



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIONES

LA RETROALIMENTACIÓN COMO PRÁCTICA DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES
DE IV° MEDIO DE UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA COMUNA
DE PUENTE ALTO: UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN
INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

AUTOR: FRANCISCO JAVIER MOLINA ARIAS

PROFESOR GUÍA: ERWIN FREI CONCHA

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DEL 2020

Autorizado para

Sibumce Digital

AUTORIZACIÓN

2020, Francisco Javier Molina Arias

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIONES

LA RETROALIMENTACIÓN COMO PRÁCTICA DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES
DE IV° MEDIO DE UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA COMUNA
DE PUENTE ALTO. UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN
INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

AUTOR: FRANCISCO JAVIER MOLINA ARIAS

PROFESOR GUÍA: ERWIN FREI CONCHA

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DEL 2020

Autorizado para

Sibumce Digital

A mis padres por su amor incondicional

A Cristina y Montserrat por su apoyo y compañía

AGRADECIMIENTOS

Al término de esta investigación, agradezco el apoyo y la comprensión de varias personas que han acompañado en el tiempo mi proceso de formación personal y profesional.

Agradezco a mi abuela Alicia y a mis padres Helia y Pablo, por su constante apoyo y esfuerzo en lograr que la familia saliera adelante, en darnos todo lo que fue posible junto a mis hermanos Karen y Matías para ser mejores personas, hasta el día de hoy. Gracias hermana por el abstract.

Agradezco a Cristina por compartir una vida junto a nuestra hija. Por los desvelos y la tenacidad en su labor como docente, esposa y madre, entendiendo los desafíos de este año. Por los proyectos que asumimos juntos. También a Montserrat por querernos como somos: con mucho trabajo siempre, pero con gran cariño entre nosotros.

A mis compañeros de trabajo de tantos años en colegio, a los Encargados de Área, por su esfuerzo en hacer un trabajo de calidad y por la consecuencia del discurso. También incluyo a Claudia por creer permanentemente en mi trabajo desde que inicié en el colegio. También a los amigos con los cuales pude intercambiar puntos de vista nutritivos y humanos durante este año. Gracias a ti, Diego.

A mis amigos de Magíster, Héctor y Juan, por mantener el vínculo después de años de conocernos en clases. Hasta el día de hoy, aunque nos veamos una vez al semestre, agradezco las conversaciones, son buenas personas y merecen mi reconocimiento, amigos. Agradecido también de las revisiones que hicieron a este trabajo.

Especialmente, reconozco el trabajo de mi querido par crítico, Erwin, por la voluntad y disposición mostrada a lo largo de esta investigación. Por las reuniones muy temprano y por la paciencia en entender las características del trabajo que concluimos durante este año; reconozco tu compañía, dedicación y experiencia.

Francisco Javier Molina Arias

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	6
TABLA DE CONTENIDOS	7
RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1. Antecedentes	13
1.2. Problematicación	18
1.3. Pregunta de investigación	20
1.4. Delimitación	21
1.5. Justificación	22
1.6. Objetivos	24
1.6.1. Objetivo general:	24
1.6.2. Objetivos específicos:	24
CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL	25
2.1. La evaluación como disciplina y campo de estudio:	25
2.2. Diferencia entre modelo educativo y dimensiones ideológicas:	29
2.3. Patologías de la evaluación:	40
2.4. Evaluación formativa:	11
2.4. ¿Por qué es importante la evaluación formativa?	12
2.5. Retroalimentación:	16
2.5.1. Evolución de la retroalimentación educativa.	16
2.5.2. La retroalimentación como herramienta de mejora.	21
2.5.3. Retroalimentación efectiva.	24
2.6. Orientaciones desde el Ministerio de Educación.	24
2.6.1. Marco para la Buena Enseñanza.	24

2.6.2. Estándares Indicativos de Desempeño.	25
2.6.3. Bases Curriculares de 1° a 6° Básico.	28
2.6.4. Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para Educación Básica (Decreto 83).	31
2.6.5. Bases Curriculares de 7° a II° Medio.	33
2.6.6. Programas de Estudio de Historia y Geografía.	33
2.7. La transformación como parte del proceso humano.	35
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	37
3.1. Paradigma	37
3.2. Enfoque/diseño: Investigación – acción	38
3.3. Técnicas de recolección de información	43
3.3.1. Observación participante	44
3.3.2. Grupo focal	44
3.3.3. Diario o cuaderno del investigador	45
3.4. Sujetos de estudio	46
3.5. Metodología de análisis de la información	48
3.4. Marco ético	51
3.4.1. Consentimiento informado	51
3.4.2. Confidencialidad	51
3.4.3. Anonimato	52
3.4.4. Fidelidad de los datos	52
3.4.5. Imparcialidad	52
3.4.6. Equidad	53
3.4.7. Compromiso con el conocimiento	53
3.5. Criterios de rigor	53
3.6. Procesos de investigación	59
3.7. Plan de acción.	59
3.7.1. Diagnóstico.	59
3.7.1.1. A nivel nacional.	59
3.7.1.2. A nivel institucional.	61

3.7.1.3. A nivel personal.	63
3.7.1.4. A nivel estudiantil.	68
3.8. Contextualización.	71
3.9. Plan de acción emergente.	73
3.10. Dificultades.	76
3.11. Campo de estudio	78
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS REFLEXIVO	81
4.1. Procedimiento de Prueba Escrita.	81
4.2. Prueba Escrita Unidad 1: El Estado de Derecho en Chile.	83
4.2.1. Porcentaje de logro.	83
4.2.2. Comparación con otros cursos y en relación al nivel.	86
4.2.3. Resultados por tramos de aprendizaje.	89
4.2.4. Claves del ítem de selección múltiple.	90
4.2.5. Alternativa correcta e incorrecta, el porqué del error.	90
4.2.6. Respuestas correctas en el cuaderno de Historia y Geografía	92
4.2.7. Subir cinco décimas en la nota final para los que completaran la tarea.	93
4.2.8. La diversidad en la sala de clases.	94
4.2.9. Preparación de ítem de desarrollo.	94
4.2.10. Revisión de ítem de desarrollo.	100
4.3. Prueba Escrita Unidad 2 (El ejercicio de la ciudadanía y responsabilidades).	103
4.3.1. Concepto de retroalimentación.	103
4.3.2. Porcentaje de logro y resultados por tramos de aprendizaje.	107
4.3.3. Comparación con otros cursos y en relación al nivel.	109
4.3.4. Entrega de pruebas individuales.	109
4.3.5. Claves del ítem de selección múltiple.	111
4.3.6. Alternativa correcta e incorrecta, el porqué del error.	111
4.3.7. Respuestas correctas en el cuaderno de Historia y Geografía.	114
4.3.8. Subir cinco décimas en la nota final para los que completaran la tarea.	114
4.3.9. La diversidad en la sala de clases.	116
4.3.10. Preparación de ítem de desarrollo.	117

4.3.11. Revisión de ítem de desarrollo.	117
4.3.12. Revisión de ítem de desarrollo.	119
4.4. Procedimiento de Presentación Oral.	124
4.4.1. Procedimiento de Presentación Oral. Unidad 1 (El Estado de Derecho en Chile).	124
4.4.2. Indicaciones Generales Presentación Oral.	126
4.4.3. Pauta de Evaluación Presentación Oral.	127
4.4.4. Visita en Terreno al Organismo de Control del Estado.	131
4.4.5. Retroalimentación General: Presentaciones Orales.	134
4.4.6. La opinión de los equipos frente a esta retroalimentación.	138
4.5. Presentación Oral Unidad 2 (El ejercicio de la ciudadanía y responsabilidades).	140
4.5.1. Indicaciones generales Presentación Oral.	141
4.5.2. Modelamiento del profesor.	145
4.5.3. Pauta de Evaluación Presentación Oral. Aporte de estudiantes (la argumentación y el puntaje).	146
4.5.4. Coordinación con ONG.	148
4.5.5. Visita en Terreno al Organismo de Control del Estado.	149
4.5.6. Felicitaciones y acciones de mejora para cada equipo	151
4.5.7. Retroalimentación General: Presentaciones Orales.	152
4.5.8. Agradecimientos a ONG.	153
4.5.9. Evaluar la retroalimentación.	157
4.6. Procedimiento App Plickers.	159
4.6.1. ¿Qué es Plickers?	160
4.6.2. App Plickers Unidad 1 (El Estado de Derecho en Chile).	162
4.7. App Plickers Unidad 2 (El ejercicio de la ciudadanía y responsabilidades).	167
4.7.1. Síntesis del uso de plataforma Plickers	169
4.8.1. App Mentimeter Unidad 3 (Desafíos de un mundo globalizado).	171
4.9. App Mentimeter Unidad 4 (Mercado del trabajo).	175
4.9.1. Síntesis del uso de plataforma Mentimeter	180
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	181

5.1. Transformaciones y aprendizajes de la práctica de retroalimentación:	181
5.2. La retroalimentación y sus oportunidades de mejora:	182
5.3. La reflexión en la acción respecto a los procesos de transformación profesional:	183
5.4. La evaluación del proceso de retroalimentación y aprendizajes clave: su relevancia para profesores y estudiantes.	184
5.5. Proyecciones	185
CAPÍTULO 6. REFLEXIÓN PERSONAL POST INVESTIGACIÓN	187
CAPÍTULO 7. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	189
ANEXOS	194
ANEXO 1. Programación Anual de Unidades en Historia y Geografía	195
ANEXO 2. Prueba de Unidad 1: El Estado de Derecho en Chile	202
ANEXO 3. Prueba de Unidad 2: El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas	221
ANEXO 4. Pauta Presentación Oral grupal e Individual: El Estado de Derecho en Chile	251
ANEXO 5. Pauta Presentación Oral grupal e Individual: El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas	254
ANEXO 6. Retroalimentación Presentación Oral “Instituciones Fiscalizadoras del Estado”, Unidad 1, El Estado de Derecho en Chile”.	258
ANEXO 7. Transcripción grupo focal IV°B Enseñanza Media	262
ANEXO 8. Asentimientos informados Grupo focal IV°B Enseñanza Media	295

RESUMEN

Toda práctica docente lleva implícita una concepción evaluativa de la realidad. Bajo esta premisa, esta Investigación - Acción realizada con estudiantes de IV° medio, de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Puente Alto en Santiago, puso en tensión las concepciones de un docente de Historia y Geografía en torno al proceso de retroalimentación educativa.

Con el objetivo de transformar las prácticas de enseñanza – aprendizaje a través de un enfoque basado en la Investigación – Acción, este trabajo tuvo como propósito mejorar la práctica educativa cotidiana, cuestionando ideas y prácticas cotidianas en torno a este proceso de la Evaluación Formativa.

A través de instancias de retroalimentación tradicionales y digitales guiadas por el docente, los estudiantes expresaron su opinión a nivel verbal y escrito respecto del proceso evaluativo de clases. Esto permitió dinamizar las instancias de retroalimentación a través de un papel más activo y participativo, entendiendo que no hay una instancia de retroalimentación puntual en la clase, sino que todas las clases son momentos para compartir expectativas de aprendizaje y comparaciones para conocer cuánto falta por lograr determinadas metas.

En consecuencia, el proceso de retroalimentación a partir de la evaluación sumativa debe ser inmediato y asegurar que la participación de los estudiantes contribuya a evidenciar mejoras del proceso de aprendizaje a través de un rol activo, tanto de los estudiantes, como del docente, quien debe reconocer logros e incentivar la cobertura de las brechas. El proceso debe estar enfocado en los aprendizajes obtenidos a través del error más que la calificación obtenida; de esta manera, se contribuye a la creación de un clima de confianza socioemocional en el aula de clases para quien enseña y para quien aprende.

PALABRAS CLAVES

Evaluación – Evaluación Formativa – Retroalimentación

ABSTRACT

All teaching practice implies an evaluative conception of reality. In this context, this fieldwork carried out with 12th Grade students of a Private Subsidized School in Puente Alto, Santiago, put in tension the conceptions of a History and Geography teacher about the educational feedback process.

With the aim of transforming teaching - learning through an approach based on Research - Action, the purpose of this research was to improve daily educational practice by questioning ideas and daily practices related to the Formative Assessment Process.

Through traditional and digital feedback instances guided by the teacher, the students expressed their oral and written opinion according to the class evaluation process. This made it possible to revitalize the instances of feedback through a more active and participatory role, understanding that there is not an instance of specific feedback in the class, but all the classes are moments to share learning expectations and comparison to know how much is left to achieve certain goals.

Finally, the feedback process based on the summative evaluation must be immediate and ensure that the participation of the students contributes to show improvements in the learning process through an active role on the part of the students and the teacher, who must recognize achievements and encourage the coverage of gaps. The process must be focused on the learning obtained through the error rather than the qualification obtained. In this way, it contributes to the creation of a climate of socio-emotional trust in the classroom for who teaches and for those who teach and learn.

KEYWORDS

Assessment – Formative Assessment Process – Feedback.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del proceso educativo, son múltiples las instancias en donde interactúan profesores y estudiantes, aunque el rol de participación dentro de la sala de clases en varias ocasiones presenta un claro liderazgo y exposición por parte de los docentes, quienes han establecido pautas de comportamiento, disciplina y rendimiento cognitivo en la sala de clases.

Una de estas instancias de interacción se logra a través del proceso de retroalimentación y cobra especial relevancia a la hora de tomar el pulso al proceso de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes. Es el docente quien verifica, al fin y al cabo – e incluso certifica – la adquisición de diferentes conocimientos, habilidades y actitudes de manera individual y grupal en cada curso. Por ende, instancias como la retroalimentación permiten regular expectativas y efectuar flujos de información entre los aspectos logrados y aquellos que requieren más tiempo.

De esta manera, la temática central que aborda esta investigación es la retroalimentación como parte del ciclo de Evaluación Formativa. El trabajo de campo se sitúa en un curso de IV° medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto, en Santiago.

El propósito de esta investigación es transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje que como docente realizaba con regularidad en torno al proceso de retroalimentación. El enfoque a partir del cual se aplicará este trabajo será una Investigación – Acción, por lo tanto, mi participación tendrá una doble función, como observante y protagonista del proceso, mejorando mi propia práctica educativa a través de las conversaciones con el par crítico, del análisis efectuado por los estudiantes y de la reflexión personal emanada en las conclusiones del trabajo.

Con esta investigación espero contribuir a una sensibilización docente en torno a la Evaluación Formativa y sus necesidades de adaptación por los estudiantes. En otras

palabras, buscaré mirar desde otras perspectivas la forma en que entiendo y practico actividades relacionadas con la retroalimentación que realizo con los estudiantes.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes

En el ámbito educativo, uno de los términos con más concepciones y definiciones asociados en las últimas décadas probablemente sea el de *evaluación*. De esta manera, se configura desde ya como un nexo vital entre los actores del proceso educativo y las relaciones que se producen al interior y exterior de la escuela. Pero, ¿cómo entendemos la evaluación? Debe tenerse en cuenta que este concepto variará ciertamente dependiendo de las concepciones previas respecto a la ideología, objetivos y propósitos, entre otros, que posea la institución escolar, así como sus docentes y los propios estudiantes. De esta manera, es posible encontrarse con muchas concepciones de evaluaciones de la práctica escolar conviviendo en un mismo espacio educativo. Córdova (2006), por ejemplo, entiende la evaluación como *“una serie de acciones continuas que los docentes realizan de manera cotidiana en el aula para indagar sobre el nivel de formación que han alcanzado sus estudiantes, [por tanto] no puede reducirse solamente a los resultados arrojados por los exámenes que son, en última instancia, una simplificación de la evaluación”*. xx

Esta serie de acciones continuas es un proceso permanente que involucra una serie de etapas que requieren de constante monitoreo, en función de la aplicación y la toma de decisiones, relacionándolos con los resultados, lo que permite generar información obtenida en el mismo proceso. Según Castillo y Arredondo (2003), *"este nuevo enfoque del papel que debe asumir la evaluación le confiere un marcado carácter pedagógico que, superando lo meramente instructivo, se instala plenamente en lo educativo y en lo formativo, hasta el punto de ser uno de los elementos de calidad de un sistema educativo"*. En este sentido, la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes en todas las áreas del aprendizaje que define el currículum nacional son fundamentales al otorgar al profesional de la educación herramientas necesarias para evaluar los aprendizajes en los distintos niveles con los que trabaja. Junto con ello, esta tríada de factores que configuran

el proceso de aprendizaje precisan ser "chequeados" o medidos en su grado de avance para determinar el perfil de estudiante que define no tan sólo el currículum vigente, sino también el proyecto educativo institucional de cada establecimiento en particular. Para Perrenoud (2008), *"la evaluación no es un tema menor, sino de gran importancia en el mundo educativo, formando parte del núcleo del sistema didáctico, de ahí que cualquier cambio en la evaluación conlleva cambios en otras partes del sistema"*. El considerar el currículum y la evaluación como parte fundamental del proceso educativo, necesariamente le otorga una vital relevancia y cuidado a la hora de establecer la evaluación como un proceso, como un todo constante y permanente que se ejecuta a diario entre profesores/as y estudiantes en la sala de clases y fuera de ella.

Crooks (1988 en Córdova, 2006) considera a la evaluación educativa como el núcleo del proceso educativo, tomando en cuenta algunos efectos de ésta en los estudiantes: *"reactivar o consolidar ciertas habilidades o conocimientos previos, estimular estrategias de aprendizaje, ayudar a los estudiantes a monitorear su propio progreso y a desarrollar mecanismos de autoevaluación, estimular un sentimiento de superación"*, entre otros.

Dentro de la evaluación educativa, la *retroalimentación* es una instancia clave en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, además de la consiguiente toma de decisiones para evaluar y reevaluar el proceso educativo. Este concepto se acuñó a fines de la década de 1940, en Estados Unidos, por Norbert Wiener en su publicación *Cibernética o el control y comunicación en los animales y las máquinas* (1948) bajo el término *feedback*, quien ligó su definición hacia el ámbito tecnológico, reconociendo que *"en todo proceso y sistema social [existe] un intercambio circular de información entre al menos dos partes, que ayuda a organizar ese sistema"*. Con el paso de los años el concepto ha ido variando, dependiendo del enfoque evaluativo con que se utilice, aunque su origen refiere necesariamente a los sistemas de comunicación y control de la empresa como unidad productiva. Zeus y Skiffington (2000), proponen una definición más completa sobre este concepto, explicando que *"es lo que hacemos cuando damos nuestra opinión o evaluación"*

del comportamiento o rendimiento de alguien. Es cualquier comunicación que facilita información a otra persona acerca de nuestra percepción de los mismos y de cómo incide en nosotros su conducta". Considerando esta concepción más reciente, desde aquí en adelante se entenderá por *retroalimentación* por aquel

"proceso de comunicación efectiva que se realiza entre profesor(a) y estudiante de manera continua en el aula y durante la clase posterior a la aplicación de cualquier instrumento evaluativo (líneas de tiempo, trabajos manuales, pruebas escritas y de desarrollo, exposiciones orales, entre otros), permitiendo el intercambio de ideas y concepciones en relación a un estándar esperado, mejorando el aprendizaje del estudiante y la práctica del profesor(a)" (Zeus y Skiffington, 2000).

La retroalimentación educativa tiene entonces como propósito compartir datos recogidos en los instrumentos de evaluación por el docente, identificando fortalezas y debilidades de los estudiantes con respecto a un estándar deseado, expresado generalmente en un valor simbólico o cualitativo, o calificadorio o cuantitativo. Al respecto, Black y William (1998) y Sadler (1989), consideran que *"la retroalimentación tiene el potencial de apoyar el rendimiento académico, promover la motivación, la autorregulación y la auto eficacia, permitiendo a los estudiantes acortar la brecha entre su desempeño actual y el deseado"*. Esta concepción es reafirmada por otros autores, puntualizando, según Ramaprasad (1983), Gipps (1994) y Sadler (1989), que la *"retroalimentación alude a la información acerca de la brecha entre un nivel actual y un nivel de referencia deseado (de aprendizaje o desempeño), información que es usada y debe servir para cerrar esta brecha"*.

Si la retroalimentación tiene el potencial de apoyar y motivar la metacognición y el mejoramiento del proceso de aprendizaje en los estudiantes, ¿cuál es el fin pedagógico de esta instancia propia de la evaluación? Para Valda:

“su fin es el de orientar y mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje en beneficio de los estudiantes, ya que la información obtenida debe ser utilizada por el docente para identificar los problemas que se presentan en los procesos de aprendizaje de los educandos, e incluso para evaluar su propia práctica, con la finalidad de tomar medidas que permitan orientarla y mejorarla, consiguiendo aprendizajes de mayor calidad” (Valda, 2005)¹.

Según esta concepción, el proceso de retroalimentación es bidireccional, pues no sólo se presta una ayuda al estudiantado con respecto a la mejora de los aprendizajes individuales y colectivos, sino que también se transforma en una potente herramienta de ayuda al profesorado a hacerse consciente de sus propias prácticas docentes, en tanto permite la autoevaluación a través del conocimiento de su praxis, identificando sus virtudes, como también sus puntos débiles.

Considerando que el MINEDUC (2013) plantea que *“retroalimentando el desempeño de nuestros estudiantes podemos tanto fomentar como inhibir su aprendizaje. Entonces no basta con proveer feedback para que éste se transforme en un apoyo eficaz del rendimiento y el aprendizaje”*, esta investigación se vuelve muy importante a la hora de descubrir la concepción educativa que tenga el docente respecto al proceso de retroalimentación como un proceso continuo de enseñanza – aprendizaje al interior de la sala de clases, aportando ideas a la discusión constante de una práctica que día a día se realiza de manera casi intuitiva; incluso considerando el actual contexto de pandemia en que se encuentra el mundo en 2020, la retroalimentación sigue escribiéndose permanentemente. El propósito de toda retroalimentación debería apuntar precisamente a fomentar el aprendizaje en los estudiantes y las ganas de seguir aprendiendo y no inhibirlo, es por tanto la vitalidad de esta investigación la puerta de entrada a un mundo de prácticas y concepciones en torno a este proceso educativo, volviéndose continuo y permanente.

¹ VALDA (2005), En MINEDUC. (2014). *Feedback para el Aprendizaje*. Diciembre de 2015, de MINEDUC Sitio web: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=926a7298-c37e-43a8-a1dd-ff2bb357bedb&ID=224178>

Ahora bien, si la retroalimentación está orientada a una mejora transversal del proceso educativo y sobre él hay cierto nivel de acuerdo sobre su relevancia, ¿existen procedimientos establecidos de cómo debe realizarse una retroalimentación adecuada según las condiciones educativas establecidas?, ¿existen acuerdos previos sobre los pasos a seguir según la intensidad de ésta en una o varias clases?, ¿poseen las escuelas lineamientos básicos sobre los propósitos y fines de la retroalimentación? Cuestionando esta última pregunta, ¿poseen los profesores criterios comunes para efectuar retroalimentaciones con sus estudiantes?

1.2. Problematicación

Según una serie de estudios realizados por Higgins et al (2002) y Parikh (2001) sobre los factores que influyen en los estudiantes a la hora de recibir la retroalimentación, éstos *“han mostrado que su respuesta está influenciada por una variedad de factores, incluyendo la carga de trabajo, el contexto y momento en el que se da la retroalimentación y sobre todo la credibilidad que tiene del profesor el estudiante”*. Por lo tanto, las representaciones, los métodos y procedimientos que se empleen para dar una correcta retroalimentación deben ser escogidos cuidadosamente y no al fragor de la dinámica de la clase. Esto, podría generar efectos no deseados o improvisados sobre el aprendizaje de los estudiantes, e incluso más, sobre sus emociones, entendiendo que el proceso educativo no sólo se construye en torno al lenguaje verbal, sino también al lenguaje no verbal. Es precisamente a lo que apuntaba el MINEDUC en su concepción anterior. Galera, al respecto advierte que:

“como parte integrante del mensaje docente, el feedback externo se puede transmitir por diversos canales. Eso quiere decir que la emisión del feedback no tiene que ser siempre verbal: muchas veces bastará con un cruce de miradas entre profesor y alumno, un gesto, o un movimiento de la mano para proporcionar información suficiente a la persona alumno sobre un hecho muy significativo para él” (Galera, 2001)

Entonces, ¿qué debería considerar una buena retroalimentación para lograr un andamiaje en el que los estudiantes logren su desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal? Debe considerarse que hay métodos y autores que escriban sobre evaluación educacional; sin embargo, Nicol (2010) consideró que *“el feedback debe ser generado como un diálogo y no como un monólogo. El feedback efectivo es rico en detalles, adaptable a las necesidades de los estudiantes y orientado a promover la reflexión”*. Siedentop (1998) enfatiza sobre el segundo elemento planteado por Nicol, puntualizando que *“el feedback*

es necesario para el aprendizaje; cuanto más preciso sea, mayor será la rapidez del aprendizaje”. Si la precisión del profesor o profesora es clave para mejorar aprendizajes y lograr una retroalimentación efectiva en la sala de clases, hay varios elementos que se incorporan en ésta para mejorarla y así lograr que mueva un aprendizaje más complejo; según Sadler entre ellos, se cuentan:

“un puntaje o nota simbólicos para representar la calidad global del trabajo; una explicación o justificación detallada para el puntaje; una descripción de la calidad del trabajo esperado; elogios, estímulos u otro tipo de comentarios afectivos; diagnósticos de las debilidades; sugerencias para mejorar las deficiencias específicas y para fortalecer el trabajo en su totalidad” (Sadler, 2010).

Si bien todos estos elementos constituyen estímulos con los cuales el profesorado se vale para realizar la retroalimentación a sus estudiantes, nuevamente hay que recordar que éstos deben emplearse de forma prudente y con códigos éticos que regulen la actividad educativa. Sobre tales características, Sadler (2010) cree que *“promueven la metacognición, la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, metas esenciales de la educación actual, pues la retroalimentación debería ayudar al estudiante a comprender mejor el objetivo del aprendizaje”*. Al respecto, también debe tenerse en cuenta la visión particular y subjetiva de cada uno de los actores del proceso educativo y que están en tensión de manera permanente en esta dinámica escolar: profesores y estudiantes. Ambos entienden y poseen visiones distintas y particulares de los hechos que acontecen en la cotidianidad escolar; así, las percepciones sobre las experiencias educativas cobran gran relevancia a la hora de influenciar el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues diseñan construcciones mentales y simbólicas en torno a un hecho que no necesariamente tiene que ser compartido con los demás actores educativos. H. Gannaway (1979) apoya esta afirmación al sostener que *“la percepción de una situación determinada puede cambiar de un momento*

a otro, en función de lo que suceda, lo que se haga, lo que las personas cuenten, el pensamiento que se tenga de los propios actos y los actos de los demás, entre otros aspectos”.

1.3. Pregunta de investigación

A partir de todo lo planteado anteriormente, la pregunta que sustenta esta investigación es: **¿Cómo transformar los procesos de retroalimentación en clases de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto?**

A partir de esta pregunta matriz, se sustenta un trabajo realizado bajo la metodología de investigación acción, cuyo mayor propósito es modificar la propia práctica educativa a partir de la observación y análisis del trabajo diario efectuado con estudiantes de un IV° medio de especialidad Técnico Profesional en Telecomunicaciones.

En este sentido, desde la pregunta esencial que guía esta investigación también aparecen preguntas auxiliares que tributan en cierto sentido al mejoramiento de las dinámicas profesionales en el quehacer educativo, preguntándose, por ejemplo: ¿Cómo se entiende en un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto el proceso de retroalimentación de evaluaciones formativas y sumativas en clases de Historia y Geografía?, ¿qué métodos deberían mantenerse, cambiarse o incorporarse a los procesos de retroalimentación entre los estudiantes y los profesores para contribuir al desarrollo del proceso educativo?

1.4. Delimitación

Esta investigación constituye un acercamiento al cómo se desarrolla una parte fundamental del proceso evaluativo en clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, vale decir, las diversas instancias de retroalimentación que es posible realizar de manera constante en una o más unidades curriculares. El resultado de esta investigación intenta mejorar el proceso evaluativo en sí dentro de las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, contribuyendo a lograr una cercanía entre profesor – estudiante y el mejoramiento de las prácticas docentes del profesor que participó de estas instancias, con el objetivo de hacer un proceso más didáctico, efectivo y significativo para el nivel y establecimiento en estudio. Asimismo, esta investigación no pretende establecer generalidades entre cursos o colegios pertenecientes al mismo estrato social o entre establecimientos pertenecientes a la misma comuna. Esto, considerando la diversidad de estudiantes y su contexto social particular.

Más bien procura conocer a través de distintos tipos de soporte la forma en que los estudiantes entienden las instancias de retroalimentación, como asimismo la evaluación del método actual en que estas instancias se realizan con los estudiantes, ¿será necesario cambiarlas por otros métodos o estrategias más cercanos con la realidad estudiantil?, ¿será prudente que los estudiantes realicen metacognición en instancias de retroalimentación, más que sólo revisar las preguntas menos logradas en cada instrumento de evaluación en el caso que sea necesario?, ¿necesita el profesor disminuir los tiempos de exposición oral frente al curso para transformarse en un facilitador del aprendizaje?, ¿necesitan los estudiantes mayores espacios de autonomía dentro de la clases para lograr metacognición sobre los temas que están estudiando?, ¿contribuirá una nueva visión del proceso de evaluación a una mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje en clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

1.5. Justificación

Actualmente, la motivación principal que sostiene esta investigación sobre la importancia de la retroalimentación en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en un contexto de evaluación sumativa, es el mejoramiento en la gestión pedagógica y académica personal, respondiendo particularmente la inquietud sobre la importancia que tiene la aplicación de la retroalimentación como proceso regular y periódico al interior del aula.

Más allá de las conclusiones específicas que aportará esta investigación, los beneficiarios serán compañeros y colegas de trabajo de otras asignaturas que recibirán ideas de mejora de sus prácticas docentes, así como también otras cohortes de nuevos estudiantes con los cuales trabaje a corto y mediano plazo, entendiendo la importancia que reviste el proceso de la Evaluación Formativa, y más aún, la retroalimentación como instancia de mejora permanente, tanto para docentes, como para estudiantes. Cuando pueda traspasar esta experiencia con profesores de la misma especialidad de Historia y Geografía, también compartiré los hallazgos evidenciados.

Al respecto, una de las particularidades que motiva la idea de esta investigación es la forma en que los profesores desarrollan el proceso de retroalimentación con los estudiantes, el tiempo de preparación que le dedican y el grado de participación individual y/o grupal de los estudiantes en ellas, reconociendo también que este proceso se encuentra cruzado por una serie de factores que modifican su realización, como por ejemplo, la motivación del profesor(a), la expectativa en sus estudiantes, el tiempo que dispone para trabajar con ellos, la cantidad de temas y habilidades que decide trabajar con los estudiantes para lograr la comprensión según el estándar pedido, así como también la importancia que este proceso juega para los estudiantes, existiendo momentos de clase en los cuales se observa una alta atención en la retroalimentación, así como otros donde existe una baja atención y participación en la instancia propiamente tal.

Ante este escenario, existe una consideración personal en mi posición de liderazgo del Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que en general existe una **utilidad limitada de las instancias de retroalimentación para los estudiantes**. Esto, debido a que este proceso tiene como fin la revisión y corrección sólo de aquellas preguntas consideradas “insuficientes” o aquellas que presentaron mayores dificultades en evaluaciones tipo pruebas escritas, hasta que el profesor determine otro procedimiento. Como consecuencia, esto impide que los estudiantes logren una aprehensión mayor de los conceptos y temas medidos, sin lograr una reflexión profunda del cómo y el por qué mejorar.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general:

- Transformar los procesos de retroalimentación como práctica de aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto.

1.6.2. Objetivos específicos:

- Diagnosticar cómo se generan los procesos de retroalimentación en estudiantes de IV° medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto.
- Elaborar un plan de trabajo con el fin de transformar los procesos de retroalimentación en estudiantes de IV° medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto.
- Implementar un plan de acción que permita reflexionar en la acción respecto a los procesos de transformación profesional en un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto.
- Evaluar el proceso de implementación, rescatando los aprendizajes claves en torno a los procesos de retroalimentación y su relevancia para profesores y estudiantes.

CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL

Este capítulo presenta los postulados teóricos que orientan la presente investigación, desarrollando una matriz conceptual sustentada en torno a las representaciones de los actores educativos sobre la retroalimentación.

Considera la exposición de dos grandes temas sobre los cuales se asienta este trabajo. En primer lugar, es necesario comenzar delineando los preceptos teóricos en relación a la evaluación como proceso de aprendizaje – enseñanza considerando, en este contexto, las concepciones, paradigmas e interpretaciones sociales sobre la evaluación educativa y sus efectos en la comunidad escolar. A partir de este análisis bibliográfico, se llegará a un consenso en torno a la concepción evaluativa que sustenta esta investigación, explicando la dimensión comprensiva de la evaluación, entendida como crítica – reflexiva. En segundo lugar, se contextualizará uno de los objetivos específicos de la investigación, pretendiendo definir y problematizar la retroalimentación, definiendo qué concepciones existen por tal, qué ventajas y desventajas tiene el incorporarla al proceso educativo, para finalmente consensuar un tipo de práctica de retroalimentación relacionada con este objetivo específico.

2.1. La evaluación como disciplina y campo de estudio:

Una de las preguntas que más interpretaciones y respuestas ha concentrado en el último tiempo en el ámbito educacional es "¿Qué significa evaluar?". La respuesta es compleja, pues la evaluación como campo de estudio desprendido de la investigación educativa propiamente tal, es reciente. A inicios del siglo pasado, tímidamente fueron surgiendo propuestas que tendieron a profundizar en la forma en que se comprendía la educación y la forma de aplicarla. Si bien desde el siglo XVII se emplearon instrumentos para corregir hábitos y conocimientos esperados, y reprimir aquellos no esperados en el viejo

mundo, lo que más tarde Foucault definió como sistema de observación jerárquica, permitiendo la clasificación de los alumnos, (...) su selección y categorización de acuerdo con sus habilidades y su comportamiento, lo que promovía la imposición de castigos y recompensas (Larrosa, 1995, p. 45)), no fue hasta la centuria pasada cuando se escribió bastante bibliografía con respecto a la pregunta anterior (de hecho, se continúa haciendo), logrando de esa manera llegar a la siguiente conclusión: la evaluación como ciencia de estudio posee una multiplicidad de interpretaciones, concepciones e ideologías asociadas que permean las prácticas educativas del contexto social en que se realizan. En la actualidad, dicha afirmación es ampliamente reconocida por el círculo de académicos e investigadores que se ha encargado de plantear modelos alternativos (Santos Guerra, 2003). No obstante, esto no siempre fue discutido, de hecho, las primeras concepciones evaluativas se mantuvieron por varios decenios (hasta el día de hoy se observa resistencia en contextos específicos) hasta que comenzaron a matizarse con los nuevos modelos. Esta rapidez en la aparición de concepciones, enfoques y perspectivas evaluativas ha llevado a una rauda discusión - e incluso confusión - sobre los cambios que la misma disciplina se ha planteado. Según Lukas y Santiago (2004, p. 20), estos vaivenes epistemológicos de la evaluación propiamente tal pueden ser atribuidos en alguna medida a la juventud de la disciplina, en relación a otras más antiguas, como las de la naturaleza o la propia psicología.

Considerando los exponentes que tuvo la disciplina evaluativa el siglo pasado, es necesario hablar de tres investigadores que hicieron importantes aportes. Como enfatiza Lukas y Santiago, la evaluación es una disciplina nueva, pero son claramente reconocibles tres momentos.

En orden cronológico, Ralph Tyler fue quien expuso la primera directriz del concepto evaluativo ligado a un modelo educativo basado en concepciones positivistas. Tyler fue considerado el *padre de la evaluación* y declaró que la evaluación consiste en la constatación de la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos o rendimiento que se pretendía lograr inicialmente (Casanova,

1999, p. 20). En este sentido, Tyler creó un modelo de evaluación orientado a medir si los objetivos de aprendizaje se cumplían al término del proceso. Parafraseando a Vásquez, este modelo de evaluación curricular consistió en el contraste entre el resultado de aprendizaje esperado fijado al inicio del proceso y su resultado observable al final inferible a través de las pruebas de los estudiantes (Vásquez, 2003). En este modelo, la finalidad de la evaluación es puramente comparativa, pues el mismo Tyler (1950, p.69) indicó que la finalidad última de los procesos de evaluación es poder determinar el nivel de congruencia entre los objetivos de aprendizaje y sus logros, vale decir, no tenía como objetivo intervenir en el proceso educativo para mejorar o corregir debilidades.

Un segundo exponente que complementó los aportes iniciados por Ralph Tyler, fue Lee Joseph Cronbach, quien fundamentalmente adicionó el concepto *decisión* a la ciencia evaluativa. Según Casanova (1999, p. 20), Cronbach consideró la recogida y el uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo. Quienes se encargaran del proceso educativo tendrían que tomar decisiones a partir de la información que el mismo proceso aportara, es decir, debía entregar comprensión, planificación y mejora intrínseca, no sólo para establecer resultados al término de un proceso, sino también para decidir.

Un tercer momento fuerte en la disciplina y que permitió ampliar el horizonte de análisis en el quehacer evaluativo fue dado por los aportes de Michael Scriven. Incluyó la necesidad de otorgar una *valoración* al objeto evaluado, integrando conceptos como la validez de la medición y la consideración de continuar o no con las condiciones del programa académico evaluado. Según Casanova (1999, p. 31), *“esta posición añade elementos decisivos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores imperante en la sociedad, que, obviamente, van a condicionar e incluso sesgar claramente (...) los resultados de cualquier estudio evaluador”*. Michael Scriven incorporó la concepción subjetiva del evaluador como un factor capaz de modificar la propia evaluación, pues ésta conlleva un sistema de signos y símbolos que permiten interpretar e inclusive alterar la

realidad, según el prisma ideológico con el cual se conciba la evaluación. En relación a este prisma, son variados los autores que se han referido a estas valoraciones intrínsecamente relacionadas con la concepción subjetiva del sujeto o institución evaluadora. También Casanova, citando a Ball, S.J. (1989, p. 30) sostiene en relación a la ideología en las organizaciones escolares que *mientras en muchos tipos de organización (...) es posible plantear y analizar la toma de decisiones en términos abstractos, muchas decisiones que se toman en las organizaciones escolares tienen una carga valorativa que no se puede reducir a la simplicidad de un esquema de procedimientos*. En otras palabras, revela la importancia de tener en cuenta este factor en la evolución de la disciplina evaluativa, pues lleva aparejada una serie de beneficios y perjuicios (también prejuicios) en torno al proceso educativo. Quien también tiene una opinión con respecto a la ideología en la evaluación es Miguel Ángel Santos Guerra, quien se pregunta si la evaluación depende de la ideología del evaluador. Prefiere contestar afirmativamente, de lo contrario,

"la evaluación (que supone atribución de valor) no aportará pistas para cambiar en profundidad. La simple descripción de la realidad, pretendidamente "objetiva", "aséptica", "neutral", "independiente", no sirve de gran ayuda para el conocimiento de una realidad y para su transformación deseable. La concepción sobre la realidad educativa, el modelo de evaluación, la metodología seguida, estarán inevitablemente teñidas de ideología" (Santos Guerra, 1990).

Fue el mismo quien años después afirmó que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) Una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza (Santos Guerra, 1996, p. 1).

2.2. Diferencia entre modelo educativo y dimensiones ideológicas:

Miguel Ángel Santos Guerra (1996), declaró en su obra "Evaluar es Comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica", que la evaluación es posible concebirla desde dos funciones que responden a dimensiones distintas: la evaluación como medición (dimensión tecnológico-positivista), y la evaluación como comprensión (dimensión crítica-reflexiva). A continuación, la diferencia entre ambas funciones:

2.2.1. La evaluación como medición (dimensión tecnológico - positivista)

Esta dimensión se enmarca dentro de las primeras concepciones del proceso evaluativo, otorgándole mayor relevancia al producto que al proceso, más al *output* que al *input*, siguiendo la lógica económica adjunta que permeó todo el nacimiento de la disciplina evaluativa. Según explica Lorenzana (2012, p. 36), este enfoque de evaluación, tiene un carácter prescriptivo, tomando como base los resultados del conocimiento memorístico de manera descontextualizada e instrumental. El producto del aprendizaje enfatiza lo observable, no así los procesos de razonamiento, estrategias, habilidades y capacidades. En general, esta dimensión no considera el núcleo del proceso educativo tal cual se concibe en la actualidad, sino más bien lo que importa es el conocimiento sobre la habilidad, sobre la capacidad y la destreza. En palabras de Álvarez, esta dimensión establece

Un mecanismo de control de los conocimientos terminales del alumno, que son comprobados por el profesor como actividad incoherente, desvinculada del proceso enseñanza–aprendizaje y de la realidad del alumno; que resulta antieconómica, poco productiva; que se manipula externamente como factor de presión personal y social, pudiendo tener un impacto negativo en el plano afectivo del individuo (Álvarez, 1997).

Particularmente, esa desvinculación del proceso de aprendizaje – enseñanza entre profesores y estudiantes lleva al surgimiento de vicios de la evaluación, como por ejemplo, el impacto del plano afectivo, tal cual señala largamente Salinas (2002) en su obra *Mañana "Examen! La evaluación: entre la teoría y la práctica"*. Esta última consideración de Álvarez pareciera ajustarse más a una escena de *Another Brick in the Wall*, de Pink Floyd (1982) que a una sala de clases donde precisamente se haga lo contrario. Flores (2000, p. 36) concuerda sobre esta concepción de la dimensión, explicando que la evaluación es reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas por el alumno en notas de clase o textos prefijados. Finalmente, esto lleva a considerar este modelo como impersonal, tanto en forma, como en fondo. En esta línea, nuevamente es Álvarez (1997, p. 130) quien reflexiona sobre la evaluación tradicional, considerándola anti educativa, (y) despojada de todo rasgo formativo, (dejando) huellas negativas, y a veces traumáticas (...) ¡que injusta es la sociedad –y con ella las instituciones escolares y los docentes– que han legalizado y conviven con esa discriminación hacia los alumnos!”. Volviendo a una consideración anteriormente expuesta, la evaluación está íntimamente relacionada con la ideología que la sustenta, razón por la cual, si la escuela transita por el camino tradicional de esta dimensión, lógicamente, como es de esperar, sus prácticas y evaluaciones, la aplicación del currículum y el proceso educativo en sí, tenderá a generar una cultura centrada en el resultado, en el output. Según Miralda, en tanto la tarea de *rutinizar* la escuela siga insistiendo en el concepto de clase común de un grupo de alumnos, más un profesor al frente, donde aquellos demandan acreditación y éste, métodos y técnicas para fabricar calificaciones; difícilmente haremos de la escuela, una institución formadora de espíritus libres, de mentes abiertas con actitudes de compromiso en la construcción de un destino común. Probablemente, entonces, es que esta dimensión tecnológico – positivista logre que

“A menudo los estudiantes se sientan excluidos de la cultura de la evaluación de modo que tienen que probar y equivocarse para hacer sucesivas aproximaciones hacia las situaciones que se requieren en el trabajo

evaluativo. Los estudiantes que desarrollen de mejor forma su técnica tendrán éxito en la evaluación, aunque no siempre son los que en el futuro aportarán más al desarrollo de los campos que están estudiando” (Miralda, 2002).

De hecho, como plantean otros autores en connivencia con Brown y Glasner (2007, pp. 78 - 79), no existen estudios que tiendan a demostrar la correlación entre el éxito en la escuela y aporte significativo al campo laboral de estudio.

Santos Guerra (1996, p. 3) caracteriza la naturaleza de la dimensión tecnológica - positivista, explicando que se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. La utilización estadística de los datos tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de las mismas. De hecho, la concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. También explica que tiene diversas funciones, como el control permanente en el sistema a través de medios técnicos; la selección en el sistema educativo de quienes logran aprobar o no los objetivos solicitados, y por ende, van quedando fuera de ese sistema de selección de *los mejores*; la comprobación de los mismos objetivos a través de escalas valorativas desde el *aprobado/no aprobado* hasta la calificación cuantitativa, que de hecho, sirve hasta norma de calificación social; esta comprobación de ajuste al máximo estándar trae, como consecuencia, la clasificación de acuerdo a lo mejor y lo peor logrado, en categorías, y por supuesto, una acreditación respecto a la ubicación según la clasificación; por último, todo acto evaluativo considera un acto de poder, y en este caso, la jerarquización impone criterios e inclusive decide las condiciones en que se revela la información (si es que se entrega, por supuesto). Tales características son sintetizadas por Díaz en la aplicación de las llamadas "pruebas objetivas", justificando que en

"la propuesta de evaluación del aprendizaje, la práctica es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos por medio de exámenes. Estos exámenes serán resueltos por el alumno al finalizar la enseñanza. Así, han cobrado difusión las llamadas pruebas "objetivas", que pueden ser elaboradas e interpretadas por sistemas mecanizados, con lo cual minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje como la noción de aprendizaje y docencia" (Díaz, 2000).

Díaz cuestiona la supuesta objetividad que plantea esta dimensión tecnológica - positivista, minimizando el proceso evaluativo en procesos administrativos. Al respecto, también plantea que concebir el aprendizaje como producto es una manera de negar la necesidad que tiene cualquier persona de ir elaborando la información para aprender, dado que el proceso de aprendizaje está mediado por el esquema referencial del estudiante, esto es, el conjunto de sentimientos y afectos con los que piensa y actúa (Díaz, 2000, p. 312).

Además de la naturaleza y las características de esta dimensión de la evaluación, Santos Guerra (1996, p. 4) concluye, indicando que la causa del modelo o etiología se basa en que se instala en el sistema porque la sociedad desea contar con indicadores cuantificables del éxito o fracaso. Los niveles siguientes del sistema educativo condicionan también la evaluación de los inferiores. En cuanto a las consecuencias, plantea que el modelo evaluativo tradicional plantea varias culturas relacionadas entre sí, destacando, por ejemplo, la cultura del individualismo y la competitividad, que consolida el germen del éxito personal de acuerdo a la práctica evaluativa del contexto educativo, generando alumnos ansiosos de lograr el reconocimiento personal de forma periódica. Esta cultura, según comenta Hargreaves (2003, p. 189) lleva a que la escuela compita con la propia escuela, superando las expectativas de su competidor para lograr los mejores estudiantes y profesionales en una lucha darwiniana por la supervivencia y el éxito. También opinan de forma similar Martínez y Moreno (2015, p. 1), al considerar que el individualismo, la

competitividad, la obtención de beneficios materiales y simbólicos son rasgos de la cultura de evaluación que caracterizan el escenario natural en la escuela primaria a inicios del siglo XXI, debido a la intensificación de la evaluación como dispositivo para mejorar la calidad educativa. Al tomar en cuenta que esta consideración es sobre la escuela actual, es que aún queda un largo camino para eliminar los resabios de un modelo tradicional enquistado en una sociedad exitista. Al respecto, Santos Guerra (1996, p. 1), explica que la utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición. Esto, probablemente se debe al tiempo y a la estabilidad política y educativa que genera esta manera de concebir la evaluación.

Sumado a esta cultura del individualismo y la competitividad, destaca también la cultura de la cuantificación, que tiende a calificar el resultado del proceso, y, por ende, a clasificarlo; la cultura de la simplificación, muy ligada a la anterior, pues finalmente el proceso educativo se tiende a simplificar y reducir en un porcentaje o calificación determinada, más allá de encontrar problemas y soluciones para enmendar errores o explicaciones que resuelvan nudos del proceso educativo. Por último, se genera como consecuencia una cultura de la inmediatez, marcada especialmente por la celeridad del proceso para conseguir rápidamente los resultados esperados, más allá del camino que significa el integrar conocimientos, habilidades y actitudes. En síntesis, según Santos Guerra (1996, p. 5) esta perspectiva de la evaluación favorece, también, prácticas pedagógicas y evaluativas poco democráticas, puesto que pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc., lo que hace que los alumnos y alumnas tengan que acomodarse a las exigencias de cada profesor.

2.2.2. La evaluación como comprensión (dimensión crítico – reflexiva)

A diferencia de la dimensión anterior, la dimensión crítico - reflexiva está concebida como un proceso continuo y no sólo como una instancia final. Según Santos Guerra (1996,

pp. 5 – 6), la crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo. Esta dimensión se contrapone en su episteme a la anterior al cambiar notablemente el foco de estudio, otorgando mayor preponderancia al proceso sobre el resultado. De hecho, incorpora elementos sumamente novedosos al interpretar resultados sometiéndolos a la reflexión continua por los actores del proceso educativo. En palabras de Lorenzana

"este sistema ofrece información relevante no solo para el estudiante y para el profesor en la toma de decisiones, sino también, para todos los actores involucrados en tal fin. Es decir, consiste en observar el aprovechamiento de los educandos y ofrecer diversas y variadas oportunidades para el más alto desempeño de una competencia. Por otra parte, conduce al docente a un estado de reflexión de su propia práctica pedagógica, que producto de ello, reajuste las programaciones y estrategias subsiguientes para el logro de los resultados de aprendizaje propuestos" (Lorenzana, 2012).

