bueno lo decimos, pero me guardo lo que encuentro malo porque no quiero dañar a los demás”.

Ellos consideran sumamente necesario ambos instrumentos de evaluación, ya que les permite poder reflexionar sobre sus aprendizajes, sobre todo si tienen la posibilidad de compartir experiencias entre ellos mismos.

- **Evaluación idónea por parte de los estudiantes**

Referente cómo les gustaría ser evaluados por parte del profesor, los estudiantes exclaman que el docente debería otorgar la posibilidad de la coevaluación entre compañeros.

“Uno puede decir los defectos del otro, de su trabajo. Porque si fuera en grupo, tendría que ser con personas que uno conozca”.

Otros estudiantes esgrimen que les gusta la manera en que el docente los evalúa, por lo siguiente:

“Personalmente me gusta cómo evalúa el profesor, porque no somos los más capacitados, no sabemos más que él, está bien como nos corrige”.

Respecto a su participación en aportar con ideas para ser evaluados de manera distinta o diversa, ellos señalan que no siempre se dan los espacios para promover su incidencia, salvo ciertas excepciones que se exponen a continuación:

“Una vez dijo, ¿Qué podríamos hacer para que su clase fuera más divertida y a nosotros nos interesara mucho más la historia?”.

“Surgió de él. No recuerdo bien, pero fue impresionante. Esa vez nos dijo que le diéramos ideas de cómo podría hacer las clases o podría hacer las evaluaciones o actividades para que nos interesaran más y que no lo viéramos como una materia fome”.

En resumen, los estudiantes consideran que los evalúa bien, ya que hace clases dinámicas y entretenidas:

“No es todo aprender, aprender y aprender. También nos reímos. Por lo general hacernos esto, escribimos y luego nos explica harto. Nos cuenta historias sobre su vida a veces. Como que une todo con sus experiencias de vida”.

Síntesis:

A partir de lo apuntado en ambos instrumentos de recolección, se concluye que la Evaluación proviene en su totalidad del docente, sin la participación del estudiante en este proceso, ya que él es quien evalúa el desempeño que ellos alcanzan en una actividad. Para los alumnos hay excepciones, un tanto erradas, ya que al dar pie que opinen no significa que formen parte de una evaluación, aspecto que se pudo observar en las sesiones. Los estudiantes no se sienten incluidos en la Evaluación, porque estiman que es una función que sólo le compete al docente.

Tema N° 4: Retroalimentación que se entrega

Observación Grupo 1 - Sujeto 1

- **Retroalimentación oral a nivel general e individual basada en los aspectos no logrados**

Existe una retroalimentación de tipo oral, basada en los contenidos expuestos en las diferentes instancias en que se evalúa su desempeño, considerando los errores frecuentes en las respuestas de los estudiantes, a partir de las actividades de clase, la interrogación oral y la realización de la maqueta (volcán). El docente en el caso de la maqueta entrega una retroalimentación oral a todo el curso, sólo enfocándose en los aspectos no logrados. Llama por orden de lista y procede a realizar las preguntas, para luego plantear comentarios mínimos sobre su desempeño, evidenciándose en la siguiente cita:

“Mira. Tu trabajo se encuentra completo con los aspectos que solicité en un principio, pero te faltó poner en una mejor posición el volcán, te faltó el relieve más real, mmm... ya mira, te sacaste un 6 según la pauta que tengo acá, ¿alguna duda?”.

Alumno: No profesor, ninguna.

¡Ya listo, siguiente!”.

- **Comentarios orientados a reforzar aspectos positivos**

El docente en una oportunidad y una vez finalizada la evaluación y defensa de la maqueta realizada detalló de manera general los resultados obtenidos de la actividad, quedando conforme con lo realizado y felicitando lo conseguido por los estudiantes, lo cual se manifiesta en el siguiente fragmento:

“Chiquillos, quedé súper satisfecho con lo que ustedes realizaron, cumplieron a cabalidad con lo que les pedí, ubicaron bien su volcán, pusieron relieve, lagos, vegetación, las terminaciones estaban correctas, el uso del espacio bien uniforme, fueron creativos, cada uno puso un sello especial a su trabajo. Por eso las notas son excelentes, además debo decir que hubo una preocupación y una preparación previa de los contenidos que

hemos ido trabajando y se reflejó en su defensa y en cómo conectaron la tectónica de placas con la formación de la tierra, así que felicidades”.

Grupo Focal 1- Sujeto 1:

- **Incomprensión del concepto de retroalimentación**

Los estudiantes de este grupo focal mencionan que no conocen el concepto de retroalimentación, ya que no se dan cuenta si el docente la realiza, por lo que se debe explicar brevemente en qué consiste. Señalan que para ellos significa volver atrás, una corrección.

- **Retroalimentación basada en aspectos logrados y no logrados**

Ellos manifiestan respecto a la información que el docente suministra sobre los aciertos y errores dentro de una actividad, que es una práctica realizada por él, pero no siempre, por ende no es constante, salvo en ciertos ejemplos concretos. En este sentido señalan que se basa en los aspectos no logrados, y en los aspectos logrados.

“Cuando terminamos una unidad, porque lo hace para ponernos a prueba, a ver si se nos olvida algo o para comprobar si aprendimos”.

Los estudiantes manifiestan que la retroalimentación clase a clase no es constante, considerando que no es necesario que se realice siempre, porque ellos con la explicación dentro de sus sesiones no quedan con tantas dudas.

Además, informan que en torno a la finalidad de la retroalimentación entregada, mayormente está centrada en referirse a los aspectos no logrados, pero a veces destaca los aspectos positivos haciendo comparaciones entre los estudiantes. Advierten que cuando destaca sus aspectos positivos ellos se motivan.

“O sea si te corrige varias veces uno hace como un análisis del por qué lo hicimos mal y le preguntamos y él nos señala el por qué, pero siempre centrado en lo que no logramos y con eso igual uno se desmotiva a la hora de continuar con lo que se estaba haciendo, o bien con otro trabajo”.

“Una vez me dijo, tu trabajo está genial, creativo, innovador, los colores se encuentran compactos, etc.”.

- **Comentarios orales cuando es solicitado por el estudiante**

Los estudiantes del grupo focal mencionan que el momento en que el docente les explica en qué acertaron o erraron es cuando ellos preguntan o tienen dudas, alzando su mano y obteniendo una respuesta inmediata. En el caso de las pruebas escritas no ocurre retroalimentación de manera escrita, ni tampoco de tipo oral:

“En las preguntas de desarrollo el pone o está correcto o está malo y nosotros a veces tenemos que preguntarle el porqué de ese puntaje, pero no nace de él”.

En síntesis, expresan que la retroalimentación entregada se realiza de manera oral, y sólo en ocasiones es mostrado a partir de un dibujo en la pizarra:

“El pone caritas tristes, caritas felices y así”.

Los estudiantes afirman que cuando nadie entiende un concepto, señalan que ellos deben preguntarle, o él les explica de nuevo, aún así de manera general plantea la interrogante ¿chicos entendieron? y ahí actúa.

- **Información insuficiente para comprender el aprendizaje logrado**

Al momento de realizar una evaluación sumativa, los estudiantes señalan que el profesor no les expresa las razones del por qué obtuvieron dicha calificación, sin tener mayor información, ya que sólo las aplica en el libro.

“En lo personal hay que separar las notas con el aprendizaje, porque puedes sacarte un rojo y entender la materia o puedes sacarte un siete y no entendiste nada”.

“Sí, porque a veces tu puedes memorizar todo y sacarse un siete y después se te olvida y tú estudiaste por un siete y ese era tu objetivo y ya lo lograste”.

Consideran que la explicación que realiza respecto a su calificación no es suficiente, y no apunta a su aprendizaje, por tanto dicen que la nota no se relaciona con lo aprendido, porque no les da razones de peso, siendo prácticamente habitual que no modifique sus notas, a no ser que se haya equivocado al momento de contar un puntaje de algún ítem.

“Uno le puede preguntar el por qué nos sacamos esa nota, y él te puede decir porque no estudiaste, porque no entendiste la materia, porque no quisiste preguntarme”.

- **Participación de los estudiantes en la retroalimentación**

Los estudiantes indican que nunca se ha dado la oportunidad para aportar con ideas en torno a la forma en que podrían ser corregidos e informados en los trabajos. Estiman que debería considerarlos, ya que así aprenderían más.

“Él nos evalúa a todos por igual, solamente eso, la pauta es igual para todos”.

Síntesis:

Dentro de los elementos concordantes ya sea en la observación, como en el grupo focal, se evidencia que la práctica evaluativa de la retroalimentación en este docente no es un elemento constante, centrándose en comentarios sobre los aspectos no logrados, fundamentalmente en los contenidos y no en las habilidades de los estudiantes, realizando comparaciones entre los integrantes del curso, afectando sus estados de ánimo y sus ganas de trabajar en una actividad. El reforzamiento de los aspectos positivos es prácticamente nulo y esto incide en que la apropiación de los contenidos no se alcance completamente.

Los comentarios del docente se centran en la aprobación o desaprobación de su parte con criterios que son sólo conocidos por él. Llama la atención esta atribución que los estudiantes indican que tiene el docente, donde los

responsabiliza a ellos por los resultados obtenidos, ya que al menos con los métodos de recolección no se evidenció una reflexión pedagógica de su parte.

IV. 2 RESULTADOS GRUPO 2

Tema N° 1: Comunicación de objetivos de clases

Observación Grupo 2 - Sujeto 1

- **Inconsistencia e incomprensión en la planificación y entrega del objetivo de clases.**

El objetivo en pocas ocasiones fue socializado al curso, evidenciándose una discontinuidad respecto a la explicación que debe estar presente. Menciona de manera general los contenidos y conceptos a tratar en la clase, y en otras ocasiones lo dejaba registrado en la pizarra. Al no haber un objetivo de clases que sea explicado y que tenga una finalidad, es difícil poder guiar de manera correcta el desarrollo de clases, por lo que algunos estudiantes no comprenden qué es lo que se busca aprender dentro de la sesión. Si bien, existen atisbos de conectar los conocimientos previos de los estudiantes al inicio, la participación es baja, debido a que en pocas ocasiones el docente se daba el tiempo de hacer recordar lo que vieron en la clase pasada.

“Chiquillos, nosotros el otro día comenzamos a ver [...] ¿A ver qué más vimos la clase anterior?”.

“Alumno: Vimos los bloques comerciales, sobre el fuerte de Chile en las exportaciones”.

Por tanto, si no se conoce el objetivo la clase, esta se encuentra completamente desarticulada, sin tener un timón que la pueda direccionar y por ende los contenidos expuestos quedan descontextualizados.

- **Planteamiento del objetivo como una actividad**

Otro elemento interesante de abordar es que los objetivos de clases son planteados como actividades de aprendizaje, expresado en lo siguiente:

“Ya chiquillos, entonces el objetivo de la clase de hoy es que comiencen a trabajar con sus computadores, con el material que trajeron, con los libros y con los apuntes que trajeron ¡Y que empiecen ya!”.

Por lo tanto, el objetivo (según su punto de vista) para una de las clases observadas, corresponde a:

“- Organizar la información.

- Utilizar datos relevantes.

- Definir las partes de la exposición (presentación-desarrollo-cierre)

- Comenzar el PPT con el computador”.

Focus Grupo 2 - Sujeto 1

- **Idea del concepto de objetivo**

La percepción que poseen los estudiantes respecto al concepto de objetivo se considera bastante cercana a lo que conlleva dicha práctica evaluativa, porque cuando se les pregunta, ellos lo comprenden de la siguiente manera:

“Aquello que se va aprender en una clase, lo que se va hablar en la clase, o lo que se espera que aprendan en ella”.

- **Planteamiento del objetivo como tema, contenido o conceptos generales**

Este grupo focal dice que el objetivo de clases no siempre es socializado y compartido y que el docente lo plantea como una temática general, aludiendo a conceptos e ideas, mostrando lo que van a ver al inicio de una unidad.

“No, nunca lo ha hecho, o sea pone como los títulos no más, conceptos no más o como ideas, a veces dice: vamos a continuar viendo el tema [...]”.

Para ellos es importante la presencia del objetivo de clases, ya que les permite comparar lo que deberían ver en la clase, con lo que efectivamente aprendieron.

- **Importancia que le atribuyen al objetivo y la explicación de los contenidos**

Los estudiantes consideran importante conocer el objetivo, ya que sabrían la dirección que tiene la clase, además lo que van a ir aprendiendo y comprendiendo, relacionando en todo momento con el contenido.

“Como son tan generales las clases, si es necesario para que nos demos cuenta de lo que debemos aprender”.

Afirman que en muy pocas ocasiones el profesor hace un análisis o recuento de los contenidos tratados, lo cual dificulta la comprensión de la materia que se está estudiando:

“Ese es el momento de las historias. Como que habla de su vida, porque cualquier palabra le recuerda algo, divaga en otras cosas. Hemos pasado clases completas sin hacer nada. Pero por lo general no hace cierre de clases, el termina no más, no hace explicación de dudas, o entrega ejemplos, porque quedamos con dudas. Nos pasó con la disertación que eran temas nuevos y nunca los habíamos escuchado”.

Ellos pregonan la idea en torno a que es deber y responsabilidad del docente explicar los contenidos tratados, porque al final se pierde la dirección del objetivo de clases.

Síntesis:

A partir de ambos métodos de recolección de datos, se resume que el objetivo es socializado de manera muy general, sin una mayor profundización, muchas veces como un tema, o bien como una actividad a trabajar. Aunque en la observación se pudo evidenciar la presencia de este. Por su parte, según la

opinión de los estudiantes, señalan que sólo se ve presente al comienzo de una unidad, entendiendo que este es un tema a estudiar. Finalmente, es preciso destacar que no existe una relación entre el objetivo y el desarrollo de la clase, la cual no posee una estructura definida, ni determinada previamente, dificultando así el aprendizaje de los estudiantes.

Tema N° 2: Comunicación de criterios e instrumentos

Observación Grupo 2 - Sujeto 1

- **Realización de diferentes procedimientos evaluativos**

El docente empleó varios procedimientos evaluativos, dentro de los cuales se destaca una disertación y las interrogaciones orales. Como instrumento evaluativo encontramos una escala de apreciación numérica, que sólo fue socializada una vez que los grupos finalizaron su disertación, porque no se tuvo conocimiento alguno de qué aspectos o con qué criterios se les iba a evaluar. En una de las sesiones menciona que aplicaría una pauta para evaluar el trabajo de proceso (ver anexo 6), quedando expresado así:

“Miren, la pauta contiene: si trabajan, si trajeron material, si hay trabajo en equipo, con hora y fecha [...] Y bueno, yo voy a estar para que me realicen consultas y ahí vamos respondiendo y resolviendo sus dudas ¿ya?, entonces que comience la fiesta ¡Vamos vamos trabajando!”.

- **Entrega de criterios y contenidos de manera oral**

Si bien no entregaba de manera formal y por escrito el instrumento evaluativo de cada actividad, se daba el tiempo de exponer de forma oral ciertos criterios e instrucciones de cómo debían realizar la actividad, las formalidades que esta debía tener, así como también de los contenidos presentes, quedando manifestado en la siguiente cita:

“Las disertaciones vamos a trabajarlas en clases, van a traer sus computadoras, se van a instalar aquí por grupos, no quiero que trabajen en

sus casas, quiero que trabajen acá, pero de lo que vamos a disertar. Por favor me escuchan todos, yo necesito que aprendamos sobre comercio internacional, van a tener que saber y conocer con quién Chile hace negocios en el extranjero, van a tener que saber con qué grupos económicos Chile hace negocios, con qué bloques económicos Chile hace negocios. Tratados Bilaterales, tratados multilaterales, vamos a ver lo que son los tratados de libre comercio. Y bueno, obviamente las plataformas de exportaciones de Chile. Van a conocer lo que significa tener una balanza de pago, lo que es el ingreso per cápita, van a tener que saber lo que es producto interno bruto y un montón de cosas que vamos a tener que volver a ver en cuarto medio chiquillos”.

Es preciso rescatar que el docente de manera constante tiene que recordar los criterios con los cuales va a proceder a evaluar, así como también de aspectos que considera importantes dentro de la actividad, viéndose reflejada en el siguiente párrafo.

“Recuerden que sus presentaciones deben llevar gráficos, imágenes, no tantos párrafos, lo otro es que la presentación dura 20 minutos, deben venir con ropa formal. Y recuerden los conceptos importantes por favor, en algunos grupos he observado que les falta contextualizar el contenido”.

Focus Grupo 2 - Sujeto 1

- **Entrega de instrucciones de manera oral**

Los estudiantes comentan que siempre les entrega instrucciones, por ejemplo para las pruebas repasa con ellos todo el contenido, un estudiante expresa:

“Para una interrogación oral, nos dijo ya, en la parte final del libro hay como unas palabras, apréndanse el significado, estúdiense todas estas palabras y yo se los voy a preguntar si o si”.

Ellos dicen que por lo general los criterios se manifiestan de manera oral, nada escrito y la entrega de la pauta o instrumento evaluativo es siempre tardía.

- **Percepción de los estudiantes respecto a criterios e instrumentos entregados**

“Como que al profe le da lata hacer pautas, porque es mucho show tener que ir a UTP”.

Consideran que los criterios evaluativos no son los adecuados y muchas veces reflejan una incongruencia con la evaluación y la calificación en sí, cayendo en prácticas consideradas inapropiadas:

“Por ejemplo, en la interrogación de las palabras el profesor me hizo pasar a mí y a mi hermano. Entonces como pauta ocupó compararme con lo que decía mi hermano y con lo que decía yo. Y como mi hermano habló más que yo, a él le puso un 7 y a mí me puso un 4”.

Los estudiantes expresan que aquellos criterios que él señala en clases no son todos los que evaluará y a la hora de ejecutar y evaluar una actividad agrega otros aspectos no compartidos o socializados con los estudiantes, a quienes perjudica de sobremanera, expresándose en el siguiente fragmento:

“Nosotros tuvimos que hacer un video, donde teníamos que entrevistar a un extranjero y su experiencia en el país. Nosotros hicimos el video y todo, llegamos acá y nos dijo que tenía que tener amplificación, buena luz y yo quede como ¡plop!, porque nunca nos dijo eso y varios nos sacamos malas notas por eso”.

Aludiendo a la pauta, los estudiantes dicen que no la entrega frecuentemente porque les pide originalidad. En síntesis, dicen que sus instrucciones no son buenas y sus criterios inadecuados, ya que siempre usa el recurso de comparar:

“De hecho siempre pone un grupo que va al choque o los compara para que nos demos cuenta de que lo hacen mal, y así”.

- **Acompañamiento y monitoreo en la realización de actividades de aprendizaje**

Afirman que el profesor no monitorea de manera constante la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje:

“Siempre pasa puesto por puesto, pero ni siquiera se fija lo que estamos haciendo y si es que efectivamente estamos trabajando. Algunos podemos estar moviendo el lápiz y pasamos piola. Lo toma todo en general, siempre se encuentra sentado”.

“No es constante y nos ayuda de manera superficial. Muy pocas veces ejemplifica. El se lava las manos y nos deja ser”.

En este sentido, los estudiantes expresan que el docente que entrega ejemplos concretos acerca de lo que tienen que realizar, es decir estructurar la información, poner ejemplos, pero siempre surge del interés y la preocupación del estudiante, no por iniciativa del docente:

“Por lo general después de un error de nosotros él recién se acerca”.

Ellos indican que el profesor no considera las diferentes habilidades de los estudiantes, dentro del planteamiento de criterios de evaluación o descriptores contenidos en un instrumento evaluativo.

Síntesis:

Encontramos diferentes criterios, instrumentos e instrucciones realizados por el docente. Dentro de los elementos coincidentes entre ambos métodos de recolección se encuentra la entrega oral de los criterios e instrucciones respecto a una actividad de aprendizaje, así como también el instrumento evaluativo entregado una vez comenzada una evaluación de tipo sumativa. Además, los lineamientos entregados en términos de contenido eran frecuentes y ejemplificados en cualquier momento, elemento presente tanto en la observación de clases, como en el grupo focal.

A los estudiantes les parece necesario contar con instancias en que el docente implemente nuevas formas de evaluar, ya que de esa manera los aprendizajes son mayormente significativos. Además, se establece que los criterios con los que cuenta el docente son inadecuados, al ser incongruentes y distantes con la evaluación y la calificación obtenida, incidiendo en la autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes.

Tema N° 3: Participación de los estudiantes en la Evaluación

Observación Grupo 2 - Sujeto 1

Dentro de lo observado se evidencia el poco interés que demuestran los estudiantes por las actividades a realizar, porque expresan la idea de que siempre hacen lo mismo y más o menos saben lo que el docente quiere o solicita con sus respectivos trabajos o actividades en clases, quedando demostrado en el siguiente párrafo:

“¡Chiquillos! les informo entonces. Hoy día vamos a comenzar a organizarse ustedes mismos en grupos, pero vamos a tener 3 clases para preparar las disertaciones. Yo les había comentado, nosotros hemos venido trabajando con las disertaciones y más o menos saben lo que les solicito siempre: responsabilidad, trabajo en clases, presentación formal, manejo del tema etc., así que mal no les debería ir, si ya conocen mis mañas”.

- **Predominio de la heteroevaluación**

No existe la posibilidad de que puedan autoevaluarse o evaluar a sus compañeros en actividades, salvo cuando solicita opiniones respecto al accionar de otros alumnos, pero de manera superficial. Tampoco está el espacio para que los estudiantes puedan plantear ideas nuevas, distintas e innovadoras respecto a actividades de aprendizaje que impliquen otras habilidades, características, etc. Si bien, él entrega ideas sobre cómo podrían realizar una actividad, o ciertas libertades en la realización de esta, el estudiante está condicionado por su función y posición dentro del proceso evaluativo y a la vez está sujeto a ser evaluado con

un instrumento creado por el docente y tipo de actividad que le solicita. Lo anterior se expresa en la siguiente cita:

“Ya, eeeeh silencio chiquillos por favor, atención acá, esta es la primera clase de 3 que nos vamos a dedicar a trabajar en sala, quedé bastante conforme. Recuerden que esto tiene un procedimiento y este procedimiento también va ser evaluado por mí, en la medida que ustedes tengan problemas con el wifi o el internet, traigan la información de su casa, yo lo que necesito es que trabajemos en sala ¿ya? porque eso lo evaluaré”

Focus Grupo 2 - Sujeto 1

Ellos entienden la Evaluación desde una perspectiva tradicionalista, al considerarla como una simple calificación numérica, desconociendo sus distintos tipos, funciones, finalidades, etc.

- **Entrega de instrumentos con criterios**

Respecto a la forma que tiene de evaluar el profesor de Historia, ellos consideran que es relativo, donde les puede ir bien, así como les puede ir mal:

“La cosa es que no nos pasa una pauta, él considera la dominación del tema, o de hablar del tema, por ejemplo ahora con la disertación, en las clases solo habla del tema y lo que entendemos. El no nos evalúa con descriptores, pero siempre todo lleva una calificación”.

Expresan que su manera de explicar o presentar el contenido a ellos les gusta, ya que les da el espacio para que puedan opinar:

“No es que nosotros tomemos apuntes, ya que cuando habla es como más divertido”.

- **No existe participación aunque visualizan beneficios**

Los estudiantes afirman que nunca han tenido la oportunidad de poder evaluar a sus compañeros o autoevaluarse, consideran que la instancia sería beneficiosa, ya que:

“Sí, yo creo que sí, porque al evaluarnos entre nosotros tendríamos una opinión más cercana y nos podríamos ayudar para corregirnos de buena manera”.

“Autoevaluarme yo a mí mismo, yo creo que no, porque todos mentirían ahí mismo, o sea habrían casos, pero serían los pocos los que se pongan la nota que merecen”.

Al no tener experiencias en este tipo de Evaluación, los estudiantes del grupo focal señalan que si el docente otorga la oportunidad, todos se subirían el puntaje, suponiendo que con ello subirán su promedio en la asignatura. Pero también manifiestan que si se llegara aplicar, sería importante considerarla como un porcentaje de la evaluación, porque así se les toma en cuenta sus criterios y su participación dentro de esta, ya que es necesario conocer los aspectos logrados y no logrados. De esta manera prefieren que la autoevaluación y coevaluación sea descriptiva en vez de numérica, porque para ellos la cifra no les señala su aprendizaje, sino que al contrario. Prefieren que se les detalle punto por punto lo que deben mejorar, pero de manera escrita:

“Igual si es cualitativo uno le puede expresar mejor las cosas a una compañera, que diciendo con un número”.

- **Forma de evaluación ideal por parte de los estudiantes**

En torno a cómo les gustaría ser evaluados por parte del profesor, los estudiantes señalan que es necesaria la presencia de un instrumento evaluativo con anterioridad a la Evaluación, donde puedan conocer todos los criterios y aspectos solicitados, para que no se les perjudique:

“Nos gustaría que tuviera una pauta, porque a veces no tenemos idea lo que tenemos que hacer, porque por ejemplo pasó en la disertación que nos faltó algo que ni siquiera sabíamos que nos iba a evaluar”.

Respecto a su grado de participación en otorgar ideas para ser evaluados de manera distinta, manifiestan que el docente tiene estructurado con anterioridad

las posibilidades. Les da la opción de que ellos puedan elegir, pero con las alternativas que él plantea, no existiendo la posibilidad de considerar una sugerencia o idea distinta de actividad o Evaluación que provenga de los estudiantes. Él siempre señala que quiere innovación y a la vez que sean capaces de agregar recursos llamativos:

“Él nos pone que hacer, pero nosotros modificamos todo lo que tiene ese tema. Es decir, si nosotros hacemos una presentación, nosotros podemos hacer lo que queramos de esa presentación, esa es como la participación que tenemos”.

Síntesis:

Los estudiantes se encuentran ajenos al proceso evaluativo y la responsabilidad recae en la figura del docente, quién debe evaluar sus desempeños a partir de criterios e instrumentos evaluativos. Existe una coherencia al plantear que los criterios más importantes para el docente son el manejo del tema y la dominación de este, compartido por los estudiantes y siendo evidenciado en la observación. Es por esto que al no estar incluidos en la Evaluación y la toma de decisiones, desconocen otros instrumentos que podrían ser beneficiosos para su aprendizaje y autorregulación, tales como la autoevaluación y coevaluación que no se promueven por parte del docente.

Tema N° 4: Retroalimentación que se entrega

Observación Grupo 2 - Sujeto 1

- **Comentarios orales centrados en los aspectos no logrados**

La retroalimentación que se entrega es de tipo oral en las distintas instancias de Evaluación. No hay presencia de retroalimentación escrita o algún comentario respecto a una actividad de aprendizaje. Los momentos en que el docente realiza retroalimentación mayormente es cuando se emplea una

Evaluación de tipo sumativa. En muy pocas ocasiones se refirió a aspectos logrados y no logrados de actividades en clases, al igual que preguntas abiertas e interrogaciones orales, salvo en algunas excepciones y de forma individual.

En las actividades en clases, o el trabajo en equipos que los estudiantes desarrollaron (disertación), el docente monitorea grupo por grupo, resolviendo ciertas dudas relativas al contenido y a cómo estructurar la información. En algunos casos entregaba ejemplos concretos y en otros les daba ideas sobre cómo podían crear o generar su recurso. Por lo general el docente señala una estructura a seguir para todos, usando los mismos conceptos para que se pudieran guiar quedando expresado así:

“Un estudiante pregunta al docente cómo puede buscar la información sobre los volúmenes de exportación e importación. El profesor les entrega ciertas fuentes de información especializadas en el tema.

En la mayoría de los casos, el docente sólo apuntaba hacia los aspectos no logrados, afirmando que a los estudiantes les faltaban ciertos elementos que considera sumamente importantes. En ningún momento en que hubo presencia de retroalimentación se refirió a los aspectos positivos o logrados en actividades de aprendizaje. A continuación se procede a mostrar un ejemplo donde el profesor pregunta de manera directa:

“Caballero, ¿Qué es la comunidad económica Europea? Sin necesidad de ver lo que está escrito, porque cuando uno realmente aprende, es cuando tiene la capacidad de poder explicarle al otro con sus propias palabras. ¿Por qué crees tú que se terminaron de agrupar?”.

Otro aspecto importante a considerar es que el docente no otorga una retroalimentación efectiva y significativa, que a la vez sea constructiva y motivadora para el estudiante, porque solamente se basa en lo que no se concretó:

“Eh... ¿Eso es? Bueno, ustedes se suponen que están en primero medio, al colegio ustedes vienen a aprender cosas, pero su presentación fue malísima. Ahora se los digo el por qué. Para hacer una presentación, yo no puedo pasar a leer adelante, tengo que saber lo que estoy diciendo y si más encima voy a tener que aprenderme una diapo toda «piñufla» tengo que aprenderla po’. Por último meterme a internet y saber cómo pronunciar un nombre”.

“A ver señores, muéstrenme de nuevo su power. Miren, ustedes tienen que empezar por hablar sobre economía, con conceptos básicos, como por ejemplo exportaciones, importaciones, TLC. ¡No saben nada! ¿Saben por qué? Porque no estudiaron, no se empaparon con el tema, si los tuviera que evaluar ahora, los «rajaría» a todos con un 3, pero no es la idea, porque ustedes están aprendiendo. Y si yo ocupo la rúbrica o la pauta, ¿les estaré enseñando algo?”.

Como se ve en la cita anterior, llama la atención el comentario que el docente realiza a los estudiantes, donde les está diciendo explícitamente que justifica la no entrega de instrumentos, indicando que estos obstaculizan el aprendizaje.

Una vez que el docente aplica la calificación en el libro, procede a llamar grupo por grupo para explicarles las razones de su nota, empleando para ello una pequeña rúbrica de Evaluación. Lo interesante de todo es que nunca especificó si la calificación era grupal o individual, por lo que algunos obtuvieron distinta calificación, estando en el mismo equipo.

Focus Grupo 2 - Sujeto 1

- **Comentarios orales vinculados a los aspectos no logrados**

Los estudiantes no tienen claridad de lo que significa el concepto de retroalimentación, por lo cual se les realiza una breve explicación de este.

Cuando se les consulta si el docente les da a conocer sus aciertos y errores ya sea en una actividad de clases, o una que conlleve una calificación, ellos señalan que sí, pero no es constante en esa práctica:

“En clases no. Te dice la respuesta y no te dice en que te equivocaste, pero en las evaluaciones siempre lo hace”.

“A veces en las disertaciones nos dice: Mmm... ya listo, siguiente grupo y vayan a sentarse”.

- **Impacto negativo que perciben los estudiantes respecto a los comentarios del profesor**

Ellos señalan que su retroalimentación se basa en una crítica negativa, porque sólo apunta a los aspectos que no se lograron:

“En algunas personas destaca los aspectos positivos, pero a la gran mayoría sólo se fija en lo que no se logró o se hizo mal. Uno se siente mal, y nos desmotiva. De hecho en una disertación dijo: esta disertación está como para un 3,0 si me los tuviera que «rajar», lo haría de inmediato”.

Los estudiantes plantean que no entienden los comentarios realizados por el profesor, sintiendo la necesidad de una retroalimentación equilibrada y constructiva. Por lo tanto, si va a ser una crítica, que lo haga sin desmotivar, ni perjudicar sus estados de ánimo:

“Con sus retroalimentaciones más que nada nos bajonea, ya que siempre alude, hiciste todo mal, y ahí nos deja con la duda entre nosotros. Entonces, ¿qué es lo que logré o tengo bueno de la actividad? O bien ¿Qué habré hecho tan mal?”.

- **Entrega de comentarios sólo al ser consultados por el estudiante**

Los alumnos manifiestan que los momentos en que el docente realiza retroalimentación, fundamentalmente son en las actividades que implican una calificación de por medio. Los estudiantes plantean que en la dinámica de clase a clase no realiza esa práctica, y en otras actividades, donde si se encuentra retroalimentando, lo hace de manera oral. En el caso de las pruebas escritas, no realiza retroalimentación.

Respecto a la explicación de un contenido o concepto que no se haya comprendido, ellos dicen que les explica o ejemplifica, pero no siempre, ya que la iniciativa parte siempre de ellos y no de él.

“Si alguien le pregunta, o cuando el pregunta a todos y no respondemos, ahí recién él vuelve a explicar el contenido”.

Cuando el docente califica, estando presente una evaluación de tipo sumativa, no manifiesta el por qué de esta, quedando expresado así por los integrantes del focus:

“Si uno le pregunta, sí. Pero después de que la calificación ya está puesta en el libro”.

Un estudiante señala que en una disertación su grupo obtuvo un 7,0 y el docente no les informa el motivo, además ellos esperaban que les destacara los aspectos donde hicieron mérito para obtener dicha nota. De igual forma, aplica la nota de inmediato y con lápiz de pasta.

Síntesis:

La información entregada en la retroalimentación está presente en distintos momentos, ya sea evaluativos, como de aprendizaje. Esta información está orientada en los aspectos no logrados por los estudiantes, no considerándose los elementos positivos. La manera en que son informados es a partir de comentarios breves y socializados oralmente. Finalmente, el grado de participación del estudiante en esta práctica evaluativa es prácticamente nulo, ya no existe un intercambio de comentarios entre el docente y el estudiante, lo cual incide en su aprendizaje.

IV. 3 RESULTADOS GRUPO 3

Tema N° 1: Comunicación de objetivos de clases

Observación Grupo 3 - Sujeto 2

- **Entrega oral de información sobre contenidos a trabajar como objetivo de clase**

Según las observaciones realizadas en las clases de este docente, se puede afirmar que nunca hubo evidencia acerca del planteamiento del objetivo de manera escrita, ya que sólo en escasas ocasiones mencionaba a nivel muy general en qué consistiría la clase y qué contenidos serán tratados en esta, lo que podría interpretarse como la comunicación del objetivo de manera oral, aunque muy lejano a lo que debería realizar cada profesor al iniciar sus sesiones.

De acuerdo con lo anterior, al no existir la presencia de un objetivo, difícilmente los estudiantes podrían darse cuenta de la finalidad que buscaba alcanzar la clase impartida y los aprendizajes que deberían existir en esta. Aunque por lo general el docente buscaba activar los conocimientos previos de sus alumnos, consultando si recordaban aquellos aspectos tratados en clases anteriores y haciendo preguntas en torno al contenido, lo cual queda de manifiesto en el siguiente extracto:

“Damos comienzo solemnemente a este nuevo contenido. El cual como dije anteriormente, se denomina período conservador. Pero para hablar de este, primero debemos retroceder en el tiempo, porque abarca desde el año 31 al 61. ¿Qué estaba pasando antes?

Alumno: Había un período de anarquía.

¿Qué características tiene este período de anarquía?”.

Focus Grupo 3 - Sujeto 2

- **Objetivo entendido como contenido**

Al momento de tratar este tema, se les consulta a los alumnos si ellos saben qué es un objetivo de clase y cuál es su finalidad, por lo tanto una de las respuestas afirma lo siguiente:

“Es el concepto que coloca como cosa central en el mapa conceptual.”

De acuerdo con la información entregada por los estudiantes de este grupo focal, el docente por lo general busca activar los conocimientos previos a partir de contenidos aprendidos en clases anteriores.

Según ellos, da a conocer el objetivo al realizar una especie de mapa conceptual o esquema en la pizarra, donde apunta aquellos elementos que serán explicados dentro del contenido:

“[...] Coloca como unos tips en la pizarra y los va desglosando a medida que va haciendo la clase”.

Los alumnos Interpretan que al presentarles un título general, este pasa a ser el objetivo de la unidad y que se desglosa para las clases que conforman esta, aunque no exista explicación, socialización, o contextualización. Es por esto que según sus opiniones, el contenido del mapa conceptual pasaría a ser lo que se pretende alcanzar en la clase. Inmediatamente se dedica a “pasar materia” para que tomen apuntes acerca de lo mencionado.

Informan que es importante conocer el objetivo en una clase de Historia, además atribuyen al docente la responsabilidad de conocer este, pero siempre relacionado al contenido, donde la explicación indica que:

“El profe sabe lo que debe cumplir en sus horarios y trata de que todos lo aprendamos, por lo tanto el objetivo sería una ayuda para saber lo que estamos viendo.”

Síntesis:

Es necesario destacar que al no manifestarse la presencia de un objetivo claro, es imposible que exista socialización, ni mucho menos contextualización, lo cual podría direccionar la clase hacia el desarrollo de actividades que no hayan sido planificadas de manera previa y los alumnos puedan confundirse en el tratamiento de los contenidos, provocando falencias dentro del proceso evaluativo desarrollado por el docente.

Tema N° 2: Comunicación de criterios e instrumentos

Observación Grupo 3 - Sujeto 2

- **Diversidad de instrumentos y procedimientos utilizados**

A lo largo de las clases observadas, se pudo apreciar diferentes procedimientos evaluativos utilizados por el docente, dentro de los cuales encontramos: aplicación de pruebas escritas; realización de interrogaciones orales; y realización de trabajos manuales (diario histórico). Para la evaluación de estos y a la vez tomar constancia de la apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes, se procedió a utilizar instrumentos evaluativos como: escala de apreciación numérica (para el caso del diario histórico) (Ver anexo 7); escala de puntaje y notas a criterio del profesor (para el caso de las interrogaciones orales); mientras que para la corrección de la prueba escrita (ver anexo 8) utilizó como instrumento la misma prueba revisada en aquellos ítems de preguntas cerradas, y en aquellos de desarrollo breve y extenso solamente procedía a leer las respuestas de los estudiantes, no existiendo así una pauta de corrección concreta, ya que se realizaba la suma del puntaje total y éste equivalía a la nota obtenida por el alumno.

Cabe mencionar que el docente comunica a todo el grupo curso, aquellos instrumentos que utiliza para evidenciar el desempeño de cada uno, aunque esto se realiza una vez calculado el puntaje obtenido por ellos, donde les informa qué

aspectos han sido logrados y cuáles son aquellos en que no se ha alcanzado lo esperado.

Al momento de revisar las pruebas escritas, la pauta utilizada (entiéndase pauta para efectos del profesor), contiene solamente aquellas respuestas de preguntas cerradas (verdadero y falso, selección múltiple), mientras que en los ítems de desarrollo breve y extenso, que a la vez fueron revisados en el aula, sólo realiza una lectura rápida sin mayor profundización, ni menos analizando las respuestas o argumentos de los estudiantes, con lo cual asigna el puntaje que según su criterio es el adecuado, sin existir una escala previa o posibles respuestas:

“El docente revisa las pruebas escritas realizadas en la clase anterior, sumando puntajes, pero no alcanza a entregarlas durante esta clase”.

Cuando el profesor interroga a algunos alumnos en torno a los contenidos vistos en clases anteriores, les explica que la modalidad será plantear tres preguntas y estas deben ser respondidas inmediatamente, donde cada una tendrá 1,5 puntos en caso de ser respondidas de manera correcta, puesto que si no es así, tendrá menor puntaje. Una vez obtenido el puntaje, procede a calcular de acuerdo a una escala numérica que posee en su computador y realiza la ponderación correspondiente, donde se obtiene una nota que traspasa directamente al libro. Puede interpretarse como una práctica muy estricta según el nivel y el momento en que se desarrolle. Tampoco existe retroalimentación en torno a estas interrogaciones:

“Hace el llamado para las interrogaciones orales a los alumnos que no han sido seleccionados durante el semestre. Este proceso dura aproximadamente unos 20 minutos.

¿Algún voluntario o voluntaria?

¡Se han dado al menos unos 5 minutos para que repasen. Nosotros la clase pasada vimos hasta el gobierno de Bulnes! ¿Verdad?”.

- **Entrega previa de instrumentos a los estudiantes pero sin claridad de los criterios**

Igualmente, al momento de entregar los diarios históricos realizados por los alumnos, junto con estos, el docente anexa una escala de apreciación numérica, en la cual evalúa diferentes aspectos que debía contener el trabajo, criterios que había comunicado con anterioridad y que serían evaluados en esta instancia. Por lo tanto, los estudiantes conocían previamente aquellos elementos del trabajo manual, siendo considerados al momento de aplicar el puntaje a cada uno, que a la vez pasaría a formar parte de una nota al libro:

“El docente entrega los diarios de la época de principios del siglo XIX y los llama por grupo. Los estudiantes revisan su pauta (escala de apreciación numérica) y cuentan su puntaje, algunos reclaman por ciertos aspectos, en este caso criterios evaluativos considerados por el profesor”.

Es preciso afirmar que ciertos criterios utilizados por el docente no son acordes con las diferentes actividades realizadas, puesto que en ocasiones las instrucciones no son del todo claras para que exista una comprensión por parte de los alumnos y esto provoca confusiones al momento de responder o ejecutar las tareas asignadas. También, se aprecia que en algunos casos estos criterios no son oportunos, ni se relacionan con las habilidades que poseen los alumnos, especialmente con aquellos que pertenecen al programa de integración, ya que al momento de aplicar la prueba escrita queda de manifiesto, lo cual se evidencia de manera explícita a continuación:

“Para los chicos del programa PIE, solamente contestar de los textos que están ahí, uno a elección. Solo los de PIE, de los textos deben elegir uno de ellos”.

Focus Grupo 3 - Sujeto 2

- **Informa previamente los criterios e instrumentos utilizados**

Los participantes de este grupo focal indican que por lo general el docente les da a conocer aquellos elementos que serán evaluados en actividades o

trabajos de cualquier índole, los cuales escribe en la pizarra, muestra en un power point, o reparte hojas con instrucciones. De todas formas, no siempre ocurre aquello, quedando evidenciado en el siguiente extracto:

“En el único que ha fallado es en el diario (trabajo manual), que nos entregó una pauta con lo que debía tener, pero no los indicadores o criterios que evaluaría.”

Ellos expresan que las pautas con las cuales evaluará, se entregan incluso con un mes de anticipación, para que puedan conocer los aspectos que serán analizados con mayor profundidad. Además mencionan que siempre mantiene la misma pauta y que se encarga de recordarles a medida que se acerca el día de entrega o presentación:

“Por ejemplo, cuando faltan dos semanas antes de empezar a hacer el trabajo, nos dice: Chicos recuerden que en dos semanas más deben entregar el trabajo [...]”.

- **Explicación de criterios sólo al ser consultados por los estudiantes**

Del mismo modo, los indicadores se van repitiendo y los estudiantes ya tienen una idea acerca de lo que evaluará, porque en caso de no entender alguno de estos, el docente se da el tiempo para explicarlos detalladamente:

“Si uno va y se acerca para preguntar sobre qué consiste el indicador creatividad, el lo explica. Pero no es que sea general”.

También surge una opinión interesante de presentar en torno a los indicadores o criterios que plantea el docente:

“Como curso todavía no llegamos a ese nivel de criticar las pautas del profesor, o sea él está evaluando y nos bajamos a sus criterios y nada más, entonces tenemos que preguntarle en torno a esos criterios y no los vamos a criticar”.

Los estudiantes señalan que el profesor realiza monitoreo en las actividades realizadas, pero no es una acción que se produzca frecuentemente y en caso de preguntas o dudas, él atiende los casos concretos, por lo tanto los seguimientos no son una constante:

“[...] El profe no es de los que se para y te dice: ¿cómo vas?, ¿te ayudo? No es de esos, pero si uno le pregunta y se acerca, lo hace”.

“En ese sentido es bueno, porque le da independencia al alumno”.

Además afirman que entrega ejemplos concretos para que ellos comprendan las acciones que deben realizar, donde toma como base los trabajos realizados en otros cursos del mismo nivel.