Al considerar la evaluación como comprensión, se elimina la barrera que impedía la comunicación efectiva entre profesores y estudiantes, efectuando de esa manera una comunicación fluida durante todo el desarrollo del proceso, permitiendo identificar esperanzas, pareceres y reflexiones sobre lo que espera lograr, así como también mediciones intermedias para chequear qué fortalezas y debilidades presenta el modelo evaluativo. De hecho, uno de los hallazgos que incorpora esta dimensión es la toma de decisiones, misma que Scriven consideraba como fundamental para enriquecer el proceso evaluativo. Al respecto, Segura (2009, p. 1) considera que la evaluación de los aprendizajes es un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa. En contraste con la dimensión anterior, en

ésta si se toma en cuenta el entramado de relaciones sociales generado durante el proceso educativo, de la misma manera, se asignan diferentes instancias de medición y en diferentes momentos. Según Coll y Onrubia (1999), esta dimensión de la evaluación considera un proceso sistemático de análisis y valoración de los progresivos cambios que ocurren en los alumnos por la acción educativa y como vía de obtención de información para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la actividad educativa. Finalmente, el objetivo es cómo lograr una mejora del sistema con la participación de los actores involucrados; en otras palabras, cómo desarrollar la integralidad de un proceso, basándose en el *ser*, en el *hacer* y en el *saber ser*.

Al considerar la evaluación como comprensión, en palabras de Gimeno y Pérez (1998, p. 392), el profesor aprecia lo que es un alumno, su progreso, su reacción ante los estímulos educativos, valiéndose de procedimientos que no son técnicas rigurosas, pero sí eficaces medios de conocimiento. En este sentido, la práctica educativa se vuelve cercana y permite recoger evidencias claves para comprender el desarrollo de la práctica evaluativa. De hecho, todas aquellas estrategias que (usa esta concepción evaluativa) pueden utilizarse para organizar e interpretar la información que se obtiene a través de la observación diaria y en la interacción con los estudiantes. Este tipo de información juega un papel decisivo en las decisiones que los profesores adoptan en clase, relacionadas con el curso de la instrucción (Gimeno y Pérez, 1998, p. 392).

Santos Guerra (1998, pp. 107 - 110), presenta una serie de características de la evaluación de los aprendizajes en un contexto educativo contemporáneo, citando a Angulo, Contreras y Santos (1991). Considera, por ejemplo, que este tipo de evaluación educativa tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla, considerando factores socio-económicos, afectivos y familiares; toma en cuenta los procesos y no sólo los resultados. Como se citó anteriormente, esta concepción evaluativa le otorga una mayor importancia a cómo se desarrolla la práctica del proceso más que la categorización o clasificación del resultado final, de todas maneras, ambos principios no necesariamente son

contradictorios, de hecho, en cierto punto es conveniente matizarlos; permite la libre expresión de los actores del proceso educativo, pues son ellos quienes interpretan y toman el pulso de manera permanente; considera valores y emplea métodos diversos y sensibles, a través del uso de instrumentos variados en la recogida de información e interpretación de los mismos; no reduce a simples cifras lo complejo de las interacciones humanas en el plano evaluativo; es educativa, al tratar de formar de manera constante una cultura de diálogo, comunicación y reflexión continua; y por último, está comprometida con la sociedad, enfatizando el carácter democratizador de las oportunidades, de manera de lograr políticas progresivas y no regresivas en el plano evaluativo. En este mismo contexto, Yolanda Argudín (2006, pp. 67 - 68) también explica algunas características de esta dimensión evaluativa, coincidiendo con Santos Guerra en que, al hablar de evaluación por competencias, la evaluación debe convertirse en una experiencia integradora de desarrollo que permita al estudiante ampliar sus propias fortalezas, permitiendo que estos procesos sean parte integral del currículum para lograr mejorar en sí la experiencia y el desarrollo del proceso. Respecto a cómo la evaluación se incorpora al currículum, Argudín plantea que lo hace a través de dos maneras:

"la evaluación como medio del aprendizaje del estudiante y evaluación de los programas y de la institución. Se trata de un proceso de múltiples dimensiones, es una parte integral del aprendizaje, que implica observar y juzgar el desempeño de cada uno de los elementos basándose en criterios objetivos, en la autoevaluación y la retroalimentación del estudiante y del profesor" (Argudín, 2006).

Cambiar de modelo es fundamental para navegar en aguas más profundas en lo que a conceptos evaluativos refiere, no sólo por la consideración de mayores factores de esta dimensión evaluativa, sino también para cambiar el lenguaje y las prácticas pedagógicas de nuestras escuelas. Veslin (1992, citado en Armas y Martínez, 2001), argumenta que esta innovación en educación implica un cambio en la valoración que el profesorado hace de

sus intereses, (pues) todos los estudios muestran que la evaluación es la práctica pedagógica que menos motiva al profesorado y que más le molesta, al mismo tiempo para el estudiante la evaluación es la actividad más temida y la menos gratificadora.

A modo de síntesis, Santos Guerra (1996, p. 6) plantea que, según su naturaleza, el planteamiento esencial (que genera la dimensión comprensiva de la evaluación) se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo. Por este motivo, como se explicó recientemente, considera de mayor relevancia las interpretaciones, los análisis y reflexiones sobre el proceso educativo. En cuanto a las funciones de este proceso evaluativo - comprensivo, Santos Guerra atribuye cinco, a saber: diagnóstico, que permite conocer pareceres, gustos, preferencias y dificultades previos de los estudiantes previo al inicio del trabajo propiamente tal; diálogo, en el sentido que éste debe estar presente no sólo en profesores y estudiantes, sino también en todos quienes participen activamente o pasivamente de una u otra manera, como los apoderados; comprensión, otorgándole una relevancia crucial a esta tercera función por atribuirle el valor explicativo de todo lo que ocurre en el proceso de aprendizaje – enseñanza; retroalimentación, en el sentido de permitir no sólo a estudiantes cómo mejorar, sino también a la institución en cuanto profesorado y desarrollo de programas educativos para re planificar la enseñanza; y aprendizaje, considerando, como punto final, que la evaluación permite la toma de decisiones con respecto a si se lograron los propósitos delineados, o si fue significativo para todos los actores involucrados.

A diferencia de otros autores, en la misma línea Santos Guerra explica que el origen de esta dimensión se encuentra en la propia naturaleza de la escuela y de los procesos de aprendizaje y enseñanza que en ella se efectúan. Específicamente, la naturaleza misma de la escuela en su conjunto y de la tarea que realizan en ella los escolares exige que se plantee la evaluación, tanto de la institución, como de los alumnos, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993). En cuanto a las consecuencias que genera

dentro y fuera de la escuela este proceso, plantea que eminentemente esta dimensión comprensiva de la evaluación genera diferentes *culturas* que tienden a convertir el proceso educativo en una espiral benefactora respecto a los procesos evaluativos, a saber: cultura de la autocrítica de forma general en todos los actores involucrados en el proceso educativo a través de instancias de discusión y reflexión a través de un análisis holístico, contextualizado y procesual; cultura del debate, creada predominantemente a partir de la característica del diálogo, plantea como pilar fundamental del sistema la comunicación y reflexión sobre los planteamientos, condiciones y resultados del sistema; cultura de la incertidumbre, partiendo de que los conocimientos, prácticas y experiencias personales no son verdades indiscutibles y es menester someterlas a revisión y reflexión que permitan la comprensión profunda de los procesos y concepciones; cultura de la flexibilidad, permitiendo que bajo esta concepción evaluativa se generen condiciones de flexibilidad tal que permitan introducir pequeños (a grandes) cambios en la forma de actuar de las escuelas, con el fin de cuestionar y mover a la discusión las concepciones arraigadas que procedan de la dimensión evaluativa vista como tecnológica - positivista; y cultura de la colegialidad, por último, entendiendo que la escuela no debe actuar por sí sola ni que sus miembros pueden cambiar la concepción del sistema según su actuar individual, más bien, el debate sobre la reflexión y la discusión debe ser abierto, integrador y colaborativo. En relación a esta concepción del proceso evaluativo, Kingler y Vadillo (2000, p. 97) concuerdan, afirmando que está más focalizada en el proceso que en el resultado; además permite supervisar más de cerca la evolución del aprendizaje (y) se focaliza en la observación atenta del proceso de aprendizaje, más que los fríos resultados que pueden llevar a errores al interpretarse, y a una intervención retardada y ausente.

Finalmente, Santos Guerra (1996, p. 9) considera que, de realizarse cambios significativos y mediados por la comprensión y aprehensión de todo el proceso educativo, éstos deben afectar fundamentalmente a tres esferas del quehacer educativo:

a) Las concepciones educativas: en primer lugar, si no cambia la estructura de la mentalidad acerca de lo que significa la escuela, sus procesos y sus impactos, difícilmente los cambios permearán la práctica docente, permitiendo entonces que no haya mayores cambios de actitud ni de praxis en la cotidianeidad.

b) Las actitudes personales: en segundo lugar y de manera causal, los cambios en las concepciones educativas deben llevar a un cambio en las actitudes personales a través del diálogo y la comunicación por parte de todos los actores de proceso educativo, administradores de escuelas, profesores, estudiantes y padres y apoderados.

c) Las prácticas profesionales: en tercer lugar, el cambio de las prácticas y la forma en que se sostiene el discurso logrará paulatinamente una nueva concepción sobre la forma en que la escuela aborda sus procesos. Esto no se logra rápidamente, es un camino permanente que requiere la modificación del contexto y la forma en que la evaluación se lleve a cabo.

Para que estos cambios surtan efecto desde la matriz cognoscitiva de lo que se entiende por *escuela*, deben tenerse en cuenta tres funciones, según Santos Guerra (1996, p. 9):

a) Diálogo: que permita debate y reflexión permanente sobre el desarrollo del proceso educativo, creando una plataforma de debate entre todos los agentes de la educación, desde el nivel macro al nivel micro.

b) Comprensión: emanada a partir de la anterior, la comprensión como consecuencia de la reflexión en torno al proceso educativo permitirá entender de manera profunda las relaciones y consecuencias emanadas del mismo.

c) Mejora: como pieza clave y esperanzadora del proceso. La mejora debe ser un factor intrínseco de desarrollo y evolución de manera conjunta, contribuyendo a un perfeccionamiento de la racionalidad, justicia y la evaluación en las escuelas.

2.3. Patologías de la evaluación:

Al existir diferentes perspectivas y concepciones de evaluación, es probable que también existan diversas maneras de aplicar este concepto en la sala de clases. En consecuencia, la variedad de paradigmas existentes en educación también aporta una serie de racionalidades y dinámicas bajo las cuales trabajan las escuelas. Con el propósito de aportar advertencias respecto a los usos y abusos de la evaluación al interior de las escuelas, incorporo una síntesis planteada por Santos Guerra (1995) en su libro “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora” en Montenegro (2017, pp. 23 – 29), valorando la relevancia que reviste la concepción que tenemos los docentes respecto a este tema.

En síntesis, cada una de las siete patologías de la evaluación expuestas a continuación nos llevan a poner en tensión una serie de prácticas que actualmente aplicamos sin cuestionar, pues muchas de ellas las hemos adquirido en nuestro propio de escolarización infantil y adolescente, y han pasado a ser parte inherente del currículum y de las mismas prácticas evaluativas que hoy por hoy aplicamos en nuestra cotidianeidad.

Recurso N°1. Patologías de la evaluación

Patología	¿Qué hacer para revertirla?
1-. Se evalúan solamente los resultados	El autor menciona que los resultados deben ser considerados también dentro del proceso evaluador. Indica, además, que no solo se deben considerar los resultados como tales, sino que también las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución o la proporción rendimiento/esfuerzo. Estos también son elementos que deben evaluarse.
2-. Se evalúan solo los conocimientos	Los conocimientos son esenciales en la configuración curricular, ya que no se puede aprender en el vacío. Sin embargo, otra cosa es la selección de los contenidos, también se deben considerar otros componentes que supone el conocimiento. Estamos hablando de actitudes, destrezas, hábitos, valores. Por tanto, hablar de evaluación de conocimiento no solo es hablar de evaluación de contenidos.
3-. Se evalúa cuantitativamente	En esta patología, el autor enfatiza la problemática que se genera ante la cultura instalada que manifiesta que la evaluación se limita simplemente a un proceso de asignar números a los desempeños de tipo cerrado, abierto y/o mixto al momento de evaluar aprendizajes. Esta práctica, oculta, deja fuera del escenario el real sentido de la evaluación, el cual debe apuntar a una adecuada medición que reporta información para la toma de decisiones a favor de los aprendizajes.
4-. Se utilizan instrumentos inadecuados	Esta patología es uno de los ejes centrales de la reflexión en torno a la evaluación de los aprendizajes. Al momento de diseñar procedimientos e instrumentos de evaluación, los docentes recurren a tipos de preguntas y situaciones de evaluación sin reflexionar respecto de las propiedades pedagógicas a las que se está recurriendo. Por ejemplo, puede ocurrir que se busque evaluar conocimientos de tipo metacognitivo y se recurra a ítems de selección única.

5-. Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza – aprendizaje	Se debe evaluar cómo se enseña y se enseña cómo se evalúa. Debería estudiarse siempre pensando en la evaluación. Este es el proceso que debe dirigir el aprendizaje. Un proceso circular para generar aprendizajes, debe considerar una coherencia en 360 grados, es decir, se convoca en esta patología, el concepto de validez instruccional en el más amplio sentido. La incoherencia se establece cuando se quiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo.
6-. Se evalúa para controlar	La visión sancionadora de la evaluación que adquiere en la mayoría de los casos no constituye, realmente, lo que debiera ser. Vemos con regularidad que los docentes, adoptan actitudes pedagógicas totalmente erróneas respecto del real sentido de la evaluación. Ejemplo de ello es cuando los docentes se niegan a explicar a sus alumnos o se muestran reticentes a hacerlo, por pensar que se trata de una pérdida de tiempo. La idea es promover el diseño responsable de procedimientos de evaluación que permitan, por un lado, efectuar adecuadas retroalimentaciones al alumno durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.
7-. No se hace meta-evaluación	La complejidad del proceso de evaluación y su principal objetivo relacionado con los aprendizajes, obliga a que dicho proceso deba autoevaluarse. Al mirar las prácticas institucionales y de los docentes, se observa que los procesos de reflexión crítica respecto de los resultados de aprendizaje, son casi mínimos. Instalar un procedimiento de meta-evaluación permite revisar en función de los resultados obtenidos, entre otras cosas, la efectividad de los diseños de los procedimientos de evaluación.

Fuente: La evaluación como método de aprendizaje. Aldo Montenegro (2017), pp. 23 – 29

2.4. Evaluación formativa:

De acuerdo a concepciones actuales sobre la evaluación formativa (Black & Wiliam, 2009), se entiende que las prácticas que se realizan en un aula son formativas en la medida en que la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes, para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que probablemente serán mejores, o mejor fundados, que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia.

Como se ve reflejado en la definición anterior, algunas ideas centrales que se suelen compartir sobre evaluación formativa son (Popham, 2008; Black & Wiliam, 2009; Bennett, 2011):

- a) Que se trabaja a partir de evidencia del aprendizaje;
- b) Que su propósito fundamental es tomar decisiones pedagógicas a partir de dicha evidencia, en función de ajustar la enseñanza y apoyar el aprendizaje;
- c) Que sucede durante el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- d) Que la participación tanto de docentes como de estudiantes en el proceso evaluativo es relevante.

Así, también hay cierto consenso en que la cualidad “formativa” de una evaluación no tiene que ver con el tipo de instrumento sino con cómo se diseña y usa la evaluación, abriéndola a muy **diversas prácticas en aula**, más allá de “instrumentos” e instancias formales. La evaluación formativa también se caracteriza por **ocurrir frecuentemente**, al punto de ser a veces indistinguible de la enseñanza, evidenciando durante esta dónde se encuentran las y los estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje.

De hecho, aquello que se realiza en aula cotidianamente tiene un tremendo potencial evaluativo, puesto que las interacciones son oportunidades para recolectar evidencia de la comprensión y las habilidades de las y los estudiantes (Ruiz-Primo, 2011).

Mientras más frecuente e intencionada sea la evaluación formativa, se podrán tomar decisiones pedagógicas más informadas y a tiempo, en la medida en que permite a los y las docentes obtener información acerca de las creencias y conocimientos de sus estudiantes, identificar comprensiones incompletas o interpretaciones de conceptos que pueden influenciar o distorsionar su aprendizaje (Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en el Aula, Mineduc, 2018).

2.4. ¿Por qué es importante la evaluación formativa?

Los estudios e investigaciones que han intentado identificar qué estrategias pedagógicas aportan más a los aprendizajes, coinciden en sostener que la evaluación formativa es una de las prácticas que tienen un mayor impacto en estos (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009). Así, integrar la evaluación formativa a la práctica pedagógica, aumentando su frecuencia y dándole sistematicidad en el trabajo en el aula, parece ser una de las tareas primordiales del desarrollo profesional docente para apoyar de mejor forma a los y las estudiantes, pues permite revelar de manera más profunda los procesos individuales y colectivos de aprendizaje para ajustar la enseñanza de manera oportuna y pertinente a dichos procesos.

Según el documento “Política para el fortalecimiento de la evaluación en el aula”, (Mineduc, 2018), la evaluación formativa “es una poderosa herramienta educativa, pues ayuda a enriquecer el conocimiento pedagógico y de la disciplina que se enseña; facilita visibilizar y poner la atención sobre cómo los y las estudiantes van desarrollando ciertos conocimientos, habilidades y actitudes; permite reflexionar sobre el impacto de las propias prácticas pedagógicas sobre los procesos y logros de aprendizaje de los y las estudiantes; y, favorece la comunicación con los y las estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, promoviendo discusiones y reflexiones profundas sobre lo que están aprendiendo y cómo aprenden”. En consecuencia, la evaluación formativa es un proceso mayor que involucra el

todo y sus partes en el ámbito educativo, considerando una visión holística del proceso al no centrarse en solo uno de los momentos, y, por cierto, otorgándole tanta importancia al proceso más que solo el resultado.

Según la normativa educativa vigente, en el proceso de evaluación formativa se identifican tres preguntas clave que sirven de guía a profesores y estudiantes para orientar la toma de decisiones en los distintos momentos del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La guía de uso de la Evaluación Formativa (Agencia de Calidad, 2017), concibe que estas tres preguntas contienen características e indicaciones que sintetizo en la siguiente tabla llamada “Preguntas de Educación Formativa”:

Recurso N°2. Preguntas de Educación Formativa

Pregunta	Característica
1-. ¿Hacia dónde vamos?	En esta pregunta el foco está puesto en el objetivo de aprendizaje de la clase. Es la instancia en que el profesor y los estudiantes definen y comparten la meta de aprendizaje, en relación al Currículum Nacional, ya sea de conocimientos y/o habilidades, actitudes o valores; estableciendo qué van aprender al final de esta. Además, clarifican los criterios de logro, definiendo la evidencia que ambos usarán para determinar cómo están progresando hasta alcanzar la meta y qué elementos deben considerar para llegar a esta. Asimismo, les permite saber qué es lo que serán capaces de hacer una vez que lo hayan logrado.
	Mientras los estudiantes están aprendiendo, el profesor necesita saber qué tanto progresan , utilizando para ello evidencia de la sala de clases (por ejemplo, a través de la

2-. ¿Dónde estamos?	observación, de preguntas abiertas, discusiones, escuchar a los estudiantes leer o revisando su trabajo). Esta evidencia se recoge intencionalmente y es usada por el docente para adaptar y guiar los siguientes pasos de la enseñanza. Por otro lado, los estudiantes son capaces de identificar dónde están en su progreso a través de la autoevaluación y evaluación entre pares.
3-. ¿Cómo seguimos avanzando?	En esta instancia se definen las acciones necesarias para que los estudiantes logren la meta. El docente realiza dos acciones: primero, retroalimenta a los estudiantes para que puedan avanzar en su aprendizaje en base a la evidencia recolectada. Es importante que actúe en función de esta evidencia inmediatamente o tan pronto como sea posible (por ejemplo, en la clase siguiente). Segundo: realiza un análisis y reflexión de las evidencias para adaptar la enseñanza y reflexionar acerca de su propia práctica. Los estudiantes pueden monitorear y evaluar su propio aprendizaje para tomar decisiones sobre qué se necesita para mejorar y seguir avanzando.

Fuente: Evaluación Formativa en el aula, Mineduc

Recurso N°3. Ciclo de Educación Formativa



Fuente: Heritage, 2010

Según la Guía de uso para la Evaluación Formativa (Agencia de Calidad, 2017), este ciclo describe procesos claves que se deben tener en cuenta como una “carta de navegación” para incorporar la evaluación formativa en las prácticas pedagógicas. Además, considera que el punto final del ciclo es “cerrar la brecha”, atendiendo al propósito de cerrar la distancia entre el aprendizaje actual y el aprendizaje que esperan desarrollar el profesor y los estudiantes al finalizar una clase.

Por consiguiente, este ciclo de evaluación formativa entiende a la retroalimentación como un componente central en este ciclo, ya que las decisiones que se toman a partir de la evidencia

recolectada deben ser para generar cambios en el estado de aprendizaje de los estudiantes y ayudar a cerrar esta brecha. De ahí la importancia de generar adecuadas instancias de retroalimentación donde sea efectiva y oportuna.

2.5. Retroalimentación:

2.5.1. Evolución de la retroalimentación educativa.

Dentro de la evaluación educativa, la *retroalimentación* es una instancia clave en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, pues conlleva idealmente una toma de decisiones para evaluar y reevaluar el proceso educativo.

Este concepto se acuñó a fines de la década de 1940 en Estados Unidos por Norbert Wiener en su publicación *Cibernética o el control y comunicación en los animales y las máquinas* (1948) bajo el término *feedback*, quien ligó su definición hacia el ámbito tecnológico, reconociendo que "*en todo proceso y sistema social [existe] un intercambio circular de información entre al menos dos partes, que ayuda a organizar ese sistema*". Con el paso de los años el concepto ha ido variando, dependiendo del enfoque evaluativo con que se utilice, aunque su origen refiere necesariamente a los sistemas de comunicación y control de la empresa como unidad productiva. Zeus y Skiffington, proponen una definición más completa sobre este concepto, explicando que "*es lo que hacemos cuando damos nuestra opinión o evaluación del comportamiento o rendimiento de alguien. Es cualquier comunicación que facilita información a otra persona acerca de nuestra percepción de los mismos y de cómo incide en nosotros su conducta*". Considerando esta concepción más reciente, desde aquí en adelante se entenderá por *retroalimentación* por aquel

"proceso de comunicación efectiva que se realiza entre profesor(a) y estudiante de manera continua en el aula y durante la clase posterior a la aplicación de cualquier instrumento evaluativo (líneas de tiempo, trabajos manuales, pruebas escritas y de desarrollo, exposiciones orales, entre otros), permitiendo el intercambio

de ideas y concepciones en relación a un estándar esperado, mejorando el aprendizaje del estudiante y la práctica del profesor(a)" (Zeus y Skiffington, 2000).

La retroalimentación educativa tiene entonces como propósito compartir datos recogidos en los instrumentos de evaluación por el docente, identificando fortalezas y debilidades de los estudiantes con respecto a un estándar deseado, expresado generalmente en un valor simbólico o cualitativo, o calificadorio o cuantitativo. Al respecto, Black y William (1998) y Sadler (1989), consideran que *"la retroalimentación tiene el potencial de apoyar el rendimiento académico, promover la motivación, la autorregulación y la auto eficacia, permitiendo a los estudiantes acortar la brecha entre su desempeño actual y el deseado"*. Esta concepción es reafirmada por otros autores, puntualizando según Ramaprasad (1983), Gipps (1994) y Sadler (1989), que la *"retroalimentación alude a la información acerca de la brecha entre un nivel actual y un nivel de referencia deseado (de aprendizaje o desempeño), información que es usada y debe servir para cerrar esta brecha"*. Black y William, 1998, coincide con estos autores, definiendo la retroalimentación como una *interacción donde el profesor usa la información que tiene sobre el rendimiento del alumno para acortar la distancia entre su nivel de aprendizaje actual y el ideal*.

Si la retroalimentación tiene el potencial de apoyar y motivar la metacognición y el mejoramiento del proceso de aprendizaje en los estudiantes, ¿cuál es el fin pedagógico de esta instancia propia de la evaluación? Para Valda:

"su fin es el de orientar y mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje en beneficio de los estudiantes, ya que la información obtenida debe ser utilizada por el docente para identificar los problemas que se presentan en los procesos de aprendizaje de los educandos, e incluso para evaluar su

propia práctica, con la finalidad de tomar medidas que permitan orientarla y mejorarla, consiguiendo aprendizajes de mayor calidad” (Valda , 2000)².

Según esta concepción, el proceso de retroalimentación es bidireccional, pues no sólo se presta una ayuda al estudiantado con respecto a la mejora de los aprendizajes individuales y colectivos, sino que también se transforma en una potente herramienta de ayuda al profesorado a hacerse consciente de sus propias prácticas docentes, en tanto permite la autoevaluación a través del conocimiento de su praxis, identificando sus virtudes, como también sus puntos débiles.

Considerando que el MINEDUC (2013) plantea que *“retroalimentando el desempeño de nuestros estudiantes podemos tanto fomentar como inhibir su aprendizaje. Entonces no basta con proveer feedback para que éste se transforme en un apoyo eficaz del rendimiento y el aprendizaje”*, esta investigación se vuelve muy importante a la hora de descubrir concepciones educativas de los profesores respecto al proceso de retroalimentación como un proceso continuo de enseñanza – aprendizaje al interior de la sala de clases para aportar ideas a la discusión constante de una práctica que día a día se realiza de manera casi intuitiva y sobre la cual aún no hay un consenso determinado. El propósito de toda retroalimentación debería apuntar precisamente a fomentar el aprendizaje en los estudiantes y las ganas de seguir aprendiendo y no inhibirlo, es por tanto la vitalidad de esta investigación como puerta de entrada a un mundo de prácticas y concepciones y sentimientos en torno a este proceso continuo y permanente.

Ahora bien, si la retroalimentación está orientada a una mejora transversal del proceso educativo y sobre él hay cierto nivel de acuerdo sobre su relevancia, ¿existen procedimientos establecidos de cómo debe realizarse una retroalimentación adecuada según las condiciones educativas establecidas?, ¿existen acuerdos previos sobre los pasos

² VALDA (2005), En MINEDUC. (2014). *Feedback para el Aprendizaje*. Diciembre de 2015, de MINEDUC Sitio web: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=926a7298-c37e-43a8-a1dd-ff2bb357bedb&ID=224178>

a seguir según la intensidad de ésta en una o varias clases?, ¿posee el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Enseñanza Media lineamientos básicos sobre los propósitos y fines de la retroalimentación? Cuestionando esta última pregunta, ¿poseen los profesores criterios comunes para efectuar retroalimentaciones con sus estudiantes?

Según una serie de estudios realizados por Higgins et al (2002) y Parikh (2001) sobre los factores que influyen en los estudiantes a la hora de recibir la retroalimentación, éstos *“han mostrado que su respuesta está influenciada por una variedad de factores, incluyendo la carga de trabajo, el contexto y momento en el que se da la retroalimentación y sobre todo la credibilidad que tiene del profesor el estudiante”*. Por lo tanto, las representaciones, los métodos y procedimientos que se empleen para dar una correcta retroalimentación deben ser escogidos cuidadosamente y no al fragor de la dinámica de la clase. Esto, podría generar efectos no deseados o improvisados sobre el aprendizaje de los estudiantes, e incluso más, sobre sus emociones, entendiendo que el proceso educativo no sólo se construye en torno al lenguaje verbal, sino también al lenguaje no verbal. Es precisamente a lo que apuntaba el MINEDUC en su concepción anterior. Galera al respecto advierte que:

“como parte integrante del mensaje docente, el feedback externo se puede transmitir por diversos canales. Eso quiere decir que la emisión del feedback no tiene que ser siempre verbal: muchas veces bastará con un cruce de miradas entre profesor y alumno, un gesto, o un movimiento de la mano para proporcionar información suficiente a la persona alumno sobre un hecho muy significativo para él” (Galera, 2001).

Entonces, ¿qué debería considerar una buena retroalimentación para lograr un andamiaje en el que los estudiantes logren su desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal? Debe considerarse que hay métodos y autores que escriban sobre evaluación educacional. Sin embargo, Nicol (2010) consideró que *“el feedback debe ser generado como un diálogo y no como un monólogo. El feedback efectivo es rico en detalles, adaptable a las*

necesidades de los estudiantes y orientado a promover la reflexión". Siedentop (1998) enfatiza sobre el segundo elemento planteado por Nicol, puntualizando que *"el feedback es necesario para el aprendizaje; cuanto más preciso sea, mayor será la rapidez del aprendizaje"*. Si la precisión del profesor o profesora es clave para mejorar aprendizajes y lograr una retroalimentación efectiva en la sala de clases, hay varios elementos que se incorporan en ésta para mejorarla y así lograr que mueva un aprendizaje más complejo; según Sadler entre ellos, se cuentan:

"un puntaje o nota simbólicos para representar la calidad global del trabajo; una explicación o justificación detallada para el puntaje; una descripción de la calidad del trabajo esperado; elogios, estímulos u otro tipo de comentarios afectivos; diagnósticos de las debilidades; sugerencias para mejorar las deficiencias específicas y para fortalecer el trabajo en su totalidad" (Sadler, 2010).

Si bien todos estos elementos constituyen estímulos con los cuales el profesorado se vale para realizar la retroalimentación a sus estudiantes, nuevamente hay que recordar que éstos deben emplearse de forma prudente y con códigos éticos que regulen la actividad educativa. Sobre tales características, Sadler (2010) cree que *"promueven la metacognición, la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, metas esenciales de la educación actual, pues la retroalimentación debería ayudar al estudiante a comprender mejor el objetivo del aprendizaje"*. Al respecto, también debe tenerse en cuenta la visión particular y subjetiva de cada uno de los actores del proceso educativo y que están en tensión de manera permanente en esta dinámica escolar: profesores y estudiantes. Ambos entienden y poseen visiones distintas y particulares de los hechos que acontecen en la cotidianidad escolar; así, las percepciones sobre las experiencias educativas cobran gran relevancia a la hora de influenciar el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues diseñan construcciones mentales y simbólicas en torno a un hecho que no necesariamente tiene que ser compartido con los demás actores educativos. H. Gannaway (1979) apoya esta afirmación

al sostener que *“la percepción de una situación determinada puede cambiar de un momento a otro, en función de lo que suceda, lo que se haga, lo que las personas cuenten, el pensamiento que se tenga de los propios actos y los actos de los demás, entre otros aspectos”*.

Pareciera que, de una u otra manera, todos los autores expuestos coinciden en que la retroalimentación se caracteriza por un proceso de diálogo. Anijovich y Gonzáles (2011), plantean además del diálogo, los intercambios, demostraciones y formulación de preguntas con la finalidad de que el estudiante comprenda sus modos de aprender, sus procesos y resultados, y autorregule su aprendizaje. Esto permite que los alumnos maximicen su potencian en las diferentes etapas del aprendizaje, haciendo conscientes sus fortalezas e identificando acciones para mejorar sus debilidades (Alirio y Zambrano, 2011). Con todo lo anteriormente expuesto, la *retroalimentación* explícita es una instancia clave dentro del proceso evaluativo, siendo considerada uno de los aspectos que más influye en el aprendizaje de los estudiantes (Hattie y Timperly, 2007).

Sin embargo, a pesar de la capacidad que contiene esta práctica a nivel evaluativo, no basta solamente con limitarse a entregar el resultado de una comparación de datos entre un resultado obtenido por el estudiante de acuerdo a un estándar comunicado con antelación, sino que para ser efectiva requiere de condiciones que permitan atención y participación de forma activa de los estudiantes. En palabras de Sadler, 1989, estos deben conocer los aprendizajes esperados, ser capaces de compararlos con su nivel real de logro e involucrarse en una estrategia para disminuir las distancias entre los desempeños efectivos y las expectativas. Solo así los estudiantes desarrollarán la capacidad de supervisar su propio proceso de aprendizaje.

2.5.2. La retroalimentación como herramienta de mejora.

Considerando la evidencia planteada en torno a la importancia educativa de la Evaluación Formativa y a la Retroalimentación de manera específica como factor que promueve el proceso de

enseñanza y aprendizaje en el aula, que existen diferentes consejos para abordarla de manera efectiva en el ámbito escolar. A continuación, se presenta la adaptación de una lista de seis sugerencias planteadas por Lewin (2020, p. 38 – 39) para aplicar una retroalimentación fructífera: siendo objetivos, pero a la vez cálidos:

Recurso N°4. El *feedback* como herramienta de mejora

1) Alienta su propia reflexión	Pregúntale al alumno qué le parece su trabajo, si está conforme con él, si hubiese hecho algo diferente si hubiese necesitado más tiempo, apoyo o recursos, cómo fue el proceso, qué le gustó más, qué menos, si recibió ayuda, etcétera.
2) Acompaña	El <i>feedback</i> es más efectivo cuando es compartido. No respondas tú a las preguntas, no lo apures. Ayúdalo en el trabajo de la metacognición con preguntas abiertas. Que sea él quien pueda ver su propio potencial y detectar en qué es fuerte y en qué necesita mejorar.
3) Naturaliza y capitaliza los errores	El error es parte del proceso de aprendizaje. Fíjate qué pueden aprender de él. Los chicos deben comprender que, si capitalizan sus errores, aprenden y potencian su inteligencia.
4) Emplea la técnica del sándwich	Lo llamo así porque usamos dos afirmaciones positivas como panes y la negativa como relleno: decimos primero algo positivo, luego viene la corrección, sugerencia o comentario, y terminamos con una afirmación positiva. Por ejemplo: “Qué prolijo está este trabajo. Verdaderamente te felicito. Si bien el resultado

	final está mal, el proceso está muy bien. ¿Te animas a intentarlo de nuevo?”. Esta técnica sirve para que, ante la corrección, el alumno no se “cierre” y pueda participar del <i>feedback</i>. Debemos centrarnos en la estrategia, no en el resultado. Enfócate más en qué hacer y menos en qué no hacer, hasta llegar al producto final deseado.
5) Más dato y menos opinión	Las buenas devoluciones informan, no emiten juicios de valor. Sé concreto y específico en relación con lo que quieres que logre el alumno. Elige en qué debe enfocarse y traza un plan de acción.
6) Sé cálido	Ten expectativas de desempeño altas en función de la estrategia y el proceso, pero sé cálido con el alumno y sus capacidades. Los niños deben comprender que la devolución que les hacemos no es acerca de ellos como personas, sino sobre su trabajo. Deben saber que, si su trabajo es perfecto, entonces no les generará un desafío, pero que cuando pueden intentarlo nuevamente y mejoran, aprenden y esto los hace más inteligentes.

Fuente: La nueva educación, Laura Lewin (2020)

Los estudios sobre el efecto de la retroalimentación de autores como John Hattie y Hele Timerley (en Lewis, 2020, p, 39) demuestran que los beneficios o el poder de esta retroalimentación son directamente proporcionales a la motivación y desempeño de sus alumnos. Una buena retroalimentación específica que especifique cómo mejorar algo genera más aliciente que un premio o un castigo.

2.5.3. Retroalimentación efectiva.

Al tanto de la evidencia proporcionada de diversos tipos de aplicar retroalimentaciones en clases, es cierto que existen formas que aseguran efectos positivos como negativos, tanto en docentes, como en estudiantes. En este ámbito, la retroalimentación efectiva se define como la información comunicada al estudiante con la intención de modificar su pensamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje (Shute, 2008). Continuando con la descripción, hay autores que señalan que el centro de la retroalimentación debe estar centrado en el estudiante, por lo que es clave que ella sea correcta y posibilite mejorar significativamente los procesos de aprendizaje (Boud & Molloy, 2012).

Si se definieran los componentes esenciales de la retroalimentación efectiva, Sadler (1989, citado en Foster, 2017, pp. 129 – 130) citó a tres de ellos, incluyendo:

- 1-. Información sobre el objetivo de aprendizaje, sus estándares y criterios de evaluación. **¿Adónde voy? Esta** pregunta está asociada a comprender cuál es la meta de aprendizaje.
- 2-. Información sobre el nivel alcanzado en el producto, desempeño o tarea en ejecución. **¿Cómo voy, dónde estoy?** Estas preguntas se vinculan al nivel de avance en que se encuentra la tarea evaluativa, y, por consiguiente, el aprendizaje del estudiante.
- 3-. Estrategias para abordar la brecha entre el objetivo de aprendizaje y la tarea evaluativa en desarrollo. **¿Cómo sigo avanzando?** Esta pregunta se asocia a las estrategias o recomendaciones entregadas al alumno para acortar la brecha de aprendizaje.

2.6. Orientaciones desde el Ministerio de Educación.

2.6.1. Marco para la Buena Enseñanza.

A nivel de política pública emanada desde el magisterio, la retroalimentación como práctica efectiva en el aula se orienta en diferentes documentos a nivel docente y directivo. En primer lugar, es en el **Marco para la Buena Enseñanza** (2003), instrumento guía que orienta la labor docente con un estándar esperado de prácticas educativas al interior de

toda comunidad escolar, donde se aborda esta temática a través del Dominio C, estableciendo *las condiciones para el aprendizaje de todos los estudiantes a través de la evaluación y monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.*

Específicamente, se presenta que *la evaluación y el monitoreo son actividades inherentes al aprendizaje; es decir, constituyen herramientas centrales para la retroalimentación, tanto de los avances de los estudiantes como de la eficacia de las actividades propuestas por el profesor en relación con los aprendizajes de sus estudiantes.* En torno a la comprensión de los estudiantes, especifica que esta “se ve favorecida al recibir retroalimentación oportuna y constructiva de parte del profesor o de sus pares de manera tal que constituya para él un aporte en su proceso de aprendizaje”. En la explicación del descriptor C.6.2 y C.6.3, se sugieren algunas estrategias de retroalimentación por parte de los docentes, como, por ejemplo, entregar comentarios de los resultados de los trabajos realizados *de manera constructiva y oportuna, a fin de que éstos tomen conciencia del nivel de avance logrado, y puedan identificar las debilidades y las fortalezas del proceso de aprendizaje que realizan. El profesor aborda los errores, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje,* adaptándose a los ritmos y requerimientos de cada alumno.

2.6.2. Estándares Indicativos de Desempeño.

En segundo lugar, la práctica efectiva de la retroalimentación también se aborda en los **Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos Educativos y sus Sostenedores** (2014), definidos como un *conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educativa de los establecimientos y sus sostenedores.* Son dos dimensiones en las cuales esta práctica pedagógica aparece explícitamente como parte de sus estándares:

- a) Dimensión **Gestión de Recursos**, subdimensión Gestión de Personal, estándar 10.4, mencionando que el colegio debería contar con un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal.
- b) Dimensión **Gestión Pedagógica**, subdimensión Gestión Curricular, estándar 4,5 mencionando que el director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje, “retroalimentando a los estudiantes sobre su desempeño, ya sea con observaciones escritas o mediante la revisión grupal de las evaluaciones”.
- c) Dimensión **Gestión Pedagógica**, subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, estándar 5.4, mencionando que “los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos”.

En el marco de un ejercicio pedagógico que logra impactar en el aprendizaje, es la subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, con el estándar 5.4, el que orienta más detalladamente algunas sugerencias prácticas para los profesores respecto a la retroalimentación efectiva y su aplicación en la sala de clases, según el ejemplo anexo a continuación:

Recurso N°5. Estándares Indicativos de Desempeño, Dimensión Gestión Pedagógica.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA

ESTÁNDAR
5.4

LOS PROFESORES MANIFIESTAN INTERÉS POR SUS ESTUDIANTES, LES ENTREGAN RETROALIMENTACIÓN CONSTANTE Y VALORAN SUS LOGROS Y ESFUERZOS.

	DESARROLLO DÉBIL	DESARROLLO INCIPIENTE	DESARROLLO SATISFACTORIO	DESARROLLO AVANZADO
Para evaluar el estándar se podrá considerar: Observación de clases Revisión de cuadernos y trabajos Registros de refuerzos y reconocimientos a los estudiantes Entrevista o encuesta al director y equipo directivo Entrevista o encuesta al equipo técnico-pedagógico Entrevista, encuesta o grupo focal con docentes Entrevista, encuesta o grupo focal con estudiantes	<i>Cumple de forma insuficiente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i> Los profesores se muestran indiferentes, irritados o agresivos con los estudiantes: no saben sus nombres, ignoran sus inquietudes, desdénan sus aportes, pierden la paciencia a menudo, son apáticos ante sus dificultades, los amenazan o intimidan, son irónicos, entre otros; o bien, muestran favoritismo hacia algunos estudiantes y son indiferentes con el resto. Los profesores, por lo general, no monitorean la comprensión y el desempeño de los estudiantes durante las clases: se limitan a exponer y dar trabajo a los alumnos sin chequear la comprensión y el desempeño. Los profesores, por lo general, no retroalimentan a los estudiantes sobre su desempeño o lo hacen de manera superficial o indulgente, lo que no permite a los alumnos identificar los aspectos logrados y lo que deben mejorar; o bien solo retroalimentan a un grupo reducido de estudiantes destacados. Los profesores no destacan ni reconocen el progreso, esfuerzo y perseverancia de los estudiantes: los critican constantemente, solo reconocen a algunos y critican sistemáticamente a otros, o bien comparan a los alumnos entre ellos sin valorar el progreso de cada uno respecto de sí mismo.	<i>Cumple parcialmente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i> Los profesores manifiestan interés y preocupación por los estudiantes, pero en algunas ocasiones se muestran poco receptivos o desatentos. Los profesores son poco sistemáticos en el monitoreo de la comprensión y el desempeño de los estudiantes: a veces chequean y a veces no, o bien solo se focalizan en aquellos alumnos que presentan mayores dificultades. Los profesores son poco sistemáticos en la retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes, o bien solo se focalizan en aquellos alumnos que presentan mayores dificultades. Los profesores felicitan a los estudiantes, pero sin relación directa con sus logros o esfuerzos, o bien tienden a destacar solo los logros, sin reconocer a los estudiantes que han invertido un esfuerzo considerable a pesar de no alcanzar buenos resultados.	Los profesores manifiestan interés y preocupación por los estudiantes: los tratan por su nombre, recogen sus inquietudes, conocen sus intereses, valoran sus aportes en clases, son pacientes, los ayudan y animan cuando presentan dificultades, entre otros. Los profesores monitorean constantemente la comprensión y el desempeño de los estudiantes durante las clases: se pasean por todos los puestos para observar el trabajo efectuado, les piden que expliquen lo comprendido, recogen inquietudes y dudas, entre otros. Los profesores retroalimentan constantemente a los estudiantes sobre su desempeño, de manera individual y grupal: destacan los aspectos logrados, los ayudan a detectar y tomar conciencia de los errores, los guían para que corrijan sus faltas y les explican nuevamente si es necesario. Los profesores felicitan constantemente a los estudiantes por sus logros, esfuerzo y perseverancia: valoran sus progresos y los asocian al esfuerzo invertido, los ayudan a identificar cómo superaron sus dificultades, los animan a persistir para mejorar su desempeño, entre otros.	<i>Cumple todos los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio y además presenta una o más de las siguientes situaciones:</i> Los profesores se destacan por su preocupación por los estudiantes: los ayudan fuera del horario de clases, los escuchan y aconsejan cuando tienen problemas personales, llaman a sus casas para preguntar por ellos cuando faltan, entre otros. Los profesores ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje: los guían para que aprendan a evaluar si tienen claro lo que deben lograr y a esclarecerlo si es necesario, a definir la estrategia de trabajo considerando el esfuerzo que deben invertir, y a evaluar y adaptar la estrategia en caso de que esta no haya resultado efectiva. Los profesores corrigen las tareas, cuadernos y trabajos de los estudiantes mediante comentarios escritos que destacan los aspectos logrados, señalan los errores e incluyen sugerencias para la mejora. Los profesores felicitan de manera individual a los estudiantes por sus logros y esfuerzos, mediante notas escritas y personalizadas, observaciones elogiosas al margen de las pruebas, cuadernos o trabajos, conversaciones fuera de clases, nota de felicitación al apoderado, entre otros.

Fuente: Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos Educativos y sus Sostenedores, Mineduc, 2014

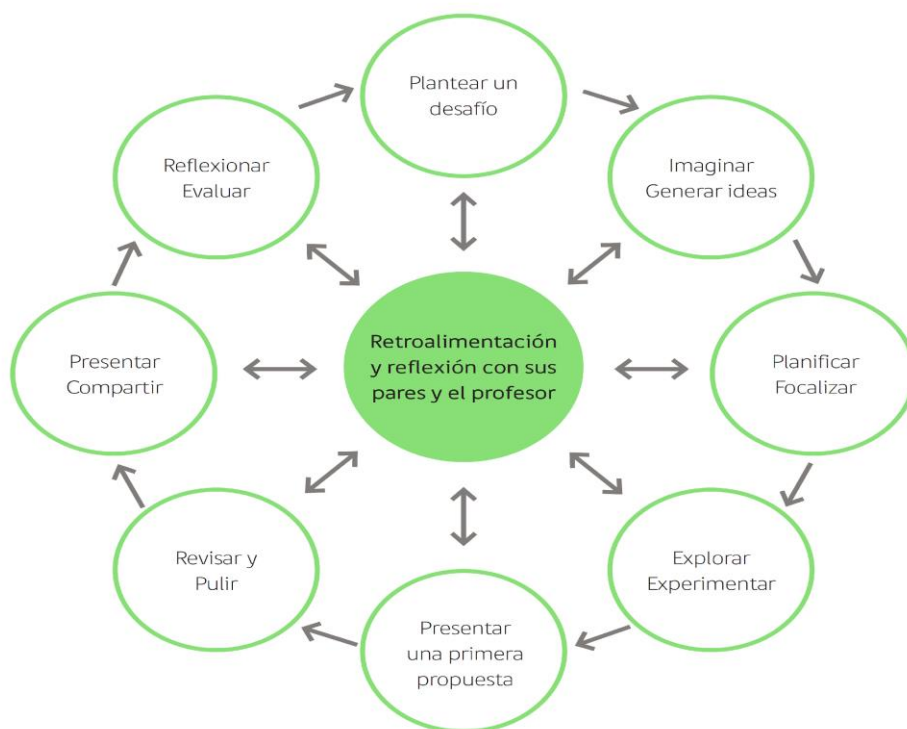
2.6.3. Bases Curriculares de 1° a 6° Básico.

En tercer lugar, las **Bases Curriculares de 1° a 6° Básico** (2012) dedican una breve referencia a la relevancia de la retroalimentación en las asignaturas de Artes Visuales y Música, respectivamente.