Los alumnos mencionan que siempre utiliza pruebas escritas, interrogaciones, trabajos prácticos (con notas acumulativas) y disertaciones. Además en el presente año se realiza la lectura de documentos que son evaluados con un control escrito, el que se respondía en parejas. Consideran también que los trabajos de investigación son más fáciles, debido a que asimilan la materia y pueden explicarla al curso, puesto que al exponer sus resultados es un tanto similar al hecho de dirigir una clase:

“Normalmente preferimos los trabajos con investigación, porque es como la forma más agradable, por así decirlo, de avanzar en la materia, porque uno va midiendo los parámetros para ir avanzando”.

Manifiestan que si el profesor realiza evaluaciones innovadoras, dará paso a que ellos se motiven, principalmente si es entretenida la forma como trabaja, sobre todo al momento de solicitar creatividad y novedad:

“[...] como a nosotros nos piden creatividad, que el profesor también tenga creatividad para darnos los trabajos”.

Un estudiante menciona que solicitó en algún momento al profesor, poder ayudarlo a dirigir la clase y explicar un contenido en específico, ante lo cual éste accede y a la vez permite fomentar el aprendizaje del joven:

“Yo también he dirigido clases propiamente tal. De repente le digo: ¿profe por qué no le hago una clase? En realidad, porque yo quiero, no es porque me lo pida o algo”.

Otro de los estudiantes indica que sería atractivo realizar una especie de museo (a nivel de curso) para mostrar diferentes elementos alusivos al contenido tratado en la asignatura, lo cual pueda ser mostrado ante todo el colegio, de tal manera que deban prepararse, estudiar y guiar a sus compañeros, potenciando su propio aprendizaje:

“[...] si estamos hablando de Historia, ¿por qué no hacemos un museo? Es algo súper didáctico, se puede trabajar clase a clase.

[...] si se piensa más allá, se podría hacer un día de la Historia en el colegio. O así como semana colonial por dar algún ejemplo”.

Uno de sus compañeros complementa la idea afirmando que:

“Se podría partir con obras de teatro, también se me ocurre el cosplay que viene de los videojuegos, líneas de tiempo, juegos, vestimentas, personajes”.

Los estudiantes piensan que la asignatura de Historia es aburrida, por lo tanto la tarea del profesor es hacerla entretenida para que los estudiantes se interesen, manteniendo la formalidad de una clase. Por lo tanto, dan responsabilidad a la labor del docente.

Síntesis:

Si bien, hay presencia de diferentes instrumentos y criterios, los cuales son explicados por el docente en el momento que considere pertinente, donde por lo general sucede una vez que posee los resultados obtenidos por sus estudiantes. En algunos casos, debido a que existe conocimiento en torno a la forma de evaluar que posee el docente, los alumnos ya saben con qué instrumento serán evaluados y expresan en el *focus group* que el profesor les hace entrega previa de los instrumentos, aunque en la observación no se logró registrar aquellos momentos. También les parece necesario que el profesor implemente otras formas de evaluar, para así asimilar de mejor manera los contenidos.

Existe una aplicación de prácticas evaluativas distintas, de acuerdo con las habilidades que poseen sus alumnos, pero los criterios no se relacionan con estas, por lo tanto la autorregulación de los estudiantes se ve alterada debido a lo desarrollado por el docente, sin que ellos se den cuenta de esta situación.

Tema N° 3: Participación de los estudiantes en la Evaluación

Observación Grupo 3 - Sujeto 2

- **Nula participación de los estudiantes en la toma de decisiones en torno al proceso evaluativo**

A partir de lo observado, no hay evidencia alguna respecto a la participación de los estudiantes en la Evaluación, puesto que el docente mantiene una metodología de tipo expositiva al realizar sus clases, así como también en el proceso evaluativo, aún cuando existe diversidad de habilidades dentro del grupo curso, donde a lo largo de las sesiones algunos opinan respecto al contenido tratado, las ideas previas y responden a las interrogantes que surgían en el momento, pero más allá de estos aspectos, no influyen de manera significativa en la Evaluación misma, ya sea a nivel individual y grupal.

“Eso sería chicos. No sé si habrán preguntas, recuerden que la prueba es la otra semana. Puedo facilitar el power por si alguien lo quiere. El video

también lo tengo, si alguien los requiere es ahora o nunca. Si hay alguna pregunta, por favor a viva voz para el curso”.

Focus Grupo 3 - Sujeto 2

- **Entienden la Evaluación como la aplicación de una nota al libro o acumulativa**

Los estudiantes dan a entender que el docente lleva a cabo diferentes procedimientos evaluativos, ya sea trabajos, pruebas escritas, donde cada uno de estos contiene pautas para poder corregir el desempeño. Dentro de ellos también encontramos interrogaciones que se realizan de manera oral a cada alumno a lo largo del semestre, las cuales fueron objeto de adaptaciones. Por lo tanto, una de las alumnas manifiesta lo siguiente:

“Hubo un cambio en las interrogaciones a mitad de semestre. Por ejemplo antes eran tres preguntas y si se respondía una era como un 2, luego iba subiendo. Pero cambió el tema y empezó con puntaje. Cambió todo el sistema de las notas que nosotros teníamos”.

Uno de sus compañeros aporta para complementar la idea:

“Estas como obligado a responder las tres preguntas ahora, prácticamente. Debería darle más puntaje a cada pregunta para obtener una nota más alta”.

Respecto con las interrogaciones orales, otra de las participantes del grupo focal afirma que:

“[...] el profe debería aumentar las preguntas, que no sean tres, sino cuatro para que por ejemplo con dos preguntas puedas sacarte un 4 y algo, porque con dos preguntas ahora obtienes un 3 y algo. Esto hace que estemos estudiando constantemente pero también nos da como “cosa” ya la interrogación”.

Los estudiantes manifiestan que las evaluaciones escritas se realizan constantemente y por lo general se responden de manera individual, pero en el presente año ha implementado la modalidad de responder en pareja, lo cual varía

según el contenido tratado. Además, en este año lectivo comenzó a desarrollar una metodología de notas acumulativas a partir de diferentes trabajos realizados en el aula o fuera de esta, de los cuales se obtiene un promedio, el que será registrado como una nota en el libro.

“Lo que agregó este año, porque creo que el año pasado no estaba, fue eso de las notas acumulativas. Hacía trabajos y tareas y al final con todos esos sacaba un promedio y a muchos les sube la nota con esos trabajos”.

- **Predominio de la heteroevaluación**

Los participantes del *focus group* se enfocan en expresar sus opiniones en torno a las pautas que el docente entrega y los criterios que ellos deberían cumplir para obtener todo el puntaje ideal, al igual que explican un ejemplo concreto con la realización de un trabajo manual (diario histórico) y el ítem de creatividad que el docente solicitaba:

“Lo que sí, en el último trabajo entregó una pauta, donde agregó el ítem de creatividad y eso no lo puso en la pauta que nos entregó él. Pero cambió un punto, porque siempre dice colóquenle creatividad entonces lo mencionó, pero no lo puso en la pauta”.

Informan que al realizar un trabajo de investigación pueden aprender el contenido que se estaba tratando en la unidad.

Indican que nunca han sido parte de autoevaluaciones y coevaluaciones, haciendo hincapié en que las pautas entregadas por el docente no se referían a estos aspectos. Aunque si se les permitía opinar al momento de finalizar disertaciones, donde podían hacer críticas constructivas a sus compañeros:

“Cuando disertamos nos dice en qué nos equivocamos, ¿por qué creen que se equivocaron, faltó organizarse, juntarse? En eso sería libre opinión entre los compañeros, pero al fin y al cabo no hay un ítem en que evaluemos. Sólo son opiniones para ayudar al compañero, por lo tanto el que evalúa es el profesor”.

También, hacen referencia a que el docente no les ha solicitado su participación para decidir si les gustaría ser evaluados de manera diferente, salvo una oportunidad que luego no se repitió:

“Nos dio la oportunidad a principio del semestre, pero no se repitió la ocasión, creo que eso le falla un poco al profesor”.

Síntesis:

Según lo registrado en ambos métodos de recolección de información, recae en el docente el deber y la responsabilidad de evaluar el desempeño de sus alumnos, quienes son principalmente agentes pasivos y receptivos dentro del proceso de Evaluación, puesto que no se les otorga la importancia necesaria para influir en la toma de decisiones que puedan afectar en su aprendizaje y es el profesor quien planifica, revisa y ejecuta los instrumentos evaluativos.

Tema N° 4: Retroalimentación que se entrega

Observación Grupo 3 - Sujeto 2

- **Comentarios orales centrados en aspectos logrados y no logrados**

Como se pudo observar, dentro las prácticas evaluativas desarrolladas por el docente en sus clases, por lo general realiza retroalimentación de tipo oral en las diferentes instancias en que evalúa el desempeño de sus estudiantes, dejando de lado la idea de retroalimentación escrita, lo cual se aprecia principalmente por la falta de tiempo y la carga laboral.

Por lo tanto, como se ha mencionado, el profesor entregó una retroalimentación oral a sus alumnos una vez que contaba con el resultado de los puntajes correspondientes a cada evaluación, dando a conocer aspectos generales a todo el curso, considerando los errores más frecuentes en sus respuestas, sin tener en cuenta aquellos aciertos o argumentos destacables, ni

mucho menos motivándolos para continuar en la misma senda en caso de haber logrado responder de manera correcta:

“¡Ya chicos... Pongan atención, vayamos revisando la prueba. Veamos las alternativas!”.

“El docente realiza este método leyendo y explicando la respuesta correcta a cada pregunta. No hay consultas por parte de estudiantes, quienes aceptan las respuestas sin mayor discusión”.

Para retroalimentar las pruebas escritas, el tipo de información entregada tenía su foco principalmente en mencionar aquellas preguntas en que normalmente se equivocaban y con ello decir cuál era la respuesta correcta (para el caso de preguntas de verdadero y falso, y selección múltiple), mientras que en preguntas de desarrollo breve y extenso informaba que si las respuestas apuntaban directamente a lo que se preguntaba, era más probable de obtener todo el puntaje y en caso de ser menor al puntaje ideal, se debía a la falta de algún aspecto. Además hacía una lectura rápida y revisaba a partir de criterios que sólo él manejaba y no habían sido socializados:

“El docente les señala que llamará por orden de lista a los estudiantes, para entregarles los resultados de las pruebas escritas, donde el contenido abordado fue el período conservador en Chile. Expresa: ¡voy a terminar de corregir unas cosas y luego daré unos minutos, primero para que revisen y me traigan sus dudas o consultas, luego atenderé de manera personal sus inquietudes!”.

En las interrogaciones orales, por lo general no existía retroalimentación, puesto que a su parecer, el estudiante debía dominar el contenido que se le consultaba porque era materia vista en clases anteriores y era su responsabilidad estar atentos y tomar apuntes, entonces consideraba que era una oportunidad para poder subir sus notas y a la vez tenerlos obligados a estudiar clase a clase.

“¡Chicos, voy a dar 5 minutos para que las personas que me deben la interrogación repasen y vengán adelante!

Alumno: Profe ¿a quienes va a interrogar?

A los últimos que faltan. ¡Aprovechen de estudiar y repasar!”.

En los trabajos manuales con investigación previa (diario histórico), el docente explica a cada grupo aquellos aspectos logrados a cabalidad y otros en que no se logró cumplir con la totalidad de los criterios que eran solicitados, teniendo una conversación con los integrantes, dando las felicitaciones respectivas cuando consideraba que era necesario y entregando el puntaje final obtenido por el equipo, en una escala de apreciación numérica.

Focus Grupo 3 - Sujeto 2

- **Comentarios orales enfocados en errores y las respuestas esperadas**

Los alumnos Informan que el docente siempre les da a conocer en qué aspectos tuvieron aciertos y/o errores, sobre todo en pruebas escritas e interrogaciones, puesto que para ellos es necesario saber en qué se equivocaron y por qué motivo se les está bajando puntaje:

“[...] siempre está la instancia de poder ir a preguntar por qué me bajó puntos y ahí él también explica”.

Ellos plantean que sólo existe retroalimentación oral realizada a todo el curso y de manera individual cuando consultan directamente, puesto que se da el tiempo para llamarlos por orden de lista, subiendo el puntaje en los casos que corresponda, pero no entrega una retroalimentación escrita. Es así como informa al final de cada evaluación, principalmente en pruebas escritas y disertaciones, en estas últimas para no interrumpir y así faltar el respeto a los estudiantes:

“A veces hay un problema en eso porque se achoclonan demasiado adelante. Son muchas personas y hay gente que no alcanza su oportunidad”.

Los estudiantes consideran que sería importante el hecho de recibir retroalimentaciones de tipo escritas, porque el profesor debería hacerlo y es responsabilidad del estudiante si toma en cuenta los comentarios sobre su desempeño. Además, afirman que es un profesor que tiene un buen trato hacia los estudiantes y es comprensible en relación con su cometido.

Sienten que las felicitaciones por una buena labor, les sirven para motivarse a aprender en torno a la asignatura y algún contenido en específico. Es gratificante para los alumnos que el profesor destaque aquellos aspectos positivos o logrados:

“[...] que un profesor destaque lo que tú querías que te destacara, se siente como si uno se sacara un 7, gratificante. Se siente bastante bien, obvio.”

- **Retroalimentación entendida como refuerzo de contenidos**

Los alumnos afirman que cada vez que el docente se percata que el curso o algunos alumnos no han comprendido cierto contenido, lo repite o ejemplifica de mejor manera, incluso si alguien no manifiesta dudas. En las situaciones que se da, los ejemplos son concretos y buscando que el estudiante aprenda lo máximo posible, por lo tanto con las explicaciones reiteradas se percatan acerca de lo que realmente deben aprender:

“Uno queda con la duda, entonces va a preguntarle y él da la respuesta”.

Ante lo anterior, uno de sus compañeros manifiesta de manera tajante que:

“En realidad es su obligación explicar hasta que entendamos”.

Indican que el profesor por lo general entrega una explicación del por qué está aplicando una nota al libro, especialmente cuando el estudiante se acerca con alguna duda y así le informa sobre las posibles respuestas que debería haber considerado. Lo anterior siempre ocurre cuando los alumnos preguntan, ya que no es una acción que nace desde el docente, aunque ellos asumen que es obligación del alumno preocuparse por su rendimiento.

Manifiestan que nunca se ha dado la oportunidad para aportar con ideas en torno a la forma en que podrían ser corregidos e informados en los trabajos. Pero conociendo la forma de trabajar que lleva a cabo el docente, probablemente aceptaría las sugerencias. Aunque una de las opiniones afirma que:

“Al momento de corregir, es una tarea que el profe debe asumir, sin tener que preguntarnos a nosotros”.

Síntesis:

Nos queda mencionar que la información entregada por parte del docente al centrarse principalmente en los errores cometidos con la idea de mejorar el aprendizaje, además explicando a grandes rasgos y sin haber mayor profundidad, no permite que los estudiantes puedan autorregular su aprendizaje, ya que no hay ejemplos concretos, ni mucho menos una valoración del desempeño mostrado por ellos. Lo anterior lleva a una escasa o casi nula apropiación de los contenidos tratados a lo largo de la unidad.

Aunque, los mismos estudiantes manifiestan que si el docente destaca aquellos elementos que han sido logrados de manera positiva, sentirán la gratificación de haber actuado bien y esto les permitirá recordar aquellos contenidos aprendidos.

IV. 4 RESULTADOS GRUPO 4

Tema N° 1: Comunicación de objetivos de clases

Observación Grupo 4 - Sujeto 2

- **Entrega de objetivo entendido como contenido**

De acuerdo con la observación realizada, se logró establecer que el docente no entregaba el objetivo de la clase a los estudiantes al momento de iniciar esta, ya sea de manera escrita u oral, puesto que desde un comienzo presentaba un título referente al contenido que trataría y los temas asociados. Salvo en un par de oportunidades dio a conocer de manera general y oralmente aquellas ideas sobre las cuales se sustentaba la clase, lo cual podría interpretarse como una aproximación de objetivo que el profesor intentaba explicar, aunque de todas formas se encontraba muy distante a una socialización y explicación sobre lo que debía lograrse en la sesión.

Entonces, sin un objetivo de clase concreto se hace complejo que los estudiantes puedan darse cuenta en qué consiste la clase y cuál sería la finalidad a la que esta apunta y que a la vez puedan saber qué contenidos en específico serán los que deben aprender. De todas formas el docente busca activar los conocimientos previos de sus alumnos al preguntar al inicio de la clase si recuerdan lo visto en sesiones anteriores, además de guiarlos para vincular ideas y conceptos entre sí:

“El docente muestra una presentación en Power Point con el contenido alusivo a la clase, mencionando lo siguiente: La clase anterior comenzamos a ver un poquito sobre el gobierno de Frei, además se entregó la guía y pretendo retroalimentar esa clase para luego pasar al siguiente gobierno.

[...] Incluso voy a retroceder porque ustedes ven allí el gobierno de Ibáñez. ¿Qué características tiene este gobierno además de las mencionadas allí, alguien las recuerda?

Alumno: Lo del populismo

¿Qué otra idea? ¡La escoba por supuesto!”.

Al igual que lo ocurrido con el grupo anterior, se debe mencionar que al no presentarse un objetivo concreto, es complicado que se lleve a cabo una socialización y consigo una contextualización óptima, de tal forma que la clase puede ir en una dirección bajo la cual no exista congruencia entre las actividades realizadas y la programación que el docente haya establecido previamente, por lo tanto los alumnos podrían llegar a tener confusiones al abordar los contenidos y al mismo tiempo no entender en el proceso evaluativo que realiza el profesor.

Focus Grupo 4 - Sujeto 2

- **Entrega de objetivo entendido como contenido**

Cuando comienza la ronda de preguntas en torno a este tema, se les consulta a los estudiantes si saben qué es un objetivo de clase y cuál es su función dentro de esta, ante lo cual uno ellos responde:

“Lo que se espera de la clase, lo que se espera concluir de la clase”.

Indican que el profesor frecuentemente realiza una recapitulación para activar los conocimientos previos de sus alumnos y saber si dominan aquel contenido tratado anteriormente, para así poder conectar con la clase que imparte en aquel momento, es por esto que surge la siguiente opinión:

“[...] es que siempre somos los mismos que participamos e interactuamos con el profe para ver lo que se trató en la clase anterior”.

Afirman que en cada clase el docente va anotando esquemas en la pizarra, los cuales serían las bases sobre las que se sustenta, lo que a su vez los obliga a que tomen apuntes sobre las temáticas tratadas. Estas temáticas no las menciona como objetivos, pero aún así interpretan que se refiere a este con los títulos que se muestran:

“Más que nada, cuando empieza la unidad nos entrega el objetivo. En cada clase hace una especie de esquema con las temáticas que se tratarán y uno entiende que eso veremos, pero no es que escriba objetivo de la clase”.

- **Relación entre lo que se entiende por objetivo y los contenidos que se preguntarán en evaluaciones**

Con respecto a la importancia que debe tener el objetivo de clase, aparecen opiniones diferentes, que permiten conocer lo que piensan respecto a este, por lo tanto una de ellas indica:

“Si, es importante, porque al final así uno se da cuenta en lo que debería enfocarse para aprender, porque la mayoría de eso es lo que va a salir en la evaluación”.

Mientras que por otro lado, encontramos una visión completamente diferente a la anterior, la cual se expresa a continuación:

“Para mí no es tan importante, o sea yo no encuentro tan trascendental que me digan o no lo que vamos a aprender. De hecho es más fácil el listado porque uno va dándose cuenta de los puntos y anotando al lado. Yo por ejemplo no tomo en cuenta el objetivo de la clase. Además si nos pasan una materia quiere decir que eso entrará en la prueba”.

Los alumnos plantean que sólo en algunas clases se realiza un análisis o recuento de los contenidos tratados, ya que depende del tiempo que reste para que el docente realice esta acción. También informan que no se resume la clase, puesto que si sobra algo de tiempo, les otorga unos minutos para que descansen:

Síntesis:

Con la implementación de ambos métodos de recolección de datos, se pudo registrar que el docente no tiene la costumbre de presentar, explicar, socializar, o contextualizar el objetivo de clase. Aunque los estudiantes del grupo focal afirman que comenzando la unidad, escribe en la pizarra el objetivo de esta y diferentes temas que este abarca, lo que no se apreció en la observación realizada. Por lo tanto, en su reemplazo tiene la metodología de anotar títulos sobre el contenido a tratar y a la vez realizar esquemas que informan a los

estudiantes los diferentes temas que se estudiarán, principalmente para las evaluaciones que serán aplicadas.

Tema N° 2: Comunicación de criterios e instrumentos

Observación Grupo 4 - Sujeto 2

- **Entrega de instrumentos sólo cuando el docente estima conveniente en procedimientos diferentes a la prueba escrita**

Dentro de la observación, se logró tomar nota de los procedimientos evaluativos que el docente aplica a lo largo del proceso de acompañamiento en el aula, entre los que encontramos: realización de pruebas escritas; implementación de debates grupales. Al momento de llevar a cabo la evaluación de los mencionados, considerando que los estudiantes debían evidenciar una apropiación de conocimientos, el profesor tomó la decisión de evaluar a través de instrumentos como: pauta de corrección para la prueba escrita (utilizando la misma prueba corregida); rúbrica de desempeño para el debate grupal (ver anexo 9).

Es menester dejar en claro que el docente entrega con antelación una explicación a todo el curso en torno a los instrumentos que utilizará para evaluar dichos procedimientos, pero serán presentados una vez que haya revisado el desempeño de cada alumno y haya asignado el puntaje necesario a partir de los criterios sobre los cuales se realiza la evaluación, dando a conocer aquellos aspectos que se han logrado a cabalidad, así como también los que presentan errores.

Al momento de analizar el desempeño de cada estudiante en el debate grupal, el docente tuvo que observar el transcurso de las presentaciones de todas las posturas, ya sea a favor o en contra de los respectivos temas tratados, donde fue anotando en su cuaderno de registro aquellos aspectos que le parecían más importantes para realizar preguntas a los integrantes de los grupos o simplemente para tener en cuenta cuando fuera adjudicando el puntaje correspondiente en la

rúbrica de desempeño que contaba con los criterios que serían evaluados. Es por esto que una vez obtenidos los resultados de los puntajes, procedió a mostrar la nota obtenida por el grupo y en algunos casos por los estudiantes que destacaron dentro de ellos debido a su participación, explicando de manera oral el por qué de dichos resultados. Además, los estudiantes tenían en su poder la pauta con instrucciones entregadas previamente, puesto que en torno a esta serían evaluados (ver anexo 10), dentro de la cual estaba incluida la rúbrica de desempeño mencionada.

Cuando procede a revisar las pruebas escritas, tiene como pauta de corrección la misma prueba respondida en aquellos ítems de preguntas cerradas (verdadero y falso; selección múltiple), las que están marcadas y compara con las respuestas entregadas por los estudiantes. Mientras que en aquellos ítems de desarrollo breve, análisis de textos y desarrollo extenso, el docente no posee una pauta con posibles respuestas, sino que luego de realizar una lectura de las respuestas y argumentos, asigna un puntaje a partir del ideal que debería obtener el estudiante, lo cual queda bajo su criterio, calculando finalmente la nota obtenida a partir de una escala numérica que guarda en su computador. Además antes de aplicar la calificación al libro, realiza un aumento de puntaje a los alumnos que posean décimas por actividades realizadas en clases y que han sido registradas en sus cuadernos, lo cual les permite subir su calificación final.

“Entrega los resultados de la prueba escrita a todos los alumnos que asistieron a clase. Ellos revisan sus calificaciones y comentan acerca de las décimas que el docente les debe”.

- **Entrega de criterios a partir de los instrumentos evaluativos sin explicación previa**

Existen criterios que el profesor utiliza para aplicar sus evaluaciones, los cuales no se condicen con las actividades realizadas en clases, aunque estas por lo general fueron de tipo expositiva, donde se daba a conocer un contenido y los alumnos debían anotar en su cuaderno. Igualmente, las instrucciones del debate fueron entregadas en una especie de guía o pauta para que los grupos tuvieran

una serie de aspectos en consideración, pero esta misma poseía algunas ideas un tanto confusas, por lo tanto los criterios a evaluar serían interpretados de una forma por el docente, mientras que por los alumnos serían entendidos de manera diferente. Es por esto que surgieron preguntas que fueron respondidas por el profesor al instante, tales como:

“¿Hay que venir vestidos de manera formal?”

¿Usted va a elegir quién habla en ciertos momentos?

¿Si uno pierde el debate igual tiene mala nota?”.

Un caso particular es la situación de los alumnos que eran parte del programa de integración, para quienes en ningún momento se pudo apreciar que existieran adecuaciones curriculares, donde pudieran llevar a cabo sus habilidades, de tal manera que se les evaluó bajo los mismos parámetros que a sus compañeros.

Focus Grupo 4 - Sujeto 2

- **Criterios entendidos como instrucciones y/o contenidos**

Los integrantes del grupo focal afirman que el docente realiza pautas que son presentadas al curso y explicadas, donde aparecen aquellos elementos que tendrá en consideración al momento de evaluar.

“En la clase cuando da un trabajo, lo explica. Generalmente hace esas cosas con harta anticipación al trabajo”.

Una de las alumnas menciona lo siguiente:

“No es que él anote, en la prueba entra tal contenido. Es como... en la prueba entra desde la prueba anterior hasta lo que vimos hoy”.

Según algunos de ellos, el profesor entrega instrucciones claras con antelación, sobre todo para los trabajos y para el debate grupal realizado en las últimas clases. Entregó la pauta para dicho debate, sin haber lectura de esta, entonces si surgían dudas podían ir donde el docente y pedirle aquello que no se

entendiera. Por lo tanto era responsabilidad de cada uno tener que acercarse y consultar:

“O sea nos dijo, si tienen dudas me preguntan durante las clases o al final de la clase y yo les puedo responder igual sobre el tema del debate, pero no es que se haya leído cada punto de la pauta.”

Los estudiantes manifiestan que para actividades en específico entrega pautas concretas, pero esto no ocurre en cada clase, al igual que para las pruebas escritas reparte guías de aprendizaje al curso y además deben estudiar toda la materia vista en clases.

- **Los criterios son explicados sólo al ser consultados por el estudiante**

Afirman que por lo general el docente se encuentra en su puesto y a medida que vayan surgiendo dudas dentro del curso, los estudiantes deben acercarse, ya que él no recorre la sala:

“[...] si necesitamos algo, nosotros vamos para allá, yo creo que él sabe qué le vamos a ir a preguntar si es que nos falta algo”.

Señalan que de igual forma, los ejemplos que entrega el docente son claros y concretos para poder entender de mejor manera la actividad que se deba realizar.

- **Conformidad con las evaluaciones realizadas por el docente**

Mencionan que el docente evalúa a través de pruebas escritas, actividades con décimas (de vez en cuando), un debate grupal, trabajos manuales (elaborar un periódico histórico). Respecto a este último, se puede obtener la siguiente opinión:

“Había que leer muchas páginas del libro y después crear noticias con respecto a eso, que eran como diez”.

Dentro de las preferencias que tienen respecto a la evaluación, a nivel general, los estudiantes informan que prefieren las pruebas tradicionales

(escritas), trabajos de investigación y manuales, debido al tiempo con el que disponen para su preparación, además que el profesor otorga bastante tiempo para la realización de los trabajos. Pero también hay opiniones puntuales con sus respectivos argumentos, que se dan a conocer a continuación:

“Prefiero las formas de evaluación en que uno tenga que explayarse, como escribir o hablar sus ideas, pero de una forma libre. Defenderlas y dar a conocer una opinión con mis propias palabras”.

Una segunda opinión indica que:

“Sería las pruebas, porque uno como que ya conoce el formato y ya sabe lo que puede preguntar. Y creo que sería las interrogaciones, algo oral, algo más de explayarse porque responder en un pedazo de la hoja en la prueba limita la respuesta [...]”.

Síntesis:

Podemos observar que en el acompañamiento realizado dentro del aula, el docente entrega diversos instrumentos y criterios, los cuales en ocasiones son explicados de manera muy general, mientras que en otras sólo se explican cuando los alumnos se acercan con dudas específicas. Según los estudiantes presentes en el grupo focal, el profesor no ha cambiado sus formas de evaluar a lo largo de los tres años que han tenido clases con él, por lo tanto ya conocen la modalidad y están acostumbrados a un ritmo de trabajo. De esta manera, la autorregulación del aprendizaje depende de las prácticas que lleve a cabo el docente, porque los alumnos no acostumbran a tomar conciencia sobre su propio desempeño.

Tema N° 3: Participación de los estudiantes en la Evaluación

Observación Grupo 4 - Sujeto 2

- **No hay presencia de los estudiantes en torno al proceso evaluativo**

De acuerdo con lo que se pudo registrar al estar dentro del aula y lo que se observó sobre las prácticas evaluativas, se hizo evidente una ausencia por parte de los estudiantes dentro del proceso evaluativo, ya que a pesar de existir una participación relativamente constante durante las clases, donde el docente preguntaba en torno a los contenidos y se manifestaban respuestas con diferentes opiniones, no ocurría lo mismo al momento de realizar las evaluaciones. Lo anterior se debe a que el profesor posee una metodología donde están previamente planificados los tipos de evaluación que aplicará y que han sido informadas a sus alumnos, por lo tanto ellos no tienen mayor incidencia para opinar o decidir en torno a este aspecto. Tampoco existen instancias donde puedan evaluar su propio desempeño frente a una actividad o tarea determinada, ni mucho menos pueden evaluar el desempeño de sus compañeros, a pesar de realizarse actividades de tipo grupal donde cada uno debía aportar para que el trabajo en equipo fuera efectivo.

Es así como la responsabilidad del proceso evaluativo recae exclusivamente en la figura del profesor, quien por lo demás debe estar preparado para la infinidad de respuestas, argumentos e ideas que surgen de sus estudiantes y las múltiples habilidades que ellos manifiestan. Además, debe recordar a los estudiantes en qué momento se llevará a cabo los procedimientos de evaluación, tal como queda de manifiesto en el siguiente extracto:

“Recuerden que en dos semanas más es la prueba, para que anoten allí. Va a ser el día 15 de noviembre. Anoten por favor, 15 de noviembre y además, como si fuera poco, la semana del 7, es decir, la clase del día 8 de noviembre y el día 11 de noviembre se produciría el primer debate [...]”.

“Claro, el 8 sería la primera fase, que es la introducción, la contextualización y los fundamentos o argumentos. Y la clase siguiente, el 11 ya sería el enfrentamiento entre las 2 bancadas”.

Focus Grupo 4 - Sujeto 2

- **Predominio de la heteroevaluación**

Según sus opiniones, el profesor los evalúa principalmente mediante pruebas escritas, a veces a través de trabajos de investigación o manuales, implementando este año la modalidad de debates grupales:

“En las pruebas siempre deja todo bien claro lo que hay que hacer y lo que es trabajos siempre da la pauta entera. Es justo al evaluar en mi opinión”.

Los alumnos aluden que nunca les ha correspondido evaluar su propio desempeño o el de sus compañeros, pero existen instancias donde se les solicita su opinión respecto a lo realizado por ellos en ciertos trabajos con presentación frente al curso, aunque la participación de los alumnos no es una constante. Una de las participantes hace mención a:

“No se dan muchas instancias como disertaciones o cosas así para hacerlo, porque por lo general la mayoría son pruebas entonces uno no puede opinar”.

Dicen que pueden percatarse de aquellos momentos en que existan errores o imprecisiones por parte de algunos compañeros y a la vez comentan entre ellos. Es aquí donde el profesor otorga el espacio para opinar, pero los alumnos prefieren no participar:

“En el mismo debate propuso que hiciéramos preguntas pero casi nadie quería hacerlo, de los compañeros restantes”.

Síntesis:

Podemos apreciar que la labor de evaluar el desempeño de los estudiantes queda bajo la responsabilidad del docente, quien ejecuta sus prácticas con la finalidad de que ellos aprendan cierto contenido y sean capaces de responder las pruebas y desarrollar los trabajos. La información obtenida arroja que los alumnos

no son parte de las decisiones y tampoco se sienten incluidos en estas, ya que es el profesor quien tiene el deber de evaluar para saber cuánto han aprendido ellos.

Tema N° 4: Retroalimentación que se entrega

Observación Grupo 4 - Sujeto 2

- **Entrega de comentarios orales al curso y luego de manera individual**

Según lo observado y registrado en las notas de campo, el docente efectivamente realiza retroalimentaciones a sus alumnos, pero únicamente de carácter oral, puesto que las de tipo escritas no son utilizadas en su actuar pedagógico, principalmente por la escasez de tiempo para redactar textos y por la cantidad de cursos y alumnos con los que debe trabajar durante la semana.

Cuando el docente tenía los resultados de las evaluaciones aplicadas a sus alumnos, con su respectivo puntaje, procedía a entregarlos con la finalidad de que pudieran revisar el total obtenido y que luego al hacer el llamado por lista, pudieran acercarse para revisar aquellos aspectos en que tuvieran dudas o algún error en el cálculo de su puntaje.

Para el caso de las pruebas escritas, una vez que todos tuvieran en su poder los resultados, procedía a explicar aquellos puntos en específico donde ocurrían los errores más frecuentes. Muchos presentaban problemas, pero también mencionaba aquellos ítems o preguntas en que había aciertos, aunque no profundiza más allá de entregar felicitaciones a quienes acertaban a las respuestas, sin motivar a los alumnos para que en una próxima instancia volvieran a responder de esa manera, lo que se explica en el siguiente extracto de nota de campo:

***“Realiza comentarios orales dirigidos a todo el curso en cada una de las preguntas cerradas que contenía la prueba, ya sea en alternativas, como verdadero y falso.*”**

Lee cada pregunta, mencionando la respuesta que debía ser la correcta y los errores más frecuentes que cometieron al responder”.

Al momento de profundizar en la retroalimentación de la prueba escrita, precisamente en las preguntas de selección múltiple, y verdadero y falso, el docente explicaba cada una de ellas con sus respuesta correcta y por qué las otras no podían ser consideradas. Pero para las preguntas de desarrollo extenso y breve, menciona que estas tienen todo el puntaje en la medida que responden de manera efectiva a partir del planteamiento entregado, donde pudieran argumentar y explicar sus respuestas de forma concreta, pero al no existir una pauta con posibles respuestas, tampoco la retroalimentación se enfoca en los aciertos, sino más bien apunta hacia los errores y el motivo por el que se les asigna determinado puntaje, lo cual queda expresado en el siguiente extracto:

“Y luego están los análisis, ya... sobretodo la pregunta número 1, creo que todos la tuvieron buena, porque había que nombrar características del populismo y cómo se relacionan con Ibáñez. Ahí prácticamente los que contestaron todo la tienen absolutamente buena.

Y luego viene un cuadro, donde por lo menos la tercera pregunta era una pregunta más abierta, ya... así que no había mayor problema en eso. La última también era una pregunta bastante fácil, que era de la misión Klein-Sacks que ya había salido anteriormente”.

También, procede a retroalimentar de manera oral a cada alumno que tenga dudas respecto a su puntaje, a quienes llama por orden de lista para manifestar sus comentarios o sugerencias, lo que se extrae de las notas de campo como:

“¡Ya chicos, comienzo a llamar por orden lista por si hay alguna pregunta o décimas!

Entrega comentarios orales a cada alumno que tenga dudas acerca de sus respuestas en la prueba escrita. Les explica sus posibles errores y las respuestas que debían haber desarrollado”.

En el caso de los debates grupales, toma nota de los argumentos planteados por las bancadas, la participación de cada integrante y luego retroalimenta en función de aquellos errores cometidos, al igual que los aspectos que esperaba estuvieran presentes dentro de cada postura. Así explica a todos los participantes y a modo muy general sobre la base de la pauta entregada en clases anteriores, donde se debía respetar la estructura y formalidades:

“[...] como estaba diciendo, si no lo hicieron el día martes, yo hoy hubiese esperado que esas evidencias aparecieran hoy a la luz de la otra bancada y del público. Porque hubo muchas críticas sobre una manifestación de cacerolazos. ¿Pero habrá existido o solo estaba en un diario colectivo? Y esa cacerolazo si fue o no ¿Quién lo hizo? ¿Todo el pueblo chileno o un sector de la población?”.

Focus Grupo 4 - Sujeto 2

- **Comentarios en función de una nota o puntaje**

Los estudiantes Informan que no es de los profesores que realice retroalimentaciones de manera frecuente, ni mucho menos les informa sus errores o aciertos al momento de entregarles los resultados de su prueba escrita, lo cual se expresa en la siguiente opinión:

“[...] esto era así, la respuesta correcta era esta. Por ejemplo esas pruebas de desarrollo en las que diga tienes 4 de 8 puntos porque hablaste de esto, esto y esto”.

“No es común que haga retroalimentación, si la hace uno la toma en consideración para lo que viene después, pero eso no es algo constante”.

Los estudiantes pregonan que el profesor explica si acertaron o se equivocaron en alguna respuesta o argumento solamente si ellos se acercan a

preguntar el motivo de un puntaje bajo, además no todos se atreven a ir donde él por temor a que pueda bajar el puntaje obtenido. De todas formas, se verifica la información antes de aplicar la nota al libro.

Expresan que al finalizar la clase del debate, entregaba sus comentarios respecto al desarrollo de esta instancia, donde hacía hincapié en los aspectos más destacados, pero también donde se apreciaba errores:

“Fue como una intervención rápida. Hicieron esto, esto. Se habló mucho de esto y el viernes tienen sus notas”.

- **Retroalimentación entendida como refuerzo de contenidos**

Indican que por lo general el docente vuelve a explicar las ideas o contenidos que no se hayan comprendido durante la clase, pero es poco frecuente, por lo mismo cuando sucede, entrega ejemplos concretos:

“El profe siempre se da el tiempo para explicar bien si es que le preguntan”.

Los estudiantes manifiestan que jamás se les ha consultado sobre su opinión en torno a la forma como les gustaría ser corregidos o informados en los trabajos y actividades. Mencionan que al momento de realizar controles de lectura, cuando estos coincidían con otras evaluaciones, se acercaban a hablar con el docente para postergar dicha instancia, lo cual se explica en el siguiente extracto:

“Con los controles de lectura sucedía. Lo que pasa es que a veces se nos juntaban muchas cosas. Entonces la directiva tenía que ir a hablar con el profe, le decíamos ¿profe puede cambiarlo? Así que justo estábamos en la campaña de donaciones y el profe decía: chiquillos traigan una caja de cereales o algo y movemos el test”.

Síntesis:

La retroalimentación se manifiesta como una práctica donde el docente centra su foco de atención en los errores cometidos por los estudiantes, sin dar

mayor importancia a los logros, aciertos y aspectos que pueden seguir manteniendo, lo que permitiría la motivación del estudiante y así ellos mismos se den cuenta de los contenidos que logran asimilar para autorregular su aprendizaje. No se registra la presencia de retroalimentación escrita, puesto que es relegada por una de tipo oral.

Además de los temas y categorías presentados anteriormente, dentro de los grupos focales y a partir de las ideas planteadas por los estudiantes, surge otra temática que es necesario mostrar a continuación:

Tema: Opinión de la Evaluación que poseen los estudiantes

- **Requieren un cambio en las formas de evaluar que desarrolla el docente**

Afirman que les gustaría ser evaluados de manera distinta para no caer en las prácticas habituales y esto podría fomentar su propio aprendizaje, donde mencionan lo siguiente:

“Una de las ideas que se habló con el profesor, era hacer una recreación de la época que estábamos estudiando. Cosa que por tiempo y porque nos quitaron muchas horas, no pudimos. Pero también es una forma de evaluar, ya que no sólo está el papel, el lápiz, o hablar en una interrogación. Puede ser a través de disertaciones, de la actuación o cosas más didácticas, hubo cosas que por tiempo no se pudo”.

Como complemento a lo anterior, uno de los alumnos entrega su opinión:

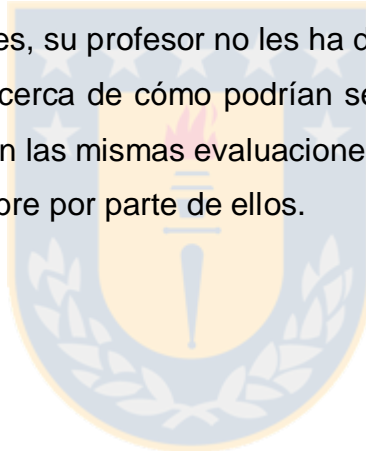
“Encuentro que se podría evaluar de manera más libre, no tan pauteado. El profesor debería saber cómo evaluar mediante la observación y haciendo preguntas sobre el conocimiento de uno”.

- **El docente debería tener la capacidad de variar dentro de sus prácticas evaluativas**

Los alumnos expresan que les gustaría ser evaluados de una manera diferente, dejando de lado las pautas y pruebas de siempre, donde se pueda llevar a cabo una forma no tan tradicional, por lo tanto que aparezcan elementos que les llamen la atención y capten su interés por aprender. Entre estas formas mencionan mesas redondas, salidas a terreno. Aparece una opinión interesante de rescatar, la cual se muestra a continuación:

“Yo creo que Historia tiene que ser como más de interacción entre las personas. O sea aprenderse las cosas para la prueba, después se olvidan con el tiempo”.

Dentro de las clases, su profesor no les ha dado la oportunidad o el espacio para aportar con ideas acerca de cómo podrían ser evaluados, porque a lo largo del año siempre se repiten las mismas evaluaciones y los ítems dentro de estas, lo cual provoca una costumbre por parte de ellos.



CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Es necesario comenzar este capítulo señalando que la Evaluación como concepto, según Casanova (2007) se refiere a un proceso riguroso de recogida de datos, que se incorpora al proceso educativo desde un comienzo, con el fin de obtener información continua y significativa de los estudiantes, tomando decisiones adecuadas para mejorar paulatinamente futuras actividades de aprendizaje. Lo anterior no es coincidente con la información recabada a partir de las observaciones realizadas en el aula, donde los docentes a pesar de darse el tiempo para conocer en parte la realidad o contexto de los estudiantes, no involucran esos antecedentes en su actuar pedagógico, viéndose reflejado en un proceso que no posee continuidad y un trabajo constante que busque beneficiar en todo momento el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto se evidencia que la toma de decisiones generalmente son poco pertinentes si pensamos que los profesores deberían considerar la Evaluación como una instancia para orientar de manera positiva el aprendizaje y que este llegue a ser valorado como tal por sus educandos.

De acuerdo con lo anterior, es posible determinar que los docentes analizados llevan a cabo un tipo de Evaluación vinculada con la idea de valorar, pero más allá de esto, buscan medir desempeños en torno a contenidos que consideran como asimilados por parte de los estudiantes, otorgando juicios positivos o negativos a partir de las respuestas y/o argumentos manifestados en instancias de aprendizaje, lo que finalmente queda expresado con la entrega de una calificación, que permita medir los resultados del trabajo de los alumnos. Es así como los profesores se desenvuelven en torno a una Evaluación de tipo sumativa, la cual según indica Castillo y Cabrerizo (2003) se refiere a la Evaluación final que busca conseguir un objetivo al término de un proceso, con la idea de sancionar si se aprueba o desaprueba en una asignatura. Pero también, Santibáñez (2001) indica que este tipo de Evaluación busca otorgar una calificación como juicio de valor sobre el desempeño final del estudiante. Por lo tanto, existe coincidencia entre las acciones realizadas por los profesores que son

parte de este estudio, con los elementos teóricos manifestados por los autores citados, de tal manera que la Evaluación es vista como el cierre de un proceso, que no considera lo diagnóstico, ni lo formativo, que a la vez se puede expresar en el impacto que tenga la Evaluación en la motivación extrínseca de los estudiantes por seguir adquiriendo nuevos conocimientos.