En Artes Visuales, lo hace al referirse a uno de sus dos ejes, presentes en todos los niveles educativos. En relación al eje “Expresar y crear visualmente”, *se propone un modelo flexible, centrado en la generación de ideas personales y en la retroalimentación constante del docente y de todos los estudiantes a medida que se desarrollan los trabajos de arte*. Incluso presentan un diagrama sobre el proceso creativo y la relevancia de la retroalimentación docente y entre los estudiantes en cada una de sus etapas, según indica el siguiente anexo:

Recurso N°6. Eje Expresar y crear visualmente, Artes Visuales

Bases Curriculares • 1° a 6° Básico

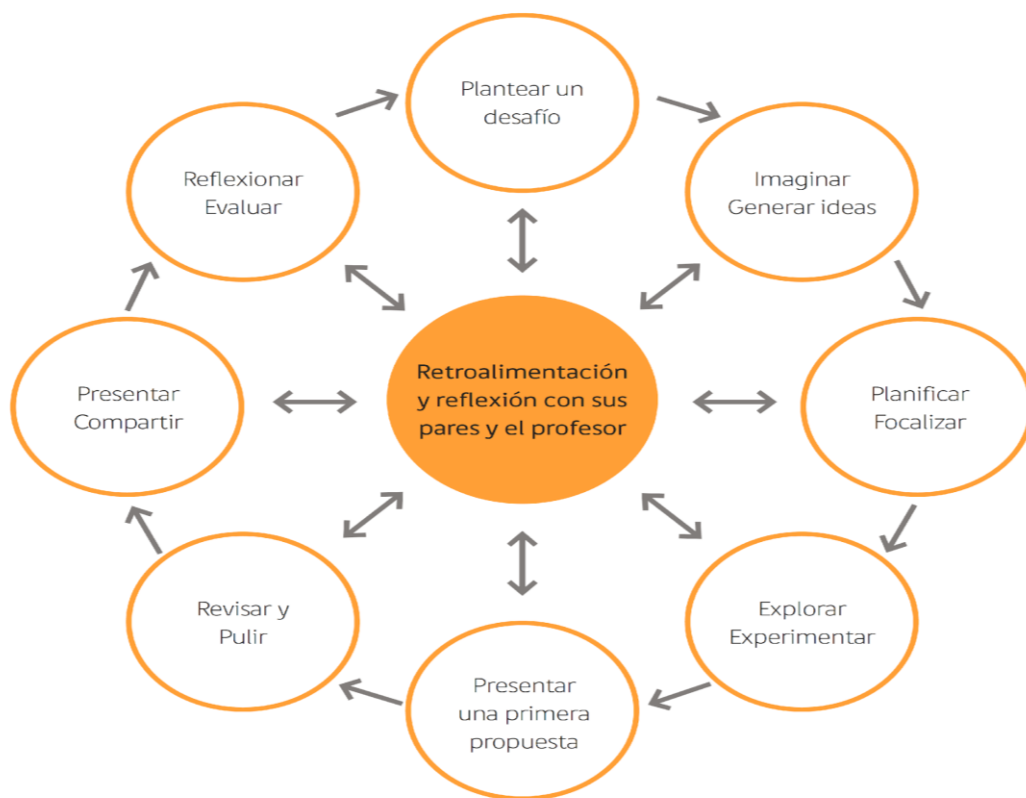


Fuente: Bases Curriculares 1° a 6° Básico, 2012

En Música también existen referencias en torno a la retroalimentación en uno de sus tres ejes. “Interpretar y crear” se alza como un eje con dos habilidades básicas, “concibiendo un modelo creativo flexible, centrado en la generación de ideas personales y en la retroalimentación constante del docente y de los estudiantes”. Al igual que en la asignatura de Artes Visuales, se integra un diagrama que presenta la ruta que compone el proceso creativo de este eje, como indica el anexo a continuación:

Recurso N°7. Eje Expresar y crear visualmente, Música

Bases Curriculares • 1° a 6° Básico



Fuente: Bases Curriculares 1° a 6° Básico, 2012

2.6.4. Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para Educación Básica (Decreto 83).

Este Decreto curricular de 2015 promueve ***la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica, y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran***, favoreciendo con ello el aprendizaje y participación de todo el estudiantado, en su diversidad, permitiendo a aquellos con discapacidad, acceder y progresar en los aprendizajes del currículo nacional, en igualdad de oportunidades. En este sentido, otorga un valor trascendental a la práctica docente diaria en la sala de clases, pues a través de dicha práctica *considera la retroalimentación de personas claves, como profesores, familia, asistentes de la educación, otros estudiantes, persona con discapacidad y miembros de la comunidad, para mejorar los procesos y las decisiones pedagógicas que se toman cotidianamente.*

Respecto a la evaluación como proceso educativo, lo considera primordial en la diversificación de la enseñanza, permitiendo diferenciar las características de los estudiantes, sus progresos, ayudas y apoyos para mejorar la evolución de cada uno de ellos. *El principal propósito de la evaluación formativa es la retroalimentación, esto es, proveer información a cada estudiante para que pueda progresar hacia o incluso más allá de los objetivos de aprendizaje. Idealmente, la evaluación formativa se realiza durante el proceso de aprendizaje, no al final de una unidad de trabajo o período escolar.* De hecho, se sugiere también usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para ajustar la planificación, disponiendo de mayores apoyos, tanto para el profesor, como para los estudiantes.

Finalmente, este decreto sugiere – entre otras – un conjunto de estrategias de retroalimentación y autorregulación uso habitual por los docentes con estudiantes que requieren apoyos transitorios o temporales y que pueden ser de ayuda en el favorecimiento de la participación, motivación y aprendizaje de estos, según ilustra el siguiente anexo:

Recurso N°8. Sugerencias de retroalimentación en apoyos transitorios o temporales según Decreto 83 para Enseñanza Básica

● Reforzar los éxitos, lo que ayudará a mejorar la autoestima y seguridad personal.
● Destacar las capacidades y aprovecharlas para enseñarle mejor.
● Facilitar interacciones enriquecedoras realizando comentarios acerca de la tarea a realizar.
● Proporcionar retroalimentación inmediata, evitando solicitar la repetición de sus producciones erróneas o incompletas.
● Diseñar una hoja de registro de los progresos, visible para los estudiantes.
● Utilizar claves gestuales para orientar comportamientos esperados

Fuente: Elaboración propia a partir de las Orientaciones técnicas del Decreto 83 para Enseñanza Básica, 2015.

Recurso N°9. Sugerencias de autorregulación en apoyos transitorios o temporales según Decreto 83 para Enseñanza Básica.

● Apoyar el desarrollo de hábitos de organización, orden y planificación (por ejemplo: uso de agenda, calendarios, pautas de trabajo, etc.)
● Promover la verbalización frecuente de sus acciones para facilitar el desarrollo y puesta en práctica de las funciones ejecutivas, tales como memoria, retención, atención, percepción, autorregulación, entre otras.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Orientaciones técnicas del Decreto 83 para Enseñanza Básica, 2015.

2.6.5. Bases Curriculares de 7° a II° Medio.

En cuarto lugar, si bien las **Bases Curriculares de 7° a II° Medio** (2015) presentan superficialmente algunas notas sobre la retroalimentación en las asignaturas de Lengua y Literatura e Inglés, es en Orientación, Artes Visuales y Música, respectivamente, en donde se abordan concepciones muy similares – por no decir las mismas – en comparación a las Bases Curriculares anteriormente expuestas. En este caso, en las consideraciones para la implementación de la asignatura de Orientación es donde se menciona la relevancia del propósito formativo, mencionando que “la evaluación debe cumplir la función de proveer información relevante respecto del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes en relación con los Objetivos de Aprendizaje planteados en las Bases, con el fin de reconocer sus necesidades formativas y, sobre esta base, entregar la retroalimentación necesaria para adoptar decisiones pedagógicas pertinentes”. En las asignaturas de Artes Visuales y Música, se mantienen las mismas recomendaciones expuestas en los ejes “Expresar y crear visualmente” e “Interpretar y Crear”, respectivamente, en comparación a las Bases Curriculares de 1° a 6° básico.

2.6.6. Programas de Estudio de Historia y Geografía.

En quinto lugar, y aunque no se explicitan referencias explícitas a la retroalimentación en la asignatura de Historia y Geografía en las Bases Curriculares, sí ocurre en diferentes **Programas de Estudio**, desde Enseñanza Básica a Enseñanza Media, donde además, se establece en las primeras páginas de cada uno de ellos, un apartado respecto a la Evaluación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, entendida como un “proceso continuo que surge de la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje, y que permite recopilar información relevante sobre los niveles de logro de los diversos aprendizajes por parte de los estudiantes”, según consta en el Programa de Estudio de 4° Básico. Parece interesante comparar en el siguiente anexo los diferentes tipos de evaluación, entendida como un proceso sistémico:

Recurso N°10. Distintos tipos de evaluación. Programa de Estudio Historia, 4° Básico.

Evaluación inicial o diagnóstica	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
● <i>Corresponde a una evaluación previa al proceso de enseñanza. En términos generales, permite al docente evaluar los conocimientos previos de los alumnos, así como el logro de los prerequisites necesarios. En Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la evaluación inicial es particularmente importante, ya que los alumnos cuentan con una gran cantidad de información proveniente del entorno, de sus experiencias personales y de los medios de comunicación.</i> ● <i>Estos conocimientos previos son valiosos para el proceso, aunque hay que tener en cuenta que muchas veces están desestructurados o descontextualizados, o pueden conducir a errores o prejuicios.</i>	● <i>Es una evaluación continua que permite evaluar los aprendizajes y retroalimentar y reformular el proceso de enseñanza-aprendizaje en virtud de la evolución de los estudiantes. Toda actividad didáctica es potencialmente un instrumento de evaluación, ya que en la medida que concluya en una retroalimentación, siempre permite al docente obtener nueva información y al alumno alcanzar una mayor conciencia respecto de su manera de aprender o del logro de los objetivos.</i>	● <i>Se realiza al final de un proceso de enseñanza aprendizaje y su objetivo es obtener información sobre la progresión del aprendizaje de los alumnos y el nivel de logro de los objetivos propuestos. Al igual que en la evaluación formativa, es importante la utilización de diversos instrumentos.</i>

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa de Estudio de Historia, 4° Básico, 2012.

Al revisar el Programa de Estudio de Historia y Geografía para IV° medio, según Ajuste Curricular 2009, nivel en el cual se desarrolló esta investigación cualitativa, además de entregar algunas sugerencias para el proceso de planificación y evaluación, como por ejemplo, reconocer los Aprendizajes Esperados, identificar los desempeños de los estudiantes que demuestren el logro de los aprendizajes y responder preguntas en torno a estos niveles de desempeño, y proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes, plantea que “se deben definir las evaluaciones formativas y sumativas, las actividades de enseñanza y las instancias de retroalimentación”, aunque no especifica en qué consisten estas instancias. Nuevamente se refiere a esta práctica pedagógica cuando entrega sugerencias sobre la planificación de la unidad, fundamentando entre los diversos pasos, un mecanismo que además de seguir estos Aprendizajes Esperados, permita especificar “los tiempos y las herramientas para realizar evaluaciones formativas y entregar retroalimentación”, ajustando de ser necesario el plan de clases ante las necesidades y requerimientos de las y los estudiantes. Por último, al promover el aprendizaje por medio de la evaluación, este Programa de Estudio promueve la autoevaluación entre los y las estudiantes, elaborando juicios por parte del docente respecto al grado de avance de los aprendizajes de los estudiantes, mencionando “retroalimentar a las y los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades. Compartir esta información con ellas y ellos permite orientarlos acerca de los pasos que deben seguir para avanzar. También les da la posibilidad de desarrollar procesos metacognitivos y reflexivos destinados a favorecer sus propios aprendizajes, lo que, a su vez, facilita que se involucren y se comprometan con estos”.

2.7. La transformación como parte del proceso humano.

Comprendiendo que una dinámica constante en los seres humanos es el cambio físico, psicológico y emocional a lo largo de la vida, pareciera que debiésemos estar de manera más o menos cierta, más o menos acostumbrados a los procesos de cambio o transformación personal. En este ámbito, Hernández – Nodarse (2017), expone que,

aunque el ser humano procura estar seguro, “cambiar implica que se pueden cometer errores, se puede perder lo que se percibe como estable y por ello existe una resistencia al cambio”. En consecuencia, los procesos de cambio pueden estar sujetos a vaivenes, avances y retrocesos respecto a diferentes tipos de creencias y procesos de continuidades y cambio.

A lo largo de este trabajo de investigación, existe también un proceso de transformación en la práctica educativa y personal respecto a los nuevos aprendizajes adquiridos. Gracias a la reflexión activa a través de la Investigación – acción, he entendido que existen paulatinamente modificaciones de acciones en el discurso y en la práctica profesional y personal respecto a la forma en que entendía procesos como la Evaluación Formativa o la retroalimentación, por ejemplo.

Por lo tanto, y entendiendo que las concepciones y creencias de un profesor influyen fuertemente en sus prácticas, según manifiesta Flores & García-García (2016), las “concepciones de los docentes afectan de manera determinante los procesos educativos, como la enseñanza y el aprendizaje por ejemplo y por ende como se enseña y se aprende, esto claramente entonces, tiene repercusión sobre la evaluación y, por ende, sobre las prácticas evaluativas de los docentes”.

En este sentido, afirmo que este mismo proceso de investigación como observador participante ha facilitado la adquisición de nuevos conocimientos y experiencias respecto a la temática que investigo, y que por supuesto, planeo seguir profundizando para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje propios, como los de los colegas con los cuales trabajo cotidianamente.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma

El paradigma que mejor se ajusta a esta investigación corresponde al sociocrítico. Históricamente, se impone con fuerza desde mediados de la década de 1940 como una respuesta crítica a los paradigmas neopositivistas y naturalistas en boga durante aquel entonces, crítica basada en acusaciones sobre el carácter elitista de la comunidad científica, su grave distancia de los reales problemas sociales existentes (y de los actores sociales), lo que finalmente deriva en una incapacidad para dar respuesta y solución a dichos problemas (Rodríguez, 2005).

El paradigma sociocrítico plantea la premisa de que la investigación social, en palabras de su principal impulsor Kurt Lewin “debe ser necesaria y fundamentalmente investigación en la acción. Hay una frase muy difundida que plantea: *“No queremos acción sin investigación ni investigación sin acción”*, lo que a la vez permite entender que la investigación – acción surge de la mano del paradigma sociocrítico (Rodríguez, 2005). Las principales características de este paradigma se resumen en los siguientes puntos:

- a) Considera la realidad como una construcción intersubjetiva, surgida a partir del consenso social de múltiples grupos específicos que interactúan dentro de ciertos marcos referenciales.
- b) Plantea que el conocimiento implica asumir una postura crítica y una acción transformadora de la realidad, rompiendo con la clásica premisa de la neutralidad del investigador dentro de su labor. Dicha ruptura se logra a partir de la integración de los valores del investigador de manera explícita y activa.
- c) Plantea la necesidad de incluir los puntos de vista de los diversos actores sociales a través de la promoción de procesos participativos dentro de la investigación. En este sentido, el mismo investigador se constituye en un sujeto activo y participante, y no en un mero observante, por lo que la figura del investigador y el objeto de

investigación llegan a ser exactamente lo mismo, lo cual nos lleva a concluir que la transformación del objeto lleva necesariamente a la transformación del sujeto activo (Rodríguez, 2005).

En este contexto, esta investigación – acción se enmarca dentro de este paradigma, pues a lo largo de toda la investigación, fui parte del mismo proceso en el que participé junto a mis estudiantes, asumiendo un papel activo con el propósito de transformar mi propia realidad educativa respecto a la forma de entender y aplicar diferentes tipos de retroalimentación en clases. Lógicamente, entendí que no puedo mantener una neutralidad en el trabajo que realizo cotidianamente al interior de la sala de clases, pues mantuve estrecha relación con los sujetos en estudio. Además, en variadas instancias compartimos pareceres, ideas y concepciones acerca del trabajo que realizaba para mejorar mi propia práctica y la de sus compañeros.

3.2. Enfoque/diseño: Investigación – acción

La investigación que llevé a cabo y que expongo en los capítulos posteriores, posee un diseño basado en el paradigma de la investigación cualitativa, usando el enfoque de la Investigación – Acción, principalmente debido al pensamiento reflexivo que busca desarrollar en un contexto particular subvencionado en la comuna de Puente Alto. Aquí existe un problema desde el análisis de la interacción social, lo que trae en consecuencia la toma de conciencia respecto a la importancia que reviste la retroalimentación para mí como docente y para los estudiantes de IV° medio de este establecimiento. En consecuencia, y según se nombró anteriormente, esta investigación cumple un propósito transformador de la realidad del docente que lleva a cabo el trabajo junto a los estudiantes de IV° medio del colegio mencionado, al mejorar las propias prácticas sociales y educativas, la comprensión de tales prácticas y las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas) (Kemmis, 1984).

La Investigación – Acción corresponde a una práctica investigativa nacida a mediados del siglo XX, como un método destinado a ser aplicado en los problemas sociales que aparecieron en los Estados Unidos como resultado de la experiencia de la Segunda Guerra Mundial, específicamente del problema surgido ante la escasez de alimentos para la población, aunque con el paso del tiempo fue exitosamente implementada en el ámbito de la educación (Suárez, 2002).

En su esencia, la Investigación – Acción implica la participación directa del investigador dentro del contexto en el cual pretende trabajar. De aquí nace la diferencia con otros diseños investigativos, puesto que la Investigación – Acción no pretende únicamente observar y describir el problema o situación-objeto, sino hacerse parte de la misma. Este hecho fue especialmente disruptivo en su momento, puesto que, hasta la década de 1970, las investigaciones realizadas en el ámbito de la educación eran de exclusiva responsabilidad y ejecución de los llamados “investigadores” provenientes del mundo académico universitario, y los profesores insertos dentro del sistema escolar eran solo objetos de trabajo. Muy en la línea de una corriente positivista, se intentaba diagnosticar el problema desde un punto de vista aséptico, pretendiendo la neutralidad total frente al escenario estudiado, como si los actores implicados en el proceso educativo pudieran abstraerse del presente y las circunstancias que los rodeaban. Como señala Suárez *“se había puesto en la picota la relación desigual entre investigadores y profesores; los primeros tienen en las aulas y en los docentes una importante fuente de datos, de ellos se nutren para realizar sus trabajos e incrementar su currículo académico, mientras que los profesores poco beneficio extraen de esta relación parasitaria”* (Suárez, 2002). En la Investigación – Acción (I-A de aquí en adelante), los investigadores clásicos de la academia son poco útiles, y quienes llevan las riendas del trabajo serían los mismos docentes inmersos dentro del contexto escolar.

Ahora bien, los procedimientos de la I-A implican que los investigadores realicen análisis críticos de las situaciones en las que están inmersos (ya sean aulas, establecimientos

educacionales o sistemas educativos), llevando a que dichos investigadores teoricen acerca de sus propias prácticas y que las acciones y teorías surgidas a partir de este proceso sean sometidas a pruebas (Berrocal y Espósito, 2011). La I-A no se enfoca únicamente en resolver problemas, sino que también puede ser aplicada a procesos que funcionan de manera adecuada, pero que pueden ser mejorados mediante la intervención de ciertos elementos o engranajes de alguno de los actores participantes.

Estos procedimientos están normados a través de cuatro fases de trabajo:

- a) **Planificación:** Se elabora un diagnóstico acerca de la situación o problema, tomando en cuenta la situación misma, los actores participantes, junto con sus intereses, conocimientos y experiencias. A partir de esto, se elabora un plan de trabajo que bajo ningún punto de vista es cerrado o inmóvil, sino que debe ser confeccionado a partir de una estructura abierta y flexible.
- b) **Acción:** El segundo paso natural sería implementar el plan de acción elaborado previamente, teniendo en cuenta la flexibilidad que otorga este diseño cualitativo, por lo cual se trata de una puesta en práctica activa por parte del investigador, tanto porque él mismo se sitúa en medio de dicha investigación, como también porque los otros actores que se encuentran inmersos no son pasivos ni limitados a esquemas preestablecidos.
- c) **Observación:** La acción en sí debe tener en cuenta que los datos recogidos con antelación no agotan el conocimiento que se pueda tener del problema o situación investigada, toda vez que es necesario considerar la información que vaya surgiendo a lo largo de la implementación del plan de acción (y, por lo tanto, no considerada dentro del esquema inicial) como datos perfectamente válidos y a tener en cuenta. Este proceso implica que el investigador vaya observando y tomando nota de toda la información extraída en la implementación del plan, para complementar con nuevos datos e interpretaciones del proceso si es necesario, justificando o desechando los supuestos de la investigación.

- d) **Reflexión:** Lo que en otros diseños investigativos podría considerarse como conclusiones o palabras finales, en la I-A es parte fundamental de su esquema de trabajo. Este es el momento en el cual se esclarece la situación problemática abordada gracias a la autorreflexión compartida por los actores partícipes de dicha situación. Bajo ningún punto de vista puede considerarse esto como el final del proceso iniciado con la planificación, puesto que se constituye como punto de partida para el inicio de un nuevo proceso de identificación de necesidades (Berrocal y Espósito, 2011).

Las características principales de la I-A podrían resumirse en los siguientes puntos:

- a) **Es situacional.** Elabora diagnósticos sobre un problema concreto y los intenta resolver en ese propio contexto.
- b) **Es colaborativa.** Investigadores y personas implicadas trabajan sobre un mismo proyecto.
- c) **Es participativa.** Los propios participantes adquieren roles de investigador.
- d) **Es autoevaluada.** Se evalúan continuamente los cambios e innovaciones con idea de mejorar la práctica (Cohen y Manion, 1990 en Berrocal y Espósito, 2011).

Por sus características, la I-A posee múltiples aplicaciones y usos prácticos. Más allá del ámbito educacional ya mencionado, su área de incidencia se extiende al dominio empresarial, al mundo de la industria y producción, así como cualquier proyecto de política social, comunitaria (participación ciudadana, grupos marginados, programas de ejecución socio-educativa, programas de prevención y cultural (Berrocal y Espósito, 2011).

En la actualidad existen diversos tipos de I-A; dentro de ellos, los más utilizados son:

- a) **Investigación-Acción Participativa:** Preocupada por transformar la realidad desde una perspectiva crítica y emancipatoria, con un grado de implicación total por parte tanto de agentes como de expertos.
- b) **Investigación-Acción Cooperativa:** Profesores-Investigadores de dos o más instituciones trabajan en conjunto sobre un problema o situación que atañe a un contexto en particular (y que ocurre en una de las instituciones), por lo cual se da una leve distinción entre investigadores “externos” e “internos”, de acuerdo a la procedencia de cada uno.
- c) **Investigación-Acción Técnica:** Determinados profesionales o agentes sociales participan en un programa de trabajo diseñado y evaluado por expertos, donde su grado de implicación es meramente ejecutiva. Especialmente empleada en ámbitos como la salud y los servicios sociales en general (Berrocal y Espósito, 2011).

No obstante, las ventajas que ofrece la I-A, ya mencionadas, posee asimismo ciertas limitaciones, dentro de las cuales se encuentran:

- a) **Lentitud de su proceso:** Teniendo en cuenta que es mucho más fácil introducir innovaciones directamente, en vez de dedicarse a indagar y descubrir las necesidades reales de los contextos investigados. Esta lentitud también se aplica a la concreción de soluciones y cambios, que tienden a provocar desmotivación entre los profesores-investigadores inmersos en contextos conflictivos o que requieren medidas urgentes, en buena parte, por el tiempo que lleva la creación de un plan de trabajo, diagnóstico o implementación de las soluciones a la problemática identificada en el contexto en que se desarrolla la investigación.
- b) **Carencia real de espacios de autorreflexión:** Al igual la limitación anterior, el tiempo que conlleva la investigación sumado a las dinámicas cotidianas de los escenarios escolares, no facilita espacios auténticos de autorreflexión por parte del

investigador ni de los colaboradores, por lo que deben ingeniar momentos para optimizar las variables tiempo y reflexión.

- c) **Presencia concreta de líderes internos en estos contextos:** Según la bibliografía existente, la ausencia de líderes internos en investigación de este tipo, tiende a provocar la desestabilización de los proyectos propios de las I-A (Berrocal y Espósito, 2011), entre otros, debido a la pericia de los momentos y la metodología concerniente a este tipo de investigaciones de campo.

En resumen, y refiriéndonos a su utilidad práctica en el ámbito de la educación, la I-A puede ser considerada una estrategia de formación permanente para el profesor-investigador, en tanto le otorga la oportunidad de obtener nuevas técnicas y métodos para una mayor documentación y conocimiento de la realidad del aula. En una esfera más macro, es una forma interesante de introducir métodos innovadores en las escuelas, así como también se trata de una buena oportunidad para mejorar las estructuras de comunicación entre los profesores en ejercicio y los investigadores académicos, así como una forma útil de remediar el fracaso de la investigación tradicional para dar oportunidades de cambio reales y sugerencias claras de cómo optimizar procesos al interior de las comunidades (Berrocal y Espósito, 2011).

3.3. Técnicas de recolección de información

Los instrumentos de recopilación de información tienen como fin aportar datos significativos de forma predominantemente descriptiva de lo que sucede (Pérez, 2007, p. 22) en una realidad educativa. En esta investigación se usaron los siguientes instrumentos de medición: la observación participante o “auto observación”, diario o cuaderno del investigador, análisis de información documental (como pruebas, preguntas o instructivos) y el grupo focal.

3.3.1. Observación participante

De acuerdo a Rodríguez (et al, 1999, p. 49), la observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos que está observando. Quien complementa esta definición es Blexter (et al, 2008, 192), citando a Wilkinson, quien concluye que la observación participante permite conocer el modo en que las personas ven y comprenden su entorno, desempeñando un papel importante en el modo en que actúan, interactúan con los demás, así como los demás perciben sus acciones. En esta investigación, el investigador fue el mismo docente que realizó las instancias de retroalimentación con estudiantes de IV° medio, involucrándose en el contexto particular de cada clase, permitiendo conocer de esa manera la dinámica y desarrollo de estas instancias. Así, la observación participante se llevó a cabo en el contexto escolar mencionado, siendo el mismo profesor quien recabó la información, la analizó y reflexionó junto al par crítico durante la investigación, además de invitar a participar de un grupo focal a un equipo de estudiantes, dependiendo de los intereses y disposición de los mismos durante el tiempo de estudio.

3.3.2. Grupo focal

Según Edmuns (1999), el focus group, también llamado *grupo focal* en investigadores hispanos y latinoamericanos, consiste en reunir a un grupo de personas para indagar acerca de actitudes y reacciones frente un tema, (siendo) discusiones con niveles variables de estructuración, orientadas a un tema particular de interés o relevancia, tanto para el grupo participante como para el investigador. Una de las mayores ventajas del grupo focal para Edmuns (1999) es el gran aporte (...) sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de un tema, idea o concepto. Para Garvin (2008), las entrevistas de grupo son ventajosas en tanto pueden entregar información confiable con costos mucho menores que los de las herramientas de investigación tradicionales, como las grandes encuestas o los relevamientos masivos de información. En relación a las desventajas del

grupo focal, Edmuns (1999) argumenta que es habitual que los participantes de un grupo focal se dejen llevar por la presión del grupo, cambiando de opinión y por ende “contaminando” los resultados. Además, el entrevistador tiene poco control sobre el grupo y en ocasiones se pierde tiempo en asuntos de poca trascendencia. Esta investigación realizó un grupo focales a estudiantes de un curso de IV° medio de la especialidad Técnico Profesional mencionada anteriormente, con el fin de problematizar concepciones e intereses personales y grupales sobre el proceso de retroalimentación en la sala de clases. El grupo focal estuvo compuesto de 9 estudiantes, previa información del proceso ético referente al tratamiento del contenido de la información vertida a través de este instrumento. El profesor moderador que guió la discusión y reflexión a través de los distintos temas y preguntas propuestas a los estudiantes fue el mismo docente que participó de la observación participante a lo largo de toda la investigación. Los asentimientos informados de todos los estudiantes que participaron de forma voluntaria y desinteresada de esta investigación acción, fueron incluidos en Anexo N°8.

3.3.3. Diario o cuaderno del investigador

Es muy necesario llevar registros y elaborar anotaciones durante los eventos o sucesos vinculados con el planteamiento [de la investigación] (...) Resulta conveniente que tales registros y notas se guarden o archiven de manera separada por evento, tema o periodo. Así, los registros y notas del evento o periodo 1 se archivarán de manera independiente de los registros y notas del evento o periodo 2, y así sucesivamente (Hernández Sampieri, 2014). Tal como plantea el autor, a lo largo de esta investigación se registraron las interacciones que se producían al interior de la sala de clases en una bitácora o diario del investigador en donde se separaban por títulos y fechas las distintas clases que tuve con el curso con el cual interactuaba dos veces por semana. Otros autores (Valverde, 1993), plantean que el diario de campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas,

pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes [para] dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior.

Resulta muy conveniente grabar audio o video, así como tomar fotografías, elaborar mapas y diagramas sobre el contexto o ambiente (y en ocasiones sus “movimientos” y los de los participantes observados). En las anotaciones es importante incluir nuestras propias palabras, sentimientos y conductas. Asimismo, cada vez que sea posible es necesario volver a leerlas y, desde luego, registrar nuevas ideas, comentarios u observaciones (Hernández Sampieri, 2014). Además de los registros escritos en papel, realicé grabaciones de audio para captar de manera más íntegra el ambiente de clases en algunas ocasiones, estas mismas fueron escuchadas con posterioridad la fecha de grabación para interpretar las relaciones producidas entre los sujetos de estudio presentes.

Según uno de los autores reconocidos en el ámbito de la investigación cualitativa, (Hernández Sampieri, 2014), la bitácora o cuaderno de campo debe incorporar las siguientes características: “a) Descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos; b) Mapas; c) Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etcétera); d) Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados (indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento). e) Aspectos del desarrollo de la investigación (cómo vamos hasta ahora, qué nos falta, qué debemos hacer)”.

3.4. Sujetos de estudio

El trabajo de campo se realizó tanto en estudiantes hombres y mujeres de Cuarto Año Medio de Técnico Profesional del establecimiento reseñado que corresponden a

estudiantes pertenecientes a las especialidades de Telecomunicaciones (IV^ºB), además de quien escribe, participando como investigador activo e inmerso en el contexto de la investigación.

En primer lugar, “los estudiantes” fueron entendidos como la población total del estudio, vale decir, el conjunto de individuos cruzado por la investigación. Al respecto, Tamayo y Tamayo (1997), definen población como “la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación”. En este sentido, el factor común de ambos actores claves en esta indagación cualitativa es compartir la misma unidad educativa. Además, fueron seleccionados debido a la factibilidad y disposición de tiempo para realizar esta investigación. Además de la población, también se debe considerar a la muestra poblacional. Sierra (2001, p. 74) plantea que es una parte representativa de un conjunto, población o universo, cuyas características debe reproducir en pequeño lo más exactamente posible. Es posible clasificar la muestra en dos grandes categorías, según Hernández, Fernández y Batista (2008, pp. 240 - 268): a) las no probabilísticas, en donde la elección de las personas informantes, pertenecientes a una población determinada, no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien construye la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas que realizan una investigación; b) las probabilísticas, en donde todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis. Según Rodríguez (1999, p. 49) lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área que está estudiando. En otras palabras, son miembros que destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado (Rodríguez et al, 1999, p. 136).

En segundo lugar, el “investigador principal” en esta investigación fui yo, profesor de Historia y Geografía en Enseñanza Media con nueve años de experiencia en aula, trabajador de esta escuela la misma cantidad de años. A través de este trabajo, la muestra que seleccioné para la recopilación de información fue no probabilística, pues se realizó mediante el enfoque educativo de investigación – acción, no pretendiendo establecer correlaciones ni conclusiones extrapolables a otras realidades en función del caso estudiado, sino transformar mi práctica educativa al mejorar mi propia concepción docente de los procesos de evaluación formativa y retroalimentación llevados a cabo en el contexto descrito. En este contexto, debo considerar que como investigador principal intenté no ser indiferente a ningún tema que sucediera con los estudiantes con los cuales trabajé, puesto que asumo una responsabilidad ética y moral con ellos como su profesor de asignatura.

3.5. Metodología de análisis de la información

La forma a través de la cual se efectuó la metodología de análisis de la información en esta investigación fue el análisis reflexivo de la evidencia recolectada a través de la observación participante. Según Bardin (1996, citado por Cáceres, 2003) esta forma de trabajo se refiere a un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, en la cual se utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de la descripción de los contenidos de los mensajes. Por su parte, Baptista (2011) indica que el análisis de contenido es un proceso de interpretación o de aproximación empírica de los datos recolectados en el trascurso de la investigación, siendo registrados por diversos instrumentos.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), se enlistan los ciclos del proceso de Investigación – Acción. Estos pasos fueron los aplicados durante esta investigación:

1. Detección y diagnóstico del problema de investigación.

2. Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio.
3. Implementación del plan y evaluación de resultados.
4. Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

En detalle, cada uno de estos pasos de esta investigación se realizó de la siguiente manera: una vez que se detectó y diagnosticó el problema de investigación en torno a las prácticas docentes de la retroalimentación y su práctica de enseñanza, se elaboró un plan de acción que diera cuenta de las principales acciones que trabajaría con los sujetos en estudio, en este caso, los estudiantes y yo como profesor. Con posterioridad, se llevó a cabo el plan de acción según los tiempos e instrumentos de evaluación definidos, recolectando información de las diferentes fuentes definidas para esta investigación a través de la observación participante, escritos de contenido de estudiantes, bitácoras o cuadernos de campo y grupos focales, por ejemplo. Esta información se transcribió de manera textual y contextual, asegurando reflejar lo que los participantes de esta investigación expresaron.

Según Colmenares (2008), la información recolectada debe ser debidamente registrada, sistematizada y contrastada, utilizando para ello las técnicas de triangulación, tales como la triangulación de perspectivas o datos, triangulación metodológica, triangulación de investigadores, y bien pudiera utilizarse también la triangulación teórica, parte de esta investigación. La triangulación facilita el contraste de visiones o enfoques a partir de los datos recolectados, y en este estudio se utilizan la triangulación de datos y de teorías (Benavides & Restrepo, 2005). Según Elliot (1991), el principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para compararlos y contrastarlos.

Siguiendo la dinámica del trabajo en espiral, surgieron las conclusiones en torno al análisis interpretativo levantado, iniciando las proyecciones del trabajo para complementar

las limitaciones que pudo haber creado esta investigación a la hora de elaborar las conclusiones. En palabras de Escudero (1987; 2), a partir de la reflexión crítica sobre lo que sucedió, se elabora una teoría situacional y personal de todo el proceso.

Tal como plantea López en su artículo “el análisis de contenido como método de investigación” (2002), “a pesar de la gran diversidad de fuentes susceptibles de análisis, la fuente documental más importante es el vestigio escrito. No obstante, en general, el documento escrito, como fuente de observaciones sociales, tiene carácter secundario ya que no ofrece los mismos fenómenos sociales que han tenido lugar, sino el resultado de la percepción e interpretación de ellos por el escritor, que siempre es parcial e incompleta”, razón por la cual, a lo largo de esta investigación se realizó un análisis de diferentes tipos de soportes escritos por los propios estudiantes a medida que avanzaba la investigación. Especialmente, cuando realicé retroalimentaciones a partir de la prueba escrita, les pedí pudieran escribir preguntas y comentarios al reverso de las pruebas u hojas en blanco respecto a qué les parecieron las actividades que realicé, qué aspectos les gustaron y qué cosas no, así como también qué sugerencias de mejora harían ellos mismos para una próxima oportunidad.

Estos registros fueron almacenados y luego analizados para extraer interpretaciones respecto de las intencionalidades que ellos registraron en función de los gustos o no de las instancias de retroalimentación, para luego elaborar conclusiones que fueran consistentes con este nivel de análisis. López (2002), concluye que actualmente, se puede considerar el análisis de contenido como una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse.

3.4. Marco ético

En torno al marco ético que guió esta investigación, Guba (1990, p. 141) plantea que solo un estudio riguroso y de calidad debe ser aceptable si cumple una serie de criterios éticos. La ética se refiere al conjunto de ideas y principios que muestran cómo las personas deben relacionarse entre sí en situaciones particulares. En este sentido, esta investigación se alinea con una serie de principios éticos de forma y fondo que, según Guba (1990, p. 131), confirman cómo el posicionamiento en un paradigma u otro condiciona la toma de decisiones en torno a cuestiones éticas. Asimismo, establece una serie de criterios ético – metodológicos que deben cumplirse en un paradigma interpretativo:

3.4.1. Consentimiento informado

En palabras de Álvarez-Gayou (2003, p. 210), se refiere al hecho de proporcionar a las personas que participan en el estudio información sobre las generalidades de éste, sobre el propósito de la investigación, sobre el diseño y sobre cualquier riesgo y beneficio probable. Para todos los efectos, a los estudiantes que participaron del proceso de manera voluntaria, se les informó primero el contexto educativo y el propósito de esta investigación, pudiendo no participar si así ellos lo estimaban conveniente, o también arrepentirse de formar parte de los grupos focales o entrevistas. Al mismo tiempo, la dirección del establecimiento también autorizó el trabajo con los miembros de la comunidad educativa, entendiendo que para todos los efectos este trabajo investigativo deseó mejorar el proceso educativo de aprendizaje – enseñanza.

3.4.2. Confidencialidad

Según Álvarez-Gayou (2003, p. 210), se refiere a que la información privada perteneciente a la identificación de la persona no será divulgada. Al final de este apartado, Álvarez-Gayou plantea que resulta mayúscula la dificultad de establecer reglas inclusivas y de aplicación invariable, debido a conflictos de interés por la dinámica misma del trabajo de un centro educativo. Al igual que el punto anterior, se aseguró para todos y todas las

participantes la estricta confidencialidad de sus opiniones y argumentos con respecto al proceso de retroalimentación y otros que surgieran durante los grupos focales o entrevistas, no divulgándose por ningún motivo más que agregar insumos con fines académicos en torno a esta investigación.

3.4.3. Anonimato

En todo momento, debe protegerse la identidad de la muestra participante en el proceso de investigación. Para llevarlo a cabo deben cambiarse los nombres de las personas y ofrecerles cierta protección y/o privacidad (Simons, 2011, pp. 154-155). En este sentido, se asignaron nombres de fantasía o casuísticos a cada uno de los miembros de la población.

3.4.4. Fidelidad de los datos

Al igual que en la confidencialidad, Simons (2011, p. 154) explica que la negociación democrática en los procedimientos es muy importante, pues de esta manera los datos obtenidos deben ser comprobados por las personas informantes antes de hacerlos públicos mediante el informe. Christians (2012, p. 297) confirma que la falsificación, el material fraudulento, las omisiones y las invenciones son al mismo tiempo no-científicas y no-éticas. En esta indagación profesional, quedó un registro audiovisual (en el mejor de los casos) de todos los medios de verificación con que cuente el investigador para realizar su trabajo.

3.4.5. Imparcialidad

Según Angulo y Vásquez (2003, p.21), el investigador debe mantenerse imparcial ante puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares, sesgos y presiones externas. Asimismo, se ha señalado a los estudiantes que no deben sentirse comprometidos con una postura político – social o escolar para responder, por lo que se les pidió ser lo más sinceros y sinceras posibles durante la toma de muestras, escritos de alguna naturaleza o cuando vertían opiniones espontáneas en clases respecto al proceso que realizábamos.

3.4.6. Equidad

Según Angulo y Vásquez (2003, p.21), la investigación no puede ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes. En otras palabras, de ninguna manera puede operar el principio de discriminación o de *no respeto* hacia cualquier integrante de la población que forma parte de la investigación. Cuidando también este acápite, el grupo focal generado durante esta investigación pertenece a estudiantes regulares del colegio, predominando hombres en el curso de Técnico en Telecomunicaciones.

3.4.7. Compromiso con el conocimiento

Este último criterio está directamente relacionado con la validez y confiabilidad que genere la información que entreguen los resultados de esta investigación. En palabras de Angulo y Vásquez (2003, p.21) quiere decir (que se asume) el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

3.5. Criterios de rigor

Con el propósito de cautelar el rigor de esta investigación y la confianza en los resultados de la misma, es que este apartado pretende definir qué se entenderá por criterios de rigor y de qué manera se cuidaron estos aspectos a lo largo del trabajo. Entendiendo que “uno de los aspectos más debatidos en la investigación educativa es el que hace referencia a los criterios de rigor por los que se regulan las diversas metodologías, en la medida en que el investigador aplique unos criterios reguladores que garanticen el rigor método lógico, existirá una mayor confianza en los resultados de la investigación” (Cristóbal Bone-Ovando, 2017). Por tanto, el criterio de rigor será entendido como uno o

más aspectos internos y transversales de la investigación que aseguran la confianza en los resultados del proceso. Estos criterios deben establecerse con claridad en toda investigación, sea cuantitativa o cualitativa.

Al revisar bibliografía con base en la investigación cualitativa, dotada de mayor capacidad de interpretación desde los propios investigadores y de los sujetos investigados, es manifiesta la diversidad de fuentes y formas de entender los criterios de rigor y sus definiciones, aunque la gran mayoría coincide en que la utilización más o menos apegada a la realidad de diferentes indicadores o criterios, permitirán evaluar la autenticidad durante y al final de cada proceso. Por tal motivo, Sandín (2000) señala que “una investigación no válida, no es verdadera. Una investigación no válida, no es una buena investigación, no tiene credibilidad”. En consecuencia, para validar los métodos y procedimientos que llevó a cabo este trabajo educativo, se consideraron los criterios de rigor utilizados por Guba y Lincoln (Sandín, 2000 y 2003) en el marco de investigaciones con un paradigma constructivista y socio – crítico, entendidos también como de validez o de calidad en paradigmas más positivistas. Ellos utilizan cuatro, a saber: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Citando a dichos autores, Erwin Frei (2018) se refiere por tales a:

Recurso N°11. Criterios de rigor en la investigación cualitativa

<i>Credibilidad</i>	<i>“La credibilidad da cuenta de la capacidad que tiene el investigador de recoger y describir lo que los actores perciben, conocen, creen o piensan del fenómeno en estudio. La credibilidad hace referencia a que todos los datos de la investigación sean aceptables, es decir creíbles”.</i>
<i>Transferibilidad</i>	<i>“¿Qué tan posible es que los resultados obtenidos en la investigación puedan ser elementos referenciales para ser aplicados en contextos similares?” Este criterio da cuenta de la posibilidad de aplicar los resultados del estudio a otras poblaciones.</i>
<i>Dependencia</i>	<i>“Se refiere a que los resultados de la investigación son reflejo de los sujetos estudiados y de la misma investigación, y no producto de los sesgos, juicios o intereses del investigador”.</i>
<i>Confirmabilidad</i>	<i>“¿En qué medida se ¿repetirán? los resultados si realizamos la investigación en contextos similares? Es el grado en que se estima que los resultados de una</i>

	<i>investigación volverían a repetirse en el caso de que se replique el estudio con los mismos o similares sujetos y en el mismo o similar contexto.</i>

Fuente: Elaboración propia en base a Frei (2018)

A continuación, esquematicé los métodos que apliqué en esta investigación para sustentar los criterios de rigor descritos anteriormente:

Recurso N°12. Criterios de rigor en esta investigación cualitativa

<i>Credibilidad</i>	● <i>Trabajo de un semestre en torno a la propia práctica docente en un establecimiento educativo de la comuna de Puente Alto y sus consecuencias en la creación de evidencias e interpretaciones sobre el proceso.</i> ● <i>Comunicación del propósito de esta investigación a los estudiantes de IV° medio y equipo directivo del establecimiento educativo.</i>
<i>Transferibilidad</i>	● <i>Descripción detallada del campo y sujetos de estudio para aportar datos a los lectores del informe, determinando la posibilidad de transferir a otros contextos.</i> ● <i>Recogida exhaustiva de datos durante el proceso de investigación.</i>
<i>Dependencia</i>	● <i>Técnica de triangulaciones para reunir y sistematizar datos:</i> - <i>Triangulación de métodos e instrumentos: la información fue recabada a través de instrumentos de carácter cualitativo, como, por ejemplo, auto observación, diarios o notas de campo, grupo focal y entrevistas casuales o elaboradas a estudiantes de IV° medio.</i> - <i>Triangulación de investigadores: todo el proceso de investigación fue compartido entre el investigador responsable y el par crítico, aumentando la objetividad en los comentarios y en la relación dialogante establecida respecto al desarrollo del trabajo.</i> ● <i>Reflexión constante del investigador a partir de su propia práctica docente.</i>

Confirmabilidad	● <i>Uso de transcripciones de entrevistas, grupos focales o notas de campo para respaldar datos e interpretaciones surgidas durante la investigación.</i> ● <i>Contrastación de resultados con literatura existente, y en la medida de lo posible, actualizada.</i> ● <i>Revisión de hallazgos por otros investigadores.</i>

Fuente: Elaboración propia

Adicionales a los criterios de rigor establecidos por Guba y Lincoln, Morse, Barret, y Mayan (2002) (...) proponen algunas estrategias de verificación a ser usadas durante el proceso de investigación para fortalecer el rigor metodológico en investigaciones cualitativas, mejorando aún las posibilidades de obtener validez y la confiabilidad:

- *“La creatividad, sensibilidad, flexibilidad y habilidad para responder a lo que sucede durante la investigación.*
- *La congruencia entre la pregunta o supuesto, los componentes del método usado, la información recabada, y el análisis de ésta.*
- *La selección de los participantes que mejor representen, o tengan conocimiento, del fenómeno o evento que se va a investigar, para lograr la saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de calidad óptima y mínimo desperdicio.*
- *La interacción entre la recolección y el análisis de la información es esencial.*
- *La saturación de la búsqueda, es decir, cuando se obtiene la misma información o similar, porque los informantes no indican algo diferente de lo ya dicho.*
- *No sólo debe generar conocimientos, sino contribuir a la solución de problemas relevantes para los seres humanos”.*

Cabe destacar que cada uno de estos seis indicadores fue considerado a lo largo de la investigación efectuada en el colegio de la comuna de Puente Alto, de la siguiente manera:

Recurso N°13. Otros criterios de rigor en esta investigación cualitativa

<i>Creatividad, sensibilidad, flexibilidad y habilidad</i>	● <i>A través del diseño de experiencias didácticas para abordar diferentes tipos de instrumentos de evaluación y retroalimentaciones en las dos unidades temáticas en que se extendió la investigación.</i> ● <i>Creatividad en el diseño de la investigación. Sensibilidad en la disposición a la escucha emocional y racional de los estudiantes mientras duró la investigación.</i>
<i>Congruencia entre la pregunta o supuesto</i>	● <i>Cada uno de los pasos seguidos durante la investigación fue triangulado con el par crítico, contrastando pareceres e interpretaciones respecto al desarrollo de la misma. La pregunta de investigación se analizó de forma continua en función de las evidencias y conclusiones generadas durante el trabajo de campo, cotejadas en lo posible con más fuentes.</i> ● <i>Congruencia entre el tipo de investigación cualitativa y sus objetivos, cuyo propósito se tradujo en mejorar la retroalimentación a través de una metodología que fuera ad hoc a la investigación: la Investigación Acción.</i>
<i>Selección de los participantes que mejor representen el fenómeno</i>	● <i>Esta investigación se llevó a cabo en un nivel que demostraba acostumbramiento en el colegio, pues aproximadamente la mitad de los estudiantes del curso de IV°B iniciaron en Kinder, en este sentido, la primera decisión del “quién” se hizo a conveniencia. La otra mitad se sumó hasta 8° básico, por lo tanto, es un curso que creció entre las dinámicas de la escuela, adoptando patrones y el sello de la comunidad educativa.</i> ● <i>Si bien había dos cuartos medios con los cuales trabajé directamente, la segunda decisión era elegir el mejor clima escolar, y el curso que cumplía este requerimiento era el IV°B. Si bien con el otro curso no desarrollé la experiencia de tesis, sí trabajé las mismas estrategias, aunque sin sistematizarlas.</i>
	● <i>Como se señaló anteriormente, hubo diferentes procesos de recolección de y triangulación de información en diversas fuentes, por lo que el análisis de la información se contrastó constantemente con los diversos tipos de instrumentos con los cuales se recabó la información, opiniones e interpretaciones obtenidas</i>

<i>Interacción entre la recolección y el análisis de la información</i>	<i>del trabajo de campo. En otras palabras, el proceso de análisis fue recursivo, existió espacios reflexivos inmediatos respecto a cada proceso de recolección de información con el par crítico.</i> ● <i>De otra manera, el flujo de información obtenida en esta investigación fue bidireccional, aportando información tanto desde los estudiantes, como desde el profesor investigador a través de la interacción que realizaban cotidianamente mientras duró la investigación.</i>
<i>Contribuir a la solución de problemas relevantes</i>	● <i>Entendiendo a la investigación dentro del paradigma sociocrítico, se origina desde el mejoramiento de la propia práctica docente del docente que llevó a cabo la pesquisa. En otras palabras, el tema central de la Evaluación Formativa en el aula es un desafío constante y permanente al interior de la escuela. Por tal motivo, surgió el desafío personal de conocer nuevas y mejores formas de realizar un circuito constante de retroalimentación en el aula, con el propósito de lograr que los estudiantes mejoren sus propios procesos educativos. Es un problema suficientemente relevante y actual dentro del ámbito escolar.</i> ● <i>El conocimiento que generó en esta investigación es inductivo, se levantó a partir del proceso experiencial de la práctica, a diferencia de otros conocimientos donde se hace un levantamiento desde la teoría al respecto.</i>

Fuente: Elaboración propia

3.6. Procesos de investigación

Como soporte del proceso de investigación, los pasos que utilicé fueron los siguientes:

- 1-. Definición del problema de investigación.
- 2-. Búsqueda teórica que respaldó el estado del arte.
- 3-. Creación de objetivo general y objetivos específicos.
- 4-. Metodología y organización interna de la investigación.
- 5-. Organización del plan de trabajo para aplicar la investigación.
- 6-. Aplicación del plan de trabajo en la unidad educativa.
- 7-. Extraer conclusiones y proyecciones de la investigación educativa.