Para desarrollar un análisis estructurado, se procederá a realizar una descripción de los diferentes elementos con los cuales se podría alcanzar una autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, que a la vez posee un sustento a partir de lo planteado en el marco referencial de esta investigación.

Ahora bien, al situar los resultados de la investigación, debemos referirnos a las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de la especialidad de Historia y Geografía del Colegio Adventista de Talcahuano, quienes fueron sujetos de estudio, considerando sus acciones y comentarios a lo largo de su labor profesional. Según las indagaciones, ellos conciben las prácticas evaluativas como un suceso o momento y no como un proceso amplio y constante en el tiempo, aspectos que pueden ser corroborados a través de las observaciones realizadas y las percepciones que los estudiantes manifiestan respecto al actuar de sus profesores, ya que sus acciones indican que la Evaluación está siendo apartada del proceso de enseñanza y aprendizaje, y a la vez relegada hacia el final de este. Además, según los datos conseguidos, estos docentes no le atribuyen la importancia necesaria, debido a su dificultad de conectar diferentes elementos evaluativos con los aprendizajes disciplinarios que deberían alcanzar sus estudiantes, porque no se evidenció una lectura crítica sobre su propio actuar, que está siendo limitado por las exigencias que el sistema educativo les impone, buscando registrar la mayor cantidad de notas en los libros de clases con la idea de asegurar resultados y desempeños, aunque en muy pocas ocasiones estos reflejan el verdadero aprendizaje alcanzado, lo cual incluso es percibido como tal por los estudiantes.

Respecto a lo indicado anteriormente y según los planteamientos de Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté (2008), el docente al ser un profesional que se configura desde lo social, debe necesariamente reflexionar en torno a supuestos que dan sentido a su tarea en relación a: qué evaluar; cómo evaluar; para qué evaluar; a quién evaluar. Entonces, los sujetos analizados al no poseer una claridad sobre el concepto de Evaluación, están muy lejanos a percatarse de estos lineamientos que ayudarán a desarrollar y orientar su accionar pedagógico y evaluativo, porque su visión en torno las prácticas evaluativas que realizan, está siendo alterada por prejuicios que ellos mismos se autoimponen y tienen relación con las capacidades que poseen sus estudiantes, a quienes miran con poca confianza y subestimando las destrezas que manifiestan, ya que no alcanzan a reconocer que dentro de los cursos con los cuales trabajan, existe una infinidad de habilidades que podrían potenciar para un mejor entendimiento del proceso evaluativo.

Cuando hablamos de diseñar la Evaluación, vemos que los profesores implementan una serie de estrategias que a su parecer son las más certeras y permiten evaluar el desempeño de sus estudiantes de manera rápida y efectiva, para hacer pronta entrega de los resultados obtenidos. Aunque en las observaciones realizadas se pudo dilucidar que existen prácticas reiterativas que forman un hábito que se mantiene a lo largo del tiempo y los educandos terminan asimilando las costumbres del docente, por lo tanto algunos manifiestan que ya conocen en parte el modo de operar e incluso los formatos utilizados, opinión que no todos comparten y será explicado en su momento. Lo anterior demuestra que las sugerencias entregadas por el Mineduc (2011) no son consideradas en su totalidad, e incluso sólo una parte de ellas es tomada en cuenta. Vemos que la entidad otorga cierta ayuda para los docentes, donde encontramos aspectos como: promover el aprendizaje a través de la Evaluación; explicitar qué se evaluará; indicar logros y habilidades para tomar decisiones; retroalimentar de manera oral y escrita a los estudiantes en torno a sus fortalezas y debilidades. Por lo tanto, según la información recabada a través de los métodos de recolección de datos, se pudo evidenciar una carencia en todos estos aspectos, puesto que los

profesores (como se dijo anteriormente) consideran la Evaluación como un momento aparte de la enseñanza y aprendizaje, lo que provoca acciones poco didácticas que lleven a una entrega de conocimientos mediante parámetros evaluativos que apunten hacia una asimilación y aprendizaje real de los alumnos, sin que ambas partes se den cuenta de las falencias a lo largo de la unidad programática que se estaba desarrollando. Todo lo anterior genera que el alumno vaya centrando su actuar en cumplir con las exigencias del profesor, más que en lograr su aprendizaje.

Se pudo apreciar que los docentes preparaban sus procedimientos evaluativos en la marcha del mismo proceso y no existía una organización previa que sirviera como base para ordenar las ideas y conceptos, ya que en muchas ocasiones no coincidían con la planificación general de la asignatura. Más complejo resultaba la realización de instrumentos que pudieran evaluar de manera efectiva el desempeño de los estudiantes, ya que el tiempo y carga laboral se hacían notar al momento de revisar pruebas, trabajos, disertaciones, debates, entre otros, por lo tanto estos instrumentos eran llamados “pautas”, ya sea para cumplir funciones instructivas o evaluativas. Es así como Castillo y Cabrerizo (2011), indican que los procedimientos evaluativos son pasos a seguir para evaluar de manera informada, donde se incluyen acuerdos, decisiones y estrategias previamente acordados, que a la vez se organizan para buscar información y recoger datos. Aquí es necesario destacar que es poco y nada lo que se cumple en las prácticas de los educadores observados, ya que los procedimientos utilizados por lo general iban en la línea de verificar si los alumnos habían logrado aprender todo el contenido tratado en clases. Además, sólo existía una entrega de información sin mayor discusión, a modo de recordatorio respecto al día y hora en que sería realizada la Evaluación, por lo tanto los datos que se recogían una vez aplicada esta, correspondían a los resultados obtenidos que luego serían entregados y anotados en el libro de clases como una calificación.

Otro de los hallazgos, tiene relación con el planteamiento de objetivo de clases, que en gran parte de las observaciones no estuvo presente y los mismos

estudiantes participantes de los grupos focales afirmaron que no existían como tal, sino que se manifestaban como títulos sugerentes, acompañados de esquemas a modo de subtítulos y que eran interpretados por ellos como un objetivo, a pesar que algunos manifestaron conocer la importancia y función de los objetivos de clases, pero a la vez otros consideraban que estos no eran necesarios y que al docente le correspondía exclusivamente saber cuándo y cómo aplicarlos, lo cual nos indica que si no existe conocimiento en torno a lo que se debía aprender a lo largo de una clase, difícilmente se logrará una autorregulación por parte de los estudiantes, ya que no entienden con certeza qué se debe estudiar y cuál es la finalidad de las distintas actividades que se realizan en una clase.

También se pudo apreciar que no existía claridad en la entrega de instrucciones que pudieran explicar la forma como se trabajaría y qué habilidades se buscaba desarrollar, ya que los profesores generalmente informaban de manera oral aquellas indicaciones para la realización de actividades, donde a medida que avanzaba una clase o la unidad, iban agregando nuevos elementos que serían considerados para la Evaluación. Esto llevaba a que los alumnos se confundieran debido al exceso de instrucciones o porque algunas de estas eran imprecisas, lo cual recaía en la entrega de productos finales con serios problemas y peor aún, una apropiación de conocimientos con graves complicaciones, que terminaban por incidir en la calificación que asignaba el docente al desempeño demostrado.

En el caso de la entrega de criterios evaluativos, existe confusión por parte de los docentes observados en torno al significado y utilidad de estos, ya que no apuntan hacia el desarrollo de habilidades y fomento de las capacidades que posee cada estudiante en la realización de actividades. Lo anterior se debe a que están centrados exclusivamente en que los educandos trabajen en torno aspectos que no se relacionan con los aprendizajes esperados de la unidad, ni mucho menos con los objetivos que se debía alcanzar, puesto que si no se conocen estos últimos, difícilmente los alumnos sabrían hacia donde apunta la clase y cuáles son los contenidos que debían aprender concretamente. Además, los criterios

permiten conocer el grado de apropiación de los contenidos, pero en ocasiones eran muy básicos o incluso difusos para su comprensión, por lo tanto esta situación provocaba dudas en los estudiantes respecto a qué sería evaluado concretamente y cómo debían afrontar las evaluaciones.

Por su parte, los instrumentos son definidos por Castillo y Cabrerizo (2011) como “una herramienta específica del que se sirve una técnica para recoger datos de forma sistematizada y objetiva” (p.180). Es así donde se pone en práctica la acción evaluadora por parte del docente hacia sus estudiantes y según lo rescatado en las observaciones de clases, los educadores distan mucho de la definición anterior, ya que no tienen la costumbre de realizar, ni aplicar instrumentos comprensibles que apunten hacia la objetividad y así evaluar la diversidad de habilidades con las que se encuentra dentro del aula, sino más bien utilizaban instrumentos que servían para corregir y evaluar a todos los alumnos, sin considerar las capacidades que ellos manifestaban.

Por otro lado, considerando las acciones que debe ejercer el docente, es preciso señalar que los profesores con quienes se realizó este estudio llevaban a cabo la elaboración de instrumentos evaluativos bajo ciertos parámetros que les permitían interpretar la información obtenida luego de la aplicación de estos, de tal manera que probablemente sin darse cuenta se encontraban bajo un enfoque psicométrico, el cual según afirma Santibáñez (2001), indaga y establece diferencias de aprendizaje entre los alumnos en un momento específico, determinando los desempeños de cada uno. Lo anterior, se puede establecer como una constante en las evaluaciones aplicadas, ya que según lo observado en las diferentes sesiones, los docentes apuntaban hacia la búsqueda de resultados mediante procedimientos evaluativos que provocaban comparaciones entre cada estudiante debido a las calificaciones obtenidas por ellos. Igualmente, Bellester y otros (2000), afirman que según este modelo, las pruebas tipo test corresponden a la manera más objetiva de medir los resultados obtenidos por los estudiantes, a fin de lograr cuantificarlos. Esta concepción teórica no se aparta de lo realizado por los educadores, quienes en más de una ocasión aplicaron pruebas escritas con

preguntas cerradas de respuesta rápida, para corregirlas y conseguir un puntaje por ítem, que sería sumado y así alcanzar un puntaje total, que a la vez llevaría a la entrega de una calificación, lo cual según opiniones vertidas por sus propios estudiantes, ocurría frecuentemente y no daba paso para poder demostrar sus habilidades en evaluaciones de otro tipo o bien preguntas de desarrollo extenso, donde pudieran argumentar bajo sus propias palabras, sin la necesidad de escribir lo que el profesor estrictamente deseaba leer, sino más bien demostrar el aprendizaje alcanzado a lo largo de una unidad. Lo anterior es un patrón que se da en función de los tiempos y espacios, ya que en parte esta decisión está afectada por las condiciones laborales, por lo tanto el trabajo administrativo se reduce a momentos concretos.

De acuerdo con los diferentes elementos planteados anteriormente, que fueron observados hasta cierto punto a lo largo de las clases, así como también mencionados por los alumnos en los grupos focales, debemos tener en cuenta que los sujetos de este estudio no propiciaban los espacios para que sus educandos puedan dominar las operaciones de anticipación y planificación de la acción. En torno a estas, Jorbas, Casellas y Sanmartí (1997) indican que la primera se refiere a la predicción que hace el estudiante antes de realizar un acto concreto, ya sea sobre un resultado o la importancia que tendrá seguir el procedimiento. Mientras que la segunda se enfoca en la elección de un orden, un plan de trabajo que se irá modificando bajo el control de los resultados del recorrido, donde aparecen tres elementos: el objetivo y su finalidad; las operaciones o acciones propias; y las condiciones internas de realización. Por lo tanto, la información recabada nos muestra que los estudiantes no realizan predicciones sobre sus propios actos dentro del proceso evaluativo, aunque si buscan alcanzar resultados que son relacionados directamente con calificaciones, pero de nada sirve si no es un acto internalizado que se lleve a cabo como un procedimiento constante. Además, tampoco encontramos un orden en el trabajo realizado por ellos, ya que su principal preocupación se centraba en estudiar para las pruebas escritas, disertaciones o trabajos de investigación que significaban

una nota directa al libro de clases. Lo anterior cierra la posibilidad a que los estudiantes se anticipen a sus propias acciones.

Del mismo modo, los estudiantes no tienen claro la forma cómo evalúa el profesor, puesto que centran sus esfuerzos en cumplir las expectativas del docente y no en alcanzar su propio aprendizaje. Entonces, al momento de responder una prueba, presentar una disertación, redactar un trabajo de investigación, o argumentar en un debate, realizan estas acciones con la idea de dar en el gusto al profesor y mencionar lo que ellos piensan que a él le gustaría leer o escuchar, aún cuando el contexto en que se desenvuelven otorga todas las posibilidades para poder desempeñarse de la mejor manera posible, puesto que en este establecimiento particular subvencionado no se presentan mayores problemas para llevar a cabo una clase o actividades de la asignatura, y las condiciones de trabajo giran en torno a un ambiente tranquilo y óptimo para el aprendizaje.

Respecto a la participación de los estudiantes en la Evaluación, no debemos dejar de lado el concepto de autoevaluación entregado por Castillo y Cabrerizo (2011) donde su concepción teórica afirma que el evaluador y evaluado corresponden a la misma persona y es llevada a cabo generalmente por los profesores para conocer la marcha de su propio proceso educativo. Esta definición está muy lejos de lo realizado por los educadores con quienes se trabajó, ya que no se daban el tiempo para analizar sus prácticas, debido a que su foco de atención estaba en entregar la mayor cantidad de conocimientos a sus alumnos y que estos los asimilaran para luego ser evaluados y continuar con el programa bajo el cual se regían. Es así como esas autoevaluaciones jamás ocurrían, y tampoco se realizaron con los estudiantes, que por lo demás pasaban a ser agentes receptivos de información y debían trabajar en función de los parámetros que sus profesores otorgaban, siendo estos últimos los principales encargados de llevar a cabo el proceso evaluativo, que a la vez era visto por ellos como un momento determinado.

También, es preciso afirmar que en los grupos focales mencionaron que jamás habían sido parte de instancias donde pudieran evaluar su propio desempeño o el de sus compañeros, aunque sólo en ocasiones puntuales (no evidenciadas en observaciones) los docentes solicitaban realizar comentarios orales luego de haber presentado un tema, ya sea en disertaciones o trabajos similares, pero muchos de los estudiantes preferían mantenerse al margen para no perjudicar a quienes presentaban sus temas, puesto que esto podría incidir en la decisión tomada por el profesor y bajar el puntaje obtenido que determinaba la nota final. Por lo tanto, si consideramos los planteamientos de Casanova (2007) quien afirma que la coevaluación consiste en la evaluación mutua de una actividad realizada por varios integrantes, donde participan tanto alumnos como profesores y se informan aspectos importantes de destacar. Esta definición no concuerda con lo realizado por los docentes en las diferentes sesiones observadas, ya que la Evaluación corría por cuenta exclusiva del profesor, quien se encargaba de analizar, comentar y registrar en torno al desempeño demostrado por los estudiantes, para luego seguir con la presentación de las calificaciones de manera individual a cada uno. Entonces, esta práctica se relaciona directamente con una heteroevaluación, la cual es definida por Casanova (2007) como una Evaluación realizada por una persona sobre otra, donde se refiera a su trabajo, actuar o rendimiento. Es por esto que, los docentes investigados frecuentaban la realización de evaluaciones desde su punto de vista y bajo los criterios que ellos mismos establecían, sin consultar a los alumnos acerca de lo que habían desarrollado, tampoco entregando opiniones sobre los elementos logrados y no logrados, lo cual se explicará posteriormente, pero queda claro que los estudiantes se sienten más cómodos con la heteroevaluación, al asignar toda la responsabilidad al docente, debido a que tienen un modelo de comentarios negativos y lo ven como un ente superior que evalúa en torno a calificaciones. Entonces, apreciamos que existe ausencia de un modelo evaluativo capaz de enfocarse en el aprendizaje de los estudiantes, debido a que no se manifiestan sugerencias de mejora, por lo tanto esta situación dificulta la autorregulación en los alumnos.

Referente a los aspectos relativos a la retroalimentación es necesario destacar que los docentes no responden de manera efectiva y congruente a los planteamientos realizados por Ávila (2009) al considerar esta práctica evaluativa como una oportunidad e instancia donde se entrega información pertinente en un ambiente de confianza y con fines específicos. Esto debido a la ausencia en ambos sujetos de estudio, de crear un diálogo bidireccional con los estudiantes, indicando de manera detallada, concisa y precisa sobre sus aspectos logrados, y no logrados. Las estrategias otorgadas por los docentes no apuntan a lineamientos que direccionen sus propósitos y finalidades con los estudiantes, porque no tienen claro hacia donde se quiere llegar, ya que el punto de partida, es decir conocer el estado actual del alumno, es difuso y complejo de entender.

En este sentido lo que expone Amaranti (2010) respecto al diálogo mutuo que debe haber entre ambos actores educativos, es prácticamente nulo, elemento que coincide con lo observado durante las sesiones, y las percepciones de los estudiantes, ya que no tienen una participación en los aspectos que se les corrigen, por lo que esta práctica proviene desde el docente, no habiendo respuestas por parte de los educandos.

Si observamos la percepción de los estudiantes frente a la práctica evaluativa de retroalimentar, en su mayoría afirman que son negativas y que en pocas ocasiones se realizan o ayudan a mejorar sus aprendizajes en actividades futuras, centrándose en los aspectos no logrados en una actividad, dejando de lado el refuerzo de los elementos positivos, siendo muchas veces informados de manera oral, y considerando esta práctica como una crítica, más que una ayuda. Esto se refleja con lo que expone Harmer (2001) al considerar que la retroalimentación puede ser explícita, implícita, no realizando ningún tipo de comentario, teniendo una significación positiva, negativa e interpretándose como un elogio o crítica. Por tanto los aspectos positivos fueron invisibilizados por ambos docentes, salvo ciertas excepciones donde se destacó muestras de aprobación de manera verbal, vinculadas a un tipo de retroalimentación evaluativa, que según Tunstall y Gipps (1996) se refiere a aquella que emana desde el

docente, centrando su mirada en el estudiante y no en las habilidades y aprendizajes, por lo tanto se enfoca en comunicar aspectos positivos, negativos y satisfactorios. Pero que al fin y al cabo en lo observado, se pudo apreciar que sólo aparecían comentarios aislados por parte del docente.

Por ende, este concepto carece de elementos considerados esenciales y trascendentales para promover la autorregulación de los estudiantes, viéndose mermado por la manera en que los docentes interpretan y llevan a cabo dicha práctica, trayendo consecuencias al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Según la información recabada, ya sea de las observaciones de clases y los datos obtenidos de los grupos focales se extrae que la retroalimentación experimentada es de tipo evaluativa, ya que los docentes más que centrar su mirada y foco de comentarios en las habilidades y aspectos cognitivos de aprendizaje, lo hacen en la figura del estudiante. Si bien, se comunican aspectos relacionados al trabajo o desempeño de los educandos, este se vincula en la mayoría de los casos al contenido, no habiendo respuesta por parte de ellos. Lo anterior reafirma la idea de Tunstall y Gipps (1996) quienes afirman que este tipo de retroalimentación responde a las expectativas del profesor, y no a los criterios de los alumnos y por tanto los comentarios realizados al desempeño realizado están orientados a aspectos y comentarios tanto positivos como negativos en una lógica de aprobación/desaprobación generalmente de manera oral.

A partir de la investigación realizada por Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2000), es necesario situar qué característica cumple o no la retroalimentación de ambos sujetos de investigación.

- La primera se relaciona a que los estudiantes evalúen sus propios desempeños, lo cual no se evidenció en las observaciones de clases, independiente de la realización de actividades y trabajos evaluativos.

- En una segunda instancia, referida a la propensión del diálogo mutuo entre docente y estudiantes, se devela que tampoco existe una comunicación entre ambos sobre las dudas, criterios y expectativas de los estudiantes en torno a una actividad de aprendizaje o evaluativa. La comunicación entre pares tampoco se da, ya que ni siquiera existe la posibilidad o instancia en que el docente logre que sus propios estudiantes comenten de manera objetiva el trabajo realizado por otros, por tanto se desprende que los educandos no son considerados como sujetos activos de su aprendizaje, es por esto que todo el proceso evaluativo recae en la figura del docente.
- En un tercer apartado se encuentra la aclaración de lo que es un buen rendimiento, en términos de dar a conocer los objetivos, criterios e instrucciones. La realidad es similar en ambos sujetos, ya que se demuestra a partir de las observaciones que si bien entregan algunas instrucciones correctas, en otras faltan ciertos elementos, por lo que recurren a recordar o agregar más en el camino. En el caso del objetivo, al no haber una planificación estructurada, se tiende a caer en la incomprensión de esta práctica por parte del docente, influyendo significativamente en los estudiantes, porque no se detalla, contextualiza o socializa su real importancia en la clase, incidiendo finalmente que la retroalimentación no conecte entre ambos, siendo entendida por los educandos como un tema o concepto general de la clase, no cuestionando la falta de habilidades que podrían aprender o desarrollar. En el caso de los criterios evaluativos, en su mayoría no conectaban con los aprendizajes esperados de los planes y programas de la especialidad, ya que no se tomaba en cuenta los lineamientos referidos al tiempo, el espacio, grupos humanos, mentalidades, entre otros.
- El cuarto punto, que alude a la calidad de los comentarios para cerrar la brecha, dista bastante a la realidad observada, ya que la calidad de la

información entregada solo se centraba en los contenidos y en los aspectos no logrados por parte de los estudiantes, opinando estos que en pocas instancias se destacaba sus aspectos logrados o positivos. Esto genera que haya ausencia de un modelo evaluativo, ya que generalmente no hay sugerencias de mejora y tampoco de las habilidades que se pueden trabajar. Esto incide de manera directa en que no se logre desarrollar la autonomía de los estudiantes respecto a su aprendizaje. En este mismo apartado se enlaza el quinto principio sobre ofrecer información de alta calidad. En este sentido los resultados de la investigación arrojan que los docentes si bien entregan información centrada en corregir ciertos puntos, pero no son claros, precisos, cayendo en el autoritarismo y sólo en lo correctivo, dejando entre ver que sus comentarios apuntan a las debilidades y no a las fortalezas de los estudiantes.