3.7. Plan de acción.

3.7.1. Diagnóstico.

3.7.1.1. A nivel nacional.

En general, el sistema escolar chileno cuenta con dos instrumentos de política pública que orientan el desarrollo de la retroalimentación, entendida como una práctica pedagógica altamente efectiva en la medida que su impacto puede ser medido en relación al aprendizaje de los estudiantes, pues depende esencialmente del tipo de interacción que el docente desarrolla con sus estudiantes, valorando sus características e intereses, además de los fines que esta interacción busque. Tanto los Dominios del Marco Buena Enseñanza

como algunos Estándares Indicativos de Desempeño describen elementos de esta práctica y la validan como un ejercicio pedagógico que logra impactar en el aprendizaje, según información oficial del Ministerio de Educación.

En esta lógica, el Ministerio de Educación publicó en el año 2006, el documento “Evaluación para el Aprendizaje”, aportando una serie de concepciones y estrategias respecto a la importancia fundamental que cobran los enfoques evaluativos en la práctica educativa. En torno a la retroalimentación como parte la evaluación formativa, consideró que “el docente – y lo que está en el centro de la enseñanza – cumple un rol clave en proveer a los estudiantes las destrezas y estrategias para tomar los pasos para tomar su propio aprendizaje”, “porque justamente el “alimento” que ofrece el profesor y profesora es un retrato del horizonte a alcanzar, estándar o meta hacia donde el alumno debe apuntar, constituyendo así un punto de comparación con su trabajo”.

De la misma manera, a nivel nacional la Agencia de Calidad de la Educación también incorpora la práctica de la retroalimentación como parte de la evaluación formativa, proceso cuyo enfoque considera la evaluación como parte del trabajo cotidiano del aula, utilizándola para orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje y tomar decisiones oportunas que benefician a los estudiantes. Considera que esta funciona mejor cuando se centra en el proceso de aprendizaje, y no simplemente en la corrección del producto final, acotando que una retroalimentación que tiene una clara conexión con los criterios de logro, por ejemplo, permite centrar los comentarios en lo que se espera desarrollar, así como en aspectos de calidad o progreso.

A pesar de la existencia de lineamientos oficiales respecto a la práctica de la retroalimentación, muchas veces es, para los docentes, un concepto o una práctica difícil de describir, quizá porque no se es consciente de practicarla diariamente o no le asignan un significado especial en su práctica, llamándola por ejemplo: “hacer comentarios sobre los contenidos revisados”; “aclarar dudas”; “confirmar una idea que tienen los estudiantes

sobre algo”; “corregir errores”; “establecer criterios de evaluación”, entre otros. Esto refleja que esta práctica altamente efectiva en el nivel institucional, no sólo ha sido insuficientemente difundida, sino que escasamente aclarada y valorada dado su potencial.

En el plano de la Formación Inicial Docente, si algo se extraña en cursos universitarios que forman a futuros profesores respecto a esta práctica educativa es una posición clara y nutrida respecto a su importancia y la entrega de herramientas para poder aplicarla en el aula. Personalmente, recuerdo que hubo dos cursos de Práctica Profesional en la UMCE en los cuales se abordó el concepto y se entregaron nociones de su relevancia, pero no fue una dinámica compartida en los estudios de Pregrado, hacia el año 2005. Esto me parece una carencia que debe solucionarse con diferentes herramientas, pues, como toda práctica educativa, la retroalimentación depende de una serie de variables y condiciones, las cuales varían según cada contexto, y pueden facilitar su promoción o instalación, o por el contrario dificultarla o simplemente imposibilitarla.

3.7.1.2. A nivel institucional.

En la Fundación Belén Educa, en donde trabajé al momento de realizar esta investigación, existe un Reglamento de Evaluación común a todos los colegios que integran la red de establecimientos. Este reglamento se actualiza anualmente, enmarcándose en la política educativa que establezca el Ministerio de Educación.

En la versión difundida el año 2019, este documento evaluativo explicaba la definición de las funciones de la evaluación solo al referirse a los procedimientos evaluativos que se aplican en los colegios, pudiendo tener la función de:

- a. Evaluación Diagnóstica:** *“Se entiende por evaluación diagnóstica aquella que tiene por finalidad estimar el nivel de aprendizaje del estudiante en relación a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relevantes, permitiendo*

identificar los puntos fuertes y débiles que éste presenta, a fin de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a sus necesidades de desarrollo”.

- b. Evaluación Sumativa:** *“Será considerada evaluación sumativa cualquier procedimiento e instrumento que, habiendo estado previamente planificado, visado por el encargado de área y/o subdirector o coordinador de ciclo correspondiente, e informado a los alumnos, tenga como componente una calificación a consignar en el libro de clases, ya sea directamente o con carácter de acumulativo”.*
- c. Evaluación Formativa:** *“Tiene por objetivo entregar retroalimentación significativa al estudiante sobre los aprendizajes que está desarrollando; otorgándole así una oportunidad para mejorarlos y/o modificarlos durante el proceso de enseñanza en el que participa. Dado su objetivo, no lleva una calificación que se consigne en el libro de clases”.*

Llamó mi atención que no hubiese referencias explícitas al concepto de retroalimentación en las quince páginas que componen este Reglamento, salvo cuando se define la función formativa de la evaluación. Se establece implícitamente que se debe otorgar al estudiante diferentes oportunidades para mejorar su aprendizaje durante el proceso de enseñanza, aunque no declara herramientas sugeridas para su práctica efectiva dentro o fuera del aula de clases.

A nivel institucional, en ocasiones puntuales se hizo referencia a la práctica de la retroalimentación efectiva como una herramienta vital dentro de la sala de clases en el colegio donde trabajé, tanto para estudiantes como para profesores. Pese a ello, no existió por parte del equipo directivo ni de los jefes de departamento de las diferentes áreas algún programa, talleres o sugerencias periódicas de cómo practicarla o cómo nutrirse de experiencias entre el cuerpo de profesores.

3.7.1.3. A nivel personal.

Personalmente, no tuve nociones suficientes de prácticas de retroalimentación efectivas en mis primeros años de labor profesional en el colegio. Como expliqué anteriormente, tampoco recuerdo haber incorporado herramientas útiles acerca de la evaluación formativa en mi formación inicial docente, por lo que las prácticas que desarrollé fueron fruto de sugerencias no oficiales y esporádicas de diferentes equipos directivos a lo largo de los años.

Eso sí, enfatizaban en un “modelo de retroalimentación efectiva” a partir del uso de datos en la sala de clases a partir del año 2015. Todo esto, emanado de un libro llamado “Las Palancas del Liderazgo”, del norteamericano Paul Bambrick Santoyo, donde asignó a la “Enseñanza Basada en los Datos” un capítulo especial, definiendo un plan para alcanzar el rigor y adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes. De hecho, es la primera palanca que todo director(a) debe aplicar para optimizar el uso del tiempo en su escuela. En la clave controlar lo que se hace, cuándo y cómo se hace. Gracias a esto, el uso de los datos cobró especial relevancia hasta el día de hoy.

Este modelo de retroalimentación no fue una práctica oficial ni se describió en algún reglamento de evaluación interno, sino que estuvo enfocado en ocupar de manera eficaz con los estudiantes el resultado de las pruebas internas del colegio, así como las pruebas estandarizadas que se aplicaban tradicionalmente dos o tres veces en el año. Estas pruebas estandarizadas se conocían con el nombre de Pruebas Semestrales Fundacionales y Pruebas Transversales Fundacionales, y correspondían a una batería de instrumentos de ítem de selección única y múltiple en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia y Geografía, Ciencias Naturales e inglés, contruidos por los mismos profesores de estas asignaturas y aplicados a todos los colegios que formaban parte de la red. Dependiendo de cada asignatura, estos instrumentos abarcaban entre treinta y cuarenta preguntas de selección única, con algunos ítems de desarrollo escrito, en el caso de inglés.

Las respuestas de estas pruebas se revisaban en cada uno de los colegios en los cuales se aplicaban y sus resultados se procesaban en la Casa Central de la Fundación, arrojando información general y particular respecto al rendimiento general de cada colegio, nivel, curso y estudiantes, por cada una de las asignaturas. Estos resultados se traducían en planillas tipo Excel e informes evaluativos que llegaban a los colegios, para luego ser analizados por los Encargados de Área o Jefes de Departamento y por el cuerpo de profesores, entregando:

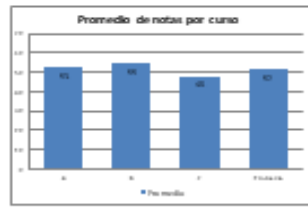
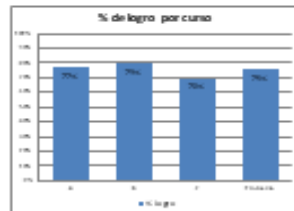
- a)** Resultado general de cada nivel por asignatura.
- b)** Resultado general de cada curso por asignatura.
- c)** Resultado individual de cada estudiante por asignatura.

Recurso N°14. Planilla Excel de análisis de resultados en pruebas de alternativas.

Informe de resultados de evaluación			
Matrícula y Ciencias Sociales	Prueba Final de Unidad 3	IVª media	2019

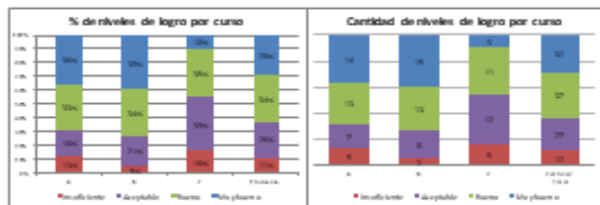
X Regress	
Case	X Regress
1	220
2	240
3	280
Formula	280

Case	Female
8	82
9	88
C	48
Female	82



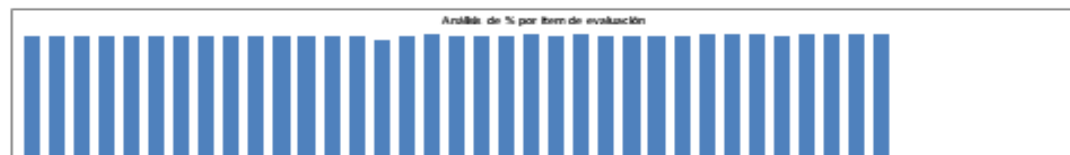
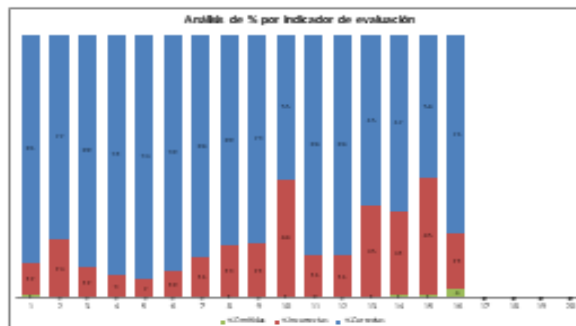
	A	B	C	Formula
Maximum	36%	34%	18%	38%
Mean	33%	34%	38%	34%
Sample	18%	31%	34%	36%
Intercept	13%	8%	16%	11%

	8	8	2	Griffin Total
Max lion	14	18	3	35
Bears	12	12	11	35
Wagtails	7	8	12	27
Imperial	8	3	8	19



Informe de análisis por indicador de evaluación

Declarații pe indicator de realizare				
Nr. 2 Indicatori în curs de realizare				
		Procent	Procent	100%
1	Realizare pe programul dezvoltării în cele două direcții activități științifice în ECR și în colaborare	84	12	1
2	Realizare pe realizarea activității de cercetare în colaborare activități de cercetare științifică	77	23	0
3	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	88	12	0
4	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	91	9	0
5	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	92	7	0
6	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	98	18	0
7	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	84	16	0
8	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	88	19	1
9	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	79	31	0
10	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	88	44	1
11	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	84	16	0
12	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	84	16	0
13	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	84	28	1
14	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	87	31	1
15	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	84	48	1
16	Realizare pe realizarea activității de cercetare științifică în colaborare activități științifică	79	31	4
17				
18				
19				



Informe de resultados de evaluación por encuesta

[illegible]

Fuente: Elaboración propia

Una práctica común hasta el año 2019 fue exponer al inicio de cada semestre (marzo y agosto) al resto de los profesores, en un consejo general, los resultados de cada una de las asignaturas y niveles. Esta presentación era preparada por los Encargados de Área de cada colegio y consistía básicamente en la entrega de porcentajes. Debo asumir que estas presentaciones fueron evolucionando con el tiempo, pues hubo años en los cuales la extensión de esta entrega era enormemente tediosa, inclusive de dos horas rindiendo cuentas frente a profesores de otras asignaturas y ciclos que poco o nada se sentían involucrados en “cómo les iba” a los demás colegas. Derechamente, los profesores lo consideraban una pérdida de tiempo. Para los Encargados de Área, también, pero era un trabajo que debían realizar según la minuta que les presentaba el Equipo Directivo. Hubo otros años en los cuales la entrega de estos datos fue variando, así como el propósito de la misma, buscando por ejemplos “prácticas exitosas” entre los profesores de distintos ciclos, para terminar poniéndose de acuerdo en levantar algunas de ellas y practicarlas durante el semestre. Esto lograba mayor atención, aunque con los meses los profesores dejaban de practicarlas si no había un acompañamiento de los Coordinadores del Ciclo o de los Encargados de Área respectivos.

Fue en torno a estos datos que tuve que aprender a leer resultados y ocupar el lector óptico del colegio, hasta que me hice experto en revisar y entregar resultados de pruebas internas en el área de Historia. Esta práctica no la mantenían en las diferentes asignaturas del colegio, solo algunas veces revisaban pruebas en lector óptico, pues eran los profesores quienes revisaban manualmente sus respuestas.

En el área de Historia y Geografía, yo era el responsable de monitorear que los profesores hicieran “algo” con esos datos que les entregaba en una planilla muy similar que la que nos llegaba de Casa Central, desde 7° básico a IV° medio. Al principio, tuve mucha resistencia por parte de algunos profesores del departamento, pues no querían que otras personas les revisaran las pruebas ni que supieran el cómo le “estaba yendo a sus cursos”,

ni mucho menos tener que analizar los datos del rendimiento del curso ni preparar retroalimentaciones.

A pesar de estos obstáculos, la forma de ocupar estos datos en la sala de clases que pedí a los profesores en la asignatura fue la siguiente por varios años:

Recurso N°15. Etapas del proceso de análisis de datos y retroalimentación

Etapas del proceso de análisis de datos
a) Revisión de respuestas de la prueba en lector óptico (Encargado de Área).
b) Revisión de planilla Excel y análisis de resultados (profesores).
c) Planificación de la entrega de resultados al curso (profesores).
d) Asignar una clase de noventa minutos después de la aplicación de la prueba para realizar la retroalimentación (profesores).
Etapas del proceso de retroalimentación
e) Entrega de porcentajes de logro al curso.
f) Comparación de porcentajes con los cursos semejantes del nivel.
g) Comparación con la meta de 80% de porcentaje de logro. Esta meta se fijaba de común acuerdo con el ciclo de profesores, equivaliendo aproximadamente a un 6.0 de nota promedio.
h) Comparación de estudiantes según rangos de aprendizaje “muy bueno”, “bueno”, “aceptable” e “insuficiente”.
i) Entrega de claves de preguntas de selección única.
j) Revisión de las preguntas de selección única que tenían mayor porcentaje de errores. Era el profesor quien realizaba junto a los estudiantes la corrección de estas preguntas en clases, pero terminaba siendo el profesor quien daba las explicaciones del por qué tales alternativas correspondían y cuáles no. Algunos estudiantes del curso participaban en la corrección.

- | |
|--|
| k) Corrección de las preguntas por cada estudiante, asignando décimas según criterio del profesor por escribir la alternativa correcta por cada una de las preguntas erradas en el cuaderno. |
|--|

Fuente: Elaboración propia

En general, considero que los profesores a los cuales acompañé en clases difícilmente aprehendieron el sentido y el significado de generar este tipo de interacciones con los estudiantes, pues cada vez que los acompañé, estas clases de retroalimentación se tornaban monótonas, siguiendo un estricto orden, sin espacio casi para las improvisaciones. Gran parte de la clase de noventa minutos – si no más de sesenta minutos – se destinaba a corregir las preguntas malas y anotar en el cuaderno de los estudiantes cuál era la alternativa correcta. Creo que para los estudiantes el sinónimo del concepto de retroalimentación era más bien una “clase en donde se corregían preguntas malas por unas cuantas décimas a cambio”.

¿Cómo era entonces la retroalimentación de pruebas escritas en otras asignaturas? Muy similar, pues otros Encargados de Área seguían el mismo patrón de actividades. Por eso pienso que los estudiantes asumieron esta instancia como un vicio del sistema destinado a mejorar su nota, pero no mayormente a entender el trasfondo de su realización.

3.7.1.4. A nivel estudiantil.

El trabajo de campo de esta investigación lo apliqué en estudiantes hombres y mujeres de Cuarto Año Medio de Técnico Profesional del establecimiento mencionado, pertenecientes a la especialidad de Telecomunicaciones (IVºB). Este fue uno de los dos

cursos del colegio en los que hice clases el año 2019, con clases los días martes y viernes. Se componía de 40 estudiantes, 28 de ellos hombres.

Tengo experiencia en el nivel de IV° medio desde hace cuatro años, por lo que no implicó mayores complicaciones el trabajo con este curso en el desarrollo de esta investigación. De hecho, algunos de ellos se mostraron bastante receptivos con el trabajo que inicié a principios de año, cuando les conté del trabajo que haría y por qué los había elegido a ellos para que aprendiéramos y nos equivocáramos juntos.

Actitudinalmente, este curso se caracterizó por mantener una interacción positiva con el resto de los profesores que les hacían clases. La asignatura de Historia correspondía los días martes por la mañana y los viernes por la tarde. Por una cuestión de cansancio natural, los días viernes el curso se notaba menos participativo, también aumentaba la asistencia a clases, por lo que permanentemente se mantuvo contacto con su Profesor Jefe para hacer seguimiento a los casos de ausencia permanente.

Como la mayoría de los estudiantes con los cuales he trabajado en estos últimos años en el colegio, me encontré con algunas percepciones evaluativas al inicio de esta investigación. Cada uno de los conceptos que expongo a continuación a modo de síntesis los recopilé a partir de las evidencias que recolectaba en clases, como comentarios orales o escritos que hacían los estudiantes en las clases, tanto de manera grupal, como individual, por ejemplo, cuando revisamos en conjunto pruebas de papel y lápiz o cuando presentaban de forma oral alguno de los temas que les propuse en las dos unidades del semestre.

Recurso N°16. Percepción evaluativa de estudiantes de IV°B

Percepción evaluativa	¿Qué/cómo entienden los estudiantes?
Concepto de evaluación	<i>La evaluación corresponde a la calificación o nota que entrega el profesor por un trabajo práctico o una prueba escrita. Depende del profesor si da oportunidades para subir la nota.</i>
Concepto de retroalimentación	<i>La retroalimentación es la clase que el profesor hace al término de la unidad y que sirve para entregar la nota y corregir las alternativas malas de la prueba. Cuando el profesor quiere, recibe la corrección de las preguntas malas y pone décimas en el libro para subir la prueba.</i>
Concepto de evaluación formativa	<i>La evaluación formativa se produce en la clase cuando el profesor no pone notas, pero sí revisa las tareas para ver cómo están, si están bien o mal hechas, por ejemplo.</i>

Fuente: Elaboración propia

Antes y durante la investigación, entendí que los estudiantes no otorgaban demasiada importancia a las prácticas de evaluación formativa, tampoco de retroalimentación. En primer lugar, porque no conocían su definición ni el papel que desempeñan en la sala de clases, y, en segundo lugar, porque si no aumentaban la nota final, otorgando décimas y promediando notas con trabajos anteriores, no servía de nada. En general, ellos participaban lo justo y necesario, pero no se notaban mayores avances en el ánimo de la interacción durante la clase, así como tampoco de intervenciones activas de su parte, salvo cuando alguna de las preguntas se revisaba como incorrecta para ellos,

discutiendo a como dé lugar, aunque no en el fondo de la revisión, sino más bien, para sumar dos o tres décimas más en la nota final.

3.8. Contextualización.

Como señalé anteriormente, trabajo en el colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez desde el año 2011. Este colegio marcó mi primera experiencia como profesor, y desde ese año he podido capacitarme profesionalmente, aprender experiencias nuevas y diferentes formas de entender el proceso de evaluación. Por años, no cuestioné el sistema de trabajo en que fui capacitado pues era novato, me enseñaron gran parte de lo que aprendí hasta el día de hoy. Con el tiempo, reproduje varias dinámicas evaluativas de diferentes modelos y enfoques educativos con el equipo de profesores de la especialidad con los que trabajaba. Desde el año 2014, llegué a la jefatura del Departamento de Historia y Geografía del colegio, ahí tuve la oportunidad de hacer un seguimiento a los profesores con los que trabajé por tres años. Eso fue complejo, pues varias de las dinámicas que en consejos de profesores sugeríamos cambiar o modificar con otros colegas, ahora tuve que hacerles seguimiento y asegurarme que en clases se aplicaran con los estudiantes. Dos años más tarde, tuve la posibilidad de ascender a la Coordinación de la Red de Historia y Geografía de la fundación de colegios en la que trabajo, rol que desempeñé hasta el año 2020.

Actualmente, problematizo y pongo en tensión varias de ellas, pues soy consciente del espacio que tengo en la coordinación de un área específica del colegio y asumo que la formación o lineamientos que entregue a profesores novatos lograrán reproducir las mismas prácticas que hoy me cuestiono. Desde mis estudios de Magíster en Evaluación Educacional en la UMCE, el año 2016 (misma Universidad donde hice mis estudios de Pregrado), pude ampliar la mirada con respecto a los paradigmas y enfoques evaluativos y sus aplicaciones en clases. Es por este motivo, que una de las particularidades que motivó la idea de esta investigación es la forma en que los profesores desarrollamos procesos de retroalimentación con los estudiantes, qué entienden por tales, la forma en que los realizan, el tiempo de preparación que les dedican y el grado de participación individual y/o grupal

de los estudiantes en ellas. Estos procesos se encuentran cruzados por una serie de factores que modifican su realización, como por ejemplo, la motivación del profesor(a), la expectativa en sus estudiantes, el tiempo que disponen para trabajar con ellos, la cantidad de temas y habilidades que deciden trabajar con los estudiantes para lograr la comprensión según el estándar pedido, así como también la importancia que este proceso juega para los estudiantes. En consecuencia, existen diferentes momentos de clase en los cuales he observado una alta atención de la clase en la retroalimentación, así como otros donde existe una baja atención y participación en la instancia propiamente tal, de ahí mi interés en este proceso educativo.

En la actualidad, me desempeño como Coordinador del área de Historia y Geografía de la Fundación Belén Educa, institución educativa católica que agrupa a doce colegios en contextos de vulnerabilidad social, once de ellos en Santiago. Una de mis funciones es precisamente acompañar a profesores con y sin experiencia dentro de una sala de clases. De ahí la relevancia que le otorgo a un proceso fundamental en educación que no siempre ha recibido una merecida reflexión por parte de nosotros, los profesores. Hoy tengo un pequeño espacio de liderazgo en la comunidad en la que trabajo, comparto experiencias con varios otros profesores de la especialidad y creo en la retroalimentación como una de las piezas claves en el proceso educativo, capaz de generar sentido y significado tanto en estudiantes como en profesores y no solo en una asignatura o tema en particular, sino en las más diversas interacciones producidas dentro y fuera de la sala de clases.

En consecuencia y dado el contexto anterior, la motivación que sostuvo esta investigación fue el mejoramiento de mi propia gestión pedagógica y académica del proceso evaluativo entre profesores y estudiantes a través de la retroalimentación como proceso regular y periódico al interior de la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el establecimiento antes mencionado de la comuna de Puente Alto.

Para todos los efectos, este trabajo investigativo se basó en el esquema sugerido por Anzola (2006) en su trabajo, *Investigación - Acción*, asumiendo que al trabajar Investigación-Acción existen ciertas libertades para definir un esquema de trabajo en el cual se desempeña el investigador con el campo de acción; no obstante, según la bibliografía disponible, se recomienda no alejarse de manera tal que cambie el escenario ni el contexto de estudio, pues este debe ser reconocido en todo momento por el equipo que lleve adelante el trabajo.

Por último, al finalizar el proceso de análisis de la investigación publiqué en redes sociales un mensaje agradeciendo la voluntad y colaboración a los estudiantes con los cuales trabajé, contando de manera sintética cuáles fueron los principales hallazgos a nivel personal y profesional.

3.9. Plan de acción emergente.

Esta investigación se fue construyendo a partir de mi propia práctica como profesor de Historia y Geografía del curso IV°B del Colegio Cardenal Silva Henríquez, durante el año 2019, y se insertó dentro de la política curricular vigente del Ministerio de Educación de Chile, así como también dentro de la política educativa y evaluativa del establecimiento, en un año lectivo normal. Este plan de acción fue modificándose a partir de las reflexiones que realicé con los estudiantes y del trabajo de campo que levantamos durante la investigación, además de las interacciones y reuniones físicas y virtuales realizadas con mi par crítico, que también desempeñó el papel de profesor guía de este trabajo de investigación de tesis.

En consecuencia, y como señalé anteriormente, a partir de esta investigación cualitativa busqué tensionar mi propio desempeño profesional como profesor respecto a la evaluación formativa, mejorando la práctica de la retroalimentación efectiva en la sala de clases.

Considero que conocer la forma en que se realiza la retroalimentación y en que aprenden los estudiantes es de vital importancia para lograr una metacognición del proceso educativo en la asignatura. Ante este escenario, existe una consideración en mi calidad de Encargado de Área del Departamento de Historia y Geografía del colegio, que en general existe una utilidad limitada de la retroalimentación para los estudiantes, debido a que este proceso tiene como único fin la revisión y corrección sólo de aquellas preguntas consideradas “insuficientes” o aquellas que presentaron mayores dificultades en evaluaciones tipo pruebas escritas, hasta que el profesor determine otro procedimiento. Como consecuencia, esto impide que los estudiantes logren una aprehensión mayor de las habilidades y temáticas trabajadas, sin lograr una reflexión profunda del por qué y para qué retroalimentar.

Por este motivo, a pesar de los cambios internos que realicé durante la investigación, abordé el proceso de retroalimentación desde el profesor hacia los estudiantes y viceversa desde procedimientos considerados tradicionales, como una prueba escrita o una presentación oral, y otros innovadores, como el uso de tecnología en el aula para determinar la respuesta de los estudiantes a determinadas preguntas al cierre de algunas clases mediante el uso de códigos QR o de plataformas de internet. Todos estos procedimientos formativos sobre retroalimentación efectiva los sintetizo en la siguiente tabla, incorporándolos con mayor detalle en Anexo N°1:

Recurso N°17. Plan de acción, procedimientos de evaluación formativa

Tipo de procedimiento	Unidad	Número de clase	Acción I-A
Prueba escrita	El Estado de derecho en Chile: elementos y mecanismos para la organización del régimen democrático (1)	11	
Presentación oral	El Estado de derecho en Chile: elementos y mecanismos para la organización del régimen democrático (1)	9	
Prueba escrita	El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas (2)	10	
Presentación oral	El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas (2)	4	
Plataforma “Mentimeter”	El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas (2)	1	
App “Plickers”	El Estado de derecho en Chile: elementos y mecanismos para la organización del régimen democrático (1)	5	
Plataforma “Mentimeter”	Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Chile y sus regiones frente a la economía y los problemas globales (3)	1	
App “Plickers “	El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas (2)	2	

Fuente: Elaboración propia en base a la programación de unidades y clases desprendida del Plan IV° medio 2019.

3.10. Dificultades.

Como señalé anteriormente, apliqué un criterio de retroalimentación desde el profesor hacia el estudiante en aquellos procedimientos señalados como tradicionales, es decir, las pruebas escritas y las presentaciones orales. En este sentido, una vez que los estudiantes realizaron su desempeño oral o escrito (entregar la prueba o desarrollar la presentación oral), fui yo como profesor quien los revisó de acuerdo a un estándar establecido para explicar posteriormente los criterios *logrados* y *por lograr*, retroalimentando su desempeño grupal e incluso individual, cuando el tiempo lo ameritó.

A diferencia del método anterior, apliqué un criterio de retroalimentación desde los estudiantes hacia el profesor en aquellos procedimientos tecnológicos; es decir, cuando el profesor realizaba preguntas a los estudiantes, ellos usaban el teléfono celular para escribir sus respuestas en una plataforma, además de emplear códigos QR pegados en la contratapa de sus cuadernos para entregar su respuesta personal hacia el profesor al término de la clase.

En este ámbito, las dificultades de la investigación se sintetizaron en la siguiente tabla:

Recurso N°18. Dificultades en torno al trabajo de campo con IV°B

Tipo de dificultad	Detalle
Concepto retroalimentación	<i>Los estudiantes no conocen el significado ni relevancia del concepto retroalimentación. Al inicio de la investigación hubo complicaciones para que el profesor y los estudiantes entendieran lo mismo.</i>
Impaciencia de los estudiantes	<i>Al principio de cada una de las actividades de retroalimentación, el curso se impacientaba por conocer su nota más que por el ejercicio de la retroalimentación.</i>
Disponibilidad de internet	<i>Para realizar una de las actividades de retroalimentación consideradas en este estudio, es necesario un plan de datos para enviar respuestas a la plataforma Mentimeter. Aproximadamente un 50% del curso no tenía un plan de datos en sus teléfonos.</i>
Familiarización con TICS	<i>Tanto para mí como investigador y profesor, como para los estudiantes del curso, fue un tanto lento el proceso de aprehensión de las características de cada una de las dos plataformas digitales utilizadas, pues implicaban una breve inducción para el profesor para demostrar contenido. Este aspecto fue corregido a medida que avanzaron las sesiones.</i>
Participación de los estudiantes	<i>Como señalé anteriormente, el trabajo con el curso IV°B no tuvo complicaciones durante el año, pero sí en algunas sesiones de los días viernes, el clima de trabajo no fue el de los mejores por temas de aburrimiento y falta de voluntad para desarrollar las actividades.</i>

Fuente: Elaboración propia en base a las dificultades obtenidas tras la investigación con IV° medio 2019.

3.11. Campo de estudio

Esta investigación se realizó en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Puente Alto, Región Metropolitana. El colegio se llama Cardenal Raúl Silva Henríquez y es una institución Particular Subvencionada, perteneciente a la Red de Colegios Belén Educa. Está ubicado en calle Eyzaguirre # 01811. Posee una modalidad de Enseñanza Polivalente, Humanístico Científico y Técnico Profesional (Técnico en Gastronomía y Telecomunicaciones), entregando educación desde Pre Kínder a IV° Medio. Cada nivel está compuesto de tres cursos.

El Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez fue el primero en pertenecer a la Fundación Belén Educa, organización de derecho civil sin fines de lucro y dependiente del Arzobispado de Santiago. En su página web (www.beleneduca.cl)³ detalla su visión y misión:

Visión: La Fundación Belén Educa anhela un país más justo y solidario donde todos tengan la posibilidad de forjar sus talentos, muy en especial aquellos niños (as) y jóvenes a los que la vida ha ofrecido menos oportunidades.

Tenemos la profunda convicción de que todo ser humano por ser hijo de Dios, tiene el derecho a desarrollarse en plenitud.

Misión: La Misión de la Fundación Belén Educa es ofrecer a niños (as) y jóvenes de sectores de escasos recursos una educación de calidad, desarrollando un proyecto católico e incentivando el compromiso de las familias con la formación de sus hijos (as).

El Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez abrió sus puertas en marzo del año 2000. Del colegio han egresado 934 jóvenes en 14 años de funcionamiento, siendo el porcentaje de continuidad de estudios de 63% para el año 2015.

³ Recuperado en agosto de 2019

El establecimiento se ubica en un terreno de nueve mil metros cuadrados en la Avenida Eyzaguirre, en la comuna de Puente Alto. Al año 2019, en que se realizó esta investigación – acción, el colegio tiene 1.662 alumnos matriculados, posee jornada escolar completa (JEC) y ofrece las especialidades de Gastronomía y Telecomunicaciones, así como la posibilidad de continuar los estudios de Enseñanza Media en el Plan Humanístico – Científico.

Al interior del establecimiento existen tres patios destinados a distintos niveles: Patio de Jesús (1º, 2º, 3º y 4º básico); Patio de María (5º básico a IVº medio); Patio de José (IIIº y IVº medios, Técnico Profesional). Estos patios son ocupados por los estudiantes durante los dos recreos de la jornada de la mañana, durante la hora de almuerzo y durante el recreo de la jornada de la tarde. Cada uno de los patios no presenta divisiones, por lo que los estudiantes pueden transitar libremente por ellos. El Patio de Jesús es el que necesita mayor cuidado, por encontrarse los estudiantes más pequeños del colegio. Los estudiantes de Kinder y Pre Kinder se encuentran en edificio contiguo y anexo al establecimiento, con su propio patio de recreo y juegos plásticos de recreación.

En relación al perfil del profesor, el colegio declara que estos no solo deben ser hombres y mujeres comprometidos con el servicio a los demás, sino también *“cristianos comprometidos con los valores y principios de la Fundación, que reconocen la presencia de Cristo en los más necesitados y lo expresan en acciones concretas de solidaridad, formación y modelo para sus alumnos”*⁴. La mayoría de los docentes del establecimiento se ubica en un rango etario de 20 a 40 años, por lo que existe una relación cercana entre profesores y estudiantes, compartiendo en común las siguientes características, según explica el PEI del colegio⁵:

⁴ Proyecto Educativo Fundación Belén Educa, edición impresa, p.16

⁵ Proyecto Educativo Institucional Belén Educa [Extraído en noviembre de 2015, http://www.beleneduca.cl/documentos/PROYECTO_EDUCATIVO_2013.pdf]

- 1) Profesionales altamente calificados y capaces de hacer un trabajo riguroso en la formación integral de los alumnos, desplegando su ámbito cognitivo, espiritual, afectivo y social.
- 2) Responsables en el logro de las metas planteadas con respecto a los aprendizajes de sus alumnos(as), con altas expectativas.
- 3) Capaces de trabajar en equipo con todos los miembros de la comunidad, aportando metas comunes al establecimiento.
- 4) Conscientes del involucramiento docente en instancias de perfeccionamiento docente y de crecimiento espiritual y humano.

El Proyecto Educativo Institucional del establecimiento plantea que espera una activa y protagónica participación de los padres y apoderados, que les permita crecer en su tarea de primeros educadores de sus hijos (as). Para aquello, el colegio desarrolla una gestión orientada a dar acogida e información a las familias; a consolidar canales efectivos de expresión y participación de los padres y apoderados; a compartir y fomentar altas expectativas sobre las capacidades de los alumnos (as); y a acordar, en cada ciclo escolar, los roles y funciones irrenunciables que corresponden a padres y al colegio para hacer realidad los anhelos de sus hijos (as).

En conclusión, el Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez mantiene fundamentos sociológico-humanistas en su Proyecto Educativo, que, al ser llevados a la práctica educativa, estos se contrastan con factores tecnológicos y racionalistas que poco a poco han marcado la cultura escolar, curricular y evaluativa del colegio. En relación a estos últimos, desde el año 2014 el colegio enmarcó su práctica evaluativa y académica en torno a la “Enseñanza Basada en Datos” en variadas asignaturas, como Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés, principalmente. De esta manera, se ha asignado gran relevancia a las evaluaciones dentro de la gestión del aprendizaje de los estudiantes y a su medición periódica, orientada a mejorar la gestión pedagógica del colegio.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS REFLEXIVO

En este capítulo se hace un análisis de cada uno de los procedimientos de retroalimentación que consideró esta Investigación - Acción. Este análisis es de tipo reflexivo, siguiendo las orientaciones descritas en el Capítulo de Metodología. Este análisis se desarrolla en las siguientes páginas.

Retroalimentación docente – estudiante

4.1. Procedimiento de Prueba Escrita.

A pesar de que el establecimiento educativo no estableció de manera formal al año 2019 si los profesores debían realizar algún tipo de procedimiento posterior a la aplicación de diversos tipos de evaluaciones, tanto formativos como sumativos, desde el equipo de Encargados de Área o Jefes de Departamento del mismo colegio se sugería realizar instancias de “retroalimentación” formativa que duraban aproximadamente una clase de una o dos horas pedagógicas. En esta instancia, el/la docente o los colegas de cada asignatura determinaban la manera más apropiada de explicar aspectos que tuvieran que ver con el resultado de la prueba, que necesariamente se expresaban en porcentajes de logro y/o una calificación.

Para el caso de las pruebas escritas en Historia y Geografía, y en mi posición de Jefe del Departamento, incentivé con el equipo de profesores desde 7° básico hasta IV° medio la realización de estas instancias de retroalimentación por varios años. Aunque eran no obligatorias, pedía destinar la última clase de la unidad a este fin, retroalimentando el resultado de la prueba.

El recorrido que hacíamos era revisar el nivel de logro cuantitativo alcanzado por los estudiantes en los diferentes ítems del instrumento de evaluación rendido. Como mencioné anteriormente, no existió un modelo explícito ni un sistema de acompañamiento para definir qué entenderíamos por tal, por lo cual, el cuerpo de profesores entendía de forma muy diversa estas instancias. Es decir, estas instancias de retroalimentación no tenían un criterio común, desde el punto de vista de la importancia, el propósito que cumplían y más importante aún, el significado que tenía para los estudiantes.

En el caso particular de la asignatura de Historia y Geografía, en el año contamos con datos de aproximadamente cuatro a ocho instrumentos evaluación tipo “papel y lápiz” que realizábamos desde 7° básico a IV° medio. Como señalé anteriormente, era yo quien revisaba cada una de las pruebas de unidad de la asignatura en el lector óptico del colegio, por lo tanto, entregaba a cada profesor del equipo la síntesis de cada uno de los cursos para que preparara la clase de retroalimentación. Por esta razón, estas instancias se reconvirtieron en clases de análisis de datos con los estudiantes. **Sin agregarle algún calificativo, creo que esta práctica no es “buena ni mala” por sí sola, pero si la misma dinámica se mantiene por años sin cambios, creo que pasa a constituirse en una práctica monótona para los sujetos educativos en juego. Y fue lo que pasó en mi colegio. Los profesores a la larga entendieron que estas “clases de retroalimentaciones” eran mecánicas y nunca nos cuestionamos si servían o no a los estudiantes. Ellos nos entregaban señales en clases de que eran aburridas: dormían o se limitaban a copiar lo que el profesor o profesora escribía en la pizarra.**

Personalmente, por años creí entender que esta instancia de retroalimentación era “el único momento” más importante de todas las clases de la unidad, si entendemos que una Unidad lectiva de cualquier asignatura contempla alrededor de diez, doce o más clases, dependiendo de su extensión. El discurso que daba a los profesores que tuve a mi cargo fue que “aprovecharan al máximo los momentos de retroalimentación, porque era la parte más importante de la unidad”. Gran error, como si la evaluación formativa por sí misma no fuera

un conjunto de oportunidades para mejorar continuamente el proceso educativo, tanto dentro, como fuera de clases. Y que, además, cada clase posee muchísimas instancias para conocer el desempeño de los estudiantes a través de diferentes métodos, todo esto para que el profesor pueda tomar decisiones antes, durante y después del proceso. Junto a otros profesores, yo estaba enfocado en el proceso “ex post”. Y las veces que intenté tomar acuerdos sobre la forma en que hacíamos retroalimentación en clases, tuve oposición de los colegas, pues no hubo apertura para mostrar a los demás compañeros cómo podíamos modelar este espacio común para todos.

Según indiqué en el plan de acción, en esta investigación apliqué dos instrumentos de evaluación tipo prueba escrita en el semestre (**3.1.1. Prueba Escrita Unidad 1; 3.1.2. Prueba Escrita Unidad 2**), los cuales agregué en los Anexos 2 y 3, respectivamente. La forma en que preparé y llevé a cabo la retroalimentación en cada una de ellas es la siguiente:

4.2. Prueba Escrita Unidad 1: El Estado de Derecho en Chile.

Esta instancia de retroalimentación a partir de una evaluación sumativa abordó los siguientes pasos:

4.2.1. Porcentaje de logro.

Toda la información estadística que se genera tras la revisión de los ítems de selección única y múltiple de las pruebas después de la revisión del lector óptico, yo la vertía en una planilla Excel; antes de proyectarla al curso, debía detenerme unos minutos a revisarla en general para detenerme en elementos que llamaran mi atención y que fuesen útiles al explicarla con el curso.

Antes de partir la clase, explicaba – como en todas las sesiones de clases – el objetivo de sesión del día, consistente en retroalimentar el resultado del curso en la Prueba Escrita

correspondiente a la Unidad 1 del curso. Al proyectar la información al curso, mostraba en primer lugar el porcentaje de logro que obtuvo el curso en general. Este porcentaje de logro se mide en una escala porcentual de 1 a 100%. Por disposición del establecimiento, se fijó una meta para todos los niveles que consistía en obtener 80% de logro en cualquier tipo de evaluación, independientemente de la asignatura⁶. Por eso es que, en cada ocasión de retroalimentación, partíamos la clase hablando de qué tan cerca o lejos estuvimos respecto a la meta autoimpuesta por el colegio. A los estudiantes solo se les contó, por intermedio de sus Profesores Jefes a principios de año, que la meta para el ciclo era obtener 80% en cualquier evaluación. Aseguraría que la importancia de esta meta no fue comprendida por los estudiantes del colegio en general. Es decir, los profesores no supimos comprender el por qué mantenerse sobre esta barrera imaginaria, así como tampoco qué hacer si se obtenía un resultado por debajo de esta meta.

Si el curso obtenía bajo el 80% de logro, el profesor debía motivar para mejorar el resultado en la próxima evaluación, buscando estímulos para poder lograr la meta. En ocasiones, se comparaban resultados de pruebas de diferentes unidades para evidenciar con datos el progreso o descenso en la estadística porcentual. Aunque aquí cometíamos otro error metodológico, comparar diferentes instrumentos de evaluación con distintos aprendizajes esperados y temáticas, inclusive en la cantidad de preguntas. Lo importante era la comparación en cuanto al número, ¿bajó o subió respecto a la prueba anterior? No había una reflexión más profunda en este punto. Así partía la clase de retroalimentación, mostrando la planilla Excel que adjunto en el recurso N° 16.

⁶ Lograr un 80% de logro en las Pruebas Fundacionales que se aplicaban a todos los colegios dos o tres veces al año en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Ciencias, Historia e Inglés, aseguraba un “buen” resultado que, traducido a nota, era sinónimo de una calificación 6,0 o superior. Esta meta se declaraba explícitamente por el equipo directivo del establecimiento, pero no se encuentra contenido en el Manual de Evaluación o Manual de Convivencia Interna del establecimiento, hasta el año 2019. De todas maneras, este criterio variaba en función de la asignatura y de la exigencia que tuvieran respecto a los procedimientos de evaluación.

Recurso N°19. Planilla Excel de análisis de resultados, IV°B.

Informe de resultados de evaluación						Resumen de Informe de resultados de evaluación						Informe de resultados de					
Prueba de Unidad 1						Historia y Ciencias Sociales						Historia y Ciencias Sociales					
N° medio B																	
Historia y Ciencias Sociales																	
Total	Corte	% dificultad	Clasificación														
26	16	60%															
N°	Nombre, Apellido	P	%	Nota	% de Logro												
1	S./VB,Alarcon Iribarra Fernanda Constanza	15	58%	39	Insuficiente												
2	S./VB,Araneda Schuffenegger Rodrigo	21	80%	56	Bueno												
3	S./VB,Campos Sanchez Eduardo Lecagerot	23	88%	61	Muy bueno												
4	S./VB,Catalan Velasquez Fanny Danahe	18	69%	47	Aceptable												
5	S./VB,Cañete Rodriguez Millaray Belen	16	61%	41	Aceptable												
6	S./VB,Contreras Henriquez Barbara Pamela	18	69%	47	Aceptable												
7	S./VB,Contreras Tapia Catalina Francisca	17	65%	44	Aceptable												
8	S./VB,Diaz Chamorro Pablo Alejandro	22	84%	58	Bueno												
9	S./VB,Escobar De La Barra Erenj Belen	19	73%	50	Aceptable												
10	S./VB,Flores Manriquez Jose Fernando	22	84%	58	Bueno												
11	S./VB,Garate Jorquera Stuart Nicolas	21	80%	56	Bueno												
12	S./VB,Gonzalez Fernandez Sebastian Matias	17	65%	44	Aceptable												
13	S./VB,Gonzalez Ramirez Francisca Michelle	22	84%	58	Bueno												
14	S./VB,Guerrero Cuevas Benjamin Amaru	18	69%	47	Aceptable												
15	S./VB,Guzman Soto Nicolas Pedro	16	61%	41	Aceptable												
16	S./VB,Illino Molina Maximiliano Luis Antonio	18	69%	47	Aceptable												
17	S./VB,Inostroza De Gatica Daniel Ignacio	19	73%	50	Aceptable												
18	S./VB,Jelves Caico Yasna Veronica	17	65%	44	Aceptable												
19	S./VB,Jimenez Ramos Aldair Tristan	17	65%	44	Aceptable												
20	S./VB,Melin Grau Nicolas Alonso	18	69%	47	Aceptable												
21	S./VB,Mora Pereira Allen Benjamin	17	65%	44	Aceptable												
22	S./VB,Morales Marchant Tomas Esteban	21	80%	56	Bueno												

Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Comparación con otros cursos y en relación al nivel.

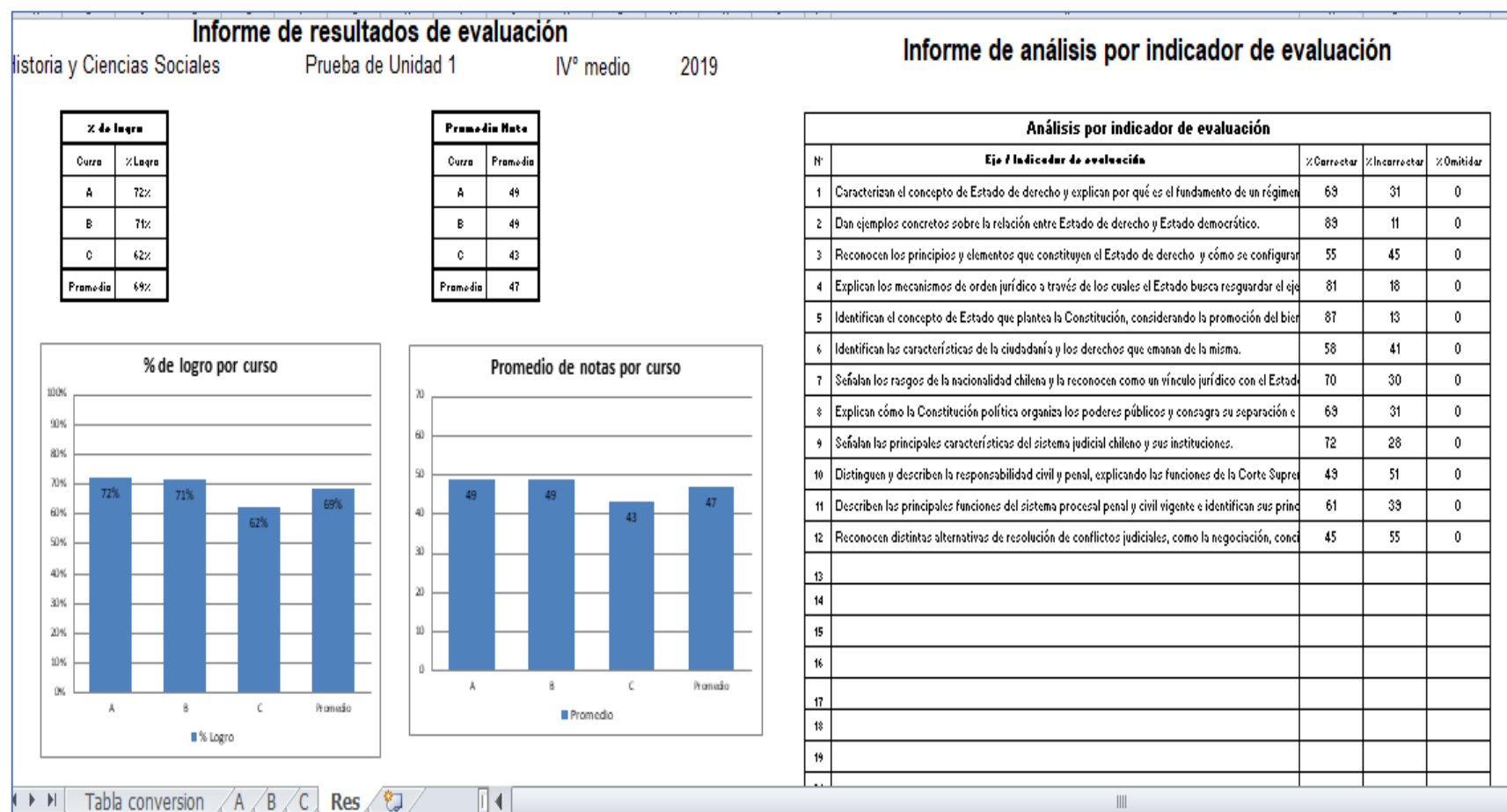
La comparación de resultados entre los tres cursos del nivel es uno de los momentos de la clase donde se genera expectación por conocer el resultado de los otros dos cursos, pues cada nivel del colegio posee tres cursos, divididos en A, B y C. Cabe destacar que este colegio es Polivalente, es decir, imparte Enseñanza Humanístico Científico y Técnico Profesional para los niveles de III° y IV° medio, dividiendo sus cursos de Especialidad TP en las letras B y C. De esta manera, los cursos III°A y IV°A pertenecían hasta el año 2019 a la Enseñanza Humanístico Científica, y III°B, III°C, IV°B y IV°C, a la Enseñanza Técnico Profesional, respectivamente. Hasta el año anterior, los criterios de selección a las especialidades de III° medio se realizaba a fines de II° medio bajo los criterios de: elección de una de las tres especialidades, promedio de notas, asistencia, puntualidad, aptitudes y actitudes según entrevista personal, además de una carta de intenciones postulando a una de ellas.