- En el penúltimo apartado sobre alentar las expectativas positivas y la autoestima, los resultados son contundentes y coincidentes en lo observado y lo expuesto por los estudiantes, ya que se suele realizar comparaciones entre alumnos, así como también destacar los aspectos negativos, por tanto los educandos tienen una concepción negativa de la Evaluación, y por añadidura de la retroalimentación, debido a su interacción con el proceso mismo, existiendo una proyección psicológica desde el profesor hacia los estudiantes Considerando además que afecta su motivación con el aprendizaje y la idea de ejecutar nuevas actividades, ya que los docentes los ven como sujetos con pocas posibilidades de superación o progreso.
- El último punto de las buenas prácticas de retroalimentación, a los cuales esta investigación se adscribe, se refiere a la capacidad de aprovechar la retroalimentación como una instancia que permita al análisis de adaptar la enseñanza, aspecto que no logran llevar a cabo, salvo el monitoreo constante de las actividades, que si bien arrojan información sobre el

desempeño de los estudiantes, no es utilizada de manera cabal por los profesores para adecuar o cambiar sus propias prácticas.

Finalmente, nos corresponde tratar una de las ideas centrales de esta investigación, donde interesa conocer si los estudiantes son capaces de lograr la autorregulación del aprendizaje a partir de las prácticas evaluativas aplicadas por sus profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Es por esto que resulta de vital importancia que el proceso anterior se haya desarrollado bajo ciertos parámetros, donde los docentes de la especialidad pudieran aplicar de manera efectivas diferentes procedimientos, instrumentos y criterios, acompañados de la entrega de objetivos, retroalimentación, información e instrucciones concretas con la finalidad de llegar a un proceso evaluativo que apuntara hacia el logro de aprendizajes que permitieran fomentar las habilidades de cada estudiante y sobre todo ser capaces de enfrentar diferentes escenarios mediante los conocimientos adquiridos. Pero, todo lo anterior se transforma en un escenario utópico luego de haber acompañado en el aula a los profesores, observando las diferentes sesiones impartidas, al igual que recopilando la información esbozada desde las opiniones de sus propios estudiantes, puesto que las prácticas ejecutadas están muy lejos de ser las más apropiadas, aún cuando existen condiciones dentro del establecimiento para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje que considere en todo momento a la Evaluación como una de sus partes fundamentales y más aún, un proceso de igual envergadura.

De acuerdo con lo anterior, se debe afirmar que los estudiantes no han desarrollado las habilidades de autorregulación, porque para que esto se produzca, primero debe existir una autoevaluación en que sean responsables de asumir sus aciertos y errores dentro del proceso evaluativo, pero ellos mismos están atribuyendo esta responsabilidad al docente, quien en todo momento se encuentra direccionando sus clases en esta vía, ya que no otorga los espacios necesarios donde los estudiantes puedan conducir o mejorar su autoaprendizaje, sino que los guía para ser individuos que aprendan contenidos y piensen en los

resultados que deben alcanzar para demostrar el grado de asimilación de estos, que les permitirán obtener una calificación.

Es necesario considerar los planteamientos de Castillo y Cabrerizo (2011) quienes revelan que la autorregulación se basa en la autoevaluación, llevando al estudiante a percatarse de las modificaciones que debe realizar para alcanzar un objetivo y así seleccionar estrategias con las que pueda actuar consecuentemente. Por lo tanto, con los antecedentes recabados en esta investigación, se puede expresar que los estudiantes no se les otorgan los espacios para darse cuenta del grado de aprendizaje que están alcanzando, ya que se ven condicionados por el actuar docente y por el hábito en que se ha transformado la Evaluación, ya que ellos mismos la ven como un momento concreto (generalmente al final de una unidad) y el proceso mismo queda reducido a la aplicación de una prueba escrita o el desarrollo de un trabajo y con un matiz negativo.

Por su parte, debemos tener consideración que el proceso de autorregulación es bastante complejo, donde influyen factores como la personalidad, la conducta y las actividades que la persona realiza. Es por esto que se debe hacer mención al planteamiento de Álvarez (2009) quien estima que la autorregulación no debe entenderse como un set de estrategias cognitivas, metacognitivas y conductuales, sino que se refiere al modo como el estudiante enfrenta el aprendizaje. Si autorregula su aprendizaje, se compromete con una tarea y el deseo de realizarla, por lo tanto comprende su motivación y su voluntad. Es así como bajo esta premisa teórica se pretende analizar si el aprendizaje por parte de los alumnos del Colegio Adventista de Talcahuano es visto por ellos mismos como un crecimiento personal o como una simple adquisición de contenidos que luego serán olvidados para dar paso a aquellos que deben aprender en la siguiente unidad programática. Además, según la definición, el compromiso con una tarea ya estaría demostrando parte de la motivación del estudiante, pero en lo observado de las diferentes sesiones, se pudo percibir que aquel compromiso depende del tipo de actividad y sobre todo si esta lleva una

calificación de por medio, ya que así se sienten obligados a realizarla y serán retribuidos por el docente, de tal manera que la motivación extrínseca lleva a que ellos trabajen siempre en función de la necesidad por obtener una nota y aprobar la asignatura.

Según García (2003) las metas de una actividad autorregulada deben ser coordinadas y jerarquizadas, aunque no pueden estar asimiladas en la conciencia del individuo. Donde la clarificación y el conocimiento juegan un rol fundamental en el desarrollo del aprendizaje. Dicho esto, en las observaciones se pudo ver que los estudiantes realizaban una serie de actividades previas a la Evaluación, pero que por lo general no representan mayor importancia para ellos, puesto que su meta principal se enfocaba en alcanzar una calificación óptima que les permitiera mantener su rendimiento o subirlo, ya que no estaba en sus planes bajar sus notas en la asignatura. Por lo tanto, todo tipo de actividad giraba en torno a la obtención de resultados, sin percatarse del logro de desempeños y los aprendizajes adquiridos a lo largo de la unidad, ya que según sus propios argumentos, el docente conocía todos los aspectos que ellos debían aprender y se sometían al sistema desarrollado, donde se demuestra que los estudiantes no son capaces de autorregular su aprendizaje y es más, esperan que sus profesores les indiquen aquellos aspectos que deben aprender. Aquí es importante destacar una de las opiniones vertidas en grupos focales, donde un alumno manifiesta lo siguiente: *“Personalmente me gusta cómo evalúa el profesor, porque no somos los más capacitados, no sabemos más que él, está bien como nos corrige”*

Entonces, se pudo recoger evidencia suficiente para determinar que las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes llevan a que los educandos piensen que no son protagonistas activos en el proceso de Evaluación, al igual que no se dan cuenta del logro de desempeños a partir de aprendizajes adquiridos. Tampoco existe preocupación por parte de los educadores, ni el desafío de lograr la autorregulación, ya que sus metodologías de trabajo no apuntan hacia esta finalidad. Lo anterior discrepa con los planteamientos hechos por Monedero (1998) quien indica que es un reto para los profesores el hecho de

conseguir que sus estudiantes logren autorregularse de manera efectiva apropiándose de objetivos y criterios de Evaluación. Es así como podemos finalizar este análisis de la investigación, afirmando que la autorregulación está muy lejos de lo que se esperaría en los estudiantes del establecimiento investigado y ellos no logran percatarse del importante rol que juegan dentro del proceso evaluativo, lo cual queda de manifiesto en el siguiente comentario obtenido de los grupos focales realizados en torno a la labor del docente y la posición en que permanece el estudiante: *“En realidad es su obligación explicar hasta que entendamos”*



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

A continuación se presentarán las conclusiones alusivas a cada objetivo de investigación, desprendidas de los resultados obtenidos durante las observaciones de clases, así como también de los grupos focales.

OBJETIVO 1: Identificar los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en sus prácticas evaluativas y su relación con la autorregulación.

A partir de la información recolectada, se puede establecer que ambos docentes investigados desarrollan a lo largo de sus prácticas evaluativas diferentes procedimientos, técnicas e instrumentos, dentro de los cuales se encuentra principalmente el uso de pruebas escritas, trabajos de investigación e interrogaciones orales. También es necesario hacer una distinción entre ambos, puesto que un sujeto frecuentaba la aplicación de procedimientos evaluativos de producción (realización de maquetas, material audiovisual), mientras que para el otro sujeto era una constante realizar cada cierto tiempo una prueba escrita y de vez en cuando procedimientos que él consideraba innovadores, como el caso de los debates grupales. Se destaca un elemento que los diferencia, que guarda relación con los instrumentos evaluativos y la manera en que son entregados y socializados a los estudiantes, ya que uno de los docentes considera que son una dificultad e incluso un obstáculo para su aprendizaje, relegando su posición hacia el final de la actividad evaluativa. Mientras que el otro profesor a pesar de hacer el intento de dar importancia a los instrumentos, solamente los mencionaba, sin entregar una explicación acabada de estos, por lo que era sumamente difícil que los estudiantes se pudieran apropiarse de los elementos incluidos, tales como criterios, indicadores, entre otros. Aunque en ambos coincide la idea de entender un instrumento como “pauta” que será otorgada a modo de instrucciones o con fines evaluativos.

Entonces, al no entregarse indicaciones claras en torno a los procedimientos e instrumentos evaluativos, los estudiantes no logran comprender, ni internalizar de manera efectiva el significado de estos, además de sus funciones y aportes dentro del proceso evaluativo. Por lo tanto, sólo responden a las expectativas que posee el docente en torno a los resultados que este busca alcanzar, de tal forma que el foco de atención está puesto principalmente en la obtención de calificaciones y esta situación provoca que no se manifieste una relación con la autorregulación de los aprendizajes, por consiguiente estos últimos no logran regular sus propias acciones.

OBJETIVO 2: Conocer los criterios evaluativos utilizados por los docentes y la apropiación que los estudiantes tienen de ellos.

En primer lugar se debe señalar que los docentes de este estudio presentan confusiones respecto al significado y utilidad que poseen los criterios evaluativos, ya que en muchas ocasiones fueron planteados a los estudiantes de manera difusa, lo cual provocaba dudas en estos últimos respecto a aquello que sería evaluado concretamente.

Los criterios pudieron ser inferidos sólo en algunas clases observadas, donde fueron presentados por los docentes sin haber una explicación concreta sobre estos, además no tienen concordancia con los aprendizajes esperados y los objetivos propios de la asignatura. Del mismo modo, según las observaciones realizadas estos están basados en contenidos, dejando de lado las habilidades que promueve el marco curricular de la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias sociales, viéndose elementos alusivos a los aspectos conceptuales y actitudinales, excluyendo así lo procedimental.

De acuerdo con lo anterior se puede determinar que los criterios con los que cuentan los docentes son inadecuados, al ser incongruentes y distantes con la evaluación y la calificación obtenida, incidiendo en la nula autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes. Estos criterios, en ocasiones son explicados de

manera general, mientras que en otras sólo se dan a conocer cuando los alumnos se acercan con dudas específicas. Por lo tanto se concluye que no se manifiesta una apropiación de criterios por parte de los estudiantes, debido a las prácticas habituales de sus profesores.

OBJETIVO 3: Determinar las estrategias utilizadas por los docentes para promover el desarrollo de las habilidades de autorregulación de los aprendizajes.

Según la información recabada a partir de las opiniones en los diferentes grupos focales y de las clases observadas, se pudo evidenciar que los profesores investigados no implementan estrategias orientadas a promover el desarrollo de las habilidades de autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, debido a que sus prácticas evaluativas generalmente tienen como foco de atención medir el desempeño de sus alumnos y que estos respondan en torno a los contenidos enseñados y las expectativas que poseen los docentes en desmedro del aprendizaje del estudiante y distante de los objetivos de la asignatura.

Sin embargo, en las clases de un profesor, se observó que existían ciertos atisbos de lo que podría llegar a ser una posterior autorregulación de los aprendizajes, ya que los estudiantes entendían que los títulos sugerentes en forma de esquemas y conceptos correspondían a objetivos y que estos servirían como base para estudiar y preparar futuras evaluaciones, aunque precisamente no dominaban el concepto de objetivo de clases, ni conocían su función e importancia. De todas formas lo anterior no puede ser considerado como una estrategia utilizada por los docentes, debido a que no cumplía con los lineamientos de una óptima autorregulación.

Si pensamos que la autorregulación tiene una fuerte base en la autoevaluación que realizan los estudiantes, donde son capaces de evaluar sus propios desempeños para la toma de decisiones y concretar acciones dentro del

proceso evaluativo, es complicado lograr lo mencionado puesto que los docentes no permiten la participación de sus alumnos en las evaluaciones, donde esta es ejercida desde los profesores, llegando a ser entendida como la única forma válida de evaluación en el aula y no se otorgan los espacios necesarios que permitan lograr la autorregulación de los aprendizajes. Además, es preciso señalar que sólo algunos estudiantes consideran que la autoevaluación y coevaluación son instancias beneficiosas, pero no están asimiladas como prácticas que les ayuden a alcanzar una autorregulación.

OBJETIVO 4: Indagar en las opiniones que poseen los estudiantes sobre las prácticas evaluativas realizadas por sus profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Al analizar la información obtenida, se puede concluir que los estudiantes manifiestan diversas opiniones en torno a las prácticas evaluativas llevadas a cabo por sus profesores, donde algunos explican que les cuesta comprender la manera cómo son evaluados, debido a las diferentes metodologías utilizadas, mientras que otros alumnos indican que les parecen cómodas las evaluaciones porque se han acostumbrado a los tipos de Evaluación y los momentos en que son realizadas.

Cabe mencionar que los estudiantes, al igual que los docentes entienden la Evaluación como un momento y no como un proceso amplio dentro de la enseñanza y aprendizaje, de tal manera que para ellos el hecho de evaluar significa que se les otorgará una calificación, con la cual se demuestra el desempeño y logro alcanzado respecto a un contenido o actividad.

Además, los estudiantes se sienten ajenos a la Evaluación, ya que atribuyen toda la responsabilidad al docente, porque estiman que es su rol como profesional de la educación el hecho de evaluar hasta qué punto aprenden sus alumnos, lo cual se debe realizar según ellos mediante la aplicación de una prueba, y a la vez sienten que no están capacitados para interferir en el proceso.

Los estudiantes consideran que es importante la presencia de instrumentos evaluativos y que estos sean explicados con anticipación, porque así pueden conocer los criterios bajo los cuales serán evaluados, para no encontrarse con incoherencias que lleven a confusiones en la realización de actividades y en posteriores calificaciones (evaluación sumativa). Aún así, ellos tienen opinión respecto al proceso evaluativo, llegando incluso a proponer algunas sugerencias para las prácticas de sus profesores.

OBJETIVO 5: Describir las características de la retroalimentación entregada por los docentes dentro de las situaciones evaluativas observadas y la percepción de los estudiantes sobre ella.

A partir de las observaciones realizadas, y la información obtenida, se concluye que la retroalimentación es entendida por los docentes dentro de esta investigación como comentarios orales dirigidos a todo el curso y en ocasiones a nivel individual, basados en aspectos logrados y no logrados, principalmente estos últimos, considerando los errores frecuentes de los estudiantes a partir de disertaciones, interrogaciones, pruebas escritas, entre otros. Por lo tanto estos comentarios se centran en los contenidos, dejando de lado la importancia de las habilidades, que deben alcanzar los educandos, cayendo en comparaciones sobre el desempeño de dos o más integrantes de un curso.

En ambos sujetos se evidencia que existen comentarios enfocados en reforzar aspectos positivos, donde el sujeto 1 sólo en una ocasión realizó esta práctica, mientras que el sujeto 2 en la mayoría de las veces alude a elementos logrados.

En la mayoría de las clases observadas, se aprecia que la retroalimentación escrita es inexistente, puesto que se prioriza la de tipo oral, la cual se realiza en distintos momentos, ya sea evaluativos, como de aprendizaje.

Según lo observado se debe afirmar que no existe un diálogo constante entre docentes y estudiantes y la retroalimentación solamente recae en la figura del profesor, porque al no existir presencia, ni comprensión de objetivos, la calidad de la información entregada no propicia la mejora de resultados en los estudiantes, ni tampoco se les guía para mejorar sus aprendizajes, por lo tanto no hay espacio para alcanzar una autorregulación.

Ahora bien, a partir de la información obtenida en los grupos focales y las opiniones vertidas, se puede destacar que los estudiantes no conocen el concepto de retroalimentación y no se dan cuenta cuando el docente la realiza, teniendo en consideración que para ellos esta corresponde a una corrección y tienen una percepción negativa en torno a los comentarios recibidos, ya que los ven y son emitidos como una crítica, además se realizan generalmente cuando son solicitados por ellos y no parten por iniciativa del profesor, puesto que nunca corresponden a información concreta respecto a la calificación obtenida. También indican que en caso de existir dudas, los docentes entregan ejemplos concretos, pero sólo cuando ellos lo solicitan.

Igualmente manifiestan que sí se destaca sus aspectos logrados con mayor énfasis, sería gratificante sentir que están actuando bien y así podrían recordar de mejor manera los contenidos aprendidos.

También, algunos estudiantes manifiestan que les gustaría recibir sugerencias por escrito respecto a cómo mejorar su desempeño, siendo su responsabilidad tomarlos en cuenta o dejarlos de lado.

Finalmente, se puede concluir que la retroalimentación no cumple con los planteamientos teóricos que han sido presentados en el marco teórico, los cuales evidentemente no son conocidos por los docentes investigados, puesto que su principal énfasis está enfocado en la obtención de resultados por parte de sus estudiantes, donde se comentan las acciones de estos, ya sea durante la

realización de actividades evaluativas o al finalizar una evaluación como tal (considerada como un momento).

OBJETIVO GENERAL: Analizar las prácticas evaluativas aplicadas por los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en relación a las estrategias para promover la autorregulación de los aprendizajes y la percepción de los estudiantes en torno a estas.

Las características de las prácticas evaluativas aplicadas por los profesores de la disciplina, quienes ejercen sus labores en el Colegio Adventista de Talcahuano, están enmarcadas en la idea de concebir la Evaluación como un momento concreto, que se realiza principalmente al finalizar una unidad programática, buscando conocer hasta qué punto los estudiantes han asimilado los contenidos abordados a lo largo de esta. De tal forma que los procedimientos, instrumentos y criterios giran en torno a la obtención de una calificación, dejando de lado la importancia que posee la Evaluación como un proceso amplio y constante en el tiempo, lo que a la vez condiciona la entrega correcta de objetivos, instrucciones y retroalimentación que vayan en beneficio de los estudiantes, para que estos logren regular sus propias acciones.

Por su parte, se puede establecer que los docentes analizados no implementan estrategias que permitan promover la autorregulación de los aprendizajes en sus estudiantes, ya que no se otorgan las instancias suficientes para que exista una reflexión compartida y dialogada entre ambos actores educativos. La nula existencia de estrategias está condicionada por las prácticas habituales y la falta de tiempo suficiente por parte de los profesores, ya que el sistema educativo les impone tener un registro concreto (traducido en notas al libro), para demostrar que los contenidos dentro de la planificación han sido tratados.

Respecto a la percepción que los estudiantes tienen acerca de las prácticas evaluativas de sus profesores, se puede expresar que encontramos opiniones diversas, donde algunos de ellos manifiestan que les acomoda la manera en que el docente llevan a cabo las diferentes evaluaciones, mencionando que están acostumbrados a que éste les señale lo que deben aprender, en función de las expectativas que él posee. Mientras que otros estiman que los profesores deberían innovar y cambiar las formas habituales con las que evalúan, considerando los intereses de los educandos, para que la Evaluación sea más atractiva y así puedan recordar lo aprendido.

Finalmente, en esta investigación se comprobó que los estudiantes al no ser agentes evaluativos, otorgan en su totalidad la responsabilidad del proceso evaluativo al docente, debido a que no tienen una apropiación de los diferentes elementos que se requieren para alcanzar una autorregulación de sus aprendizajes, lo cual se debe a las prácticas evaluativas a las que han estado acostumbrados a lo largo de su vida escolar.

En torno a las proyecciones de la investigación, debemos señalar que al ser esta una muestra específica, no se puede generalizar con otras realidades o contextos educativos, por lo tanto sería interesante analizar estas temáticas en establecimientos de otra dependencia administrativa, ya sea particular pagado o municipal, e incluso particular subvencionado, lo cual permitirá conocer si existe un grado de regularidad, así como también evidenciar si las prácticas evaluativas aquí mencionadas se repiten o cambian según el ambiente educativo.

Igualmente, es preciso afirmar que sería ideal encontrar docentes que promuevan las estrategias para alcanzar la autorregulación de los aprendizajes en sus estudiantes, y así poder realizar un estudio de caso con un respectivo seguimiento, a fin de conocer en profundidad sus prácticas evaluativas, con la finalidad de replicarlas o adaptarlas según se requiera.

BIBLIOGRAFÍA

Amaranti, M. (2010). *Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de Lenguaje y Comunicación de primer año de Educación Media investigación cualitativa con estudio de caso*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación. págs. 1-23.

Ahumada, P. (1983). *Principios y procedimientos de evaluación educacional*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Ahumada, P. (1989). *Tópicos de evaluación en educación*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Álvarez, Ibis. (2009). *Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol. 7, N° 19, págs. 1007-1030.