Por varios años y debido entre otros factores a esta comparación de calificaciones y porcentajes de logro entre los diversos cursos, se creó una especie de “auto convencimiento” entre los estudiantes de Enseñanza Media de que optar a una de las dos especialidades de Técnico Profesional no tenía “tanto futuro” como sí lo tenía la Enseñanza Humanístico Científica. Como consecuencia, era “evidente” que quienes tenían mejores calificaciones en las distintas asignaturas, aseguraban una vacante en la Enseñanza Humanístico Científica. Esto fue una realidad si se miran los promedios de varias generaciones hacia atrás, hasta el año 2019. Por lo tanto, este segundo paso era problemático a nivel anímico en el curso, pues cuando se abordaba el resultado comparativo de los tres cursos, IV°A, IV°B y IV°C, inmediatamente los últimos dos se defraudaban del resultado objetivo, pues era “evidente” en palabras de los propios estudiantes de estos cursos que ellos eran “*menos inteligentes que los de los cursos A*”. Esto lo puedo ilustrar en la comparación que arrojaban los gráficos de la planilla Excel que represento en el recurso N° 17.

También hubo comentarios del tipo: “¿*Para qué haremos retroalimentación si ya sabemos que fuimos los últimos* (en la lógica de comparación entre cursos que mantenía el colegio)?”⁷. Y esto generaba una competencia artificial entre los cursos. Creo que el factor anímico en estos dos cursos, IV°B y IV°C, fue un aspecto que no consideré con la debida detención. Inclusive podría pensar que el concepto de retroalimentación implícitamente fue en parte entendido por ellos como una “comparación” entre diferentes cursos. Pienso que la comparación de calificaciones o porcentajes de logro es un “arma de doble filo”, pues si bien genera una comparación de avances, puede traer aparejado un costo emocional negativo en los estudiantes. Esto es algo que sugiero no incentivar en instancias de retroalimentación, pues el factor emocional es muy relevante para la predisposición al aprendizaje, creando un clima de trabajo óptimo y que favorezca la atención de los estudiantes, más que la mera competencia por quién fue el curso que mejor resultado tuvo en tal o cual evaluación.

⁷ A partir de las diferentes opiniones expresadas en clases por estudiantes de IV°B y anotadas en la bitácora de trabajo de esta investigación – acción.

Recurso N°20. Planilla Excel de análisis de resultados, IV° medios.



Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Resultados por tramos de aprendizaje.

A continuación, lo que hice fue mostrar el resultado por tramo de aprendizaje, es decir, qué cantidad de estudiantes obtuvo desde un desempeño alto hasta uno bajo, de acuerdo a las respuestas de alternativas de la prueba. Al igual que el caso anterior, originalmente mostraba este gráfico haciendo la comparación con los otros dos niveles, pero con el tiempo me fui dando cuenta que no tenía ninguna relevancia para los estudiantes el mostrar el resultado de otros cursos del nivel de IV° medio. Por lo tanto, en esta ocasión los resultados del curso se mostraban solo en relación a ellos mismos, sin comparaciones. Lo que sí incentivaba brevemente, era que aquellos estudiantes que se encontraban en un desempeño bajo, pudieran seguir poniendo empeño en mejorar sus niveles de logro. **Quizás debí profundizar en el por qué, de lo contrario, no tengo certeza de que esta parte les haya hecho sentido, más que solo mostrarles la distribución del rango de respuestas de alternativas de la prueba. Siento que esta idea de la “comparación” es una dinámica muy propia del centro educativo, pues como todo es comparable, ¿Por qué no comparar también los resultados de los mismos cursos en términos calificativos? Eso sí, aquí no entran detalles como la composición de cada curso, sus necesidades educativas en específico, la particularidad del caso a caso, entre otras.**

Por esto, siento que este ha sido uno de los problemas que arrastran las generaciones, pues mientras mayores son, más tienen incorporado la “comparabilidad” e incluso la competencia entre ellos mismos. Esto se puede ver reflejado en el discurso de profesores del mismo colegio. Lo sé porque yo también adquirí esta práctica por mucho tiempo. Si al profesor se le compara en cuanto a los resultados de sus cursos por parte de la administración de cada ciclo del colegio en determinadas instancias durante el año, ¿por qué él o ella o no hará lo mismo con los estudiantes de los diferentes cursos?

4.2.4. Claves del ítem de selección múltiple.

Lo que hice durante este paso fue entregar las pruebas a cada uno de los estudiantes del curso, teniendo la precaución de no informar sus notas de manera pública. ¿Con qué motivo? No exponer sus notas públicamente, evitando burlas u otros efectos no esperados de estas entregas. Esto es algo que, si bien aprendí en mi formación de pregrado de universidad, reforcé con el estudio de magíster. Si no se logran condiciones de apertura y disposición desde los estudiantes, se bloquearán frente a la actividad que hay que hacer, por lo tanto, siempre resguardé que este tema fuese muy cuidado. Entre otras cosas, cambié el color de los comentarios registrados anteriormente con lápiz rojo, por otros de color verde, azul o morado, por ejemplo.

Me llamaba la atención que, en cada entrega de trabajos o pruebas, estando ya en IV° medio, ellos me preguntaban si las entregaría por orden de notas, es decir, de la mayor a la menor. Aunque reconozco hace muchos años lo hacía, les dije que creía no era un buen criterio ordenarlas así, pero luego con el tiempo reforzaba en cada entrega que ellos mismos debían resguardar frente a los profesores su privacidad e incluso pedirles no entregar las notas por criterio de notas, pues se exponían directa o indirectamente a situaciones complejas. Por ejemplo, para quienes no tenían mucha destreza en contestar este tipo de pruebas, siempre o casi siempre sería un estrés el pensar que quedarían al final de las entregas, y eso no era bueno. Que no solo pensarán en ellos, sino también en el bienestar de todos los compañeros y compañeras de la sala.

4.2.5. Alternativa correcta e incorrecta, el porqué del error.

A continuación, entregaba las claves de cada una de las preguntas del ítem I de alternativas, pidiendo a los estudiantes escribirlas en su prueba. Ellos anotaban las respuestas de las preguntas y luego revisábamos aquellas con mayor índice de error. En este paso, aprendí que no necesariamente debía revisar todas las preguntas con ellos por dos motivos: el primero, es que para ellos se hacía monótona una revisión ítem por ítem,

considerando que además las pruebas que aplicaba en el colegio eran instrumentos de evaluación extensos, de aproximadamente treinta preguntas. Entonces, pienso que saber que viene esa clase de revisión de preguntas, no tiene mucha expectativa después de las primeras ocasiones. El segundo, es que también para el profesor se volvía predecible el resto de la clase, porque no tiene mucho sentido revisar por revisar, además si yo mismo estaba incentivando el porqué de cada respuesta y el porqué de cada alternativa distractora, me sentía como “tirando una carreta tremendamente pesada” sin mucha ayuda. A pesar de esto, rescato la dinámica del error como aprendizaje, creo que debo explorarlo más hasta lograr una rutina en los estudiantes. Aunque también siento que esto es todo un cambio de paradigma, porque si me pongo en el papel del estudiante, ¿cómo asumir que a través de los errores voy a aprender algo de manera significativa, si casi todo que hago en el colegio lleva nota? **Por lo tanto, mejor sería transparentar en el sistema educativo que es mejor no equivocarse y hacer todo a la perfección para obtener una mejor calificación.** Ese no es el fondo de la educación, de lo contrario, ¿para qué existen los profesores si no es para guiar el aprendizaje, mediando los aciertos y errores como parte de la ruta del conocimiento? No es la primera vez que me cuestiono este tema en la investigación. **Cuando hablo de retroalimentación, implícitamente asumo que es una instancia para volver sobre los errores y cerrar brechas para lograr los aprendizajes. Pero, así como hago esta retroalimentación después de una evaluación sumativa que arrojó una calificación como cierre de una unidad lectiva, deberían ser muchas más las instancias de evaluación formativa donde explícitamente haga partícipe al curso en colaborar en el propio aprendizaje, como, por ejemplo, a través de autoevaluaciones, heteroevaluaciones, evaluaciones auténticas, diarios o bitácoras de trabajo, entre muchas otras herramientas que ofrece la evaluación formativa.** A pesar de esta distinción, el propósito formativo no es excluyente del proceso sumativo del proceso de evaluación (Newton, 2007; Masters, 2015): *“en el caso de las evaluaciones sumativas, tanto la forma en que se diseñen como la manera en que se registre y comunique la información que se obtenga de ellas también pueden usarse formativamente, tanto para aclarar objetivos de aprendizaje como para retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje”.*

De hecho, manifiesto que mientras escribo este análisis interpretativo, en el primer semestre del año 2020, ocurrió en el todo el mundo la expansión del COVID-19, un virus altamente contagioso que modificó radicalmente la vida cotidiana y familiar de la mayoría de los países del mundo, nuestras prácticas laborales e incluso nuestras concepciones pedagógicas acerca de los desafíos que se presentan a la escuela del siglo XXI de aquí en adelante, es decir, repensar sobre lo que enseñamos, cómo lo enseñamos y para qué lo enseñamos. **Por lo tanto, pienso que difícilmente se pueden sostener clases realizadas de esta manera, limitando a los estudiantes a un rol súper pasivo, como meros receptores de información que, hoy por hoy, pueden encontrar en internet desde sus teléfonos móviles en cualquier página de información.**

4.2.6. Respuestas correctas en el cuaderno de Historia y Geografía

Una vez que corregía las preguntas con los estudiantes, siempre dejaba treinta o más minutos de la clase para que ellos pudieran corregir las preguntas en su cuaderno – además de seguir la revisión en la pizarra –. Aquí la solicitud era explícita: debían responder correctamente las preguntas erradas con la alternativa correcta en su cuaderno. En otras palabras, debían volver a escribir un enunciado de dos a cuatro líneas (el mismo de la prueba) y la alternativa correcta, por cada una de las preguntas que tuvieron incorrectas en la prueba. Confieso que esta no era la parte más entretenida para los estudiantes (considerando el lenguaje no verbal cuando presentaba esta parte de la clase: algunos con las manos sobre la cabeza, otros con la cabeza agacha, otros con un semblante un poco resignado a lo que se venía), pues tenían que volver a escribir preguntas en su cuaderno, pero tampoco manifestaban una postura en contra de esta parte de la clase. Honestamente, qué oportunidades también había de cuestionar al profesor en clases o pedirle algo diferente, si por años han mantenido esta misma forma de revisiones y no es iniciativa solo de ellos cambiar las dinámicas educativas anquilosadas en el tiempo por nosotros, los

profesores. **Aquí es donde rescato lo que otros estudios sobre concepciones y transferencias didácticas que realizamos los docentes han investigado, y es que, existe cierta tendencia a ayudar a aprender a otros de formas muy parecidas a como los profesores aprendieron en su formación inicial (Pozo, 2014).**

No repetiría este paso. No volvería a pedirles en una segunda ocasión anotar cada una de las preguntas incorrectas en el cuaderno, pues si ya revisé con ellos (o con varios de ellos) las preguntas con mayor cantidad de errores de forma oral durante la primera parte de la clase, ¿para qué volver a escribir lo mismo en el cuaderno? Quizá aquí los profesores apelamos a la lógica de que escribiendo varias veces algo, por fuerza debería quedar “grabado en la mente” del estudiante (¿por cuánto tiempo? Nunca nos preguntamos esto...).

4.2.7. Subir cinco décimas en la nota final para los que completaran la tarea.

Continuando con la dinámica anterior, y para incentivar que los estudiantes completaran la actividad solicitada (consistente en anotar las preguntas con errores en sus cuadernos) agregaba cinco décimas a la calificación obtenida para que ellos pudieran mejorar su nota. Esta práctica que mantuve por varios años tampoco fue cuestionada ni por mi parte ni por los estudiantes. Pienso que era una ayuda para su nota, pero no todos la entregaban. Al principio, hace varios años, esto partió como una “obligación voluntaria”, todos sabían que debían terminar esta “tarea” en clases para mejorar su nota. Con el paso del tiempo, no obligaba, pero sí pedía la pudieran terminar para mejorar la nota. Revisando mis discursos, ponía el énfasis en eso, independiente si ellos sentían que habían aprendido o no, sino en el resultado final (es decir, copió o no las respuestas en su cuaderno). Creo que en un nivel de análisis más profundo, esto podría complementarse con otro tipo de herramientas, por ejemplo, agregar una autoevaluación de los estudiantes si les hizo sentido la sesión de clase, o cuál fue el aprendizaje más claro que lograron, cómo interpretarían tal o cual afirmación, cómo le contarían a su compañero el fondo o el objetivo de la pregunta en que se equivocaron, qué preguntas les fueron más fáciles y por qué, qué

temas les fueron más complicados y cómo sienten ellos que deberían mejorar, cuál fue su disposición al aprendizaje, por ejemplo. Creo que esto se relaciona con la metacognición que ellos mismos van desarrollando en el proceso de la clase, y es algo que deberían mejorar a lo largo de todas sus clases, no solamente en aquellas consideradas de retroalimentación.

4.2.8. La diversidad en la sala de clases.

Si de ayuda a la diversidad en la sala de clases se trata, concuerdo en que no desarrollé mayores esfuerzos por ayudar a los estudiantes que requerían un apoyo o una ayuda especial en determinados temas o preguntas, por ejemplo, a estudiantes con necesidades educativas especiales. Si bien en este curso no había estudiantes con un diagnóstico severo o complejo, sí existía en el otro curso que tenía a cargo. Creo que, con el propósito de retroalimentar de manera general, descuidé este punto esencial en el aprendizaje para todos y todas. Aun así, es cuando más sentido me hace que cada clase es un muy buen momento para entregar retroalimentaciones de distinto tipo y no esperar al final de la unidad, después de la prueba, para retroalimentar.

4.2.9. Preparación de ítem de desarrollo.

Este paso fue el primer acercamiento de los estudiantes antes de la aplicación de la prueba. Una semana antes, enviaba puntualmente al correo del curso el texto que entraría en la prueba en el ítem de desarrollo, indicando que la pregunta tenía relación con un tema en particular, y ellos debían leerlo, destacarlo (en otras palabras, estudiarlo para no encontrarse con él en clases a partir desde cero). La preparación consistía en lo siguiente: cada estudiante que estudiara el texto, debía presentar un esquema con las principales características adjunto el día de la prueba y mostrármelo como una evidencia de haber estudiado en casa. A cada estudiante que mostraba la evidencia al inicio de la prueba en una hoja de cuaderno o donde él o ella quisiera escribirlo, lo corcheteaba en la misma prueba y le sumaba entre dos a cinco décimas en la calificación final. En este sentido, reconozco que premiaba el esfuerzo.

Estas pruebas eran complejas para los estudiantes, pues además de la extensión, muchos no alcanzaban a responder en la hora veinte minutos que tenían para ello. Esa es una autocrítica que me llevo para mejorar, pues no necesariamente una prueba tan extensa medirá efectivamente todo lo que los estudiantes deban aprender. Pero era la forma que teníamos hasta el año 2019 en el colegio para “medir el estándar” en las pruebas de Historia y Geografía. Entonces, tomé la decisión de esquematizar en la pizarra antes de cada prueba cómo deberían responder esta pregunta de desarrollo, paso por paso, para todos los estudiantes. De alguna manera, esto servía como una ayuda o andamiaje para aquellos que tenían dificultades para seguir un guión o una respuesta más elaborada. Aunque parezca increíble, eran muy pocos los estudiantes de IV° medio que estaban en condiciones de elaborar respuestas completas o un texto argumentativo en las actividades que desarrollábamos en clases. Por lo tanto, sentía como mi deber con ellos replicar el mismo mecanismo que hacíamos en estas actividades, esquematizando la forma en que debían responder. A fin de cuentas, yo repetía una frase similar a esta después de escribir en la pizarra la estructura de la respuesta de desarrollo: “no es el objetivo sorprenderlos con una respuesta de desarrollo improvisada en clases, sino que prefiero premiar la preparación que ustedes hicieron de este tema con anterioridad”. Aunque esta práctica de preparación a la prueba no encaja dentro de una herramienta propia de la retroalimentación, según su definición conceptual, sí constituye una forma de aplicación de evaluación formativa, entendida como un proceso de ayudas y decisiones que toman los docentes en clases para alcanzar el propósito evaluativo y cerrar las brechas con los estudiantes. Una de las notas que dejé en el cuaderno de campo fue la disposición que tuvieron los estudiantes al preguntarles respecto a la pregunta: *“¿qué les pareció esquematizar en la pizarra la forma de responder adecuadamente la pregunta de desarrollo?”*. Aunque la disposición a levantar la mano siempre ha sido de unos pocos, para luego sumarse poco a poco algunos o algunas otras estudiantes, tres estudiantes lo señalaron como algo *“positivo para poder crear una respuesta”*, *“que los relajaba un poco el saber que tenían un modelo para responder”* y que *“era bueno preparar el texto antes en la casa, aunque sea el día anterior, porque sé que la pregunta y el tema se parecen”*. Pienso que si hubiera pedido levantar la mano quién estaba

o no acuerdo con esta práctica de enviar una semana antes el texto para que pudieran prepararlo, la gran mayoría del curso hubiera estado de acuerdo en continuar con esta práctica. Lo seguiré haciendo mientras siga realizando este tipo de preguntas de desarrollo, pues se promueve la reflexión de docentes y estudiantes y se fomenta la autonomía de estos últimos en la toma de decisiones para continuar aprendiendo (Evaluación Formativa en el aula, Mineduc, 2015).

Respecto a la cantidad de estudiantes que efectivamente trajeron leído y destacado el texto, o con algún esquema extra que evidenciara que habían cumplido voluntariamente con su preparación, esta primera vez fueron doce estudiantes, entre hombres y mujeres.

Esta acción la hice pensando en dos motivos:

- a) **Organización y redacción de ideas.** Pienso que una de las grandes dificultades de los estudiantes era enfrentarse a preguntas de desarrollo más extensas donde tuvieran citar fuentes de información para construir argumentos; entonces, si esta acción la repetían en diferentes ocasiones, podría transformarse en una habilidad adquirida a mediano plazo, siguiendo los preceptos básicos del aprendizaje por repetición para adquirir determinadas habilidades cognitivas. Aunque los análisis más robustos en cuanto a la producción de textos se abordan en IV° medio a nivel curricular, tanto en el Marco Curricular de 2009 como en las nuevas Bases Curriculares de III° y IV° medio de 2019, era una realidad que los profesores comentábamos en diferentes consejos docentes que estando a meses de salir del colegio en noviembre, solo una minoría tenía un dominio aceptable de habilidades de redacción en las diferentes asignaturas, que cómo se nos pasaban esas cosas. Había otros que no aceptaban este tipo de discusiones, diciendo que la “calidad” de los estudiantes era deficiente, (como si se los pudiera etiquetar como a un producto), no haciéndose cargo del proceso formativo que habíamos tenido directa o indirectamente con ellos a lo largo de

los años. Ocurría lo mismo con la comunicación no verbal⁸, habilidad alcanzada en un estado aceptable por un grupo mediano de estudiantes. Comentario aparte, qué importancia tiene el desarrollo y consolidación de habilidades blandas en los estudiantes, y no solo el manejo de contenidos ni conocimientos mientras se encuentren en el colegio. Tendremos que tomar más atención de cómo aplicar en clases efectivamente las Habilidades del siglo XXI con todos nuestros estudiantes (Unesco, 2017).

b) Preparación para la vida técnica o universitaria: Según mi experiencia, cuando han vuelto a saludarnos algunos alumnos que ya salieron del colegio y están estudiando en centros técnicos o universidades, al conversar con ellos sobre las facilidades, expectativas o dificultades para mantenerse, a menudo aparece el tema de la complicación para escribir respuestas elaboradas en pruebas solemnes o trabajos de investigación, así como también poder expresarse en público. Por este motivo es que creo que mantener este tipo de ayudas en clases para los estudiantes es invitarlos a reflexionar sobre la importancia de organizarse para la etapa universitaria, no solo manteniendo un orden académico, sino también, en proporcionar herramientas que más tarde pueden serles útiles en la vida cotidiana. Espero que mis estudiantes recuerden que, para poder estructurar una respuesta de desarrollo, deben primero conocer qué se espera de ellos en la respuesta, revisando los indicadores de evaluación de la pauta, según sea el caso, para luego seguir una estructura en los elementos que solicitan en cualquier tipo de pregunta.

Respecto a los indicadores de evaluación, reconozco que mientras trabajé con este curso, repetí varias veces con ellos la importancia de conocer de qué manera serían medidos en cada trabajo práctico, prueba o actividad que ellos desarrollaban en cualquier orden de cosas. Es decir, a ellos les debía quedar

⁸ Respecto a la comunicación no verbal, lo profundicé en una segunda instancia de retroalimentación a través de las presentaciones orales que más adelante desarrollaré.

“súper” claro qué se esperaba que respondieran o desarrollaran, pues esa era la idea de cualquier tipo de evaluación, apelando a la transparencia de la información al inicio de cualquier unidad o módulo.

Recurso N°21. Pregunta de desarrollo de Prueba de Unidad 1

II. ITEM DESARROLLO. Lee y destaca la columna de opinión, luego responde la pregunta 27.

¿Es democrática la democracia en Chile?

A primera vista, hablar de “democracia” en Chile pareciera un chiste de mal gusto. Existe la percepción de que vivimos en un país escasamente democrático, aunque las autoridades, la clase política y los medios de comunicación nos intenten convencer día a día de lo contrario. Es verdad, ya no existe una policía secreta como la DINA-CNI que persiga a quienes piensan distinto para torturarlos y asesinarlos. Es verdad, los chilenos podemos, por lo menos, elegir al Presidente de la República cada cuatro años y a los representantes del poder legislativo. Pero como todas las verdades en nuestro país, se trata de verdades a medias. Pensar la democracia en Chile exige considerar dos aspectos fundamentales que explican, para decirlo eufemísticamente, la “democracia de baja intensidad” en que estamos sumidos desde hace décadas. La primera y más evidente se relaciona con nuestra historia reciente. La actual institucionalidad y el orden jurídico del Chile presente encuentran como fundamento una carta constitucional sancionada por una Junta Militar en los años ochenta del siglo pasado. Si bien, la carta magna ha sido objeto de reformas cosméticas a lo largo de veinte años, lo cierto es que en la letra y en el espíritu sigue siendo una constitución de “seguridad nacional”. En palabras muy simples: en términos políticos, Chile no ha abandonado el espacio judicial impuesto por el pinochetismo. La Constitución que rige al país en la actualidad prolonga el diseño dictatorial tanto en lo económico como en lo político. La democracia chilena ha sido vaciada de todo contenido que ponga en riesgo el modelo social y económico concebido por las elites al amparo de los militares golpistas de 1973. De algún modo, la democracia chilena hoy es la prolongación de la dictadura por otros medios (...) La democracia en Chile tiene un pasado y un presente profundamente antidemocrático. Pues, junto a las razones históricas que perviven obstinadas, el presente no podría ser muy distinto debido a razones económicas estructurales. Instituido un orden tecno económico neoliberal los resultados están a la vista: cuatro familias de nuestro país (incluido el primer mandatario) tienen un ingreso anual equivalente al 80% de la población. Tal como indica la OCDE, Chile se ubica entre los países con peor distribución del ingreso y con los mayores índices de pobreza de esta organización. Una constitución antidemocrática y un modelo económico que concentra la riqueza no es, desde luego, el “milagro chileno que se quiere vender al mundo. Hasta el presente, la “clase política” se ha mostrado inepta e impotente a la hora de canalizar el creciente malestar de los trabajadores y estudiantes. La llamada “clase política” ha sufrido un enclaustramiento que la disocia de los movimientos sociales, sumiéndola en una mal disfrazada atmósfera de corrupción y autocomplacencia: es la crisis de los partidos políticos, tan ayunos de ideas como de liderazgos. Las protestas callejeras durante el año 2011 están mostrando el sentir profundo de un pueblo que anhela, precisamente, reformas democráticas. Al revisar los índices en educación, salud y previsión social, se advierte un endeudamiento y pauperización generalizados. Mientras las grandes empresas multiplican sus ganancias, la gran mayoría de los chilenos está padeciendo bajos salarios y un malestar creciente, mientras el Estado sigue ausente, maniatado por el dogma impuesto por la ideología del neoliberalismo (...) Es difícil hablar de democracia cuando millones de trabajadores deben enfrentar cada mes con un salario mínimo de poco más de trescientos dólares. Y, no obstante, es necesario, acaso imprescindible como nunca antes, hablar, justamente, de democracia en nuestro país.

Fuente: <http://www.cooperativa.cl/opinion/politica/es-democratica-la-democracia-en-chile/2012-05-02/214249.html>

27. ¿Estás o no de acuerdo con la forma de practicar la democracia en Chile actualmente? Asume una postura y desarróllala en cuatro argumentos que tú escojas sobre el concepto de democracia actual en nuestro país, según el autor de la columna. Para ello, para cada argumento parafrasea brevemente cada cita entre comillas, incorpora tu explicación personal y respáldala con datos y evidencias, separándolos por puntos aparte o enumerándolos.

4.2.10. Revisión de ítem de desarrollo.

Como último paso de la retroalimentación, considero que este fue uno de los buenos momentos que rescaté a lo largo del tiempo, y al cual también le fui sumando elementos a medida que revisaba el ítem de desarrollo. Las pruebas a las que estoy entregando retroalimentación no solo consideraron ítems de selección única o múltiple, sino también, una pregunta de desarrollo. Esta pregunta tenía un peso considerable en el puntaje total de la prueba. Generalmente, tenía un tercio del puntaje, pues pedía argumentos de los estudiantes en la estructura de la respuesta, analizando el texto con marcas textuales o información explícita.

Una vez que revisaba las respuestas, agregaba con colores diferentes al rojo, distintos tipos de comentarios. Desde felicitaciones por elementos bien identificados o bien respondidos de acuerdo a la pauta de revisión que agregaba al final de la pregunta para que ellos supieran qué se esperaba de su respuesta, hasta modificaciones o acciones de mejora que deberían tener en cuenta para próximas oportunidades. Aquí tuve siempre mucha consideración, pues tenía varios estudiantes que no sabían redactar adecuadamente según los criterios pedidos, u otros simplemente decían que se ponían nerviosos y no les daba el tiempo. Entonces lo que hacía era escribir con mucho detalle cómo estuvo su esfuerzo.

Lo que también destaco como otro elemento positivo era felicitar de manera pública las respuestas que lograban el estándar de los indicadores solicitados, es decir, que reunían las características para ser una respuesta ejemplar para sus compañeros, así que les tomaba una fotografía y las proyectaba para toda la clase al final de la sesión. Era entretenido para ellos, pues buscaban entre ellos mismos si la letra era de algún compañero o también me decían “profe, yo tuve la misma respuesta y no aparecí en la foto”. Esto me servía para ese momento de la clase, pues explicaba detalles que a simple vista no eran claros para todo el curso. Entonces, lo que hacía era mostrar qué aspecto habían tenido muy bien logrado para mostrarlo como ejemplo. Inserté un ticket sobre cada respuesta para mostrarla como un buen ejemplo a seguir. Esto lo represento en el recurso N°19.

La importancia de este paso dentro de la retroalimentación de la pregunta de desarrollo quedó patente en la transcripción del grupo focal con estudiantes de IV° medio B (Anexo 7); en variados pasajes de la conversación con los estudiantes, valoraron el ejercicio que reconocía la construcción de una respuesta de calidad. Inclusive, reconociendo ellos mismos que se esmeraban en redactar una mejor respuesta para lograr aparecer en la pizarra y ser reconocidos. Este ejercicio, en consecuencia, me lleva a darme cuenta lo trascendental que significa la retroalimentación en relación al aspecto socioemocional de los estudiantes, en el sentido de reforzar su confianza o bien, recibir apoyo de parte del mismo docente o de sus compañeros para continuar adelante, aprendiendo de los errores. Definitivamente, se creaba un ambiente de expectativa en ellos.

Tomé la decisión de hacer estas pruebas en parejas, justamente para darles posibilidades de aprendizaje y mejora a los estudiantes, aunque no les avisaba hasta el momento de la prueba que esta sería en parejas. Ellos lo agradecían, pues una prueba extensa era mejor desarrollarla en parejas. Comentaban que la parte del desarrollo la conversaban y aportaban con datos para que uno de ellos (o en el mejor caso la dupla) contestara la pregunta. Considerando esta experiencia, debo mantenerlo para más adelante. Tanto la aplicación de la prueba en parejas, como la exhibición de las respuestas óptimas como un buen ejemplo a seguir, sobre todo considerando los pasos que abarcó cada respuesta bien lograda. Si a esto sumamos la opción de estudiar el texto que se incluiría en la prueba una semana antes, creo que son dos ejemplos bien concretos para poder enfrentarse a instrumentos de evaluación escritos de una manera más equitativa para todos y todas las estudiantes. La prueba de Unidad 1 la incorporé en Anexo N°2.

Ítem de desarrollo

Continuación argumento 3... En caso que una radio tenga muchos hijos siendo que solo puede alimentar a uno es algo inusual y que está muy mal hecho según nuestra opinión pero que a nivel país para ya que en Chile por ejemplo podemos ver claramente una desventaja frente a Santiago tanto en hospitales, trabajos, viviendas, etc. y como Chile son muchas regiones las que están en desventaja en comparación a Santiago.

Para finalizar como proponentes de la idea, tener en cada región un representante el cual identifique al pueblo que sea su vez el cual sea designado por el pueblo y sea del pueblo así como su pueblo. Óptimo y necesario ya que el igual los estará uniendo. Otra propuesta es implementar acciones en cada región de Chile que permita que ninguna región esté en desventaja frente a otra y como última propuesta es que cada región tenga una zona de nueva independencia, otorgándole atribuciones ya que no podemos seguir tratando a Santiago como una zona roja y en otras regiones como una zona roja que solo produce estórnos.



4.3. Prueba Escrita Unidad 2 (El ejercicio de la ciudadanía y responsabilidades).

Considerando que la evaluación formativa incorpora diferentes tipos de *“prácticas que se realizan en un aula (...) cuando la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por parte de docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”* (Black and William, 2009), esta investigación también cumple el propósito de tomar decisiones respecto a los pasos que debo incorporar para modificar la forma en que aplico la retroalimentación con los mismos estudiantes para que sea atractiva, potente y significativa para ellos.

En consecuencia, esta segunda instancia de retroalimentación a partir de una evaluación sumativa ha incorporado algunos elementos respecto de la experiencia anterior, además de omitir algunos pasos producto de la misma práctica, los que detallo a continuación en diferentes temas:

4.3.1. Concepto de retroalimentación.

El principal aprendizaje que rescaté a partir de la aplicación anterior apareció en una reflexión con mi profesor de tesis, quien además ofició de par crítico durante esta investigación acción. En esa conversación hablamos de cómo había resultado esta primera experiencia en el mes de mayo, qué pasos había seguido con los estudiantes y qué vínculos desarrollamos durante la sesión. **El aprendizaje que más rescato fue en torno al concepto de retroalimentación, ¿qué era la retroalimentación para mí como profesor y también para los más estudiantes? Me di cuenta de algo que pasé por alto al iniciar esta investigación con mi curso: les conté el propósito del trabajo, por qué los elegí a ellos para aprender, qué haríamos juntos durante el semestre que duraría la experiencia, pero no definí qué entenderíamos por retroalimentación.**

Por lo tanto, una vez que presenté al curso el objetivo de la clase de hoy, el primer paso a partir de la segunda evaluación sumativa fue definir el concepto de retroalimentación con el curso. Para ello, reuní definiciones actualizadas y oficiales de acuerdo a la normativa vigente nacional. Mediante una presentación Power Point les definí al inicio de la clase qué entenderíamos de aquí en adelante por tal, cuáles son sus características más relevantes y qué dudas y consultas surgían a partir de esta definición. De los treinta y tres estudiantes asistentes a la clase de ese día por la tarde, no hubo dudas o consultas al respecto. Debo confesar que al principio me angustié, pues pensé que no todos teníamos el mismo sentido de la importancia de lo que estábamos haciendo. Asumí que de manera automática varios de ellos tendrían dudas o consultas y querrían seguir profundizando en el concepto, pero no fue así. Entonces, decidí tomarme unos minutos de la clase para explicar que los profesores podíamos tomar diferentes decisiones sobre cómo seguir avanzando con nuestros cursos a medida que veíamos más o menos dificultades, y que en este momento estaba tomando una decisión de mejorar la forma de hacer esta clase con ellos, pero que entendieran que la retroalimentación podía ocurrir en diferentes momentos de la clase, en diferentes momentos de la unidad, y no necesariamente al final de una evaluación sumativa, como lo estaba haciendo con ellos en ese momento. Aun así, para mí era muy relevante saber qué cosas les eran más llamativas a ellos o qué cosas no recomendaban realizar, para nutrirme de esa experiencia y mejorar con ellos mismos e incluso con otros compañeros más adelante. Así también, los profesores teníamos algunas recomendaciones para realizar con los diferentes cursos, y que en ese camino me encontraba, probando recomendaciones para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de ellos mismos.

Recuerdo que después de esta clase, decidí compartir con el equipo de profesores del equipo de Historia y Geografía del colegio la presentación que mostré al curso, para que todos tuviéramos un criterio en común sobre la retroalimentación. A partir de esa reunión, les pedí unificar criterios respecto a esta herramienta, teniendo en cuenta que según plantea la evaluación formativa, son múltiples las instancias de retroalimentación que

hacemos en clases, muchas de forma inconsciente y sin darnos cuenta de los juicios docentes que hacemos al responder preguntas, ayudar con dudas, revisar trabajos o corregir distintos tipos de instrumentos de evaluación. También compartí un artículo muy breve llamado la “retroalimentación en el aula” elaborado por DUOC UC a través de la Unidad de Apoyo Pedagógica (2017), haciendo hincapié en las siguientes sugerencias sobre la retroalimentación para cuando la hicieran con sus cursos:

- *“Resaltar lo positivo, no solo lo negativo.*
- *Iniciar siempre con un comentario positivo.*
- *Presentar lo negativo como algo que se puede mejorar.*
- *Evaluar el proceso o el producto, nunca a la persona.*
- *Evitar burlas y vergüenzas.*
- *Hacer preguntas y sugerencias”.*

Cada vez que podía, acompañaba a los profesores del departamento de Historia y Geografía en estas instancias de retroalimentación después de aplicar pruebas sumativas, las que no tenían mucho dinamismo en la forma de aplicarse, de hecho, tendían a ser rígidas en su estructura y pudimos haber hecho un mejor trabajo con los profesores en levantar buenas prácticas en torno a esta temática. Por eso mi inquietud en mejorar mi propia práctica para poder entender de qué manera optimizar tiempos y generar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

lo que has de saber sobre...

Retroalimentación

No es advertencia

ni reprimenda

Es información sobre los efectos de nuestras tareas en el logro de metas y objetivos

El error es aprendizaje

pero para cometer errores y aprender de ellos se necesita sentir el aula como un lugar seguro

El feedback, la retroalimentación, es bidireccional

El alumnado también tiene algo que enseñarnos

Si el feedback viene acompañado de una nota

de un número

seguramente tu alumnado no vea más allá...

Durante

el aprendizaje

es más efectivo

y hay tiempo de reacción

La mayor parte del feedback viene de sus iguales

es
cu
ela
escuela20
.com

O conocen sus metas o tu retroalimentación será tan solo una repetición de **instrucciones** sobre lo que deben hacer



Fuente: Elaboración personal

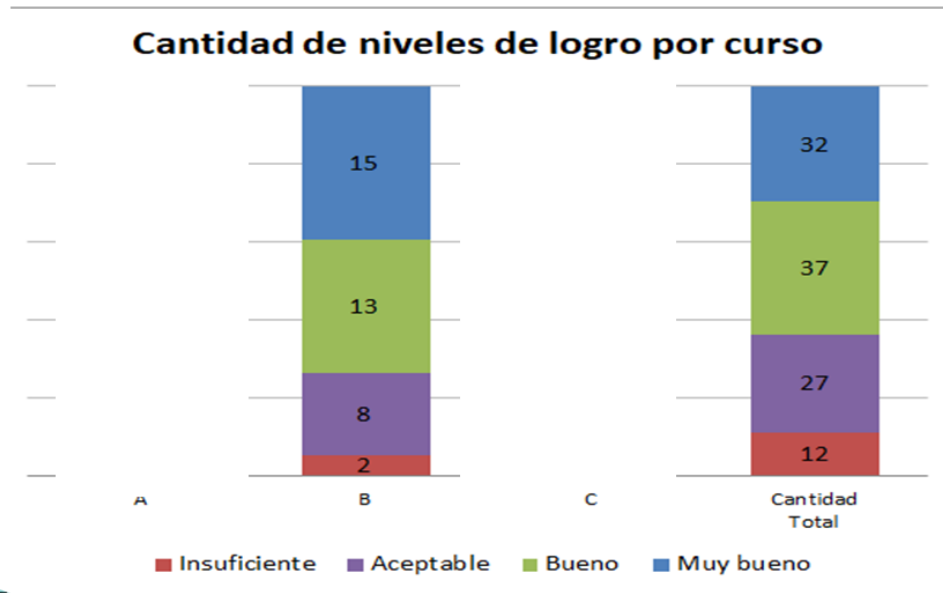
4.3.2. Porcentaje de logro y resultados por tramos de aprendizaje.

Este paso en la retroalimentación lo mantuve respecto a la experiencia anterior, aunque consideré hablar menos acerca de “datos duros”, centrarme más en cómo abordarlos y qué decisiones tomar para convertir esta instancia en un momento mejor aprovechado para los estudiantes.

A la planilla Excel que antes proyectaba de manera general al curso, esta vez le hice algunos cambios. Proyecté en una diapositiva el resultado general del curso de manera breve. Comenté que, si bien era importante tener un buen desempeño a nivel de curso, el porcentaje que mostraba a continuación equivalía solo al ítem de alternativas de la prueba de todos los estudiantes que la rindieron, y esto lo complementé con la diapositiva siguiente donde proyecté el resultado por tramos de aprendizaje. Luego incentivé al grupo de estudiantes que se encontraba en un nivel “aceptable” y “insuficiente” a seguir estudiando, a no soltar y esforzarse para mejorar su propio desempeño, tanto en términos de superación personal, como también a nivel calificativo.

Si bien no hubo un cambio respecto a cómo presenté estos mismos datos respecto a la primera prueba, debo considerar que cada una de las frases que decía tenía el cuidado de no afectar el bienestar emocional de los estudiantes al mostrar datos, notas u otros. Por ejemplo, el resguardo de la privacidad me parece importante, así que incluso para mostrar más tarde aquellas respuestas modelo en el ítem de desarrollo, pedí permiso a los estudiantes para felicitarlos en público, sin ánimo de exponerlos.

¿Cómo nos fue en la prueba?



4.3.3. Comparación con otros cursos y en relación al nivel.

Tras leer varias sugerencias respecto a la retroalimentación y las formas de abordarla, decidí eliminar esta sección en relación a la experiencia anterior, vale decir, la comparación de porcentajes de logro con los otros cursos del nivel. Pienso que seguir mostrando el comparativo entre los diferentes cursos mantendrá la competencia explícita o implícita entre los tres cursos del nivel de IV° medio en el colegio. En un momento pensé dejar solo el comparativo con respecto al promedio de los tres cursos, pero de igual manera se mantenía la comparación, así que decidí dejarlo de lado.

Al consultar a los estudiantes qué les parecía haber sacado esta “sección” de la retroalimentación, algunos opinaron que les parecía bien *“porque la retroalimentación era para ellos y no para el resto de los otros dos cursos”*, otra estudiante señaló que le parecía una *“buena idea (porque) siempre nos comparan en todo a los cursos, incluso en cómo nos va en las pruebas”*; por último, un estudiante señaló que *“las diferencias que hacen entre los cursos son a nivel de profes no más, porque entre los tres cursos somos amigos y fuimos compañeros hasta II° medio”*. Personalmente, asumo que fue una decisión que, si bien no afectó diametralmente la dinámica de la clase, sí sacó el factor “comparación” al que me referí al inicio de este análisis, y que ha provocado por muchos años en el colegio una situación incómoda de competencia por el promedio de notas a los tres IV° medio. Esta prueba de Unidad 2 la incorporé en Anexo N°3.

4.3.4. Entrega de pruebas individuales.

Para entregar las pruebas a cada estudiante, esta vez pedí ayuda a dos compañeros que voluntariamente se ofrecieron para ayudar. A ellos les pedí entregar las hojas de respuesta que entregan anexas a la prueba y que se revisan en el lector óptico para agilizar la entrega y optimizar el tiempo. Mientras tanto, yo entregué las pruebas a cada estudiante, ya lo decía antes, cuidando la reserva de cada uno de ellos y la nota obtenida, al azar y sin ninguna clasificación premeditada. Es más, les pedí que por favor no contaran a viva voz la

nota que habían obtenido, felicitándose o haciéndose burlas, porque si yo no lo hacía de manera pública, tampoco ellos debían hacerlo, aunque fuese su nota, ahí los invitaba a ponerse en lugar de aquel compañero o compañera que había estudiado y que no había obtenido el resultado que esperaba.

Al igual que la ocasión anterior, me preguntaron si estarían ordenadas de mayor a menor, como lo hacían otros profesores. La respuesta fue que no, al igual que la prueba anterior. Me queda la sensación de que tenemos tan arraigada en nuestra práctica en la escuela la mezcla de los conceptos evaluación y calificación, que a la mente se nos viene inmediatamente una nota cuando nos hablan de “evaluación”. Durante el año pasado, en un par de consejos de profesores del ciclo de educación media, pedí a los demás colegas que tuviéramos la precaución de no clasificar premeditadamente las notas de los estudiantes, pues **a nivel emocional se producían lógicas que ni nosotros mismos sospechábamos y que podrían afectar la misma autoestima de los estudiantes. Me acuerdo que una vez les compartí el artículo “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres” (Santos Guerra, 2003) que habla de este mismo tema.** Espero haber removido alguna concepción respecto a este punto, aunque a la larga lo dudo, pues la cultura escolar en la que trabajo es de mucho número, mucha estadística y mucha comparación. A nivel directivo, la comparación se realiza entre los mismos colegios de la Fundación Belén Educa en términos estadísticos, confrontando cifras de pruebas estandarizadas nacionales como internas, por ejemplo. Muchas veces, no se consideran los contextos socioeconómicos de los colegios al hacer este tipo de relaciones. En los últimos años, ha estado más presente este criterio socioeconómico a la hora de hacer comparaciones. Pero, así como lo hacen los equipos directivos, obviamente también el mensaje llega a los profesores, y los profesores también comparan. **Acompañando a otros colegas en ocasiones determinadas con sus cursos, he escuchado esa comparación entre colegios, explicando que “estamos en tal o cual lugar de la fundación”, “estamos más altos que tal colegio, o más bajo que tal colegio en la última prueba”.** La comparación sin contexto, sobre todo para los profesores nuevos que se incorporan, produce a la larga

una competencia, donde la forma importa mucho más que el fondo. Yo también participé de esta dinámica por años.

4.3.5. Claves del ítem de selección múltiple.

De la experiencia anterior, seguí considerando la entrega de claves de acuerdo a ítem de selección múltiple, pues me parece fundamental entregar las claves en cada una de las preguntas. Así que me aseguraba que todos y todas tuvieran sus pruebas en su poder entregar las claves. Para evitar confusiones, las escribí en la pizarra y cada uno de ellos se encargaba de corroborar que haya escrito correctamente las respuestas en la hoja de respuestas. Aunque en la prueba una de las indicaciones decía textual que *“no se aceptarán reclamos posteriores en caso de equivocarse en una o más preguntas”*, igualmente les decía que los casos especiales los veíamos al final de la clase. Uno o dos estudiantes siempre se equivocaban en traspasar y les arreglaba el problema, sumaba los puntos y mejoraba la nota de la prueba. Por esto mismo, les pedía máxima precaución, porque cuando rindieran su Prueba de Selección Universitaria, no podrían hacer reclamos posteriores si esto les ocurría; de hecho, no tendrían cómo saber que esto les había ocurrido.

4.3.6. Alternativa correcta e incorrecta, el porqué del error.

Respecto a la experiencia anterior, decidí innovar. Si a partir de la primera prueba lo que hice fue revisar todas las preguntas erradas, lo que hice a contar de la segunda prueba fue tomar todos los indicadores de evaluación que medí en esta prueba y los agrupé por cantidad de preguntas, como lo hacía para revisar las hojas de respuesta. Sin embargo, esta vez los que aparecieron con menor cantidad de aprobación (o con mayor cantidad de preguntas erradas) fueron los que proyecté al curso para luego analizarlos en grupos. Al curso le comuniqué esta decisión de hacer un cambio en la forma de la retroalimentación y que quería me comunicaran al final de la clase qué les había parecido y qué sugerencias o comentarios podrían dar para continuar mejorando.

Decidí proyectar brevemente tres temas que habían sido bastante bien logrados y les mostré que en general el curso había respondido de manera adecuada a estas preguntas, por ejemplo, algunas de ellas eran preguntas con estímulos de imágenes o caricaturas, por lo que podía interpretar que les era más fácil responder este tipo de preguntas, dependiendo de los temas que fuesen apareciendo.

Luego, les dije que trabajarían en una actividad por grupos de cuatro integrantes, quienes, tras recoger una cartulina y un plumón por cada equipo, elegirían uno de los temas con mayor cantidad de errores en la prueba para seguir las siguientes indicaciones y luego presentarlo al resto de los compañeros de manera oral:

- a)** Redactar una propuesta concreta de cómo explicarían ellos este tema a un compañero o compañera de otro curso, qué recursos usarían y qué conceptos usarían, en una parte de la cartulina.
- b)** Crear un esquema o mapa conceptual del tamaño de la cartulina, usando conceptos que aparecieran en su cuaderno, en preguntas de la prueba o en su texto escolar. Deberían explicar el esquema o mapa conceptual en un mínimo de cinco líneas, por el otro lado de la cartulina.

Al proyectar los cuatro temas (o indicadores de evaluación) que tuvieron mayor dificultad, les hice elegir uno a cada equipo, asegurándome que, entre los ocho grupos reunidos, hubiera paridad en la elección, cuidando que ninguno de ellos quedara fuera. La primera polémica que generó fue la forma en que ellos escogían los temas disponibles, pues los estudiantes de las primeras filas querían escoger primero. La decisión que tomé fue asignar un tema por cada columna de asientos del curso, lo que alcanzaba justo según el número de grupos. Para esta actividad designé veinte minutos, pero terminaron siendo treinta, porque no les alcanzó el tiempo. De hecho, salieron a presentar sin haber terminado el trabajo completamente.