Ávila, P. (2009). *Importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación: una revisión de estado del arte*. Querétaro, México: Universidad del Valle de México.

Block, H, James (1975). *Como aprender para lograr el dominio de lo aprendido (mastery learning)*. Buenos Aires: editorial el ateneo.

Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. y Palou de Maté, M. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa* (Novena ed.). Madrid: La Muralla, S.A.

Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Consejo Nacional de Educación (2016). Recuperado el 22 de noviembre de 2016, de [www.cned.cl:
http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionEducacionEscolar/planes_programas_estudio.aspx](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionEducacionEscolar/planes_programas_estudio.aspx)

Flórez, M. T. (2013). *Educarchile*. Recuperado el 20 de septiembre de 2016, de www.educarchile.cl: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=190202>

García, Ivet. (2003). *La autorregulación del aprendizaje escolar*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas – CIPS. 1-29.

Harmer, J. (2001), *The practice of English Language Teaching. Mistakes and Feedback*. England: Longman.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). Iztapalapa. México D. F.: Mc Graw Hill/Interamericana editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: MCGRAW HILL INTERAMERICANA EDITORES, SA DE C.V.

Jorbas, Casellas y Sanmartí citado en Yáñez, V. (2004) *Texto de estudio: Postítulo de Mención en evaluación del aprendizaje* (1ª edición), Chile: Instituto de Investigación, Desarrollo y Capacitación.

Labarrere, S. (1995). Autorregulación de la conducta y la personalidad. En García, I. (2003). *La autorregulación del aprendizaje escolar*. (págs. 1-29). Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas – CIPS.

MINEDUC. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile.

MINEDUC. (2013). *Bases Curriculares Séptimo a Segundo Medio*. Santiago.

Ministerio de Educación, R. d. (2011). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Programa de Estudio para Primer Año Medio, Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile.

Ministerio de Educación de Chile., *Evaluación Para el Aprendizaje segundo ciclo básico*. Santiago de Chile, 2005. Recuperado el 22 de diciembre del 2016, de www.educarchile.cl:

<http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=926a7298-c37e-43a8-a1dd-ff2bb357bedb&ID=224178>

Monedero, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2000). *Repensar la evaluación formativa en la educación superior: un modelo teórico y los siete principios de buenas prácticas de retroalimentación*. 1- 13.

Prieto Marcia, Contreras Gloria. (2008). *Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar*. Estudios pedagógicos, vol. 34, n.2, pp. 245-262 (En línea) Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200015. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052008000200015 (Recuperado el 28 de septiembre de 2016)

Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En Ballester, M. y otros. *Evaluación como ayuda al Aprendizaje*. (págs. 13-20) Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.

Rosales, C. (1998). *Criterios para una Evaluación Formativa* (Cuarta ed.). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual*. 1-13

Sacristán, J. G., & Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Santibáñez, J. D. (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil*. México D.F: Editorial trillas.

Santos Guerra, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., (2005) *Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 30, N°4, August 2005, pp. 331-347. Disponible en:

<https://perswww.kuleuven.be/~u0015308/Publications/Proof%20CAEH300401.pdf>
(Consultado el 14 de octubre de 2016)

Tunstall P., Gipps C. (1996). *Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology*. *British educational Journal*, vol. 22, n.4, pp. 389-404.

ANEXOS

Anexo N°1. Bitácora de observación de clases.

Pauta de Observación	
Docente:	Curso observado:
Fecha de observación:	Clase N°:
Objetivo de la clase:	
Descripción del ambiente general de la clase:	
Inicio de la clase:	
Desarrollo de la clase:	
Cierre de la clase:	

Anexo N°2. Preguntas realizadas en Focus Group

Preguntas Focus Group

Grupo N°:

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de término:

1. Participación del estudiantado en la Evaluación

¿De qué manera los evalúa su profesor de Historia?

¿Alguna vez han evaluado su desempeño o el de sus compañeros en actividades o trabajos?

Entonces, partir de las preguntas anteriores ¿Cómo les gustaría ser evaluados por parte de su profesor de Historia?

¿Alguna vez han participado en dar ideas para ser evaluados de manera diversa o distinta?

2. Comunicación de objetivos

El docente antes de iniciar la clase, les pregunta ¿qué hicieron o aprendieron la clase anterior?

¿El profesor les da a conocer el objetivo de clase al iniciar esta?

¿Creen que sea importante conocer el objetivo de una clase? ¿Por qué?

Cuando la clase finaliza, ¿el profesor hace un análisis o recuento de los contenidos tratados?

3. Comunicación de criterios o instrumentos

Cuando desarrollan pruebas, disertaciones o trabajos de cualquier tipo ¿El profesor les informa que puntos en específico serán los que tendrá en consideración para evaluar?

¿El profesor les entrega buenas instrucciones y/o pautas de evaluación con antelación?

¿El docente los guía dentro de la realización de una actividad o trabajo?
¿Otorga ciertos ejemplos para que ustedes entiendan que deben realizar?

¿El profesor les entrega alguna pauta que permita evaluar las actividades que ustedes realizan?

¿Qué actividades o formas de evaluar utiliza el profesor? (Pruebas, disertaciones, etc.)

¿Cuál de todas las que mencionar prefieren ustedes? ¿Por qué?

4. Retroalimentación (de momento; información que se entrega)

¿El profesor les da a conocer en qué aspectos tuvieron aciertos y/o errores?

¿En qué momento el profesor les explica si se equivocaron o acertaron con respecto a una respuesta o argumento?

Durante la clase ¿el profesor vuelve a explicar aquel contenido, idea o concepto que no se haya comprendido a cabalidad?

Antes de aplicar la nota en el libro, ¿el profesor les manifiesta el por qué de esta?

¿Se les permite a ustedes que puedan aportar con sugerencias de cómo les gustaría ser corregidos o informados en los trabajos?

Dentro de las correcciones que el profesor les realiza al momento de hacer una actividad, ¿se centra en errores o también destaca sus aspectos positivos?

Anexo N°3. Bitácora de clase más representativa: Sujeto 1.

Pauta de Observación	
Docente: Sujeto n° 1	Curso observado: 1° C
Fecha de observación: M. 09 de noviembre, 2016	Clase n°: 5
Objetivo de la clase: No existe socialización del objetivo.	
Descripción del ambiente general de la clase: N° de alumnos en la sala: 30 en total. Se le canta el cumpleaños feliz a una alumna. Corresponde comenzar el ciclo de disertaciones en torno a los trabajos de investigación que se encontraban realizando en las clases previas. Ninguno de los equipos se encuentra totalmente preparado para iniciar su exposición, lo cual causa la molestia del docente y esto provoca que se retrase por varios minutos la clase.	
Inicio de la clase: 08:25 Ya po chiquillos... No sigamos perdiendo el tiempo. (CO: Varios alumnos llegan tarde, esto molesta aún más al profesor, quien les llama la atención por la forma de ingresar al aula. Mientras se continúa perdiendo minutos valiosos de la clase).	
Desarrollo de la clase: *Comienza la primera disertación con el equipo que expone sobre Estados Unidos. Atención... Les recuerdo que el público debe estar atento y guardar silencio. Una vez que terminen de exponer, podrán hacer una pregunta a cada integrante del grupo. (CO: Los alumnos presentan su tema, teniendo varias debilidades y una carencia de dominio en lo que están tratando). - Evidente descoordinación en el grupo al exponer. No manejan el contenido que están tratando - Muestran imágenes, pero no hay explicación de estas, ni mucho menos un uso didáctico para la comprensión del tema. - Hay exceso de lectura a partir de la presentación digital. - Falta seguridad al hablar frente al curso y utilizar tono de voz adecuado, además de la postura personal para una instancia de este tipo. - Carecen de dominio tanto en ideas y contenido, cayendo en frecuentes errores. (CO: El docente les llama la atención debido a la débil presentación del grupo y les da la chance para poder mostrar nuevamente su exposición durante la siguiente clase, de tal manera que no repitan los errores y puedan aprender. También les pide que se informen sobre la contingencia para respaldar su información). Textualmente él les señala: ehhh eso ¿es? Bueno ustedes se suponen que están en primero medio, al colegio ustedes vienen a aprender cosas, pero su presentación fue malísima, ahora se los digo el porqué, para hacer una presentación, yo no puedo pasar a leer adelante, tengo que saber lo que estoy diciendo, y si más encima voy a tener que aprenderme una diapo toda piñufla, tengo que aprendérmela poh por ultimo meterme a internet y saber cómo pronunciar un nombre.	

El docente les empieza a preguntar sobre las elecciones en EE.UU y como afecta en la economía, a ver señores, muéstrenme de nuevo su power, miren ustedes tienen que empezar por hablar sobre economía, con conceptos básicos, como por ejemplo exportaciones, importaciones, TLC, no saben nada!!! ¿saben por qué? Porque no estudiaron, no se empaparon con el tema, si los tuviera que evaluar ahora, los rajaría a todos con un 3, pero no es la idea, porque ustedes están aprendiendo, y si yo ocupo la rúbrica o la pauta, les estaré enseñando algo.

A: no

* Comienza la presentación del segundo equipo de trabajo, quienes exponen acerca de la NAFTA.

- Algunos integrantes mantienen un tono de voz adecuado, pero aún así les falta dominar más el tema tratado.
- Buscan realizar una presentación llamativa para sus compañeros, mostrando un personaje histórico que procede a explicar el contenido.
- Cuando explican con sus propias palabras se entiende mejor que cuando leen las ideas que extrajeron de sus fuentes.
- Falta conocer el significado de varios conceptos que son mencionados, lo cual lleva a que existan confusiones.
- No todo el equipo tiene un dominio total del contenido.

(CO: El docente al igual que con el grupo anterior, realiza una retroalimentación acerca de la presentación, mencionando que un solo integrante es quien salva al grupo. Aconseja respecto a cómo realizar su presentación en una segunda instancia, para que puedan aprender realmente el contenido de su trabajo). Dentro de la presentación el docente plantea una serie de preguntas ¿cuál es la diferencia entre un bloque económico y un tratado de libre comercio? A lo que el estudiante responde: no sé, ni idea mmm los tratados que tienen entre ellos. Solo un estudiante es capaz de responder todo lo que el docente explica adelante.

Cierre de la clase:

Se otorgan los últimos minutos de la clase para poder ordenar ideas en todos los equipos, siendo ayudados por los docentes, para que la siguiente clase no ocurra lo sucedido en la del día de hoy.

(CO: El docente menciona que para la clase del día viernes deben tener todo listo antes de comenzar las disertaciones, para no perder tiempo y que haya una mejor organización del tiempo y espacio).

Anexo N°4. Bitácora de clase más representativa: Sujeto 2.

Pauta de Observación

Docente: Sujeto n° 2

Curso observado: 3° B

Fecha de observación: M. 08 de noviembre, 2016

Clase n°: 4

Objetivo de la clase: No se evidencia socialización del objetivo.

Descripción del ambiente general de la clase:

N° de alumnos en la sala: 37 en total

Se ordena la sala para la realización de debates programados previamente.

Los alumnos que no participan en esta instancia por el día de hoy, se mantienen expectantes y observando en silencio.

Inicio de la clase: 08:20

Ya. Vamos a pedir a las bancadas que tomen asiento en el puesto que he asignado, por favor.

Al público que serán los que no participan, le vamos a pedir que se ubiquen lo más atrás posible para que los participantes se desplacen y así no distraigan a los que están exponiendo.

Reitero. Necesito a las bancadas en el lugar asignado, sentados y sentadas.

(CO: Las bancadas se demoran en acomodarse en sus ubicaciones y esto provoca la molestia del docente debido al tiempo que disponen para la actividad).

Obviamente ya pasamos de comenzar a la hora. En dar un poco de tiempo. Pero ya esperar que el día viernes en la próxima presentación no vuelva a suceder. Porque hay tiempos en los cuales debemos ceñirnos.

Ya, por ser también el primer grupo y porque después poco a poco van a adquirir la experiencia y van a adquirir la dinámica los otros debatientes. Vamos a dejar pasar ciertas manifestaciones en caso de que llegase a haber lecturas. Aunque no debería ser a estas alturas del año en 3ro medio. Todo Debería haber sido aprendido y manejado por ustedes.

(CO: Profesor explica en qué consiste el desarrollo del debate y las reglas de este. Cada bancada presenta 10 integrantes. Una de ellas prepara material audiovisual como respaldo).

Lo otro. Va a comenzar la bancada a favor del gobierno de Allende. Y les vamos a decir cómo deben proceder, luego la bancada contraria

Primero tres minutos donde se debe presentar a los integrantes del grupo, la bancada en este caso, si está a favor o en contra y cuál será el tema a defender.

Pasando los tres minutos, ya, y si pasa una persona, aquí adelante ¿ya? Pasan esos 3 minutos y luego pasará a contextualizar el tema una, dos o tres personas, no sé cómo lo harban asignado ustedes. Por eso la idea es que el tránsito de ustedes, que me imagino serán los que están en las mesas, sea expedito.

Como dije, uno de los factores que nos juega en contra es el tema del espacio, pero si ustedes quieren ocupar el espacio también es grato observarlo porque ahí demuestran dominio en el tema y el manejo del espacio.

Mientras se contextualiza a nivel global, regional o chilena, obviamente los grupos debatientes deben estar en absoluto silencio al igual que el público que somos los que escuchamos, guardar silencio porque cualquier cosa puede distraer a los que están exponiendo y eso está en la rúbrica que se les entregó.

Posteriormente vendrá los argumentos que es la última fase donde aquí se presenta el por qué defienden esta postura. Aquí pueden traer evidencias, porque no saco

nada con decir El mercurio dice tal cosa, o el siglo que dice tal cosa. La gracia es que muestren a través de un power o impreso.

Mientras se están presentando los argumentos, yo voy a suponer que la bancada contraria estará tomando apuntes, porque se supone que lo mejor del debate vendrá el día viernes, porque ustedes atacarán a la bancada contraria por decir o presentar tal cosa. Allí podrán decir, usted dijo tal cosa, entonces el ataque será directo.

Por ejemplo, Camila dijo tal cosa y nosotros tenemos como evidencia lo siguiente: Tal historiador, estadística dice lo contrario.

Generalmente para esa parte nos pasamos de los 10 minutos porque aquí se ve gran parte del dominio del tema. Y por lo demás una vez que pasen las personas del día viernes, podrán hacer preguntas dirigidas o a nivel general, pero eso lo veremos el día viernes.

No sé si hay preguntas de las bancadas para ahora ¿No?

Desarrollo de la clase:

Entonces voy a tomar asiento y pasará la bancada a favor del gobierno de Allende. (CO: Utiliza su celular para tomar el tiempo a cada bancada).

* Comienza la postura a favor del gobierno de Allende a presentar sus argumentos. (Algunos alumnos leen aún cuando el docente indicó que estaba prohibido, ya que el contenido debía haber sido aprendido para poder argumentar.

Muestran algunas de sus principales obras, pero de manera muy resumida.

No presentan evidencias o fuentes sobre su información.

* Luego se presenta la postura en contra del gobierno de Allende.

Falta de argumentos en contra de este gobierno, puesto que entregan mas antecedentes sobre hechos y obras.

Carecen de fluidez en algunos argumentos (lectura sin comprensión).

Muestran evidencias, pero sin especificar las fuentes de estas).

*En ambas posturas se aprecia nerviosismo entre los alumnos, quienes se equivocaban al explicar parte de sus argumentos y datos mencionados.

Igualmente, mencionan conceptos e ideas que no dominan a cabalidad, las cuales quedan en el aire.

No se contextualiza a nivel internacional lo que estaba ocurriendo en el resto del mundo para comprender la situación chilena.

(CO: El docente retroalimenta de manera oral (a grandes rasgos) con la idea de aconsejar a las bancadas para que mejoren su expresión, los argumentos y fuentes de la información).

Cierre de la clase:

Les doy tiempo para que se vayan a cambiar mientras yo voy a buscar los periódicos.

Al terminal la clase hace entrega de trabajos, los cuales evalúa mediante una rúbrica. No hay retroalimentación en torno a estos.

Anexo N°5. Rúbrica analítica de desempeño para evaluación del volcán: Sujeto 1.



COLEGIO ADVENTISTA DE CONCEPCIÓN DE LA COMUNA DE TALCAHUANO
 Niveles: Parvulario, Básico y Medio. Monseñor Alarcón 491.
 Fono Fax: 749890 – 791200. Talcahuano.
 Nombre del profesor: César Escribano.
 Asignatura: Historia.

EVALUACIÓN DEL VOLCÁN
RUBRICA
7° básico

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Puntaje total: 24 pts. Puntaje alcanzado: _____ Nota: 

ACTIVIDAD:

“CONSTRUCCIÓN DE UN VOLCÁN EN MAQUETA”.

OBJETIVO:

- Comprender cómo funciona la dinámica interna de nuestro planeta.

ASPECTOS A EVALUAR	4	3	2	1	0	Puntaje Logrado
Calidad de la construcción	La maqueta muestra una considerable atención en su construcción. Todos los elementos están cuidadosamente y seguramente pegados al fondo. Sus componentes están nitidamente presentados con muchos detalles. No hay marcas, rayones o manchas de pegamento. No hay piezas sueltas por los bordes.	La maqueta muestra atención en su construcción. Todos los elementos están cuidadosamente y seguramente pegados al fondo. Sus componentes están nitidamente presentados con algunos detalles. Tiene algunas marcas notables, rayones o manchas de pegamento presentes. No hay piezas sueltas por los bordes.	La maqueta muestra algo de atención en su construcción. Todos los elementos están seguramente pegados al fondo. Hay unas pocas marcas notables, rayones o manchas de pegamento presentes. No hay piezas sueltas por los bordes.	La maqueta fue construida descuidadamente, los elementos parecen estar "puestos al azar". Hay piezas sueltas sobre los bordes. Rayones, manchas, rupturas, bordes no nivelados y /o las marcas son evidentes.	No construyó la maqueta.	
Comprensión y Aplicación	El estudiante mezcla el vinagre con bicarbonato, provocando una demostración de erupción de un volcán. Expresa de forma oral y con bastante claridad la dinámica que se produce entre ambos químicos, logrando establecer una relación con la dinámica interna de nuestro planeta.	El estudiante mezcla el vinagre con bicarbonato, provocando una demostración de erupción de un volcán. Expresa de forma oral y con claridad la dinámica que se produce entre ambos químicos, logrando medianamente establecer una relación con la dinámica interna de nuestro planeta.	El estudiante mezcla el vinagre con bicarbonato, provocando una demostración de erupción de un volcán. Expresa de forma oral y con poca claridad la dinámica que se produce entre ambos químicos, dificultándole establecer una relación con la dinámica interna de nuestro planeta.	El estudiante mezcla el vinagre con bicarbonato, provocando una demostración de erupción de un volcán. Expresa de forma oral y con escasa claridad la dinámica que se produce entre ambos químicos, no logrando establecer la relación con la dinámica de nuestro planeta.	No efectúa la mezcla ni expresa respuestas orales.	
Atención al tema	El estudiante da una explicación razonable de cómo cada elemento en la maqueta está relacionado al volcán. Para la mayoría de	El estudiante da una explicación razonable de cómo la mayoría de los elementos en la maqueta están relacionados con el	El estudiante da una explicación bastante clara de cómo los elementos en la maqueta están relacionados con el volcán.	Las explicaciones del estudiante son vagas e ilustran su dificultad en entender cómo los elementos están	No presentó explicaciones del trabajo	

	los elementos, la relación es clara sin ninguna explicación.	volcán. Para la mayoría de los elementos, la relación está clara sin ninguna explicación.		relacionados con el volcán.		
Creatividad	Varios de los objetos usados en la maqueta reflejan un excepcional grado de creatividad del estudiante en su creación y/o exhibición.	Uno u dos de los objetos usados en la maqueta reflejan la creatividad del estudiante en su creación y/o exhibición.	Un objeto fue hecho o personalizado por el estudiante, pero las ideas eran típicas más que creativas.	Los objetos presentados en la maqueta no denotan creatividad ni atractivo.	No hizo o personalizó ninguno de los elementos en la maqueta.	
Tiempo y esfuerzo	El tiempo de las clases fue usado significativamente. Bastante tiempo y esfuerzo estuvo en la planeación, diseño y construcción de la maqueta sobre el volcán. Es claro que el estudiante trabajó de forma progresiva.	El tiempo de las clases fue usado significativamente. El estudiante pudo haber dedicado más tiempo y esfuerzo en la planeación, diseño y construcción de la maqueta sobre el volcán.	El tiempo de las clases no fue usado significativamente, el estudiante trabajó solo un poco de las clases asignadas en la construcción de la maqueta sobre el volcán.	El tiempo de las clases no fue usado significativamente y el estudiante no puso esfuerzo adicional a la construcción de la maqueta sobre el volcán.	No utilizó el tiempo de clase para la elaboración de la maqueta sobre el volcán y no presentó el trabajo.	
Diseño	Todos los componentes reflejan una imagen auténtica del volcán. El diseño de la maqueta está excelentemente bien organizado.	Todos los componentes reflejan una imagen auténtica del volcán. El diseño de la maqueta está bien organizado.	La mayoría de los componentes reflejan una imagen auténtica del volcán. El diseño de la maqueta está medianamente organizado.	Algunos de los componentes reflejan una imagen auténtica del volcán. El diseño de la maqueta no está bien organizado.	Ninguno de los componentes reflejan una imagen auténtica del volcán. El diseño de la maqueta no tiene orden.	
Total puntaje logrado						

--	--	--	--	--	--	--


Anexo N°6. Pauta de avance de trabajo 1° Medio: Sujeto 1.

Avance de trabajo primero medio.