Respecto a los resultados de la actividad, asumo que no era lo que esperaba, pues no alcanzaron a salir adelante a explicar cada uno de los temas, sino solamente la mitad, pero sí rescató que alcanzaron a presentar los cuatro temas y exponer brevemente las dos actividades que habían logrado:

- a) **Sobre redactar una propuesta concreta de cómo explicarían ellos este tema a un compañero:** La explicación del tema a un compañero de otro curso fue novedosa, aunque no incorporaba una respuesta en profundidad, sí esbozaba conceptos interesantes para tener en cuenta de cada uno de los temas. Los estudiantes usarían más videos o medios audiovisuales para complementar sus explicaciones, pero no textos. Curioso, pues la forma por excelencia que tenemos los profesores la gran mayoría de las veces para abordar un tema es a través del texto de estudio, donde, además, particularmente en el caso de IV° medio 2019, el texto escolar presenta una gran cantidad de textos y pocas actividades de desarrollo o interacción con el contenido.
- b) **Sobre crear un esquema o mapa conceptual del tamaño de la cartulina:** La dificultad que se presentó es que a pesar de estar en IV° medio, los estudiantes no conocen cómo armar mapas conceptuales, incluyendo relaciones o flechas, así que, en su defecto, les pedía, mientras desarrollaban la actividad, que cambiaran a un ordenador gráfico de ideas o solo un esquema, pero que sí les permitiera hacer una conexión de ideas. Algunos quedaron bastante bien esquematizados, agregando también la explicación con algunos conceptos clave. Después de la explicación, les pedí pegar las cartulinas en un muro de la sala de clases, pues habitualmente tenemos la costumbre de exhibir los trabajos que se realizan en las asignaturas en las mismas salas temáticas, asignando lugares o “rincones de aprendizaje” por cada uno de los niveles. Sin embargo, en nuestro caso no contábamos con sala temática, lo que significó que, al pegar los carteles, no duraron más que unos pocos días, pues con el tráfico de otros cursos se terminaron cayendo. Igualmente, cumplieron su función mientras estuvieron

pegados: exhibir un producto construido por un equipo de compañeros a partir de un tema que tuvo dificultades a partir de una prueba escrita.

Al terminar esta actividad, pensaba en la colaboración que habían tenido los compañeros al interior de cada equipo, ¿trabajaron todos de la misma manera?, ¿se organizaron equitativamente para repartirse las responsabilidades durante la actividad?, ¿habrán notado la diferencia entre la forma anterior en que revisábamos estas pruebas y la que hicimos ahora? **Lo que incorporaría para una próxima oportunidad sería una pequeña autoevaluación y coevaluación del equipo que midiera cómo anduvo la organización del equipo, cuánto aportó cada uno de ellos, qué disposición tuvieron al diálogo o a la proactividad, entre otros. Este es un ejemplo concreto de evaluación formativa que se puede aplicar para cualquier tipo de trabajo en equipos. Me queda como un desafío para seguir mejorando la apropiación de este tipo de actividades para el profesor y para los estudiantes.**

4.3.7. Respuestas correctas en el cuaderno de Historia y Geografía.

Aquí hice un cambio respecto a la experiencia anterior, pues no pedí corregir las preguntas erradas con la alternativa correcta en el cuaderno; me parecía bastante mecánico y sin un trasfondo de aprendizaje seguir haciendo esto, para los estudiantes también. El tiempo que invertían en este paso, lo optimicé en la actividad anterior, donde discutían cómo explicar el tema asignado a un compañero y en crear un esquema donde conectaran los conceptos claves del mismo.

4.3.8. Subir cinco décimas en la nota final para los que completaran la tarea.

Decidí mantener esta dinámica de subir décimas a cada uno de los equipos que había participado durante la clase, independientemente de que hayan presentado en público su trabajo. Les pedí pudieran escribir sus nombres en una parte de la cartulina para después agregar las décimas respectivas. Para esto, pedí a todo el curso me entregaran su prueba al

término de la clase, para corregir las notas y devolverlas finalmente en una semana más. Considero que se debe reconocer la disposición que mostró la mayoría de los estudiantes en esta actividad, hacer algo nuevo en clases y al mismo tiempo entender que esto es parte de un aprendizaje para todos para mejorar la forma de hacer estas dinámicas, entonces, decidí subir cinco décimas para todos los que participaron.

Ahora bien, también pienso que deberán existir veces en que no se sumen décimas por hacer este tipo de dinámicas más *conductistas* relacionadas con el “premio y castigo” en clases, quizás pueden ser de manera alternada, pues indirectamente acostumbramos en la escuela a los estudiantes a generar actividades o realizar lo que el profesor o profesora les pide a cambio de estímulos traducidos en notas, caritas felices, décimas, notas acumulativas, puntos bases, anotaciones en el libro de clases, entre otros. Pienso que el sistema educativo actual y su visión actual del proceso evaluativo (no solo chileno, si no en la mayoría de los países del mundo), ha malentendido la idea de la colaboración por superarse a sí mismo como persona de forma desinteresada, por una colaboración a cambio de algún incentivo para mejorar las calificaciones. Esta práctica se mantiene en la actualidad muy anquilosada en la sociedad en general. En todo orden de cosas se pide algo a cambio, entonces, como creo que lógicamente la escuela reproduce las dinámicas que se producen en la sociedad, nosotros mismos nos hacemos eco de esta forma de premiar, recompensar o castigar determinadas conductas con el fin de aportar a este “crecimiento personal” de cada estudiante. Esta función social de la escuela se ha demostrado en diferentes investigaciones. Como plantea Pérez Gómez (2009) *“la escuela pues, en este sentido de socialización, transmite y consolida, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad "natural" de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales”*.

4.3.9. La diversidad en la sala de clases.

Si bien en la experiencia anterior detecté un acompañamiento débil a la diversidad en la sala de clases, en esta oportunidad rescato que, al trabajar en diferentes equipos compuestos de cuatro personas, los estudiantes pueden poner en práctica sus habilidades sociales y equiparar sus diferentes capacidades al servicio del trabajo en común. Esto lo pude comprobar al momento de hacer preguntas de manera individual cuando cada equipo presentó la forma en que explicaría el tema a otro compañero, respetando que cada uno de ellos tiene una forma particular de relatar, detenerse en detalles o utilizar lenguaje verbal o no verbal. Al momento de crear un esquema o mapa conceptual, ellos mismos también fueron aportando diferentes ideas desde sus conocimientos, de esto me pude percatar al acompañar a los diferentes grupos mientras desarrollaban la actividad indicada. **En el caso de aquellos estudiantes que presentaban mayores dificultades en aprehender una idea o desarrollar la actividad, les hacía preguntas diferentes que les dieran confianza o les invitaran a seguir explicando su idea en una forma más metacognitiva, tensionando la forma en que habían trabajado, como por ejemplo: “¿a qué te refieres con...”, “¿lo que tú quieres decir es...?”, “¿cómo lo podrías contar de otra manera?”, “me parece bien, ¿crees que podrías agregar algo más en tu explicación”?, “¿qué fue lo que aprendiste con esta actividad”?, “es un buen trabajo, con algunos detalles, ¿lo intentarías otra vez para mejorarlos?” entre otras.**

También rescato la preocupación que tuve por los estudiantes con dificultades para escribir en actividades de desarrollo, creando duplas o grupos de trabajo según el contexto evaluativo para potenciar la colaboración en clases, de manera de dar posibilidades de ayuda a quienes les era más trabajo la redacción.

4.3.10. Preparación de ítem de desarrollo.

Este paso lo mantuve respecto a la experiencia anterior. Una semana antes de la aplicación de la prueba, envié el texto en forma digital al correo del curso para que pudieran revisarlo con el tema que sería medido en la prueba, de forma que pudieran prepararlo y estudiarlo. En esta oportunidad, la Unidad 2 profundiza en “El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas”.

Aproximadamente veintidós estudiantes trajeron el texto impreso y/o alguna evidencia de haberlo subrayado en sus casas, una mayor cantidad que la experiencia anterior. Creo que, de mantener esta propuesta en el tiempo, entregaré la responsabilidad de la preparación de este ítem a los estudiantes, pues al momento de aplicar la prueba, no hay sorpresas respecto a lo que se pide que ellos respondan. Esta vez no agregué décimas extra, pues ya serían incorporadas en la actividad por grupos. Trataré paulatinamente de ir traspasando esto que surgió como un “premio o reconocimiento al esfuerzo” a una “responsabilidad por su propio aprendizaje”.

4.3.11. Revisión de ítem de desarrollo.

Este paso lo mantuve respecto a la aplicación de la prueba anterior. Me parece bien reconocer frente al curso las respuestas que alcanzan el máximo esperado por dos motivos:

- a) Por una parte, se modela de manera conjunta cuáles son los detalles que logró obtener una respuesta ejemplar, así como también los estudiantes reconocen que sí es posible tener el máximo esperado en preguntas de desarrollo (y que no solo logran contestarlas los estudiantes más “aventajados del curso”). Por eso es necesario ir rotando a los estudiantes y procurar que no sean siempre los mismos que se están reconociendo, así se les da posibilidad a varios de mostrar lo bien que están haciendo.

- b) Por otra parte, se refuerza la autoestima y seguridad personal de los estudiantes que logran contestar de manera óptima según los indicadores que se estén solicitando. Vuelvo a recalcar que creo importante rotar. En esta segunda oportunidad, no quise proyectar nuevamente las respuestas de los mismos estudiantes que fueron reconocidos en la experiencia anterior. Pero sí lo hice con otros, y aunque estos no tenían una respuesta completa, fui complementando la opinión de tres compañeros para lograr una respuesta completa. Saqué fotos de sus respuestas y las proyecté, igual que la vez anterior, les agregué un ticket o visto bueno sobre ellas para señalarlas como “aprobadas”.

Después, con ayuda de otros estudiantes iba preguntando por qué esa era una buena respuesta, o por qué tenía partes que debían ser tomadas con atención, y sus opiniones las iba registrando en una parte de la pizarra, logrando una especie de “paso a paso” para responder la pregunta de desarrollo, como, por ejemplo:

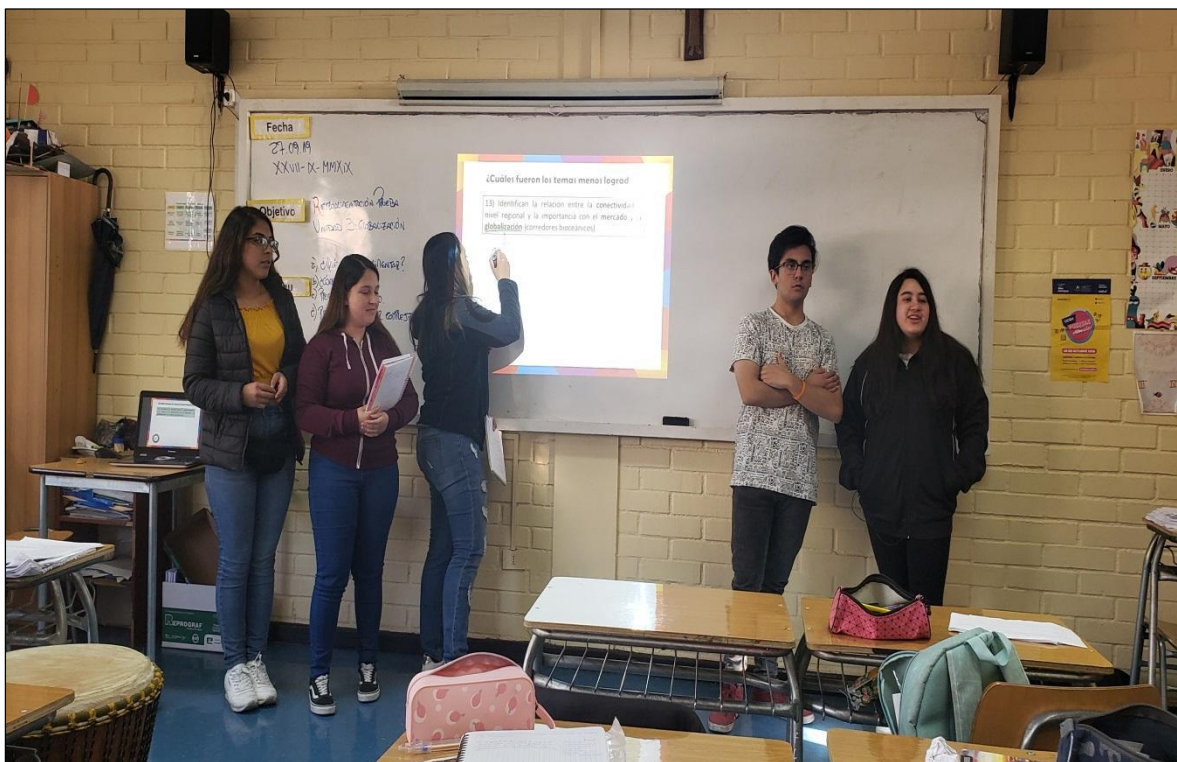
“Paso 1: Parafrasear la pregunta, *“en base a las posibilidades de ascensión en la escala social, propongo que...”*

“Paso 2: Plantear una postura personal frente a la desigualdad económica del país por cada una de las tres consecuencias expuestas”.

“Paso 3: Agregar citas textuales que respalden o complementen la postura personal que escribí por cada una de las tres consecuencias”.

“Paso 4: Escribir conectores que permitan hilar ideas y conectar la respuesta personal con las citas textuales”.

Recurso N°25. Retroalimentación Prueba de Unidad 2.



Fuente: Elaboración personal

4.3.12. Revisión de ítem de desarrollo.

Como último paso, en los últimos minutos de la clase les entregué un papel en blanco y les pedí que evaluaran qué les había parecido la clase. Esto nunca lo había hecho, pero me pareció imprescindible conocer su opinión. Para esto, les di dos preguntas:

- a) ¿Qué me gustó?
- b) ¿Qué no me gustó?

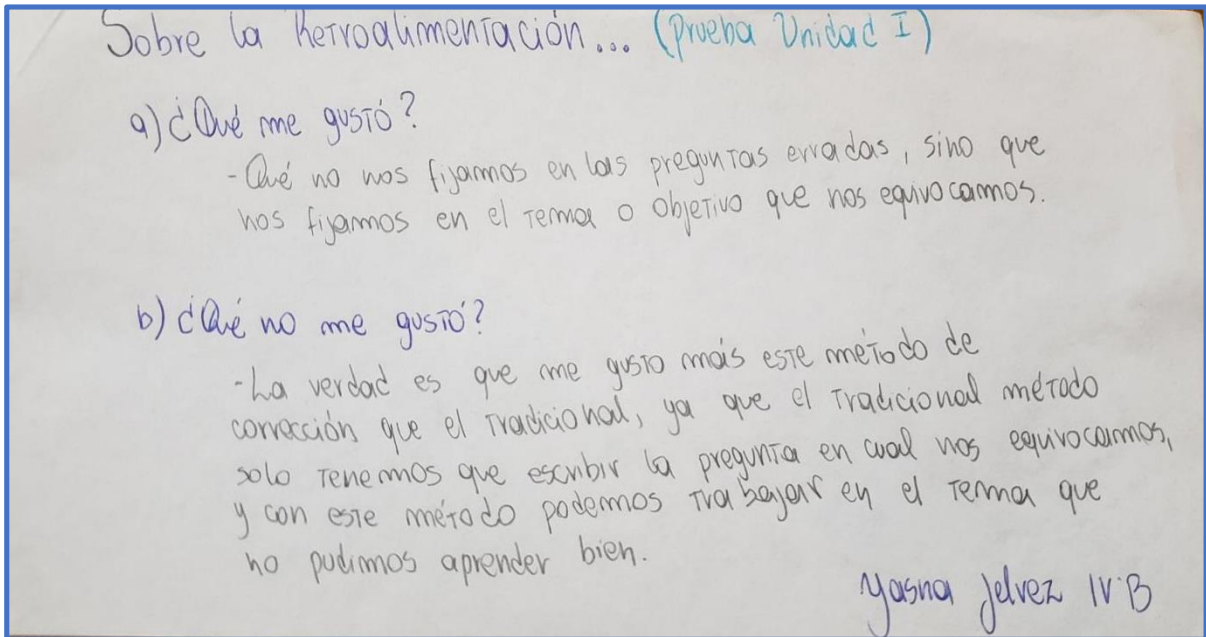
Les pedí que respondieran honestamente, pues la información era anónima para quien no quisiera agregar su nombre, y tenía como único objetivo el seguir mejorando la forma de hacer las clases, además de ser voluntaria.

No todos los estudiantes respondieron, pero recibí veintiocho respuestas distintas de diferentes estudiantes. La respuesta fue satisfactoria de parte de ellos.

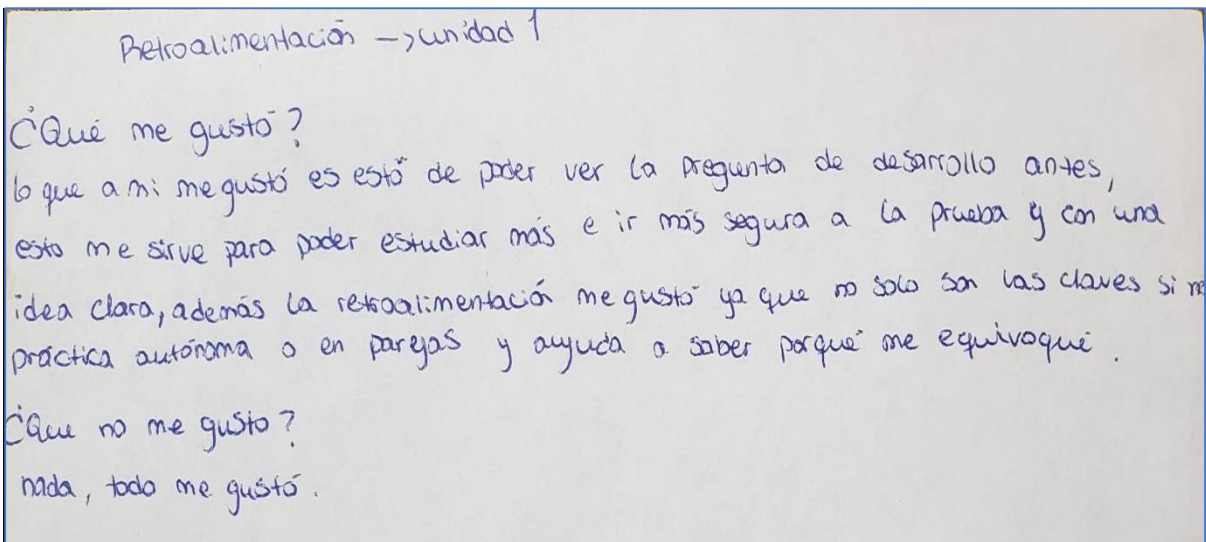
Respecto a la primera pregunta, la mayoría de los estudiantes respondió que les gustó la forma de hacer la retroalimentación, *“porque era distinta a como la hacíamos siempre”, se notaba “preparación” y “que no nos fijamos en las preguntas erradas, sino que nos fijamos en el tema u objetivo que nos equivocamos” [sic], “me gustó la manera ya que es más rápida y podemos seguir más rápido las materias”, “que enseñó [sic] la estructura de cómo argumentar la respuesta de desarrollo”.*

Valoro el ejercicio de permitir a los estudiantes plantear su propio punto de vista respecto a una evaluación. Manifiesto que no es una práctica habitual pedir a los estudiantes en el colegio opiniones respecto al desempeño profesional de sus profesores. Muy por el contrario, en este sentido la práctica es unidireccional: solo el docente evalúa, no los estudiantes. De hecho, puedo darme cuenta que no es una práctica habitual, pues algunos estudiantes no respondían qué les pareció la retroalimentación, sino que se centraron en el desarrollo o la complejidad del instrumento de evaluación que apliqué. Por lo mismo, es un interesante ejercicio para instalar la opinión de los estudiantes en este proceso.

Recurso N°26. Opiniones sobre la retroalimentación.



Fuente: Elaboración personal



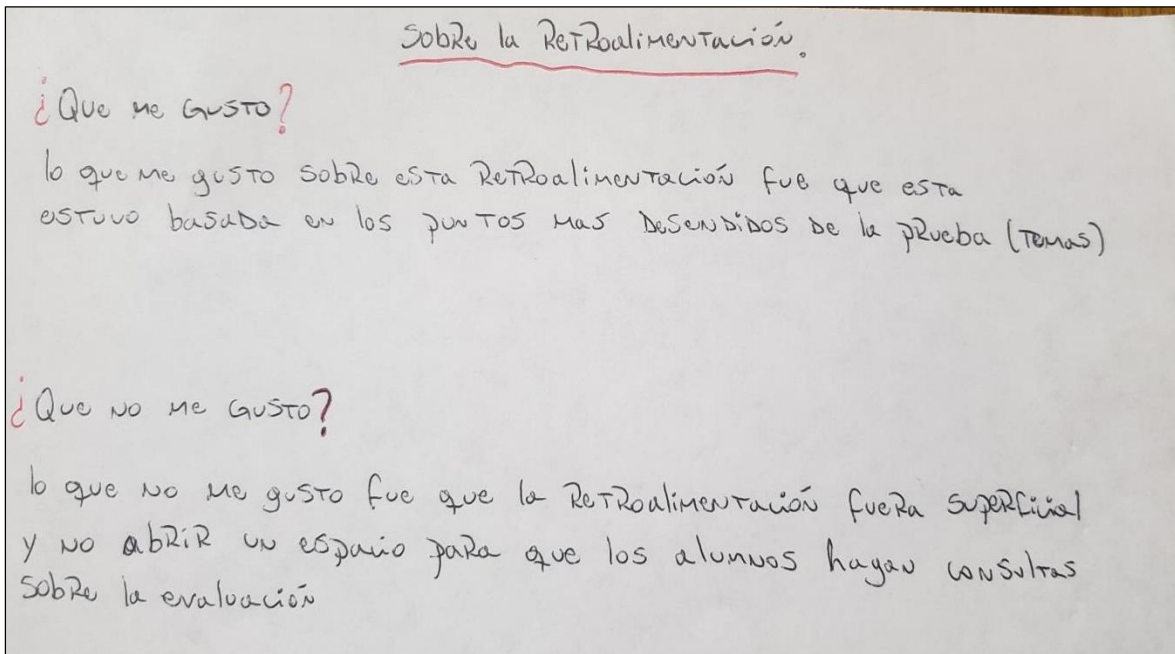
Fuente: Elaboración personal

Respecto a la segunda pregunta, si bien hubo varios estudiantes que agregaron que *“no tenían comentarios negativos o malos sobre la clase”*, sí rescato algunos como *“que las clases son muy estrictas y lateras. Pero lo demás excelente, buena dinámica la clase”*, *“lo que no me gustó fue que la retroalimentación fuera superficial y no abrir un espacio para que los alumnos hagan consultas sobre la evaluación”*, *“el examen requería muchos argumentos y finalmente impedía el refinar la escritura y su traspaso a lápiz pasta”*, *“que la prueba que ya era larga, la pregunta de desarrollo ocupó mucho tiempo”*.

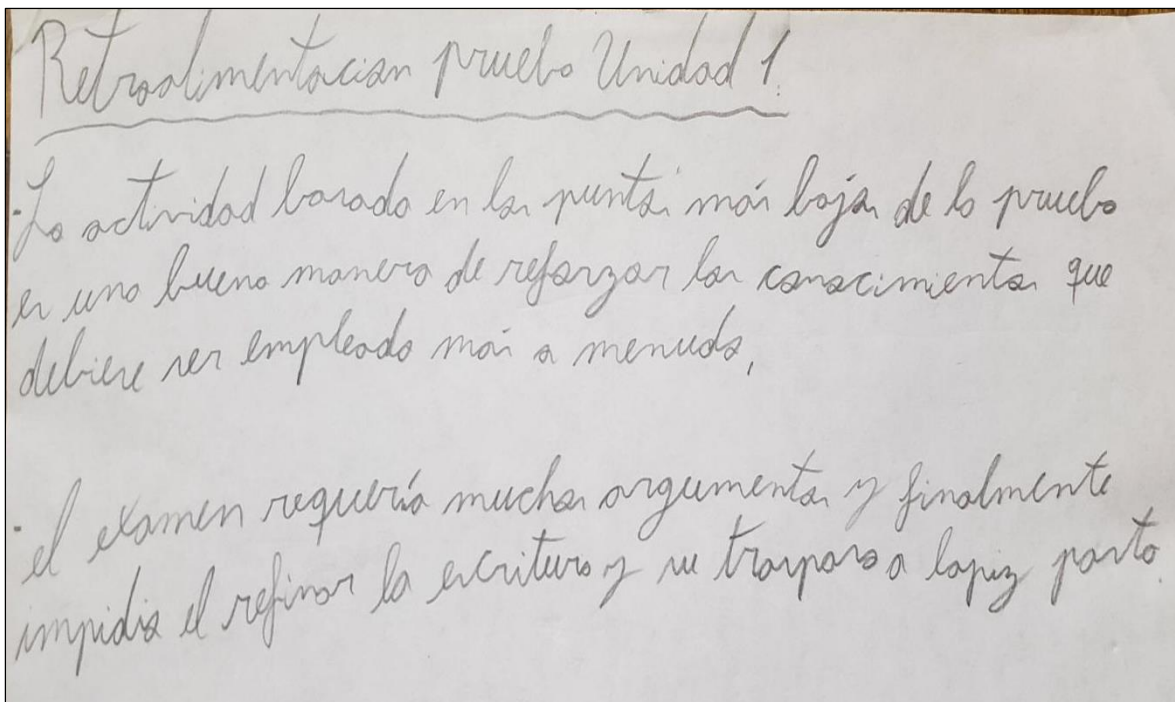
Otro estudiante escribió en relación al desarrollo de la prueba, manifestando que *“el examen requería mucho argumento lo que impidió refinar la escritura y su traspaso al lápiz pasta”* [sic]. En síntesis, puedo decir que sí, este ejercicio permitió que los estudiantes plantearan su propio punto de vista, aunque acotado e inicial. Es una buena práctica que debo mantener en el tiempo – los profesores debemos mantenerla en el tiempo – pues permite que todos los actores se involucren en el proceso. Destaco que un estudiante haya escrito que *“las clases son muy estrictas y lateras”*, pues también eso me motiva a tensionar prácticas en mi forma de entender y aplicar las clases.

En último lugar, considero que esto es lo enriquecedor y transformador del trabajo de investigación que llevo, tensionar hasta encontrar una nueva forma de hacer las cosas, más cercana a los estudiantes y que para ellos tenga sentido lo que estamos haciendo.

Recurso N°27. Opiniones sobre la retroalimentación.



Fuente: Elaboración personal



Fuente: Elaboración personal

4.4. Procedimiento de Presentación Oral.

4.4.1. Procedimiento de Presentación Oral. Unidad 1 (El Estado de Derecho en Chile).

Uno de los Aprendizajes Esperados de esta unidad se relaciona con el análisis histórico de la Constitución Política actual y el establecimiento de las bases de la institucionalidad, el carácter y la finalidad del Estado. Específicamente, uno de los indicadores de evaluación específica que los estudiantes “Describen el rol de las instituciones de control público (Tribunal Constitucional, Contraloría General de la República, Tribunal Electoral y Banco Central) en el funcionamiento y respeto del Estado de derecho”; por lo tanto, decidí medir este indicador a través de una presentación oral en equipo de cuatro o cinco integrantes. Recordando la experiencia que he tenido con este tipo de evaluaciones prácticas y que miden más allá que solo conocimiento, por ejemplo, que una prueba escrita, lancé la idea de aplicarlo coeficiente dos. El motivo de esto fue lograr que los estudiantes tomaran en serio esta evaluación, pues usualmente me ha pasado que no todos los estudiantes se preparan con anticipación, o no siguen las indicaciones de lo que se espera de ellos. Igualmente, las presentaciones orales para mí son un desafío.

Con un desafío me refiero también a desmitificar la frase “el profesor me tiene mala o buena”, o “el profesor me sacó tal nota”, pues si los criterios de evaluación se transparentan siempre antes de cualquier iniciativa escolar, se eliminan las suspicacias y los posibles vicios que pueda tener el proceso. Sobre todo, si hay una calificación de por medio, pues esto mueve emociones a favor o en contra del proceso, teniendo en cuenta que nuestro sistema educativo mantiene una relación muy estrecha con el concepto evaluación y calificación. Aquí me siento aludido, pues yo también he sido y sigo siendo parte de este mismo círculo agregando dos notas por un trabajo práctico, pero al igual que lo ocurrido en la experiencia de retroalimentación tras las pruebas, lo veo como un proceso sistemático en el tiempo donde tendré que ir evaluando más formativamente y no solo sumativamente,

así los estudiantes también tienen que hacerse parte de este cambio de concepción educativa.

Creo que, a nivel educativo en el sistema escolar chileno, este año 2020 será el inicio de un cambio de paradigma en las escuelas por dos motivos.

- a) El primero, la aplicación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar que entró en vigencia en marzo de 2020. Entre otros elementos característicos, permite diferenciar los dos procesos que hacía mención en el párrafo anterior: evaluación de la calificación, por lo que se promueve la evaluación formativa de forma mucho más explícita y necesaria para articular la relación entre los profesores y los estudiantes. Solo queda esperar que los profesores sepamos aprovechar esta instancia y dejemos de pensar en esta relación casi sinonímica entre ambos conceptos. Antes de este decreto, la cantidad de calificaciones era dictada por una relación simple mandatada por el número de horas a la semana, ahora se promueve otro enfoque con el Decreto 67, pues se incentiva la **“reflexión pedagógica sobre qué, cuándo y cuánto evaluar y calificar”**, la que generará, según el portal Kimche (2020), “independiente de las horas, una planificación coherente con el propósito de la asignatura, que incluso podrá contener instancias alternativas de calificación o evaluación por estudiante según se requiera”.
- b) El segundo, la condición de pandemia en que nos encontramos durante todo el primer semestre y parte del segundo semestre de 2020 en todo el mundo debido al coronavirus o COVID – 19. En el caso chileno, esto ha obligado a replantear las dinámicas que se mantenían en la escuela, pues debido a la imposibilidad de asistir presencialmente, los profesores hemos debido adaptarnos a las condiciones que el medio nos ha impuesto, incentivando la rápida capacitación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de las cuales se venía hablando de hace más de diez años, pero que siempre quedaban en el tintero

para “más adelante”, o “cuando las condiciones lo ameritaran”. De esta manera, el sistema educativo ha vuelto la atención a la Evaluación Formativa, que se venía planteando también desde hace muchos años como una alternativa no excluyente con el actual sistema basado en evaluaciones asociadas exclusivamente a las calificaciones. Diferentes agentes evaluativos como evaluación auténtica, heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, entre otros, han aparecido fuertemente debido a que el contexto remoto hace imprescindible evaluar de otra manera a como estábamos acostumbrados. A los profesores se nos han presentado nuevos desafíos, pues ya no tenemos el sitio de poder en frente de una sala de clases, vigilando el orden y los cuadernos sobre la mesa. Si bien las dinámicas no han cambiado diametralmente en la actualidad, sí tenemos que ser mucho más proactivos en captar la atención de los estudiantes y su enganche con las clases, evitando su deserción virtual al mismo tiempo de promover su participación en diferentes plataformas que faciliten pueda dar expresarse de manera oral, escrita o kinestésica.

4.4.2. Indicaciones Generales Presentación Oral.

Cuando presenté en público esta actividad, algunos de ellos me pidieron que no fuera una nota coeficiente 2, como se estila hacer con las pruebas globales que se aplican una vez cada semestre, sino que se aplicara una nota individual y otra grupal, de esta manera, existía la posibilidad de medir ambos tipos de desempeños. Esto me pareció una muy buena idea, así que como tenía una pauta de evaluación establecida para la actividad, la entregué y leí con los estudiantes. Honestamente, me di cuenta que no está aún desarrollada la costumbre de presentar pautas de evaluación o rúbricas previo a cualquier evaluación por los profesores del colegio, menos que los estudiantes tengan una cultura de pedir las para saber de qué manera serán medidos o qué se espera de ellos, así que esto también lo tomé como un desafío personal.

En realidad, creo que los estudiantes son demasiado pasivos en la escuela por la misma cultura educativa que llevamos. Los profesores hablamos de incentivar las habilidades de pensamiento crítico y autonomía en los estudiantes, pero realmente pienso que esas habilidades las desarrollamos a veces exclusivamente para conocimientos específicos de alguna asignatura, no les enseñamos herramientas que les permitan desenvolverse en la vida adulta de manera más o menos autónoma. Pienso, ¿qué habilidades del siglo XX, si pasan gran parte de la jornada escolar sentados de manera individual mirando la nuca de su compañero de adelante? Responden pruebas, desarrollan tareas escritas, los espacios de interacción son en los recreos, los trabajos en equipo son súper escasos, y sienten que todo es una competencia. Tenemos un gran desafío por delante en mejorar nuestras propias prácticas para poder impactar realmente en su formación integral y hacer a la escuela reproductora más de virtudes que defectos de la sociedad contemporánea.

4.4.3. Pauta de Evaluación Presentación Oral.

Desarrollé una pequeña pauta de evaluación individual (tipo escala de valoración) que mostré a los estudiantes. Esperé que me dijeran su opinión, si les parecía o no, qué cosas agregarían... pero no fue lo que esperaba, me miraban como tratando de descifrar lo que yo estaba pensando. Fue el primer paso en cederles un poco del poder que tiene el profesor antes de poner las reglas y los acuerdos. Creo que, si de aquí en adelante les empiezo a tomar más parecer sobre la forma en que evaluaremos en clases, irán tomando más protagonismo en estos espacios.

Luego, les pregunté si antes habían hecho con algún profesor o profesora, me dijeron que no, pero que tampoco ellos se interesaban demasiado por conocer las rúbricas o las pautas de evaluación. Me convengo más que en la cultura evaluativa del colegio no revisamos con los estudiantes los indicadores ni menos les tomamos el parecer, nos conformamos con “entregarles” el papel impreso con las instrucciones. Queda mucho por

avanzar en esta perspectiva, en compartir con los estudiantes el poder de la evaluación en la sala de clases.

Para cuando presentaran frente al curso, les pedí usar vestimenta formal, es decir, no el uniforme o polerón del curso de IV° medio. El motivo de esta solicitud fue bien práctico: a contar del II° semestre, las especialidades de Telecomunicaciones y Gastronomía del colegio comienzan su proceso de Práctica Profesional en distintas empresas, por lo que deben asistir a entrevistas con diferentes empleadores y con vestimenta formal. A esta fecha, son muy escasas las ocasiones en que se cambian ropa fuera del uniforme del colegio, por eso, lo que quise hacer era prepararlos para más adelante, cuando sí requirieran tener la ropa. Al principio, varios estudiantes manifestaron disconformidad con esta medida, solo por la excusa de “no tener terno ni camisas”, en los hombres. Les dije que tenían un mes para prepararse, y que podrían conseguirse con algún compañero o familiar la vestimenta. Cuando tocaron las dos fechas de presentación, los treinta y nueve estudiantes asistieron con vestimenta formal. En ambas fechas, invité al equipo de profesores de Técnico Profesional, incluyendo su Encargada, para que vieran a sus estudiantes presentar.

Cuando entregué la pauta de evaluación, les dije que había tomado la decisión de hacer esta presentación oral para que ellos pudieran familiarizarse con la comunicación verbal y no verbal en una exposición en frente de público, pues la falta de ellas, producía que llegando a IV° medio varios de ellos manifestaran “miedo a hablar en público” o “pánico escénico”. Como profesor, esto me produce angustia, pues, como decía en algunos puntos anteriores, se asume que en este nivel ya se logran todas las habilidades cognitivas y sociales para salir al mundo laboral, pero realmente esto no es así.

Uno de los criterios por lo que decidí organizar una presentación oral fue el uso del lenguaje verbal y no verbal, lo expresé anteriormente, por lo que también me pareció importante modelar un ejemplo de cómo se abordaba una presentación oral desde el punto de vista comunicativo. Por este motivo, recuerdo que en esa clase les di algunos

consejos básicos de aquellas cosas que les pedía mantener en la presentación y otras cosas que no usaran, como, por ejemplo, evitar leer lo que presentan, quedarse quietos sin mover sus manos o cuerpo en un solo lugar, haciendo una suerte de “simulación en tiempo real” para los estudiantes. Esta pauta de evaluación correspondiente a la evaluación oral de la Unidad 1 la incorporé en Anexo N°4.

Recurso N°28. Pauta de evaluación general. Presentación oral

PAUTA PRESENTACIÓN GRUPAL – “INSTITUCIONES REGULADORAS Y FISCALIZADORAS DEL ESTADO”

Nombres: _____

Curso: _____ **Institución:** _____ **Número de grupo:** _____

Hora inicio/término: _____

CRITERIOS:

O = Óptimo (3 ptos) A = Aceptable (2 ptos) R = Regular (1 pto) I/ NO = Insuficiente/No se observa (0 pto)

	INDICADORES DE EVALUACIÓN	O	A	R	I/NO
P r e s e n t a c i ó n	1. Cuidan el lenguaje verbal y no verbal proxémico y kinésico durante la presentación (gesticulan y modulan).				
	2. Presentan un formato sintético y original en la entrega de la información, considerando contraste de colores, formas y tamaños.				
	3. Contienen un máximo de 10 diapositivas en caso de usar Power Point.				
	4. Respetan los tiempos solicitados: entre 10 y 15 minutos .				
	5. Se apoyan en una ficha o en la misma presentación para explicar y no leer al curso.				
	6. Respetan tiempos de entrega establecidos por el(la) docente.				
	7. Cumplen con normas ortográficas (1 punto de descuento cada tres faltas).				
C o n t e n i d o	8. Demuestran dominio grupal y coordinación de funciones de la institución pública.				
	9. Incorporan el año de origen, historia y ubicación de la institución pública.				
	10. Incorporan autoridades de la institución pública y su forma de elección y duración.				
	11. Presentan los roles y funciones de la institución pública.				
	12. Argumentan cómo influye la institución pública en nuestra vida cotidiana .				
	13. Presentan un video explicativo o afiche que ilustre la misión o características fundamentales de la institución pública.				
	14. Incorporan a través de un medio audiovisual la presencia de la institución pública en los medios de comunicación en los últimos meses.				
	15. Presentan el contenido web y/o redes sociales de la institución pública y su nivel de actividad.				
NOTA/COMENTARIOS		PUNTAJE TOTAL			
A destacar:		45 PUNTOS			
A mejorar:		PUNTAJE OBTENIDO			

Fuente: Elaboración personal

4.4.4. Visita en Terreno al Organismo de Control del Estado.

Como el tema principal de la presentación oral era investigar las principales instituciones fiscalizadoras y de control de Estado, cada equipo debía buscar información de las distintas instituciones que previamente anoté en un post en la pizarra y pedí elegir. Aprovechando que el plazo de investigación para esta actividad fue de un mes calendario, les sugerí buscar información en internet y también – solo en caso que se organizaran más en cada equipo – ir a las instituciones y solicitar información físicamente, además de entrevistarse con alguien que estuviese dispuesto a recibirlos. A quienes voluntariamente fueran a la institución (dejé en claro que no era obligatorio), debían agregar una *selfie* del grupo en la presentación. Todos los equipos salvo dos, asistieron a la institución pública y agregaron sus fotos en la presentación. Sumaría cinco décimas a los equipos que participaran de esta iniciativa y fueran a la institución. Creo que varios de los que fueron a la institución lo hicieron por salir del colegio y “viajar” juntos hacia el centro de Santiago, pues varios de ellos no suelen salir del entorno del colegio ubicado en Puente Alto; además, tuvieron un mes para poder organizarse. Respecto a las décimas extra, creo que también influyó para que ellos pudieran organizarse y salir.

Respecto a los obstáculos que presentó esta actividad, se relaciona tanto con el tiempo para la búsqueda de la información, como por los permisos que debían conseguir para retirarse del colegio y la recepción que ellos tenían en el lugar al que acudían:

En primer lugar, me ocurrió que tres o cuatro días antes de la presentación oral, se acercaron contando que tuvieron problemas en la organización, no sabían dónde buscar, hubo discusiones en los grupos y otros relacionados. Por supuesto que esto me lleva a pensar a que el estar en IV° medio, donde se supone que las responsabilidades son mayores y los compromisos debiesen ser tomados de forma óptima por la mayoría de los estudiantes, esto no es así. Muchas veces, como profesores suponemos – en teoría – en este nivel no debiese haber dificultades para hacer clases, pero no. Ellos todavía piensan como adolescentes, además, todos actúan y aprenden a un ritmo distinto. La solución que

pude dar respecto a este problema no fue cambiar la fecha de presentación. Solo dije que presentarían al azar el mismo día, por lo tanto, debían buscar una alternativa que solucionara sus problemas antes del día de la presentación. Sobre el problema para buscar información, les proporcioné las páginas oficiales donde podían buscar el portal de cada una de las instituciones públicas que les pedí investigar.

En segundo lugar, el problema que tuve fue conseguir suficientes permisos para que los estudiantes se retiraran de la escuela para asistir a las instituciones. Cuando los estudiantes se ponían de acuerdo para que sus apoderados los vinieran a retirar, decían que el profesor los había enviado a investigar una tarea y por eso se estaban yendo. Esto era una verdad a medias, porque efectivamente iban por el encargo de la actividad que yo les había solicitado en la asignatura, pero no era obligatoria, sino voluntaria. Favoreciendo la versión de los estudiantes, siendo voluntaria u obligatoria, ellos debían salir en horario laboral, pues las instituciones funcionan hasta las 15.00 horas aproximadamente. Y debían hacerlo en grupos, por lo que me encontré con una realidad incómoda al promover actividades de investigación en terreno por equipos, pues al no ser una salida a terreno del curso completo liderados por el profesor, supe que produjo cierta incomodidad el dar estos “permisos de retiro” a grupos cuatro a cinco estudiantes que salían simultáneamente. Debo agregar que el trabajo está pensado para cuatro integrantes para formar diez equipos. Si uno de ellos decidía sumar un quinto integrante, les avisaba que subiría la exigencia del trabajo a un 70% para ser “equitativo” con los demás equipos, pues ellos tenían una persona más y era más fácil (supuestamente) la organización.

En tercer lugar, cuando los equipos presentaban y mostraban su fotografía o *selfie*, a todos les hacía la pregunta oral *¿cómo los recibieron?, ¿qué anécdota pueden contar a sus compañeros?, ¿qué aprendieron de esta salida?* Y según la respuesta de los equipos, me di cuenta que a algunos no los habían recibido bien, ya sea porque en ese momento los empleados tenían mucho trabajo, no estaban acostumbrados a recibir estudiantes de colegio que vayan a hacer preguntas (esto me sorprendió tratándose de una institución

pública acostumbrada a trabajar con personas) o me contaban que a alguno de ellos los guardias los habían mirado feo por la ropa que llevaban el día de la visita. Confieso que este es un tema bastante interesante, pues entre cada exposición les iba contando que el objetivo de esta visita no era solamente que sacaran información (pues también la encontraban en internet), sino que también aprendieran cómo funciona el “mundo real” fuera del colegio. Yo tengo un dicho que repetía con ellos cada cierto tiempo y es “*cuando se reviente la burbuja*”, en alusión a que cuando terminen su IV° medio se darían cuenta cómo es la vida afuera, pues ya no estarían protegidos bajo el alero de una insignia o una institución que los respaldara. Que notaran la diferencia de cómo los recibían cuando iban con uniforme o sin uniforme de colegio, o que no siempre las personas tenían disposición para atender a las personas cuando hacían consultas sobre algo. Personalmente, pienso como profesor que estas son instancias que los estudiantes tienen que vivir antes de salir del colegio, pues aplican habilidades blandas de comunicación social, de ubicación espacial, de trabajo en equipo, entre otras, es decir, creo que son momentos limitados dentro del desarrollo de las clases entre cuatro paredes, pero son momentos donde ponen en juego otro tipo de capacidades y destrezas. Uno de los equipos me comentaba en broma como anécdota que se habían perdido en Metro haciendo combinaciones, tuvieron que preguntar a los guardias de seguridad cómo llegaban al centro de Santiago. Ahí es vital poner en práctica estas capacidades que van más allá de la información que fueron a buscar. Inclusive, al final de las dos clases de presentaciones, les pregunté de qué les había servido esta experiencia, y algunas de las respuestas decían relación con: “aprendimos a que no hay que tener miedo con preguntar cosas”, “aprendimos que afuera la gente te discrimina por cómo te vistes, o sea, que te miran feo”, por ejemplo.

A pesar de estos tres obstáculos y/o problemas, igualmente pienso en continuar con esta actividad, pues gracias a la retroalimentación que entregaron los estudiantes en esta primera aplicación sé que será una experiencia enriquecedora para quienes puedan salir del colegio. Igualmente, sé que debo corregir algunos aspectos para cuando vuelva a aplicar esta experiencia, los que detallaré en la segunda presentación oral.

4.4.5. Retroalimentación General: Presentaciones Orales.

Una vez que se presentaron todos los equipos en las dos sesiones de exposición grupal, en la clase siguiente preparé una presentación en PPT donde les mostraría aquellos aspectos que – según la pauta de evaluación grupal e individual – resaltaron como aciertos y aspectos a mejorar para una próxima ocasión, a modo de retroalimentación, usando íconos e infografías para ilustrar visualmente lo que había resaltado por escrito. Varios de ellos estaban ansiosos por la nota, sé que finalmente en la cultura escolar de mi colegio y del sistema nacional es esto lo que mayormente (y lamentablemente por la dinámica del mismo sistema educativo) nos interesa a los profesores y estudiantes. A los primeros, porque es lo que nos va “midiendo” el avance y permite que rellenemos los espacios con notas en las planillas que nos solicitan administrativamente. A los segundos, porque es lo que les permite subir o bajar la nota en cada asignatura, manteniendo un promedio general más o menos alto en relación a los demás compañeros del curso, y finalmente, lo que les permitirá “aprobar” o “reprobar” determinada asignatura e inclusive, el nivel.

Esta presentación partió felicitando aquellos puntos o aspectos que, en general dentro de todos los equipos, lograron resaltar positivamente. Aunque no pedí que esto lo anotaran en su cuaderno, sí noté algunos pocos estudiantes que estaban tomando apunte de lo que estaba proyectando. De todas maneras, sí hubo un buen ambiente de clases mientras destacaba:

- *Apego al contenido de la pauta de evaluación (historia, autoridades, funciones, videos explicativos y noticia).*
- *Formato presentación (trabajo previo, envío por correo de ppt y video a tiempo).*
- *Tener apuntes en el equipo, pero no leer (si los usan, ojalá todos los mismos colores de la tarjeta, nunca hojas de cuaderno).*
- *Toma de apuntes en cada presentación (sé responsable de tu propio aprendizaje, no siempre se te enviará todo a tu correo).*

A continuación, presenté aquellos puntos débiles y donde debían poner más atención para una próxima oportunidad, pues era fundamental trabajar en ello para tener un mejor desempeño a nivel oral y corporal, por ejemplo:

- *Lenguaje verbal y no verbal (ocupar espacio, modular y proyectar la voz, hablar con el cuerpo, expresar lo que dice).*
- *Explicación de temas no previstos (presentar no es disertar ni aprenderse de “memoria” lo que voy a contar).*
- *Coordinación de equipo (manejo de temas y contestar preguntas, todos deben manejar el tema que se explica).*

Acto seguido, les proyecté una pequeña infografía relevando la importancia del lenguaje verbal, estimando que, en una conversación, alrededor del 93% estaba compuesto por este tipo de lenguaje no verbal. ¿A qué me refería con el lenguaje no verbal? Para esto, me detuve en otra infografía titulada “los 10 peores errores del lenguaje corporal, según Forbes”. Aquí fue donde expliqué cada uno de los diez pasos con ejemplos cotidianos que había registrado en algunos equipos, por supuesto, sin decir nombres ni insinuar a alguno de los estudiantes del curso.

Figura N°29. Retroalimentación Presentación oral



En general bien:

- **Apego al contenido de la pauta de evaluación** *(historia, autoridades, funciones, video explicativos y noticia).*
- **Formato presentación** *(trabajo previo, envío por correo de ppt y video a tiempo).*
- **Tener apuntes en el equipo, pero no leer** *(si la usan, ojalá todos el mismo color de tarjeta, nunca hoja de cuaderno).*
- **Toma de apuntes en cada presentación** *(hazte responsable de tu propio aprendizaje, no siempre te enviarán todo al correo)*

Fuente: Elaboración personal



Fuente: Elaboración personal

1-. Evitar el contacto visual.

2-. Encorvar la postura.

3-. Dar la mano con firmeza.

4-. Contraer los brazos.

5-. Mirar hacia abajo.

6-. Echarse hacia atrás.

7-. Manosear con inquietud.

8-. Invadir el espacio íntimo.

9-. Mirar el reloj.

10-. Fruncir el ceño.

Los cuatro aspectos que destaqué anteriormente fueron los que les pedí prestaran atención, pues no era difícil mejorarlos, teniendo en cuenta que la próxima oportunidad el desafío sería mejorarlos.

No mencioné anteriormente que para evitar los problemas que suceden usualmente con la proyección de presentaciones, los pendrives con virus o el inconveniente técnico de formatos entre un computador y otro, pedí a los equipos enviarme a mi correo electrónico la presentación que usarían un día antes de su exposición. Esto, para optimizar los tiempos y no perder minutos accediendo a diferentes correos buscando los materiales. Para mi sorpresa, la mitad de los equipos envió el correo con la presentación, aunque confieso que esperé fueran más. De cualquier manera, también me di cuenta que no todos estaban en condiciones de enviar un correo electrónico y dar indicaciones básicas, menos saludar. Otros solo enviaron el archivo. Ante esto, les mostré una sugerencia de estructura de correo para una próxima oportunidad en que se comunicaran, por ejemplo, con un profesor, una persona externa, los centros donde fueran a hacer su práctica profesional, entre otros.

4.4.6. La opinión de los equipos frente a esta retroalimentación.

Como último paso, les entregué las pautas de evaluación por equipos, les pedí las revisaran en detalle por quince minutos, leyendo comentarios de su desempeño individual y grupal. También agregué sus presentaciones en PPT de cada institución impresas y revisadas completamente, tanto los aspectos bien logrados y aquellos por mejorar. Escribía comentarios tipo “felicitaciones” y otros “atención con...”.

La pauta de evaluación por equipos incluía una sección de comentarios para todos por igual: “a destacar” y “a seguir trabajando”. Entonces, ahí agregué cada uno de los aspectos que consideré debía reconocer, tanto para bien, incentivándolos a continuar de esta manera para más adelante, y aquellos que tenían que revisar y volver a tomar en cuenta para mejorar. La pauta de evaluación individual solo tenía la palabra “comentarios”, ahí es donde mezclaba aspectos, cuidando siempre de agregar un reconocimiento positivo o felicitación, si correspondía. Esto, para reconocer el esfuerzo.

Les pedí que al reverso de la pauta de evaluación escribieran voluntariamente como equipo una retroalimentación general sobre esta presentación oral y su evaluación, considerando, por ejemplo:

- *Lo que les gustó y hay que continuar haciendo.*
- *Lo que no les gustó, den una propuesta de cómo mejorar.*
- *¿Sirvió o no sirvió esta manera de retroalimentar el trabajo?, ¿Por qué?*

Creo que en general no están acostumbrados como curso a este ciclo con los trabajos que entregan, pues lógicamente siempre esperan la nota en primer lugar. Ahora bien, la respuesta que tuve de la mayoría de los equipos que entregaron voluntariamente sus respuestas, alrededor de seis, fue que hay que continuar haciendo “el poder salir del colegio a otros lugares”, “hacer cosas diferentes a una prueba escrita, más entretenidas”, o “entregar consejos para mejorar el desplante en el público”. En relación a lo que no les gustó, encontré que “el tiempo de exposición puede ser más” (se dieron quince minutos de presentación por equipo) o “explicar mejor los elementos de la pauta”. En torno a la pregunta que cuestiona la manera de retroalimentar el trabajo, todos salvo un equipo sí estuvo de acuerdo en que fue de utilidad este tipo de retroalimentación, principalmente por el detalle, la claridad y la presentación que se hizo de las cosas bien logradas y aquellas por mejorar.

Los detalles que evidencié a partir de esta experiencia los mejoraré en la próxima presentación oral que preparé en la Unidad 2.

4.5. Presentación Oral Unidad 2 (El ejercicio de la ciudadanía y responsabilidades).

A contar de la experiencia anterior, pasó un mes aproximadamente entre la presentación oral de la Unidad 1 y la Unidad 2. Recuerdo que, en la primera presentación oral, conté al curso que esperaba realizar dos presentaciones durante el año, ambas tendrían lugar el primer semestre. En esta nueva unidad lectiva, el tema de fondo era el ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas, por lo que la presentación oral que había presentado a principios de año al curso abordaría este tema.

En esta oportunidad, la investigación de los estudiantes debía enfocarse hacia las Organizaciones No Gubernamentales y el papel que desempeñaban en la ciudadanía, también conocidas como ONG. Esta temática corresponde al Aprendizaje Esperado 07 de la asignatura y busca que los estudiantes reconozcan *“distintas formas de participación de la comunidad (a nivel nacional, regional y comunal, en organizaciones no gubernamentales y con distintos fines) y valorar su importancia para el funcionamiento y mejoramiento del sistema político y la profundización de la democracia”*. Exactamente, el indicador de logro de este AE solicita al profesor que los estudiantes den *“ejemplos de organizaciones sociales gubernamentales y no gubernamentales de participación ciudadana a nivel nacional, regional y comunal”*. Pero yo quise ir más allá como profesor y le dediqué más tiempo para su trabajo. Sentía que parte de las aficiones que podrían tener los y las estudiantes durante este año, podrían canalizarse a través de diferentes instituciones que dedicaban su trabajo, muchas veces voluntariamente, a diversos tipos de causas que ayudan a diferentes sectores de la sociedad. A través de ellas también se hace *ciudadanía*, por eso es que decidí que los estudiantes investigaran varias de ellas para luego exponerlas a través de una presentación oral.

Lo primero que hice con el curso, fue contar el propósito de esta actividad y qué aspectos rescataba de la presentación oral anterior y que mantendríamos, así como aquellos que mejoraríamos tanto a nivel de ellos como estudiantes, como mío, como profesor.

4.5.1. Indicaciones generales Presentación Oral.

Considerando que la experiencia pasada sirvió para validar la pauta de evaluación con que medí la presentación oral de los estudiantes, para esta oportunidad hice cambios en la misma. Como una de las pautas era grupal y otra de las pautas era individual, al presentar esta actividad con el curso les conté lo que esperaba considerar como criterios de evaluación. Aquí realicé un cambio respecto a la experiencia anterior, pues antes de que formaran los equipos, entregué dos pautas a cada uno de los estudiantes del curso y las proyecté, invité a algunos de ellos a que leyeran en voz alta y les pregunté qué entendían con cada uno de los puntos, desde las instrucciones hasta la pauta misma. Confieso que esto me llevó tiempo, por lo menos veinticinco minutos de una clase, aunque pienso que fue un tiempo bien invertido, así también ellos conocen qué se espera de ellos y como profesor transparente el método que usaré para “tomarle el pulso” a la presentación oral. La vez pasada no lo hice así, yo leí las indicaciones y les di algunos minutos para que leyeran individualmente y me hicieran preguntas. Como era de esperar, no hubo preguntas. Por eso cambié esta vez.

También reconozco que fueron varios los indicadores que usé para la presentación. Pero los separé en tres áreas: Presentación, Formato PPT y Contenido. Incluí más respecto a la presentación anterior, pero también fue porque para esta actividad los equipos debían prestar atención a más elementos, como, por ejemplo, preparar un mayor nivel de análisis y aplicación respecto a lo investigado, argumentar una conclusión respecto al rol que cumplían las ONG para la sociedad o incluso, entrevistar brevemente a un miembro que los recibiera en caso de asistir a las oficinas de cada ONG.

Acto seguido, les pedí crear los equipos según sus propios intereses, así que tenían la opción de continuar con el mismo equipo anterior, o bien elegir uno nuevo, pero que “*no necesariamente mis amigos serían las personas con las que debía formar equipos*”. Como señalé anteriormente, aun en IV° medio hay problemas de organización de tiempos y voluntades para trabajar colaborativamente. Por eso es que pienso que los estudiantes han

aprendido en la práctica a trabajar en grupos, pero no conocen técnicas ni manejan experiencia en este tipo de trabajos, y honestamente, tampoco nosotros los profesores, pues la gran cantidad de trabajos que creamos son individuales. Por eso, ellos trabajan siempre con los mismos grupos de amigos, pues no se “arriesgan” a conocer otras formas de trabajo. Los equipos estaban compuestos por cuatro personas, y para quien deseara sumar otro integrante más, se elevaría también la exigencia de evaluación, esto con el único propósito de mantener la homogeneidad en el número de integrantes tanto para investigar, como para exponer frente al curso.

Una de las cosas que cambié respecto a la experiencia anterior, fue pegar en unos autoadhesivos en la pizarra los nombres de las ONG que previamente había decidido, pues me parecieron que eran representativas de diferentes temas de la sociedad y tenían sede en Santiago. Entonces, en vez de sortearlas al azar, invité a un integrante de cada equipo a pasar a la pizarra y conocerlas, mientras tanto les iba contando cuál era la temática general que abordaba cada una de ellas. Recuerdo que escogí ONG del ámbito animal, medioambiental, socioeconómico, digital, ciudadano, político, salud, educación y temas de género, entre otros. Él o ella conversarían con el equipo y escogerían una. Luego, deberían entregarme una lista con los nombres de los integrantes y el de la ONG. Funcionó mejor que la primera vez, pues vinieron todos en masa a sacar una institución pública de la bolsa que tenía y se desordenó mucho, no tanto por el desorden, sino porque no respetaron los turnos entre ellos. Creo que eligiendo un representante fue mejor y se respetaron los turnos. Como eran diez equipos, intencionadamente agregué 15 organizaciones, así tendrían donde elegir.

Recurso N°30. Pauta de evaluación general. Presentación oral

PAUTA PRESENTACIÓN GRUPAL – “ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES (ONG)”

Nombres: _____

Curso: IV° _____ **ONG:** _____ **Número de grupo:** _____

Hora inicio/término: _____

CRITERIOS:

O = Óptimo (3 pts) A = Aceptable (2 pts) R = Regular (1 pto) I/ NO = Insuficiente/No se observa (0 pto)

INDICADORES DE EVALUACIÓN		O	A	R	I/NO
P r e s e n t a c i ó n	1. Respetan el tiempo de entrega previo a la presentación, establecido por el docente.				
	2. Demuestran dominio grupal de la ONG, de acuerdo a los requerimientos solicitados.				
	3. Manifiestan coordinación de funciones y de roles durante la presentación.				
	4. Mantienen un lenguaje claro y formal durante la presentación, evitando muletillas.				
	5. Demuestran un lenguaje no verbal proxémico y kinésico acorde a la presentación.				
	6. Presentan vestimenta formal de todo el equipo (no uniforme escolar).				
F o r m a t i v o P P T	7. Se apoyan en una presentación legible y sintética, considerando uso de fuentes, contraste de colores y uso de esquemas.				
	8. Elaboran una presentación con un mínimo de 8 y máximo de 10 diapositivas, en caso de usar Power Point.				
	9. Respetan los tiempos establecidos: mínimo 10 y máximo 15 minutos.				
	10. Usan fichas u otro material de apoyo para la presentación, cuidando no leer.				
	11. Cumplen con normas ortográficas (1 punto de descuento cada tres faltas).				
C o n t e n i d o	12. Incorporan año de origen, historia y sede de la ONG.				
	13. Presentan misión y funciones principales de la ONG.				
	14. Exhiben la última campaña de la ONG en medios de comunicación masiva nacional o internacional.				
	15. Argumentan cómo influye en la ciudadanía el funcionamiento de esta ONG.	6	4	2	0
	16. Presentan publicidad o folletos de la ONG para presentar al curso.				
	17. Proyectan entrevista breve al encargado de la ONG, máximo 1 minuto 30 segundos.	6	4	2	0
	18. Incorporan dos casos o noticias nacionales o internacionales donde haya actuado la ONG para manifestarse ante una problemática.				
	19. Argumentan conclusión respecto al rol, importancia y desafíos pendientes de la ONG.	6	4	2	0
	20. Agregan citas de referencia o bibliografía al final de la presentación.				
COMENTARIOS		PUNTAJE TOTAL			
A destacar:		69 PUNTOS			

A seguir trabajando:	PUNTAJE OBTENIDO / NOTA

Fuente: Elaboración personal

Recurso N°31. Pauta de evaluación general. Presentación oral

PAUTA PRESENTACIÓN ORAL - "ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES (ONG)"

Nombre: _____ Curso: _____

CRITERIOS:

O = Óptimo (3 ptos) A = Aceptable (2 ptos) R = Regular (1 pto) I/ NO = Insuficiente/No se observa (0 pto)

INDICADORES DE EVALUACIÓN	O	A	R	I/NO
1.- Se expresa con claridad y fluidez durante toda la presentación.				
2.- Demuestra dominio del tema, desarrollando ideas de forma coherente.	6	4	2	0
3.- Mantiene un lenguaje verbal adecuado al contexto de la presentación.				
4.- Mantiene un lenguaje no verbal proxémico y kinésico acorde a la presentación.				
5.- Responde satisfactoriamente preguntas durante o al final de la presentación.				
6.- Otorga formalidad a la presentación, usando vestimenta formal.				
COMENTARIOS / NOTA	PUNTAJE TOTAL 21 PUNTOS			
	PUNTAJE OBTENIDO			

Fuente: Elaboración personal

4.5.2. Modelamiento del profesor.

Una vez que les entregué las indicaciones generales del trabajo, incorporé algo que no hice en la primera presentación oral, y es modelar cómo podrían aplicarse en la práctica los indicadores de evaluación del trabajo. En esa ocasión, entregué consejos prácticos de cómo mantener el dominio grupal durante la presentación, coordinar funciones y roles durante la presentación, mantener un lenguaje claro y formal, demostrar un lenguaje verbal y no verbal acorde a la presentación. Aquí les recordé brevemente la infografía que les proyecté cuando retroalimenté de manera general la primera presentación oral.

Personalmente, encuentro que estos indicadores de evaluación son transversales para cualquier persona en la sociedad, por eso fue mi interés en modelarlos y contarles de manera general qué se entendía por cada uno de ellos. Ocupé el espacio de la parte de delante de la sala, me moví por la pizarra, les decía que tuvieran atención en cómo movía mis manos, en la entonación de la voz para hablar, en cómo daba pases ficticios a mis compañeros para que hablaran ellos y se evitaran silencios incómodos. Quizás algo que podría incentivarse para una próxima oportunidad sería que ellos mismos fueran aportando cosas que rescataron de las presentaciones pasadas y que destacaron de algunos compañeros para que les sean significativos y los ejemplos vengan desde ellos mismos. Me imagino que es bastante más cercano para ellos que de los mismos compañeros destaquen lo positivo, así que es algo que en cada presentación oral me acordé de pedir brevemente a los voluntarios que quieran hablar. Esta pauta de evaluación correspondiente a la evaluación oral de la Unidad 2 la incorporé en Anexo N°5.

4.5.3. Pauta de Evaluación Presentación Oral. Aporte de estudiantes (la argumentación y el puntaje).

Manifiesto que una de las cosas que llamó mi atención positivamente, fue que cuando pedía voluntarios para poder leer las indicaciones de la presentación oral y preguntarles qué entendían de estas, uno de los estudiantes de nombre Sebastián, me dijo que le gustaría cambiar uno de los puntajes, porque “consideraba injusto que todos en el equipo tuvieran la misma nota si no todos se esforzaban por hacer bien el trabajo”, pregunté si había opiniones y luego di la mía. Conté que estaba parcialmente de acuerdo con su afirmación, pues para esto existía una pauta de evaluación individual que también consideraba cuánto se había acercado cada uno de ellos al máximo esperado. Valoré su opinión, pues ese era el espacio para decir si estábamos de acuerdo o no con la forma en que se evaluaría la actividad. Al preguntarle al curso qué pensaban de las pautas, algunos dijeron que se veía difícil, pero que varios de los temas tenían que ver con la organización antes y durante, y como tenían un mes para organizar el trabajo, no debería haber tantos problemas.

Al igual que la pauta de evaluación de la experiencia anterior, incluí por equipos una sección de comentarios para todos por igual: “a destacar” y “a seguir trabajando”. Entonces, ahí agregué cada uno de los aspectos que consideré debía reconocer positivamente, pues los habían mantenido o mejorado, y aquellos que tenían que seguir trabajando. La pauta de evaluación individual continuó teniendo la palabra “comentarios”, pues el tiempo no me dio en clases para detenerme en aspectos cualitativos de cada uno de ellos en el momento mismo de la presentación. Por eso, completaba con algún adjetivo puntual en la clase, para luego en la tranquilidad de mi hogar, redactarlo hasta que quedara en condiciones de ser devuelto al estudiante. Lo hice así como cada uno de los cuarenta integrantes del curso. Todos tuvieron su comentario, además de la calificación, por supuesto.

Una de las conversaciones que rescato con mi profesor de tesis, que, como lo he dicho anteriormente, participó como par crítico durante toda la investigación de campo,

fue discutir la forma en que asignaba puntaje a la pauta de evaluación. Y le encontré toda la razón, aunque no recuerdo cómo llegamos a conversar esto. Sucedió que, entre los veinte indicadores de la presentación oral, dos de ellos se relacionaban con argumentar y otro con realizar una breve entrevista a uno de los miembros de la ONG, y ante ello, el puntaje para todos los indicadores era el mismo. Entonces me hizo pensar en el grado de complejidad que requería cada uno de ellos para los estudiantes, pues no era lo mismo argumentar el grado de importancia de las ONG para la sociedad que revisar ortografía en el recurso visual o agregar información expositiva respecto a la institución que había investigado. Entonces, cambié los puntajes, de forma que asigné seis puntos en vez de tres para estos tres indicadores, debido a que requerían mayor grado de destreza de los estudiantes. Aquí debo considerar algo que mantuve respecto a la experiencia anterior, y es que mantuve la idea voluntaria de asistir en equipos a la ONG que escogieran, y si no podían asistir, no contaría el indicador que hablaba sobre la entrevista a un encargado ni sobre traer folletos de la ONG para presentar al curso, pues lo descontaría del puntaje final, así no perjudicaba ni obligaba a nadie con la decisión. Todos, salvo un equipo no fue a la organización no gubernamental escogida, una menor cantidad respecto a la experiencia anterior, así que, por ese lado, pienso que fue un avance respecto a la experiencia anterior, cuando casi la mitad de los equipos no pudieron asistir.

Cuando presenté a los estudiantes el cambio de puntaje en estos indicadores y el propósito de ser más equitativo con el esfuerzo del equipo, lo recibieron sin oposiciones, una estudiante de nombre Jennifer, levantó la mano y dijo que le “tincaba” porque “hacía que todos dieran más de sí para cuando les tocara exponer”. Pienso que ella entendió que esta decisión tenía como propósito ser más “justo” a la hora de valorar el puntaje. Sumando los veinte indicadores, la pauta de evaluación tuvo un máximo de sesenta y nueve puntos.

4.5.4. Coordinación con ONG.

Aquí generé un cambio respecto a la experiencia anterior, pues cuando los equipos escogieron sus organizaciones, me encargué de escribir a cada una de ellas por correo electrónico o bien, llamándolas por teléfono, para presentarme y darles a conocer el trabajo que los equipos estaban realizando, y que de antemano les solicitaba unos minutos de su tiempo para poder atender sus dudas o consultas. Creo que esto fue un avance respecto de la primera presentación oral, pues como expliqué anteriormente, no fueron bien recibidos los estudiantes en todos los lugares públicos. Como ahora eran privados, me preocupé de que estos problemas fueran menores.

Este también fue un tema que conversamos con mi par crítico, pues me hizo ver que en mi intención de que todo estuviese bajo control y ordenado durante esta actividad, me preocupé de escribir a los lugares anticipando la posible visita de los equipos de estudiantes y no dejé que los propios estudiantes fueran más autónomos y responsables a la hora de organizar la búsqueda de la información. Efectivamente, podría haber dejado a que ellos mismos escribieran a las organizaciones y buscaran una salida alternativa o “plan B” en caso que no los quisieran recibir, pues aquí también se pone en práctica la resolución de problemas y la autonomía para tomar decisiones. Definitivamente, es un aprendizaje para una próxima oportunidad.

A medida que las ONG me respondían y me confirmaban o no la posibilidad de atender estudiantes, les iba anunciando a los equipos. Para este trabajo, di un mes calendario de plazo. Hubo dos instituciones que no atendían público, por lo que hablé con los estudiantes involucrados y les dije que, si ellos decidían ir, no los podrían atender, y que les daba la posibilidad de elegir otra de las que quedó sin escoger, así que de esa manera lo hicimos con los dos equipos. Con esto, también me di cuenta que las ONG que no podían atender público, es porque sus recursos económicos no alcanzaban para pagarle a una persona que estuviera en la oficina y recibiera público, pues se organizaban con sus

voluntarios para las actividades de manera mensual. Por eso también la importancia que los estudiantes conocieran estas organizaciones que trabajan muchas veces sin contar con un financiamiento permanente, pero con el propósito de cumplir de labor social o ambiental, entre otros. Esto lo reflexioné con los estudiantes en una clase.

4.5.5. Visita en Terreno al Organismo de Control del Estado.

Este fue un elemento que mantuve respecto a la experiencia anterior, pues seguí pidiendo de manera voluntaria que los equipos pudieran ir a la organización escogida. Lo mantuve por el buen resultado que creo tuvo la organización de la primera vez. Como señalé anteriormente, solo un equipo no fue a visitarla, pero los nueve restantes sí lo hicieron. **Creo que para ellos también es una experiencia salir del colegio y romper el espacio de las cuatro paredes, aunque sea la última semana la escogida para asistir.** Tuve el mismo inconveniente que la vez anterior con Inspectoría respecto a los permisos para dejar salir del colegio a los equipos (noté cierta extrañeza en que los estudiantes salieran del colegio en grupos a hacer una tarea), por lo que tuvieron que ser retirados por sus apoderados. Eso sí, esta vez hablé con su Profesor Jefe para que estuviera al tanto, a diferencia de la vez anterior.

También hablé con Inspectoría la posibilidad de que los estudiantes llevaran consigo un certificado de accidente escolar para su salida, pues saldrían por motivos escolares del colegio, sin embargo, al ser retirados por sus apoderados, no podía extenderse el certificado para ellos. Lamentablemente, tuvieron que salir sin este documento, así que le pedía que se cuidaran mucho, que no se expusieran ellos ni a sus compañeros durante el viaje, hasta que llegaran a sus casas. Afortunadamente, todo funcionó bien. Aunque, igual que la vez anterior, confirmo que es muy poco usual que se realicen este tipo de salidas en el colegio sin la compañía de un profesor con todo el curso al mismo tiempo.

Recurso N°32. Visita de equipos a ONG. Presentación oral

ONG Chile Transparente



Fuente: Elaboración personal

ONG Educación 2020



Fuente: Elaboración personal

4.5.6. Felicitaciones y acciones de mejora para cada equipo

A diferencia de la experiencia relatada, como señalé anteriormente, a medida que cada uno de los equipos exponía su ONG, pedía en primer lugar a un compañero o compañera externa al grupo pudiera reconocer algo que le gustó del equipo en general (desde el contenido y/o desde la organización) y que felicitaría, así como algo que mejoraría desde su punto de vista personal. Esto funciona mejor siempre con las felicitaciones, pues al principio no se atrevían tanto a decir qué mejorar entre ellos mismos, quizá por no estar acostumbrados o de pronto por no querer expresar su opinión. Luego, como profesor también hacía un breve comentario de cada uno de ellos en esta misma línea.

A medida que salían los equipos, hubo un mejor clima de confianza entre los compañeros y se decían qué mejorarían y qué reconocían como bien logrado. Esto se desarrolló en un clima de respeto, yo también iba controlando esto para que no se perdiera el ambiente en el que estábamos. Finalmente, creo que sí se logró el objetivo de esta parte. Ahora bien, yo podría haber estado más pendiente de los detalles de cada equipo, pero como estaba registrando comentarios y tickets en las pautas individuales y en la pauta grupal, no podía lograrlo. Es una clase bien demandante para el profesor, pues se debe estar atento a muchos detalles que pueden favorecer o desfavorecer a cada equipo que presenta en términos de evaluación y calificación. Hay que hacer más actividades de este tipo en clases.

4.5.7. Retroalimentación General: Presentaciones Orales.

Esta fue una experiencia que mantuve respecto a la primera presentación oral. El motivo principal es que antes de entregar los comentarios finales más la calificación individual y grupal a cada uno de los equipos, decidí entregar la retroalimentación general respecto a la experiencia anterior, y qué cosas habían estado más visibles y qué otras debían seguir teniéndose en cuenta.

En esta ocasión, la mayoría del curso mejoró en el formato de envío de la presentación, pues se evidenció un envío al correo con mayor tiempo a diferencia de la primera vez; también mejoró el sistema de apoyos que tuvieron para explicar, muchos de ellos usaron breves apuntes y no hojas de cuaderno sueltas como en la primera vez, tampoco leyeron, lo que es un avance. Igual me queda el desafío de transmitir mayor confianza a los estudiantes que tienen dificultades para expresarse, o simplemente tienen miedo de hablar en público. Deberé seguir buscando un sistema de apoyo, o quizá seguir practicando este tipo de actividades más prácticas con los mismos. Era de esperar, muy en lo personal, que el aspecto a seguir teniendo en cuenta era la expresión del lenguaje verbal y no verbal en clases. No podía pretender que con solo modelar “cómo se hacía”, ellos aprenderían instantáneamente cómo hacerlo mejor, o sentirían mayor confianza, por eso es que reafirmo la intención de seguir practicando por el bien del desplante de los estudiantes.

Otro de los temas que apareció como débil y que requería revisión era la explicación de temas no previstos, como dificultades técnicas, ausencia de un integrante y “explicación de su parte”, por eso les decía que presentar no es disertar, como cuando aprendimos en educación básica. Pero claro, también entiendo que la escuela en general tampoco nos enseña a cómo presentar oralmente con frecuencia, ni cómo usar nuestro cuerpo para expresar. Ese es un desafío escuela.

No hice innovaciones importantes, pero sí me pareció relevante seguir haciendo hincapié en el uso del lenguaje verbal y no verbal por parte de los estudiantes. Esta retroalimentación de la prueba de Unidad 2 la incorporé en Anexo N°6.

4.5.8. Agradecimientos a ONG.

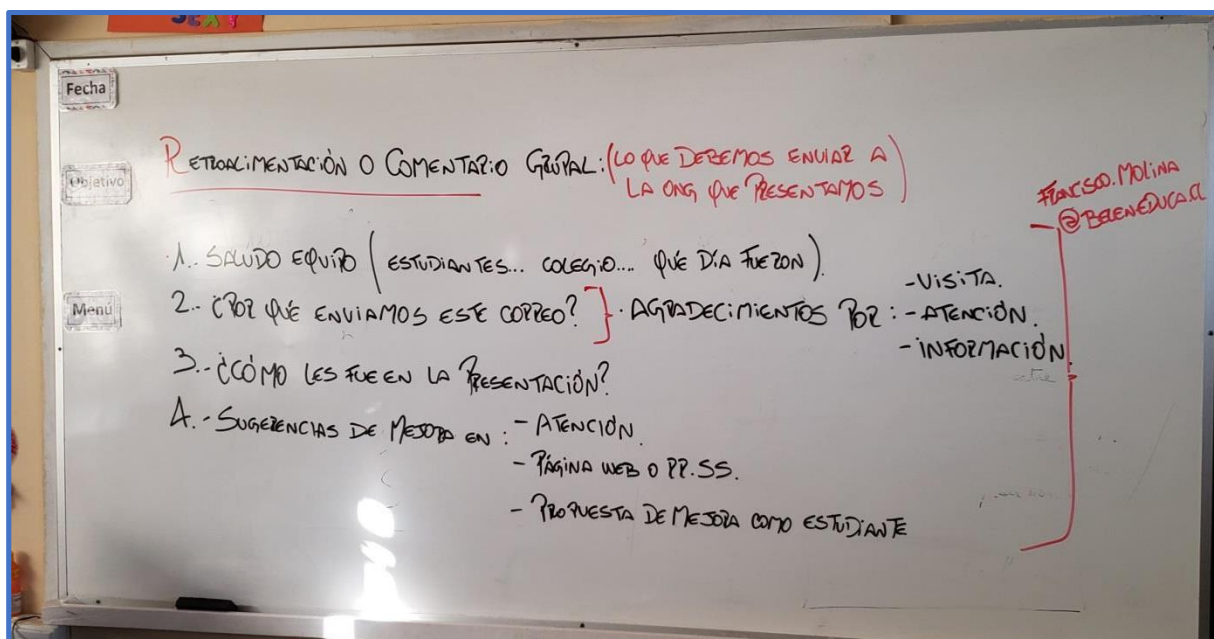
Uno de los puntos que apareció a medida que los estudiantes me contaban cómo les había ido en las organizaciones que escogieron, fue lo bien que los habían tratado en algunas de ellas. Por lo tanto, este último paso lo apliqué en la misma clase que hice la retroalimentación, pues conversé con los estudiantes qué les parecía la idea de darle las gracias a las personas que los atendieron. Confieso que, si bien no todos los equipos se manifestaron, por lo menos la mitad de ellos dijeron que les parecía una muy buena idea. Como el medio más usado es el correo electrónico por la mayoría de las ONG, les propuse escribir un correo electrónico con sus propios aportes, para que ellos pudieran escribirlo y agregar lo que quisieran. El propósito de este correo sería “cerrar un ciclo” y agradecer por la disposición con que los habían recibido.

En la pizarra fui escribiendo con plumón el encabezado de este correo y manifiesto que todas las ideas surgieron de ellos. En lo único que colaboré, fue en los aspectos formales, como el saludo, el agradecimiento y la despedida. Las demás ideas aparecieron con ayuda de los estudiantes. Les di como ejemplo que podían agregar la presentación que habían usado, así como también una fotografía de la presentación, pues el día que presentaban los equipos, les pedí permiso para sacarles una foto y compartirla con ellos mismos, con el objetivo de que quedara de recuerdo de cuando expusieron en equipos en IV° medio.

Alrededor de seis equipos escribieron a las ONG dando las gracias por el recibimiento, y aunque no de todas les respondieron, les agradecí yo a ellos por el gesto de devolver la mano a quienes los ayudaron con la tarea de investigación. Igualmente, me

parece necesario compartir un par de ejemplos de ONG que sí respondieron a los estudiantes sus agradecimientos institucionales por la visita.

Recurso N°33. Esquema de correo de agradecimiento a ONG.



Fuente: Elaboración personal

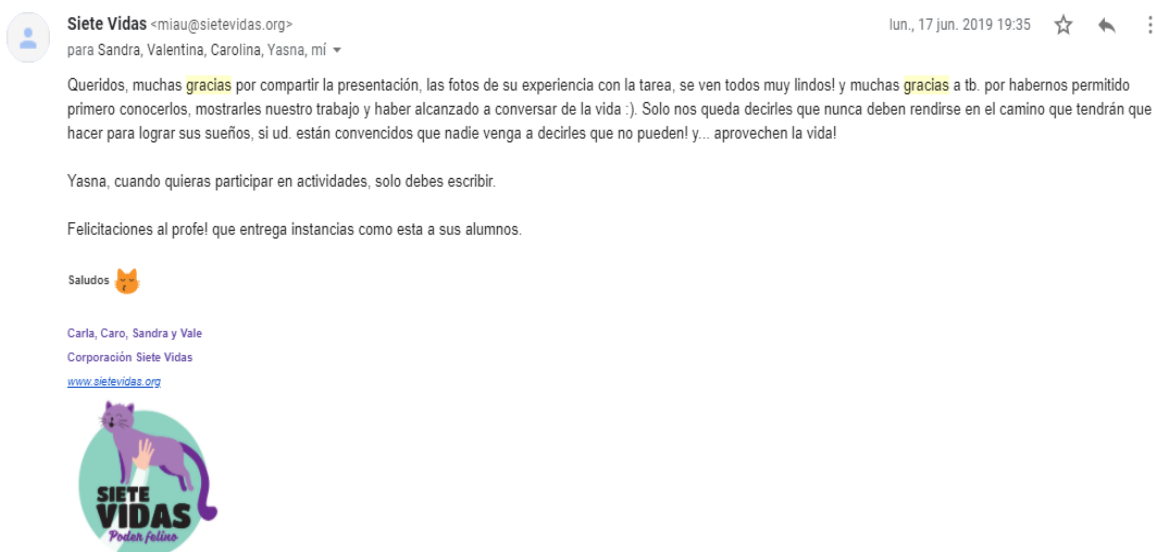
Recurso N°34. Correos voluntarios de agradecimiento a ONG.

ONG Siete Vidas



Fuente: Elaboración personal

Respuesta de ONG Siete Vidas



Fuente: Elaboración personal

ONG Educación 2020



Fernanda Alarcón <alarconf705@gmail.com>

mar., 18 jun. 2019 22:36 ☆ ↩ ⋮

para ybarrales, mí ▾

Buenas noches, esperando se encuentre bien, quisiera pedirle de antemano disculpas por la hora, me presento, mi nombre es Fernanda Alarcón, soy estudiante de IV°B de Telecomunicaciones del colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez en Puente Alto.

El día Viernes 17 de Mayo, junto a mis compañeros Sebastián González y Vicente Navarro, hicimos una visita a su sede para realizar una entrevista ya que debíamos presentar sobre una ONG y quisimos hacerla sobre Educación 2020, le queremos hacer saber que dicha presentación ya la llevamos acabo y en general agradecer por recibimiento, ya nos enteramos que con quien nos comunicamos en un principio ya no pertenece a esta organización, aún así les agradecemos por tanto e informarle que nos gustó hablar sobre la importancia de esta ONG a nuestro curso.

Sin nada más que decir, esperamos sigan cumpliendo más objetivos y poder ayudarlos con estos.

Se despiden atentamente Sebastián González, Vicente Navarro y Fernanda Alarcón.



Fuente: Elaboración personal

Respuesta de ONG Educación 2020



Yamir Barrales <ybarrales@educacion2020.cl>

mié., 19 jun. 2019 8:27 ☆ ↩ ⋮

para Fernanda, mí ▾

Estimada Fernanda

Buen día , muchas gracias por compartirnos este feedback es el sello que queremos transmitir de lo que realizamos como Fundación Educación 2020.

Quedamos a disposición para lo que necesiten ,

Un abrazo



Yamir Barrales Abreu

Dirección Desarrollo Organizacional

República 580, Santiago.

F: 2 594 01 20 / (9) 62442439

www.educacion2020.cl

Fuente: Elaboración personal

4.5.9. Evaluar la retroalimentación.

Al término de la segunda presentación con los estudiantes, decidí ocupar un cuadro de evaluación creado por Anijovich (2016, p. 32), propuesto para que los alumnos puedan evaluar las retroalimentaciones que reciben por parte de los docentes y probar si servía o no para mejorar mi propia práctica a la hora de evaluar el desempeño de los estudiantes por equipos:

Recurso N°35. Evaluación estudiantil de la retroalimentación.

Los comentarios que me hizo la/el docente en la corrección de este trabajo:	SÍ/NO	Explicar o dar un ejemplo
Me ayudaron a entender lo que tengo que lograr		
Me ayudaron a entender si estoy resolviendo bien las tareas		
Me ayudaron a entender dónde están mis dificultades		
Me orientaron para futuras tareas		
Me ayudaron a revisar mis trabajos		
Me ayudaron a entender las calificaciones que recibo		
Me ayudaron las preguntas para resolver o mejorar mis tareas		
Me ayudaron los ejemplos para resolver o mejorar mis tareas		

Fuente: Anijovich (2016, p. 32)

Entregué al término de la actividad este instrumento para que los equipos la completaran de forma voluntaria y la entregaran de vuelta, evaluando la práctica de la retroalimentación y la efectividad que tuvo para ellos. Cada equipo completó la suya, entregando sus opiniones en un “sí” o “no”, además de agregar un ejemplo. Considero que sí fue una buena práctica, pues la mayoría de ellos señaló una de las dos opciones en cada

uno de los ocho criterios que se preguntaban, agregando también un ejemplo de cómo ellos entendían lo que habían tenido bien logrando o lo que debían hacer mejor.

En una próxima oportunidad, lo que agregaría a esta lista de cotejo sería una celda que pidiera un ejemplo de cómo mejorar los comentarios de parte del docente en caso que la respuesta sea negativa en algún criterio, para tener más certeza aún de lo debo mejorar como docente.

Retroalimentación estudiante – docente

4.6. Procedimiento App Plickers.

El trabajo de campo de esta investigación acción también incorporó la aplicación de dos herramientas tecnológicas con los estudiantes con el propósito de obtener datos respecto al avance del proceso de enseñanza y aprendizaje en clases, y, en consecuencia, optimizar el proceso de evaluación formativa a través de retroalimentaciones precisas desde el docente hacia los estudiantes. De la misma manera, los estudiantes pueden responder preguntas cerradas que se formulen en torno a un determinado tema, permitiendo una evaluación diferente, más rápida y sencilla que como tradicionalmente se hace.

Con el paso de los años hasta el actual contexto de pandemia mundial en que nos encontramos, las Tecnologías de la Información e Comunicación se han convertido en herramientas facilitadoras del proceso evaluativo, aunque sin perder, la capacidad de medir el rendimiento de los estudiantes. Aunque bien, como señala Rodríguez (2005), el hecho de usar las tecnologías en este ámbito no debe distorsionar la idea de que la evaluación necesita estar planificada y las estrategias de evaluación han de ser coherentes con los contenidos trabajados.

Aún así, una vez teniendo organizadas las estrategias de evaluación, expertos como Stephens (2001), Fernández y Cebreiro (2003), Rodríguez (2005), Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013) o Lipsman (2014), entre otros, coinciden en subrayar los siguientes beneficios para el profesorado en relación a las ventajas de evaluar con TIC:

- Mayor frecuencia de la evaluación.
- Corrección inmediata.

- Fiabilidad.
- Reducción del tiempo dedicado a preparar información de tipo administrativo.
- Posibilidad de emitir diferentes tipos de informes: individuales, comparativos, por ítem, por prueba.
- Facilidad a la hora de compartir información con otros docentes.
- Diseño de pruebas en función de los objetivos y criterios de evaluación establecidos, de las características del alumnado, de los ritmos y estilos de aprendizaje...
- Fácil combinación de diferentes códigos en la formulación de las preguntas (imágenes, sonidos, gráficos, vídeos...). A su vez, los estudiantes se ven beneficiados ya que:
 - Se da una mayor flexibilidad de acceso.
 - Permite la implicación activa de los alumnos.
 - Aumenta la motivación.
 - Retroalimentación inmediata.
 - Disminuye la ansiedad generada por las pruebas tradicionales”.

4.6.1. ¿Qué es Plickers?

La primera aplicación que escogí para trabajar la entrega de retroalimentación en clases fue Plickers. Esta aplicación requiere conectividad a internet de parte del profesor, pero no de los estudiantes. Al mismo tiempo, como requerimiento técnico, la aplicación optimiza su rendimiento al mostrar al curso los resultados mediante una proyectora.

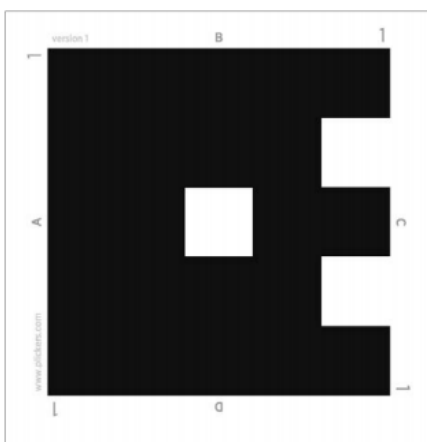
En palabras de López (2006), “Plickers es una herramienta digital gratuita, disponible para iOS y Android, con la que podemos recopilar datos en tiempo real para utilizar en el

proceso de evaluación de nuestro alumnado. Los resultados que nos proporciona son porcentajes y ponderaciones, por tanto, calificaciones, que nos ayudarán a comprobar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Aunque es una estrategia de evaluación cuantitativa, utiliza una forma muy poco intrusiva de evaluar, en la que la *gamificación* juega un papel importante, por lo que se produce una retroalimentación positiva, evitando momentos de nervios y estrés”.

Respecto a la aplicación de Plickers, López (2006) plantea que “nos proporciona unos marcadores, o tarjetas, una para cada alumno, que habrá que imprimir en papel o cartulina. Estas tarjetas se pueden orientar de cuatro formas diferentes (a, b, c, d), relacionadas con las cuatro posibles respuestas que admite la aplicación”. La orientación de cada una de estas tarjetas proporciona una clave que es decodificada por el teléfono celular del profesor. Para todos los efectos, usamos la versión gratuita de esta herramienta digital.

Recurso N°36. Código QR Plickers.

Tarjeta estándar en la que se puede apreciar el número de asignación del alumno y las letras correspondientes a las cuatro posibles respuestas.



Fuente: www.plickers.com

4.6.2. App Plickers Unidad 1 (El Estado de Derecho en Chile).

El método de aplicación de esta herramienta digital se realizó una vez que imprimí el set de tarjetas personales a cada uno de los estudiantes del curso, con el propósito que ellos pudieran levantar la imagen con la opción correspondiente para que yo como profesor recogiera cada una de estas respuestas a través del teléfono celular. Automáticamente, al ir rastreando sus respuestas con el teléfono, en el computador iban apareciendo el número la cantidad de correctas e incorrectas.

El procedimiento de aplicación para esta primera evaluación fue el siguiente:

Pasos previos a la aplicación:

- a) Crear un nombre de usuario y contraseña en la plataforma Plickers, accediendo fácilmente con un correo Gmail.
- b) Imprimir un set de tarjetas individuales para cada estudiante, lo que puede descargarse desde la misma página web.
- c) Cargar la lista de estudiantes del curso en la plataforma web de Plickers.
- d) Crear una pregunta en la plataforma de Plickers para luego compartirla con el curso, cuando inicie o termine la clase. En este sentido, las preguntas pueden realizarse en cualquier instancia de la clase. Yo preferí dejarla al término para verificar la comprensión respecto al tema de clase. En mi unidad educativa a este tipo de preguntas se le llama “ticket de salida” y su objetivo es levantar datos a partir de la respuesta de los estudiantes en un tiempo acotado.

Pasos durante la aplicación:

- e) Entregar indicaciones de la forma en que operaba la aplicación con los estudiantes, repartiendo a cada uno una tarjeta individual.

- f) Proyectar la pregunta a todo el curso, dejando un minuto para que ellos puedan responderla.
- g) Utilizar las tarjetas en cualquiera de las cuatro opciones (A, B, C o D) para que los estudiantes levanten su respuesta correcta
- h) Esperar que el profesor pase por cada uno de los puestos de la clase para verificar su respuesta con su teléfono celular.

Pasos al finalizar la aplicación:

- i) Proyectar respuestas de los estudiantes para todo el curso.
- j) Tomar decisiones en función de los resultados obtenidos. Este paso dependerá del objetivo de la pregunta que formule cada profesor para chequear la comprensión.

La pregunta utilizada para realizar el primer ejercicio fue la siguiente:

Recurso N°37. Captura pantalla Clase 5, Unidad 1

Respecto a los orígenes de la Constitución de 1980, ¿cuál alternativa es correcta?



- A** Contó con la aprobación de ambas Cámaras del Congreso Nacional.
- B** Se convocó a una Asamblea Constituyente para su redacción.
- C** Fue elaborada por una comisión de juristas conocida como Comisión Ortúzar.
- D** Fue redactada y propuesta al Ejecutivo por el Congreso Pleno.

Fuente: www.plickers.com

Respecto del uso de esta aplicación, debo decir que el resultado fue bastante significativo por parte de los estudiantes por dos motivos: el primero fue el factor novedad: hasta el momento, no la habían trabajado con otros profesores o asignaturas en el colegio; el segundo fue el factor rapidez, pues se pudo obtener y procesar rápidamente la respuesta que ellos escogieron, y luego ser compartida con el resto de la clase.

Recuerdo que después de la cuarta clase aplicando esta herramienta con el curso, la primera semana de abril, volví a propósito a realizar el ticket de salida como lo hacíamos de manera tradicional en clases, es decir, proyectando la pregunta en formato Power Point al curso, pero la respuesta se obtenía de forma masiva, sin ahondar de manera específica en la dispersión en las alternativas. De hecho, esto lo realizaba a mano alzada, dejando espacio

para que estudiantes no levantaran la mano o no respondieran la pregunta. En esta ocasión, les pregunté cuál era su opinión que tenían acerca del trabajo con tarjetas y código QR que habíamos tenido hasta el momento.

A continuación, pregunté al curso: *“¿Qué es lo que prefieren más o menos hasta ahora?”* La respuesta del curso fue al unísono, lo volví a recordar cuando revisaba la grabación de voz de esa clase: *“QR”*. Volví a preguntar: *¿Alguien puede levantar la mano y decirlo fuerte?* Fueron tres los estudiantes que respondieron, a quienes apodaré Maximiliano, Catalina y Ricardo. Sus respuestas fueron: *“porque nos da la estadística para poder contar si está bien respondido o no, y si las tiene buenas o malas”, “es más divertido”, “es más innovador, es más nuevo, sirve para saber si alguien contesta y quién no”*. La última pregunta que hice en este breve espacio de retroalimentación respecto al uso fue: *“¿Alguien piensa que le parece más hacerlo como lo hacíamos antes (con ticket en papel y levantar la mano)”*? Y uno de los estudiantes respondió que *“esta última forma era antigua, quedó en el pasado”*, varios de los estudiantes se rieron. Por último, *¿Algo que no les haya gustado la semana pasada de Plickers?* *“Hasta ahora nada”*, respondieron los estudiantes.

Recurso N°38. Captura pantalla Clase 5, Unidad 1



Fuente: www.plickers.com

Reconozco que para mí como docente el uso de esta herramienta digital fue un avance en clases, pues me permitía conocer en tiempo real cómo estaban respondiendo mis estudiantes respecto a las preguntas que yo tenía seleccionadas al final de la clase. También puede usarse al inicio, para volver sobre lo trabajado la clase anterior, o bien para volver a enseñar algún tema o detalle que no fue suficientemente bien explicado por el profesor. **Es vital tomar esas decisiones en este sentido para que el trabajo que se está realizando no quede en lo *novedoso* o *divertido*, sin lograr optimizar el proceso de retroalimentación con los estudiantes dentro de la misma clase.** Con esto, me refiero a alcanzar a profundizar en el porqué del error para brindar una mejor explicación al curso completo. Por ejemplo, siguiendo el ejemplo de la captura de pantalla anterior, pude reconocer fácilmente que 34 estudiantes respondieron la respuesta correcta, versus uno de ellos que señaló una respuesta incorrecta.

Desafío para la próxima aplicación es familiarizarme más con esta herramienta, pues hubo algunas transiciones entre el uso del teléfono y la proyección en que demoré algunos segundos en sincronizar, pero estoy partiendo.

4.7. App Plickers Unidad 2 (El ejercicio de la ciudadanía y responsabilidades).

En la Unidad 2, cuando ya llevaba varias aplicaciones de Plickers como herramienta de participación digital en clases, detecté algunas mejoras que podía incorporar para optimizar la aplicación en clases:

Recurso N°39. Mejoras aplicadas en la herramienta Plickers

Situaciones detectadas en Unidad 1	Mejoras para la aplicación en Unidad 2
Al entregar tarjetas individuales y plastificadas por estudiante, quedaban sueltas y olvidaban traerlas en algunas clases.	Pedí que las láminas quedaran pegadas en la contratapa del cuaderno de la asignatura, de forma que no olvidaran traerla a clases y no taparan el código con sus manos.
Al levantar la tarjeta, algunos estudiantes tapaban el código con sus dedos.	
Al entregar las tarjetas individuales y plastificadas por estudiante, en una ocasión entregué una tarjeta cambiada de acuerdo al número de lista.	Corroboré nuevamente la lista de estudiantes y su tarjeta de respuesta, pedí no intercambiarlas. Como quedaron pegadas en la contratapa de su cuaderno, pedí no intercambiarse estos últimos, bajo el eslogan: <i>“La tarjeta es personal e intransferible”</i> .
Ídem situación anterior, en un par de ocasiones dos parejas de banco intercambiaron sus tarjetas como broma. No afecta el resultado, pero sus apellidos no coincidían	
En una ocasión, un solo estudiante respondió equivocadamente y su nombre se proyectó en la pizarra. Aunque no produjo mayor inconveniente, podría incomodar en algunos casos.	Habilité la opción de esconder los nombres de los estudiantes cuando ocurran estas situaciones, mostrando un panorama general de respuestas.
	Entender estas instancias como espacios de aprendizaje, entendiendo el error como una oportunidad de mejora, tanto para el profesor como para los estudiantes.