Tema.	Material de trabajo, apuntes, libros, web	computador	Trabajan en hora de clases	Fecha 21/octubre.
Grupo 1				
Grupo 2				
Grupo 3				
Grupo 4				
Grupo 5				
Grupo 6				
Grupo 7				

Anexo N°7. Escala de apreciación numérica para evaluar diario histórico: Sujeto 2.

criterio	Puntaje asignado	Puntaje obtenido
Portada y nombre creativo, fecha y precio.	4	4
Portada) noticias relevantes y pág. de sugerencia.	5	5
Noticias nacionales (mínimo 6)	6	6
Noticias internacionales (mínimo 3)	3	3
Avisos económicos (mínimo 2)	2	2
Espacio de humor (mínimo 2)	2	2
Datos culturales (mínimo 3)	3	3
Redacción coherente y lineal, ortografía.	4	4
Creatividad en el diario (formato o presentación de este) y presentar las noticias.	6	4
TOTAL	35	



Anexo N°8. Prueba escrita aplicada en 2° Medio: Sujeto 2.

	COLEGIO ADVENTISTA DE TALCAHUANO Departamento de Historia Profesor: Alejandro Hidalgo L.		Fecha: 08.11.2016
			Curso: 2º A
	Nombre alumno(a):		Nota:
	Puntaje ideal: 68	Puntaje obtenido:	



PRUEBA DE HISTORIA

Objetivos de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> Analizar la situación política, económica y social ya consolidada la independencia y tras el periodo denominado anarquía. Caracterizar el periodo conservador y la influencia de Portales durante los decenios.
Instrucciones generales <ul style="list-style-type: none"> Lea con atención cada uno de los enunciados y/o preguntas formuladas, el desarrollo de la prueba es silenciosa. Escriba con letra legible y evite borrones. Guarde todo lo ajeno a la prueba, solo conteste con lápiz pasta negro o azul. Cualquier duda levante su mano y siga la instrucción. Esté atento a indicaciones generales.

ALTERNATIVA, lea con atención el enunciado y luego encierre en un círculo la alternativa correcta. 2pts.c/u.

Los principales objetivos que se propusieron los conservadores durante sus gobiernos fueron:

- I. Dotar Restablecer el orden interno.
- II. Estabilizar la economía.
- III. Consolidar la soberanía nacional sobre el territorio.

a- Solo I b- I, II c- II, III d- I, III e- I, II, III

Entre las ideas de la Sociedad de la Igualdad podemos mencionar:

- a) Libertad política.
- b) Involucrar a los sectores modestos de la sociedad.
- c) T.A.
- d) N.A

Sobre Diego Portales, es incorrecto afirmar que:

- a) Se desempeño como comerciante y tuvo el control del “estanco”.
- b) No creía en la Democracia como sistema político.
- c) Fue presidente de la República entre 1831 y 1841.
- d) Buscaba que los líderes políticos sean ejemplos de virtud.

Los presidentes del período de la república conservadora fueron:

- I. Manuel Bulnes
- II. Manuel Blanco Encalada
- III. José Joaquín Prieto

a- Solo I b- I, II c- II, III d- I, III e- I, II, III

Si bien no existen partidos políticos en Chile durante este período sí existían tendencias políticas, una de ellas se basaba la oposición al conservadurismo, catolicismo, ya que apelaba a las libertades individuales. Esta descripción alude a la tendencia o grupo político de:

- a) Pelucones.

- b) Pipiolo.
- c) Conservadores.
- d) Ohigginistas.

El pensamiento político de Diego Portales fue fundamental en el diseño político y constitucional que se implantó en Chile en el período 1830- 1861. De los siguientes enunciados, ¿cuál da cuenta de uno de los postulados centrales del pensamiento de Portales?

- a) La base de cualquier régimen político debía ser el orden.
- b) Fomento de la participación ciudadana en las grandes decisiones del gobierno.
- c) Pluralismo ideológico y tolerancia con los distintos sectores políticos.
- d) Fortalecimiento y ampliación de las libertades públicas de los individuos.
- e) Descentralización del poder del Estado.

La guerra contra la Confederación Perú- Boliviana se desarrolló bajo el gobierno de:

- a) José Joaquín Prieto.
- b) Ramón Freire.
- c) Manuel Bulnes.
- d) Francisco Antonio Pinto.

Personaje reconocido como mentor de la República Autoritaria:

- a) Diego Portales.
- b) Manuel Blanco Encalada.
- c) Manuel Bulnes.
- d) Ramón Freire.

De acuerdo a lo comentado en clases sobre la visión política de Diego Portales, es correcto afirmar que:

- a) Se desempeñó como Presidente de la República entre 1831 y 1841.
- b) Veía como una necesidad estratégica el establecimiento de lazos con EEUU.
- c) No creía en la democracia como sistema político en ninguna circunstancia.
- d) Creía en la convivencia de un sistema federal para Chile.

Algunos de los problemas que provocaron la Guerra entre Chile y la Confederación Perú- Boliviana fueron:

- I- El incremento de la actividad comercial gracias a la ubicación estratégica del puerto de Valparaíso.
- II- Creación de un Estado que unía a los territorios de Perú y Bolivia.
- III- Compromisos económicos impagos.

- a- Solo I b- I, II c- II, III d- I, III e- I, II y III

El gobierno conservador generó la Constitución Política de 1833 que acorde con la tendencia social y política predominante estableció:

- I. La plena libertad de cultos.
- II. El sufragio universal.
- III. Un Presidente de la República con gran autoridad que podía ser reelegido.

- a) Sólo I b) II. c) Sólo III d) I y II e) II y III

Entre los hechos más importantes ocurridos durante el gobierno de Manuel Montt es posible mencionar los siguientes:

- I. La fundación de la Universidad de Chile.
- II. La Cuestión del Sacristán y el quiebre del partido de gobierno.
- III. La incorporación de la Araucanía al territorio nacional.

- a) Sólo I b) Sólo II c) Sólo I y II d) II y III e) I, II y III

ANÁLISIS DE TEXTO, de acuerdo al texto y considerando los antecedentes previos responda en el espacio asignado. Recuerde que es análisis, por lo que se espera que su respuesta no sea textual sino que infiera razonadamente en su respuesta. **3pts.c/u.**

Texto 1

"A mí las cosas políticas no me interesan, pero como buen ciudadano puedo opinar con toda libertad y aún censurar los actos del Gobierno. La Democracia, que tanto pregonan los ilusos, es un absurdo en los países como los americanos, llenos de vicios y donde los ciudadanos carecen de toda virtud, como es necesario para establecer una verdadera República. La Monarquía no es tampoco el ideal americano: salimos de una terrible para volver a otra y ¿qué ganamos? La República es el sistema que hay que adoptar; ¿pero sabe cómo yo la entiendo para estos países? Un Gobierno fuerte, centralizador, cuyos hombres sean verdaderos modelos de virtud y patriotismo, y así enderezar a los ciudadanos por el camino del orden y de las virtudes. Cuando se hayan moralizado, venga el Gobierno completamente liberal, libre y lleno de ideales, donde tengan parte todos los ciudadanos. Esto es lo que yo pienso y todo hombre de mediano criterio pensará igual."

Carta de Diego Portales a J.M Cea (1822)

¿Qué características propone Portales para la Democracia en América?

¿En tu opinión, se justifican las ideas de Portales?

Texto 2

"El orden social se mantiene en Chile por el peso de la noche y porque no tenemos hombres sutiles, hábiles y quisquillosos: la tendencia casi general de la masa al reposo es la garantía de la tranquilidad pública. Si ella faltase, nos encontraríamos a oscuras y sin poder contener a los discolos más que con medidas dictadas por la razón, o que la experiencia ha enseñado ser útiles; pero, entre tanto, ni en esta línea ni en ninguna otra encontramos funcionarios que sepan ni puedan expedirse, porque ignoran sus atribuciones. Si hoy pregunta a usted al Intendente más avisado, cuáles son las suyas, le responderá que cumplir y hacer cumplir las órdenes del Gobierno y ejercer la sub-inspección de las guardias cívicas en su respectiva provincia. El país está en un estado de barbarie que hasta los Intendentes creen que toda legislación está contenida en la ley fundamental, y por esto se creen sin más atribuciones que leen mal explicadas en la Constitución. Para casi todos ellos no existe el Código de Intendentes, lo juzgan derogado por el Código Constitucional, y el que así no lo crea ignora, la parte que, tanto en el de Intendentes como en su adición se ha puesto fuera de las facultades de estos funcionarios por habérselas apropiado el gobierno general.

En el tiempo de mi Ministerio (como dice don J.M Infante), procuré mantener con maña en este error, a los intendentes, porque vi el asombroso abuso que iban a hacer de sus facultades si las conocían; pero yo juzgo pasado el tiempo de tal conducta, y al fin lo que más urge es organizar las provincias, que así se organiza al menos en lo más preciso"

Carta de Portales a J. Tocornal (1833)

De acuerdo al texto y los comentarios en clases, ¿a qué se refiere Portales con el "peso de la noche"?

Pensando en la actualidad ¿existe un "peso de la noche"?, justifique

APLICACIÓN, complete es siguiente puzle, en los espacios asignados coloque las letras de la frase. A continuación se enumeran las definiciones o descripciones correspondientes al puzle a desarrollar. **2pts.c/u.**

1. Autoridad política que concentra las facultades del ejecutivo.
2. Doctrina que definió la relación entre EEUU y América latina a comienzos del siglo XIX, donde la potencia "ayudaría" y reconocería la independencia de las antiguas colonias españolas.
3. Objetivo del ideario portaliano.
4. Tipo de República que se estableció en la Constitución del 33.
5. Principal problema que afectaba las zonas rurales a comienzos de 1830.
6. Batalla que determinó el advenimiento de la República conservadora.
7. Tipo de sufragio establecido en la Constitución.
8. Monopolio sobre productos como el tabaco, licor y naipes.

1		P													
2		O													
3		R													
4		T													
5		A													
6		L													
7		E													
8		S													

VERDADERO O FALSO, escriba V o F según corresponda, recuerde justificar las falsas, de lo contrario obtendrá medio punto. **2pts.c/u.**

___ entre las causas que dieron origen a la guerra contra la Confederación Perú boliviana se menciona la rivalidad comercial entre el puerto de Callao y Valparaíso.

___ la colonización de Llanquihue fue liderada por Vicente Pérez Rosales y B. Philippi.

___ la batalla que pone fin a la guerra entre Chile y la Confederación fue la Batalla de Lircay.

___ los primeros partidos políticos surgen después de la "cuestión del sacristán", donde los conservadores se dividen debido a resolución del "problema".

___ algunas de las organizaciones libarles que nacen durante el gobierno de Bulnes fue la Sociedad de la Igualdad, esta era liderada por Francisco Bilbao y Santiago Arcos.

CUADRO COMPARATIVO, de acuerdo al descriptor escriba en el espacio en blanco el concepto o idea que defina lo solicitado. Sea ordenado cronológicamente y escriba con letra clara. **2pts.c/u.**

Nombre del presidente	Característica u obra del gobierno
Manuel Bulnes	

La prueba pa' facil... 😊

Anexo N°9. Rúbrica analítica de desempeño para evaluación del debate: Sujeto 2.

PAUTA DE EVALUACION, DEBATE DE HISTORIA				
TEMA: _____				
POSTURA: _____				
Criterio	Nivel no logrado	Nivel medianamente logrado	Nivel logrado	
Puntaje asignado	1 - 4	5 - 8	9 - 12	
Organización Este criterio se refiere a la capacidad para expresar las ideas con claridad y coherencia, a la organización del grupo, el cumplimiento del rol de cada integrante ya previstos.	El debate está generalmente desorganizado y es confuso. El debate muestra una incipiente organización.	El debate muestra una organización suficiente. El debate está bien organizado, es aceptable claro y coherente.	El debate está generalmente bien organizado, es claro y coherente.	
Estructura Este criterio se refiere a la capacidad para estructurar los argumentos de manera sustancial y lógica, y respaldarlos con ejemplos pertinentes.	Los argumentos no se exponen de manera lógica. La estructura de los parlamentos y el manejo de la continuidad de los mismos, es muy débil, carecen de continuidad lógica.	Los argumentos tienen continuidad lógica. La estructura de los parlamentos y el manejo de la continuidad de los mismos es regular.	Los argumentos se presentan de manera razonada y lógica. La estructura de los parlamentos y el manejo de la continuidad de los mismos ayuda a desarrollar las ideas durante el debate. Dominio del tema, su contextualización y proyección.	
Estilo y uso del lenguaje Este criterio se refiere a la capacidad para utilizar la lengua con diferentes fines, tales como descripciones, análisis y argumentos.	El vocabulario utilizado es a menudo inapropiado y limitado. Se cometieron errores frecuentes de pronunciación.	El vocabulario utilizado es frecuentemente apropiado y variado. Se cometieron pocos errores de pronunciación.	El vocabulario utilizado es apropiado y variado. No hubo errores de pronunciación.	
Otros Es criterio es bastante amplio en su evaluación, aun cuando sus ideas, conceptos sean acotados: -Rebatir o contra argumentar. -uso de estadísticas y/o apoyo de fuentes durante la argumentación. Evidencias en formatos PDF, DIARIO, TEXTOS PPT, otros. -presentación formal, respeto de tiempos asignados por la bancada.	La contra argumentación carece de coherencia, estructura. Durante la argumentación de sus ideas no existió presencia de argumentos sólidos que sustenten esta ponencia, no se apoyan en fuentes y/o gráficos, etc. No existe uniformidad en la formalidad de la presentación y los tiempos no son respetados.	Se observa una escasa estructura y/o coherencia durante la argumentación de la bancada, hay una tendencia de esta a dudar en sus fundamentos. Por lo demás no muestra un apoyo constante, serio y visible en su ponencia hechos y fuentes. Hay una escasa presencia de formalidad de los debatientes y los tiempos de la bancada son medianamente respetados.	Se hace presente de forma clara el uso de estadísticas y fuentes que sustenten sus argumentos y contra Los argumentos son Coherentes, razonables y demuestran dominio de la estructura en la argumentación y contra argumentación. Existe un orden en la presentación personal y respetan con los tiempos asignados.	
Avance y preguntas finales Antes de iniciar los debates (clase anterior) se pedirá a cada bancada que presente sus argumentos, sintetizados, por escrito (en no más de 2 hojas) para luego, durante el proceso corroborar la coherencia de este. El profesor al finalizar la presentación realizara una serie de preguntas enfocadas al dominio del grupo sobre el tema, la participación de sus integrantes y la utilización de fuentes.				
PUNTAJE OBTENIDO				

Comentarios generales: _____

Anexo N°10. Pautas con instrucciones para el debate: Sujeto 2.



Colegio Adventista de Talcahuano
 Profesor Alejandro Hidalgo L.
 Departamento de Historia

DEBATE DE HISTORIA 3°MEDIO: 1970-1990

El formato del debate a seguir consta de directrices formales del debate de los parlamentos actuales (eso sí, sin peleas e insultos como en ocasiones hemos vistos de nuestros honorables parlamentarios, ni mucho menos viendo paginas en internet mientras se discute un proyecto). Es esta la instancia donde se visualiza si los puntos de vista expuestos son razonables como propuesta a respaldar o no lo son. Otro antecedente a considerar es la nota es directa al libro y es grupal.

Una de las características, para efecto de este debate, es que los argumentadores prescinden de un podio, por lo cual se hará desde su lugar asignado.

Considere que: el debate no divide a ganadores y perdedores, serán sus respuestas, argumentos razonables que deliberen. En el debate existen indicadores de modalidad que obliga, permite y prohíbe.

Por lo tanto, deberá cumplir:

1. Ser respetuosos en todo momento. No insultos.
2. Cada vez que quieran hablar deben levantar la mano.
3. Los equipos pierden un punto por cada interrupción, incluyendo interrupciones cuando forman parte del público.
4. Cada miembro debe escuchar lo que tiene que decir los demás participantes y cuando formulen respuestas tienen que ser dirigidas a lo que ya se dijo.

Organización del debate: la disposición de la sala estará establecida en bancadas, para su efecto, y por un tema de tiempo asignado, el debate constara de dos fases (dos clases), ambas bancadas participaran "paralelamente" en la misma fase:

1° fase: cada bancada tendrá en esta fase el mismo tiempo asignado.

Bancada	
Orador (1)	<i>Presentación. 5min.</i>
Orador (2)	<i>Contextualización. 5min.</i>
Orador bancada (2):	<i>Argumentos que sustenten su postura. 1. 5min.</i>

Los participantes deberán guiarse a través de la siguiente delineación general:

1. Presentador inicial: Encargado de presentar la introducción al tema y bancada, posteriormente contextualización del tema global (hablar de la contingencia nacional, problemas del país, visiones, etc.).
2. Presentadores de los argumentos principales: Encargados de dar los argumentos/razones respaldando su punto de vista y presentando la evidencia que lo fundamente. También están encargados de presentar la respuesta a los argumentos del equipo opuesto. Prepárense con información que puedan usar para responder al otro equipo.
3. Presentador de conclusión: Encargado de la consumación. Ésta tiene que ser igual de "fuerte" que la introducción.

2° fase: es la última fase, donde cada bancada realizara sus "descargos" o responder al jurado y bancada contraria los posibles cuestionamientos realizados.

Bancada	
Oradores:	<i>Contra argumentación, respuestas, descargos o cuestionamientos a la bancada 10min.</i>
Orador (1):	<i>Conclusión. 5min.</i>

Rubrica de evaluación:

criterio	Nivel no logrado	Nivel medianamente logrado	Nivel logrado
Puntaje asignado	1 - 4	5 - 8	9 - 12
Organización Este criterio se refiere a la capacidad para expresar las ideas con claridad y coherencia, a la organización del grupo, el cumplimiento del rol de cada integrante ya previstos.	El debate está generalmente desorganizado y es confuso. El debate muestra una incipiente organización.	El debate muestra una organización suficiente. El debate está bien organizado, es aceptable claro y coherente.	El debate está generalmente bien organizado, es claro y coherente.
Estructura Este criterio se refiere a la capacidad para estructurar los argumentos de manera sustancial y lógica, y respaldarlos con ejemplos pertinentes.	Los argumentos no se exponen de manera lógica. La estructura de los parlamentos y el manejo de la continuidad de los mismos, es muy débil, carecen de continuidad lógica.	Los argumentos tienen continuidad lógica. La estructura de los parlamentos y el manejo de la continuidad de los mismos es regular.	Los argumentos se presentan de manera razonada y lógica. La estructura de los parlamentos y el manejo de la continuidad de los mismos ayuda a desarrollar las ideas durante el debate. Dominio del tema, su contextualización y proyección.
Estilo y uso del lenguaje Este criterio se refiere a la capacidad para utilizar la lengua con diferentes fines, tales como descripciones, análisis y argumentos.	El vocabulario utilizado es a menudo inapropiado y limitado. Se cometieron errores frecuentes de pronunciación.	El vocabulario utilizado es frecuentemente apropiado y variado. Se cometieron pocos errores de pronunciación.	El vocabulario utilizado es apropiado y variado. No hubo errores de pronunciación.
Otros Es criterio es bastante amplio en su evaluación, aun cuando sus ideas, conceptos sean acotados: -Rebatir o contra argumentar. -uso de estadísticas y/o apoyo de fuentes durante la argumentación. Evidencias en formatos PDF, DIARIO, TEXTOS PPT, otros. -presentación formal,	La contra argumentación carece de coherencia, estructura. Durante la argumentación de sus ideas no existió presencia de argumentos sólidos que sustenten esta ponencia, no se apoyan en fuentes y/o gráficos, etc.	Se observa una escasa estructura y/o coherencia durante la argumentación de la bancada, hay una tendencia de esta a dudar en sus fundamentos. Por lo demás no muestra un apoyo constante, serio y visible en su ponencia hechos y fuentes.	Se hace presente de forma clara el uso de estadísticas y fuentes que sustenten sus argumentos y contra Los argumentos son Coherentes, razonables y demuestran dominio de la estructura en la argumentación y contra argumentación. Existe un orden en

respeto de tiempos asignados por la bancada.	No existe uniformidad en la formalidad de la presentación y los tiempos no son respetados.	Hay una escasa presencia de formalidad de los debatientes y los tiempos de la bancada son medianamente respetados.	la presentación personal y respetan con los tiempos asignados.
Avance y preguntas finales Antes de iniciar los debates se pedirá a cada bancada que presente sus argumentos, sintetizados, por escrito (en no más de 2 hojas) para luego, durante el proceso corroborar la coherencia de este. El profesor al finalizar la presentación realizará una serie de preguntas enfocadas al dominio del grupo sobre el tema, la participación de sus integrantes y la utilización de fuentes.			

Por último, los temas están en función de los contenidos mencionados en clases, es decir a los procesos que vivió Chile durante la década de los '70 a '90, de los cuales dividieron a Chile ideológicamente por varias generaciones hasta el día de hoy.

La formación de cada bancada será de acuerdo a los intereses y apreciación personal, cada bancada deberá contar con un mínimo y máximo de integrantes, en este caso será de 8 a 10. Posteriormente, ya formadas las bancadas (4) eligieran al azar un tema y postura a defender.

Los temas son:

- "Gobierno de Allende, un gobierno del pueblo y para el pueblo".

Para complementar sus argumentos considere para este tema el proceso que abarca desde que asume el presidente Allende hasta el golpe militar del 11 de setiembre del 73, o sea se incluye como proceso culminante el Golpe de Estado (1970-1973)

- "Dictadura militar, una justificación a la crisis".

Considere para sus argumentos los procesos que abarca desde instaurado la junta militar (no se incluye el golpe como hecho u acontecimiento relevante, solo contextualización) hasta el retorno de la democracia (1973-1990)

Las fechas del primer tema comienzan la semana de 1 de noviembre, es decir, en cada clase las fases del debate serán presentadas por cada bancada. El segundo tema, como es de suponer comenzara desde 09 de noviembre.

Para una mayor profundización sobre este debate en particular visite y analice:
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/debatesfinaljulio.pdf>