Fuente: Elaboración personal

Recurso N°40. Captura pantalla Clase 4, Unidad 2

1. Para el funcionamiento de las instituciones y el financiamiento de las diferentes políticas públicas es necesario contar con muchos recursos monetarios. En este sentido, para el caso nacional, ¿cómo se obtienen dichos recursos, mayoritariamente?



- A** La administración de las empresas estatales
- B** El cobro de multas a los infractores de la ley.
- C** El cobro de impuestos a las empresas y personas.
- D** Los intereses de los préstamos otorgados a las empresas.

Fuente: www.plickers.com

Recurso N°41. Captura pantalla Resultados Clase 4, Unidad 2

Ticket 3, U2, Impuestos				53%	
IV°B					
Played Tuesday 14 May 2019 10:18 AM					
STUDENT OVERVIEW				A-Z HIGH-LOW	
Alarcon	50%	Garate	50%	Melin	50%
Araneda	0%	Gonzalez F	50%	Mora	Abs.
Campos	0%	Gonzalez S	50%	Morales	Abs.
Catalan	100%	Guerrero	50%	Navarro A	Abs.
Cañete	Abs.	Guzman	Abs.	Navarro V	100%
Contreras B	50%	Illino	50%	Oliva	0%
Contreras C	Abs.	Inostroza	Abs.	Rabah	50%
Díaz	50%	Jelves	50%	Ramos	Abs.
Escobar	50%	Jimenez	0%	Rivas	50%
Flores	50%	Martínez	100%	Rivera	50%
				Saldivar	Abs.
				Salinas	Abs.
				Sanchez	50%
				Sanzana	Abs.
				Sepulveda	50%
				Sotomayor	100%
				Valdes	100%
				Valenzuela	50%
				Vega	50%
				Zelada	100%

Fuente: www.plickers.com

4.7.1. Síntesis del uso de plataforma Plickers

Al término de la experiencia con esta herramienta, puedo sintetizar algunos factores que facilitan y dificultan su aplicación en clases. De todas formas, como cualquier herramienta didáctica y/o digital que se use en la sala de clases, su aplicación debe ser parcelada y no permanente en el tiempo, en lo posible intercalando con otro tipo de aplicaciones, pues es muy probable que los estudiantes se familiaricen rápidamente con uso y pierdan el interés en ella.

Por lo tanto, recomiendo mirar con un sentido de propósito el uso de estas herramientas digitales en clases, reconociendo cuándo es necesario ocuparlas y en qué contextos es necesario volver a métodos tradicionales, valorando la participación y la comunicación entre los estudiantes y profesores en clases presenciales o virtuales.

Recurso N°42. Factores en juego en la aplicación de Plickers

Factores que facilitan su aplicación	Factores que dificultan su aplicación
Revisión inmediata de preguntas en clases, optimizando el tiempo para el docente	Manejo de plataforma en inglés por el docente
Posibilidad de entregar retroalimentación instantánea al registrar las respuestas	Conocimiento de la dinámica e interfaz de Plickers para registrar respuestas de estudiantes
Participación directa de los estudiantes durante la clase de forma novedosa	Formula preguntas cerradas con cuatro alternativas, limitando interacciones complejas
Opción de esconder nombres de los estudiantes que responden al proyectar	
Necesidad de teléfono celular e internet solo del profesor y no de los estudiantes	
Envío de reporte estadístico por preguntas, por estudiantes y de la clase en general	

Fuente: Elaboración personal

4.8. Procedimiento App Mentimeter.

La segunda herramienta digital que apliqué en clases durante la investigación fue Mentimeter, una plataforma en línea que permite crear interacciones entre un presentador y una audiencia más o menos masiva a través de la participación de los estudiantes desde sus dispositivos celulares. Si bien tiene similitudes respecto a su uso en clases en comparación a la herramienta Plickers, mantiene diferencias en el uso y propósito de interactuar con el público. Aunque coinciden en la posibilidad de entregar retroalimentaciones en tiempo real respecto al grado de avance de los estudiantes respecto al tipo de pregunta que se formula, cumpliendo el propósito de monitorear el proceso de aprendizaje de la clase por parte del profesor o profesora.

Según Marcelo (2019), “Mentimeter permite crear presentaciones interactivas de forma sencilla y rápida. La aplicación dispone de diferentes formatos de participación a los estudiantes, pudiendo responder a través de sus móviles, tabletas o portátiles. Los resultados obtenidos se almacenan y también se pueden mostrar en la pantalla en tiempo real. Además, Mentimeter permite nueve tipos de preguntas diferentes y seis tipos diferentes de diapositivas rápidas interactivas. Por ejemplo, opción múltiple, elección de imagen, nube de palabras, escalas, texto abierto, 100 puntos, clasificación, matriz de 2x2, ¿Quién ganará?, Q&A, forma rápida o concurso (Seleccione Respuesta y Escriba Respuesta). Opciones como la nube de palabras o la opción de texto abierto facilita de forma inmediata que se establezca un diálogo o *brainstorming* acerca de cualquier concepto”. En toda la aplicación, esta herramienta digital fue usada en su versión gratuita.

4.8.1. App Mentimeter Unidad 3 (Desafíos de un mundo globalizado).

Mentimeter abre la posibilidad de *gamificar* la clase, entendida según el Instituto Tecnológico de Monterrey (2016) como **“la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje con el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes”**. *Uno de los postulados que en variadas ocasiones se les recomienda a los profesores desde su rol es entender que* “la evaluación formativa está íntimamente ligada a la retroalimentación frecuente en el juego ya que guía a los estudiantes en su avance”, por lo tanto, el mismo Instituto manifiesta que la responsabilidad del profesor “no consiste tan solo en hacer una actividad más divertida, sino debe conjuntar los elementos de juego con un buen diseño instruccional que incorpore actividades atractivas y retadoras”.

El procedimiento de aplicación para esta primera evaluación a lo largo de la Unidad 3 fue el siguiente, teniendo en cuenta que aquí sí se necesita que los estudiantes posean teléfono celular y conectividad a internet:

Pasos previos a la aplicación:

- a) Crear un nombre de usuario y contraseña en la plataforma Mentimeter (www.mentimeter.com), accediendo fácilmente con un correo Gmail.
- b) Escoger una modalidad de preguntas desde la misma plataforma, entre las diversas opciones que ofrece.
- c) Crear una pregunta en la plataforma de Mentimeter para luego compartirla con el curso, cuando inicie o termine la clase. En este sentido, las preguntas pueden realizarse en cualquier instancia de la clase. Al igual que Plickers, preferí dejarla al término para verificar la comprensión respecto al tema de clase, aplicando un “ticket de salida”; recuerdo que su objetivo es levantar datos cuantitativos a partir de la respuesta de los estudiantes en un tiempo acotado para retroalimentarlos en base a ese resultado.

Pasos durante la aplicación:

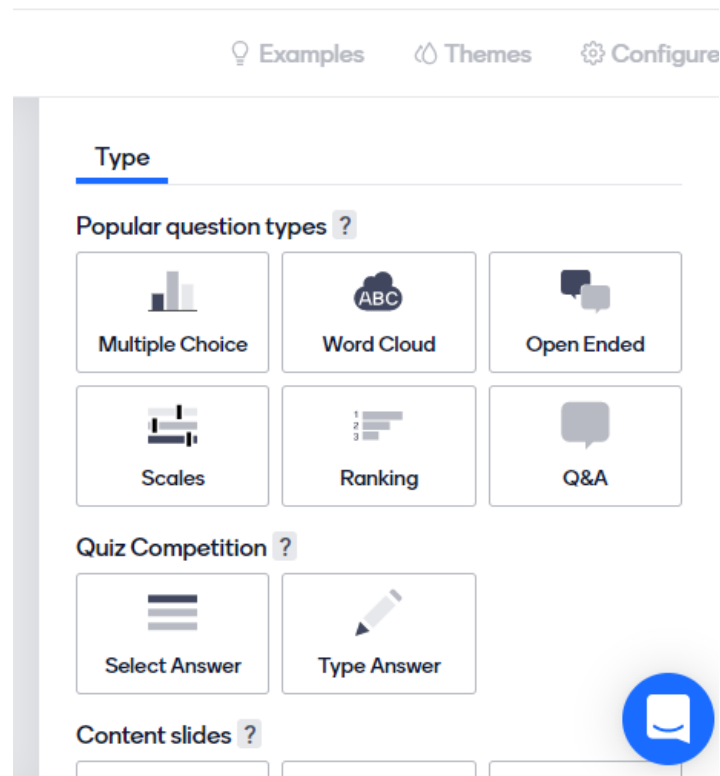
- d) Entregar indicaciones de la forma en que operaba la aplicación con los estudiantes, solicitando ingresar a la página www.menti.com cada vez que la usáramos en clases. Para esto, tuve que reconvenir el uso de teléfonos celulares en clases con un fin educativo, pues según el Manual de Convivencia Interna, el colegio no permite el uso de teléfonos en clases.
- e) Proyectar la pregunta a todo el curso, dejando un minuto para que ellos puedan ingresar a la plataforma e ingresar el código respectivo. En esta plataforma, el público siempre debe ingresar a la interacción mediante un código de siete números.
- f) A medida que los estudiantes utilizan su teléfono celular y envían sus respuestas, el sistema va registrando automáticamente las respuestas.

Pasos al finalizar la aplicación:

- g) Al proyectarse inmediatamente al curso, la aplicación permite conocer las respuestas en cada una de las opciones.
- h) Tomar decisiones en función de los resultados obtenidos. Este paso dependerá del objetivo de la pregunta que formule cada profesor para chequear la comprensión.

Mentimeter ofrece diferentes opciones para diversificar tipos de pregunta, en este sentido, sí existe una mayor posibilidad de interacción en comparación a Plickers, disponiendo seis dinámicas entre las más populares:

Recurso N°43. Captura pantalla Interacciones Mentimeter



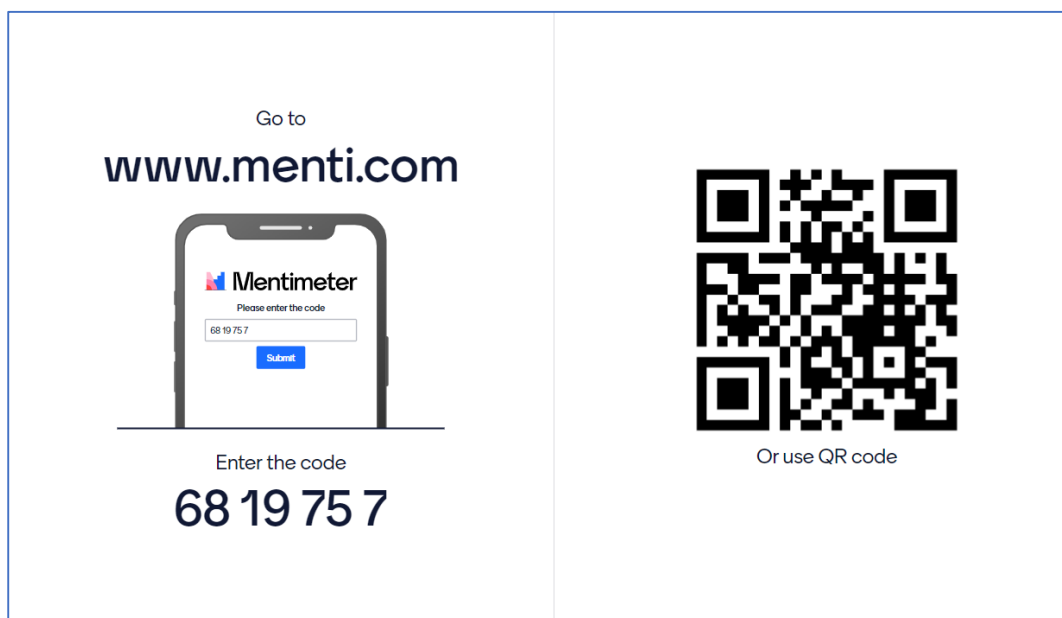
Fuente: www.mentimeter.com

- a) **Multiple Choice:** Permite realizar preguntas con respuesta cerrada en forma de gráficos, barras, torta o agrupación de puntos.
- b) **World Cloud:** Permite generar una nube de palabras a partir de coincidencias en conceptos que registre la audiencia.
- c) **Open ended:** Facilita formular preguntas desde el propio público al presentador o entre el mismo público, generando tres opciones para activar una sesión de preguntas y respuestas interactivas.
- d) **Scales:** Ordena secuencialmente diferentes escalas de valoración a partir de preguntas al público, pudiendo generarse promedios de respuestas, dependiendo de las respuestas de la audiencia.

- e) **Ranking:** Logra categorizar la respuesta de los estudiantes a partir de concursos según la rapidez o puntaje de cada uno de los participantes.
- f) **Q&A:** Permite que el propio público elabore preguntas al presentador, a medida que este va respondiéndolas, se eliminan manualmente, permitiendo otra ronda de preguntas o comentarios.

Actualmente, Mentimeter habilitó la opción de códigos QR para que la audiencia acceda instantáneamente a la pregunta, sin agregar los seis dígitos respectivos. Sin embargo, la experiencia que tuve con el curso en estudio fue sin esta actualización.

Recurso N°44. Captura pantalla Clase 5, Unidad 1



Fuente: www.mentimeter.com

4.9. App Mentimeter Unidad 4 (Mercado del trabajo).

La segunda evaluación que hice de esta herramienta digital fue a mediados del segundo semestre en la Unidad 4. Los estudiantes la acogieron como una buena oportunidad de participación en clases. Al pedirles sus comentarios, la consideran como *“novedosa”, “entretenida”,* y que *“es nueva la forma de hacer las preguntas, aunque es lo mismo que hacíamos antes, pero por el celular”*.

De todas maneras, y al igual que la aplicación anterior con Plickers, con la experiencia de aplicación detecté algunas situaciones en la Unidad anterior que traté mejorar para la última Unidad, las que detallo a continuación:

Recurso N°45. Mejoras aplicadas en la herramienta Mentimeter

Situaciones detectadas en Unidad 3	Mejoras para la aplicación en Unidad 4
Al preguntar por cuántos estudiantes tenían internet, la mayoría declaró portar un teléfono celular, sin embargo, un tercio del curso declaró tener conectividad, lo que, en un curso de cuarenta estudiantes, dificulta querer una adecuada representatividad.	Mediante el técnico en redes, solicité al colegio pudieran compartir internet para los estudiantes en clases, sin embargo, no fue posible por política del mismo establecimiento: el internet está reservado para trabajos formales de los estudiantes en sala de computación y no para los teléfonos personales de cada alumno.
Al compartir internet desde mi teléfono celular, el límite de dispositivos enlazados que permitía fueron diez, por lo que aproximadamente entre diez y quince estudiantes eventualmente quedaban sin posibilidad de contestar.	Como mejora implementada, no pude avanzar más allá de seguir compartiendo mi internet, por lo que anoté mi clave en la pizarra y lograba que diez estudiantes sin internet pudieran conectarse. La conectividad a internet de los estudiantes representa una dificultad, pues aun estando en IV° medio, dos tercios del curso no pudieron participar en las sesiones debido a la falta de un plan con datos móviles.

Ejemplo de la baja participación debido a la falta de conectividad a internet lo pude evidenciar en varias sesiones. En consecuencia, entendiendo que la audiencia para quien está dirigida esta aplicación en este caso son menores de edad sin mayores posibilidades de contar con un plan de datos incluidos en su teléfono celular, la institución educativa debe facilitar las condiciones para que los estudiantes puedan participar de forma que la conectividad no sea el principal factor por el cual no pueden participar. Por ende, se debe facilitar y no dificultar el acceso. Esta situación la evidencio en la siguiente captura de pantalla de la primera clase, en la última unidad. En esa clase, de treinta y dos personas, participaron solo ocho estudiantes interactivamente.

Recurso N°46. Captura pantalla Clase 1, Unidad 4



Fuente: www.mentimeter.com

Hubo clases en las que la participación mejoró, sin embargo, quedé con la sensación que pudo haber sido mejor por diversos factores. En la segunda clase de esta unidad, participaron doce estudiantes de un total de treinta y cuatro. Es decir, que la sola aplicación de una herramienta digital no asegura el éxito en el ámbito educativo. Como definía al inicio de esta sección del análisis interpretativo, antes de cada aplicación de una herramienta innovadora en la sala de clases o con determinada audiencia, debemos preguntarnos el para qué, ¿cuál es el sentido de aplicarla?, ¿qué utilidad tendrá para los estudiantes y para el docente? Y luego pensar las formas de aplicarla.

No me he referido a la forma de entregar la retroalimentación una vez que recogí las respuestas de los estudiantes. Evidentemente, la herramienta permitió tener datos, lo cual era un propósito al inicio de esta aplicación; sin embargo, no fue del todo representativo para tener la certeza si se acertó o no, o si fue producto del azar o no cada una de las repuestas obtenidas. De todas formas, la forma de entregar la retroalimentación fue articulada de la siguiente manera:

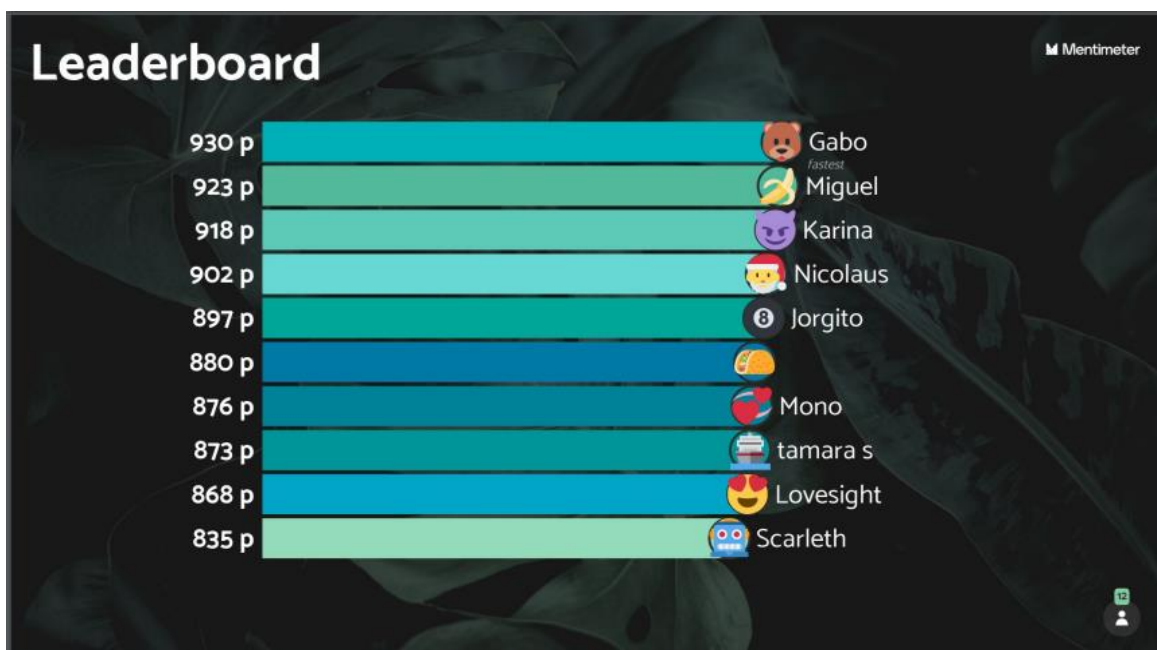
- a) Lectura de la pregunta por parte de un estudiante.
- b) Pregunta a otro estudiante: ¿qué entendió de la pregunta o qué pregunta la pregunta?
- c) Pedir voluntarios para leer alternativas y justificar el por qué sí o por qué no eran correctas respecto a la pregunta.
- d) Por último, dar un ejemplo de la alternativa correcta con el propósito de profundizar el por qué.
- e) Buscar opiniones entre los estudiantes, ¿qué te parece?, ¿qué piensas a partir de los ejemplos?, ¿puedes dar un caso actual que contextualice la pregunta?

Recurso N°47. Captura pantalla Clase 2, Unidad 4



Fuente: www.menti.com

Recurso N°48. Captura pantalla Resultados Clase 2, Unidad 4



Fuente: www.mentimeter.com

Al término de la experiencia, complemento un cuadro comparativo que modifiqué entre algunas características de ambas herramientas digitales.

Recurso N°49. Cuadro comparativo de herramientas TIC aplicadas en esta investigación

Criterios	Plickers	Mentimeter
<i>Cuenta gratuita</i>	Sí	Sí
<i>App y/o web</i>	Sí	Ambas
<i>Límite de preguntas</i>	5 (quiz)	2 (ppt) 5 (quiz)
<i>Límite de participantes</i>	Sí (40 en versión gratuita)	No
<i>Exportación de resultados</i>	Sí (csv)	Sí (pdf/fig)
<i>Precio versión premium</i>	Premium: US\$7.19 mensuales	Básica: US\$9.99 mensuales Premium: US\$24.99 mensuales

Fuente: Modificación con base en Javier Marcello (2019)

4.9.1. Síntesis del uso de plataforma Mentimeter

Al término de la experiencia con esta herramienta, puedo sintetizar algunos factores que facilitan y dificultan su aplicación en clases. Al igual que Plickers, Mentimeter optimiza el tiempo de respuesta que generalmente toma varios minutos para los docentes.

Al igual que la herramienta anterior, recomiendo mirar con un sentido de propósito el uso de estas herramientas digitales en clases, reconociendo cuándo es necesario ocuparlas y en qué contextos es necesario volver a métodos tradicionales, en otras palabras, no por el solo hecho de innovar, aseguraremos la participación estudiantil.

Recurso N°50. Factores en juego en la aplicación en Plickers

Factores que facilitan su aplicación	Factores que dificultan su aplicación
Interfaz de acceso intuitiva y rápida	Manejo de plataforma en inglés por el docente
Audiencia puede participar sin tener nombre de usuario en la plataforma Mentimeter	Presencia/ausencia de teléfonos celulares
Permite la interacción de la audiencia a través de la conectividad a internet. Incluso pueden generarse concursos entre los participantes	Conectividad de los estudiantes a internet
Permite obtener datos inmediatos al final de cada pregunta para tomar decisiones, incluso exportando resultados	Limitación de 2 preguntas por presentación y 5 por concurso tipo quiz.
Permite generar diferentes formatos de preguntas en distintas modalidades	
Presentaciones y resultados de actividades permanecen guardados en la cuenta del usuario que las crea	
En caso de no tener control total de las respuestas de la audiencia, existe un filtro de groserías para evitar interacciones negativas	

Fuente: Elaboración personal

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

5.1. Transformaciones y aprendizajes de la práctica de retroalimentación:

El trabajo en esta investigación acción y la interacción sistemática con los estudiantes de un curso de IV° medio permitió poner en tensión prácticas que por años apliqué con mis estudiantes con el propósito de ofrecer prácticas educativas de calidad, pero que no necesariamente me hacían poner a los estudiantes al centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien hubo un periodo de tiempo en que tendí a normalizar las acciones que los docentes realizamos, con el riesgo de caer en un espacio de confort y conformidad con la práctica docente a lo largo de los años, agradezco la posibilidad de cuestionar la efectividad de estas mismas dinámicas, pues el cambio en las concepciones de mis prácticas educativas llevará a entregar mejores oportunidades educativas a los estudiantes.

Durante toda la investigación fue recurrente un artículo del profesor Miguel Ángel Santos Guerra, llamado *“Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres”*. Pues bien, hoy que concluyo, valoro sólidamente que todo el proceso educativo depende de la concepción de evaluación que tengan los docentes. Es complejo para un profesor modificar su concepción evaluativa sin enfrentarse a nuevas visiones o nuevas perspectivas, pues nuestra cultura educativa nacional e institucional normaliza y lleva a que el quehacer docente nos haga mantenernos en la comodidad de lo aprendido, y, por tanto, enseñamos a aprender en la escuela de la misma forma en que aprendimos nosotros.

En consecuencia, tras esta investigación considero que:

- a) Para que el proceso de evaluación optimice las opciones de profesores y estudiantes para la mejora, el proceso de retroalimentación no debe reducirse solo a una

instancia de clases, pues continuamente se está realizando evaluaciones, percepciones y comentarios entre el profesor y estudiantes respecto a los desempeños esperados en una clase o en una unidad temática. De esta manera, la retroalimentación se vuelve participativa. Por el contrario, cuando se realiza una actividad mecánicamente, se tiende a la monotonía y pasividad del proceso.

- b) El proceso de retroalimentación se optimiza cuando los estudiantes mantienen un rol activo y comprometido en la mejora. Para ello, el fundamental un rol activo del docente en el compromiso y la motivación de todos los actores en el proceso a través del ensayo y error.
- c) Los estudiantes valoran cuando no se les compara por su rendimiento entre cursos y se focaliza más en los logros y desafíos individuales y grupales. Por lo tanto, debe mantenerse precaución con las comparaciones y expectativas que los profesores poseen respecto al desempeño de los diferentes cursos de un nivel, pues a nivel discursivo y emocional esto puede traer repercusiones positivas y negativas sobre los estudiantes.

5.2. La retroalimentación y sus oportunidades de mejora:

Hace varios años atrás entendí “retroalimentación” como la última fase antes de la *nota final al libro de clases*, como la clase previa a la evaluación sumativa en donde los estudiantes solo anotaban la respuesta correcta de sus pruebas de papel y lápiz, registrando “cruces” y “vistos buenos”. Entendí solo una visión acotada y utilitarista del proceso evaluativo y por años me acomodó pensar que la prueba estandarizada y la comparación entre cursos de un mismo nivel era la forma más válida de medir los “logros” o “fracasos” de mis estudiantes, asumiendo un rol pasivo dentro del proceso evaluativo.

En consecuencia, tras esta investigación considero que:

- d) El proceso de retroalimentación debe brindar oportunidades para la mejora en clases de manera inmediata, sobre todo después de alguna instancia sumativa, esperando que los estudiantes puedan demostrar lo que han aprendido más que solo desempeñar un rol pasivo, copiando preguntas o alternativas de ellas en su cuaderno. Los estudiantes participan más cuando intervienen en el proceso y el profesor les entrega un rol determinado. Es fundamental la motivación que el profesor(a) desarrolle en la importancia de este proceso, pues a los estudiantes les gusta ser reconocidos por el trabajo que realizan, sobre todo, al reconocer avances personales en frente del grupo curso, por ejemplo, en el ítem de respuesta abierta.
- e) Es fundamental mantener una actualización conceptual entre los docentes respecto al ciclo de Evaluación Formativa, sus partes y características más relevantes para una aplicación constante en la sala de clases. Esto, debido a que las escuelas cuentan con paradigmas evaluativos, o bien una serie de principios evaluativos que impidan al cuerpo docente obtener una panorámica completa del proceso de Evaluación Formativa en la escuela.

5.3. La reflexión en la acción respecto a los procesos de transformación profesional:

Investigar y reflexionar a partir de la propia práctica docente y las conversaciones con el par crítico durante el proceso permitió hacer una revisión de las concepciones y procedimientos evaluativos que durante varios años entendí en la institución en la que trabajo. Al término de este trabajo de campo, valoro tener presente la Evaluación Formativa como la clave para lograr procesos educativos más justos, transformadores y democráticos dentro y fuera de la sala de clases.

En consecuencia, tras esta investigación considero que:

- f) Previo a la investigación, la dinámica que yo tenía al generar instancias de retroalimentación era revisar pruebas con los estudiantes repitiendo las claves,

corrigiéndolas sin mayor análisis para agregar décimas para la nota final, sin lograr un empoderamiento de parte del docente y de los propios estudiantes de este proceso.

- g) A través de la reflexión de la investigación, evidenció que yo entendía la retroalimentación como una fase parcial y utilitaria del proceso de evaluación, lo que no despertaba un interés ni aprendizaje real por parte del curso, en parte porque mecanicé una práctica sin mayores oportunidades de reflexión estudiantil. Preguntaba siempre por los mismos pasos a los estudiantes sin posibilidad de innovación, logrando que los estudiantes no ahondaran demasiado en preguntas o detalles. Tan solo una mínimamente participaba.
- h) Aplicar actividades de escucha a los estudiantes permitió conocer impresiones, necesidades e intereses de los estudiantes respecto a los procedimientos instalados a la hora de hablar de retroalimentación, proyectando cambios a corto y mediano plazo.

5.4. La evaluación del proceso de retroalimentación y aprendizajes clave: su relevancia para profesores y estudiantes.

Todo proceso evaluativo debe considerar instancias de retroalimentación para generar ajustes; en este sentido, considerar el error como un aprendizaje permite optimizar los procesos entre los actores que intervengan en ellos. Respecto a esta afirmación, afirmo que uno de los aprendizajes clave que extraje a partir de la reflexión en mi propia práctica docente fue valorar la dimensión emocional de los estudiantes como transversal durante el proceso evaluativo, entendiendo la influencia de las emociones a nivel psicológico en las personas, y aún más en adolescentes. Un ambiente colectivo que genere confianza y tranquilidad en los estudiantes, permitirá un grado de mayor entrega y disposición cognitiva e intelectual, y viceversa.

En consecuencia, tras esta investigación considero que:

- i) La reflexión constante desde la acción en el proceso de retroalimentación y su reorganización con los estudiantes permitió que pudieran asumir un mayor protagonismo en las sesiones, creando actividades, esquemas o explicaciones a sus compañeros de los principales que habían sido trabajados con anterioridad.
- j) Compartir previamente los criterios de evaluación con los estudiantes es una práctica necesaria y transparente, volviéndose aún más democrática cuando se entrega la oportunidad de construir criterios en común y que nazcan como necesidades de los propios estudiantes. El poder de la evaluación no solo debe detentarse desde el espacio de poder que poseen los docentes, sino también compartirlo con los estudiantes para transformarlos paulatinamente en sujetos activos en su propio aprendizaje.
- k) La retroalimentación puede llevarse a cabo de diferentes maneras, tanto de formas tradicionales como de formas no tradicionales. Respecto a esto último, es recomendable la aplicación de herramientas digitales siempre y cuando se aclare el sentido del uso de la misma en clases y más bien como un medio para lograr una determinada acción. El uso de aplicaciones como Plickers o Mentimeter fue acogida por los estudiantes como “novedosa” y “dinámica”.

5.5. Proyecciones

Realizando las proyecciones de esta investigación, recomiendo continuar profundizando temáticas como Evaluación Formativa y la Retroalimentación y uso aplicación en el aula:

- a) Aplicando el criterio de rigor de transferibilidad de una investigación cualitativa y que da cuenta de la posibilidad de aplicar los resultados del estudio a otras poblaciones, podría realizarse el mismo ejercicio de investigación acción en otros

niveles y asignaturas de la misma institución u otra según preferencia del investigador para conocer cuál es la percepción que tienen los profesores y estudiantes de una determinada comunidad educativa en relación a la retroalimentación. De esta manera, podrían establecerse relaciones mayores o menores de representatividad entre los discursos institucionales y las prácticas cotidianas de los y las docentes.

- b) Ampliando esta investigación en torno a las nociones de evaluación formativa en los docentes de este centro educativo o de otros establecimientos, pues la práctica cotidiana de las y los profesores conlleva de fondo una serie de concepciones y nociones evaluativas que permiten facilitar o complejizar el proceso educativo. Es clave este punto, pues en todos los niveles los docentes manejan concepciones diferentes del proceso educativo, algunas nociones pueden favorecer o complejizar la aplicación de mejoras entre los docentes y los estudiantes.
- c) Incorporando en este tipo de estudios y experiencias la dimensión socioemocional en el aula, tanto desde los docentes, como de los estudiantes. Evaluar qué tanto se aborda la dimensión socioemocional en el aula y su contribución al bienestar personal de los estudiantes develará una serie de oportunidades y desafíos que la escuela debe hacer frente para optimizar el proceso evaluativo de los profesores, profesoras y estudiantes.
- d) Profundizando la investigación en torno a las concepciones que tienen los profesores en torno al nivel formativo de la retroalimentación y no solo a nivel sumativo, es decir, cómo conciben el ciclo de retroalimentación en sus aulas de clase y de qué forma el ciclo de retroalimentación es considerado un aliado evaluativo con el cual mejorar sus prácticas docentes.

CAPÍTULO 6. REFLEXIÓN PERSONAL POST INVESTIGACIÓN

Santiago, noviembre de 2020

Queridos estudiantes, reciban un saludo afectuoso de mi parte, su profesor de Historia y Geografía. Les agradezco la participación en nuestras clases del año pasado durante el primer semestre y parte del segundo.

Como les conté a inicios del año, los escogí a ustedes para poder aplicar la investigación que llevé a cabo respecto a las formas de participación que teníamos en instancias de retroalimentación. Fueron meses de trabajo y probamos diferentes formas, algunas tradicionales como pruebas de papel y lápiz y presentaciones orales, y otras más innovadoras como aplicaciones digitales para conocer sus respuestas en clases.

Hoy, en la síntesis de este trabajo de investigación – acción, escribo para agradecer la oportunidad de haber trabajado juntos. Aprendí mucho, puse en tensión mis propios aprendizajes como profesor, entendiendo que no es saludable mantener modelos estructurados para hacer clases, que se debe escuchar las necesidades de los estudiantes y en especial, generar confianzas entre profesores y estudiantes para favorecer mejores climas de trabajo.

Aprendí que las clases de “retroalimentación” que organicé por bastante tiempo no eran más que clases mecanizadas donde la revisión de preguntas correctas y erradas no movilizaba aprendizajes complejos, por lo que era necesario reorganizar mis propias prácticas para que el proceso pudiera cambiar. Tras leer nuevos referentes en educación y temas relacionados con la Evaluación Formativa y la retroalimentación, les pedí sus opiniones verbales y escritas, individuales y en equipo, contándoles que no había respuestas o malas y que fueran sinceros.

Al término de este trabajo, entiendo que la noción de evaluación que cada profesor o profesora crea realidades. Por lo tanto, es necesario avanzar hacia una educación que crea en la concepción formativa de la misma, entiendo que el proceso vale tanto o más que el resultado, o que una calificación o una nota no determinan necesariamente los talentos de una persona.

Aprendí también que tanto profesores como estudiantes retroalimentamos constantemente y no es necesario que solo exista una sesión de “retroalimentación” para revisar resultados de una prueba de papel y lápiz. Al mismo tiempo, no es saludable comparar a los estudiantes de diferentes cursos por sus resultados como solía hacer hasta hace poco, pues no consideraba en ello el factor anímico que eso puede traer en sus expectativas. El proceso de retroalimentación es mucho más amplio y delicado.

Creo que, sin esta oportunidad, hubiese demorado más en comprender que la Evaluación para el Aprendizaje debe considerar necesariamente una visión formativa de los procesos, con el firme propósito de que el proceso evaluativo debe contribuir a la mejora tanto de docentes, como de estudiantes, más que cerrarse en determinados modos o estructuras de “pasar la materia” o “poner las notas”. Espero aprender de esta experiencia e incorporarla en mi práctica diaria para mejorarla constantemente con otros estudiantes en el futuro.

Sin otro particular, deseándoles un camino lleno de errores y aprendizajes, me despido atentamente,

Francisco Molina Arias.

CAPÍTULO 7. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Alfageme-González, M. B., Miralles Martínez, P., & Monteagudo Fernández, J. (2015). *Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria*. *Revista Complutense De Educación*, 26(3), 571-589. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44428, [Consultado en septiembre de 2015] https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44428
- Álvarez, R.M. (1997). *Hacia un curriculum integral y contextualizado*. Tegucigalpa, Editorial Universitaria.
- Angulo, J. F., J. Contreras y M. A. Santos (1991), *Evaluación educativa y participación democrática*. En Cuadernos de Pedagogía, 195 (septiembre).
- Arias, Odón, Fidias G. (2006). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación* -- 3a ed.-- Caracas: Episteme. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/49502118 Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación](https://www.researchgate.net/publication/49502118_Mitos_y_errores_en_la_elaboracion_de_tesis_y_proyectos_de_investigacion)
- Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias*, 2º ed. México, Editorial Trillas.
- Arnal, Justo, del Rincón Delio (1994), *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*. Editorial Labor, S.A.
- Ball, S.J. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Berrocal de Luna, Emilio y Expósito López, Jorge (2011). *Innovación docente e investigación educativa: Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3855940>
- Bone-Obando, Cristóbal C. (2017) *Investigación para el desarrollo educativo*, Dom. Cien., ISSN: 2477-8818 Vol. 3, núm., esp., marzo, 2017. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6134921.pdf>

- Brown, S. Y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, S.A.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa, 6ª ed.* Madrid, Editorial La Muralla.
- Coll, C. Y Onrubia, J. (1999). *Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad*. En C. Coll (coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona, Editorial Horsori/ICE UB.
- Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, pp. 96-114
- Córdoba, Gómez, Francisco. (2006). *La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta*. Revista Iberoamericana de Educación, 39/7, 9. Diciembre de 2015. Sitio web <http://www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>
- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. [Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa]. (4ª ed). USA: Pearson. Recuperado de: <https://goo.gl/tNzcbu>
- Díaz, A. (2000). *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés.
- Elliot, J. (1991) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Ed. MORATA.
- Flores, C. D., & García-García, J. (2016). Concepciones de los profesores de matemática sobre la evaluación y las competencias. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 71-92.
- Flores V, M. (2000). *Teorías Cognitivas y Educación. Fuentes Pedagógicas del Paradigma Cognitivo, Ecológico y Contextual (Constructivismo)*. Lima, Editorial San Marcos.

- Foster, Carla (2017). *El Poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago, Colección Educación UC.
- Galera, A. (2001). *Manual de didáctica de la Educación Física I. Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición*, Barcelona, Editorial Paidós Educación Física. P. 152.
- Gimeno, J. Y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza, 7mo ed.* Madrid, Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona, Editorial Octaedro.
- Hernández, Fernández, y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación, sexta edición*. México, D.F, McGraw-Hill.
- Hernández-Nodarse, M. (2017). *¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento*. Revista Electrónica Educare, 21(1), 1-27. Disponible en <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v21n1/1409-4258-ree-21-01-00420.pdf>
- Klinger, C; Vadillo, G (2000) *Psicología Cognitiva: Estrategias en la práctica docente*. México, D.F, McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- Lewin, Laura (2020). *La nueva educación. De la escuela del saber a la escuela del ser*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial Santillana.
- López, Fernando (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. XXI, Revista de Educación, 4 (2002). Universidad de Huelva. Disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- López García, N.J. (2016). *Evaluación y TIC en Primaria: el uso de Plickers para evaluar habilidades musicales*. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31(2). Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid, Alianza Editorial.

- Marcello, Javier, et al. (2019). *Análisis comparativo de herramientas TIC para presentaciones participativas*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC. Edificio B de Telecomunicaciones y Electrónica, Campus Universitario de Tafira, 35017, Las Palmas de Gran Canaria. España. Disponible en <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/58080>
- Martínez. E., y Moreno. T. (2015). *La cultura de la evaluación en educación primaria: algunos rasgos que la caracterizan*. Revista de evaluación educativa, 4 (1). Disponible en <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Miralda, J. R. (2002). *La evaluación en el proceso educativo*. Tegucigalpa: Ideas Litográficas.
- MINEDUC, Evaluación para el Aprendizaje, Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor, Unidad de Currículum y Evaluación, 2006
- MINEDUC, Evaluación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, [Consultado en septiembre de 2015] <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-14606.html> MINEDUC. (2014). *Feedback para el Aprendizaje*. Diciembre de 2015, de MINEDUC. Sitio web: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/vercontenido.aspx?GUID=926a7298-c37e-43a8-a1dd-ff2bb357bedb&ID=224178>
- MINEDUC. (2013). *Feedback efectivo y evaluación progresiva*. Diciembre de 2015, de MINEDUC Sitio web: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217565>
- Montenegro, Aldo (2017). *La evaluación como método de aprendizaje*. Santiago, Editorial Finis Terrae.
- Rada, Dora M. (2007). Vol. 7, N°1. *El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad*. Disponible en http://revistas.upel.digital/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3539
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. Behavioral Science 28.

- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Editorial Grao.
- Santos Guerra, M.A. (1996). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Ediciones Akal.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica*, Investigación en la escuela N° 30. Disponible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_1.pdf
- Segura, M.A. (2009). *La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias*. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, volumen 9, número 2. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/336/335>
- SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago. Chicago University.
- VALDA (2005), En MINEDUC. (2014). *Feedback para el Aprendizaje*. Diciembre de 2015, de MINEDUC Sitio web: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=926a7298-c37e-43a8-a1dd-ff2bb357bedb&ID=224178>
- Vásquez, M. (2003). *¿Resultados para quién? Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela*. Pensar Iberoamérica, Revista Cultura, 3, artículo 5. Disponible en <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric03a05.htm>
- Valverde, Luis A. (1993). *El diario de campo*. V. 18, N°39, octubre. Revista de Trabajo Social CCSS. Disponible en <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Veslin, O.; Veslin, J. *Corriger des copies*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

ANEXOS

ANEXO 1. Programación Anual de Unidades en Historia y Geografía

Unidad 1 – IV° medio: “El Estado de derecho en Chile: elementos y mecanismos para la organización del régimen democrático”.

Número	Tema	Tipo de retroalimentación
Clase 1	Conceptos básicos	
Clase 2	Estado de Derecho y marco legal	
Clase 3	Constitución Política y derechos fundamentales	
Clase 4	Funcionamiento orgánico del Estado. Nacionalidad y Ciudadanía	
Clase 5	Constitución Política de 1980: <i>pros y contras</i>	TIC: <i>Plickers (ticket de salida)</i>
Clase 6	Sistema Judicial Chileno, funciones e instituciones	
Clase 7	Sistema Procesal Penal, funciones, actores y rasgos	
Clase 8	Instituciones de control al Estado de Derecho (exposición grupal)	

Clase 9	Instituciones públicas y privadas de defensa ciudadana (exposición grupal)	<i>Expositiva</i> , sobre presentaciones orales
Clase 10	Prueba Final Unidad 1	
Clase 11	Retroalimentación	<i>Expositiva</i> , sobre ítems más y menos logrados

Inicio aproximado: lunes 11 de marzo de 2019

Término aproximado: lunes 15 de abril de 2019

Unidad 2 – IV° medio: “El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas”.

Número	Tema	Tipo de retroalimentación
Clase 1	Sistema electoral chileno (debilidades y fortalezas)	TIC: <i>Mentimeter</i> (preguntas en clase)
Clase 2	Partidos políticos y medios de comunicación en democracia representativa	TIC: <i>Plickers</i> (ticket de salida)
Clase 3	ONG y su rol en la participación ciudadana (exposición grupal)	

Clase 4	ONG y su rol en la participación ciudadana (exposición grupal)	<i>Expositiva, sobre presentaciones orales</i>
Clase 5	Problemas de la sociedad chilena y responsabilidad tributaria de empresas e individuos.	
Clase 6	Rol de los medios de comunicación y el PNUD, INDH y el Consejo para la Transparencia.	
Clase 7	Factores y consecuencias de la pobreza y discriminación en el país	
Clase 8	Evaluación y funcionamiento de la institucionalidad pública (políticas ambientales, familiares e igualdad de género)	
Clase 9	Prueba	
Clase 10	Retroalimentación	<i>Expositiva, sobre ítems más y menos logrados</i>

Inicio aproximado: lunes 16 de abril de 2019

Término aproximado: lunes 20 de mayo de 2019

Unidad 3 – IV° medio: “Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Chile y sus regiones frente a la economía y los problemas globales”.

Número	Tema	Tipo de retroalimentación
Clase 1	Sistema neoliberal, contexto histórico y tendencias económicas del mercado chileno	TIC: <i>Mentimeter</i> (preguntas en clase)
Clase 2	Políticas e instituciones económicas de Chile	
Clase 3	Problemas globales y su desarrollo en el país (pobreza, desigualdad y medioambiente)	TIC: <i>Plickers</i> (ticket de salida)
Clase 4	Problemas globales y su desarrollo en el país (identidad, diversidad, terrorismo, narcotráfico)	
Clase 5	Trabajo práctico: desafíos globalización (periódicos)	
Clase 6	¿Fortalecimiento o debilitamiento de la democracia? Problemas y desafíos de Chile y la soberanía nacional	TIC: <i>Mentimeter</i> (preguntas en clase)
Clase 7	Rol del Estado en el resguardo y protección de los DDHH	

Clase 8	Dinámicas de crecimiento regional y soluciones a problemáticas de la Región Metropolitana	TIC: <i>Plickers (ticket de salida)</i>
Clase 9	Trabajo práctico: regionalización mapa	
Clase 10	Desafíos de la globalización, la inserción económica y el desarrollo regional sustentable	<i>Expositiva, sobre trabajo práctico</i>
Clase 11	Prueba Final Unidad 1	
Clase 12	Retroalimentación	<i>Expositiva, sobre ítems más y menos logrados</i>
Clase 13	Repaso PSF	

Inicio aproximado: martes 21 de mayo de 2019

Término aproximado: lunes 01 de julio de 2019

Unidad 4 – IV° medio: “El mercado del trabajo y la legislación laboral en Chile”.

Clase 1	Tendencias globales del mercado del trabajo	TIC: <i>Mentimeter (preguntas en clase)</i>
Clase 2	Características del mercado del trabajo en Chile	
Clase 3	Conceptos básicos sobre normativa laboral	TIC: <i>Plickers (ticket de salida)</i>
Clase 4	Normativa laboral: derechos y deberes y tipos de contrato laboral en Chile	
Clase 5	Evolución histórica del Derecho en Chile a la actualidad. Situación de los derechos laborales y la normativa vigente en la actualidad.	TIC: <i>Plickers (ticket de salida)</i>
Clase 6	Prácticas laborales y su apego a la normativa laboral vigente. Importancia de la defensa de los derechos laborales	TIC: <i>Mentimeter (preguntas en clase)</i>

Clase 7	Trabajo práctico: propuesta de solución	
Clase 8	Trabajo práctico: propuesta de solución	<i>Expositiva</i>, sobre presentaciones orales
Clase 9	Prueba Final Unidad 4	
Clase 10	Retroalimentación	<i>Expositiva</i>, sobre ítems más y menos logrados

Inicio aproximado: martes 2 de julio de 2019

Término aproximado: lunes 15 de agosto de 2019

Clase 11	Repaso PTF
Clase 12	PTF

Término aproximado: viernes 22 de agosto de 2019

Aproximadamente 9 semanas para repaso PSU.

I° medio: 4 semanas

II° medio: 5 semanas.

ANEXO 2. Prueba de Unidad 1: El Estado de Derecho en Chile



Historia, Geografía y Cs. Sociales
Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez
Medio

Nivel: IV° Año

Prueba Final de Unidad 1

“EL ESTADO DE DERECHO EN CHILE”

Nombre:		Curso: IV medio A
Puntaje ideal: 37 puntos	Puntaje obtenido:	Nota:

Indicaciones:

1. Responde las preguntas en la prueba con lápiz pasta azul o negro. En la hoja de respuesta usa lápiz mina.
2. La prueba es individual. Cualquier actitud sospechosa de copia implicará el retiro de la prueba y nota mínima.
3. Dispones de 80 minutos para desarrollar tu prueba.
4. Traspasa el ítem de selección a la hoja de respuesta. **Éste es el único instrumento válido para la revisión.**

I. ÍTEM DE SELECCIÓN. Marca la alternativa correcta encerrándola en un círculo (26 puntos).

1. Respecto a las características del Estado de Derecho, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es correcta?:

- I. Son las familias chilenas las principales encargadas de respetar la Constitución.
- II. Cada poder del Estado es independiente entre sí y poseen determinadas atribuciones.
- III. Las autoridades deben desempeñar sus cargos bajo los principios de probidad y transparencia.
- IV. La Constitución es la norma superior de un Estado, en la que todos sin distinciones deben someterse.

- A. Solo I y II.
- B. I, II y IV.
- C. II, III y IV.**
- D. I, III y IV.
- E. I, II, III y IV.

2. Uno de los principios fundamentales del sistema democrático que se encuentra en la Constitución actual de Chile, establece el respeto al “Estado de Derecho”. ¿En qué acciones se ve respetado?

- I. En el respeto y garantía de los derechos humanos a través del ordenamiento jurídico.
- II. En el principio de centralización del poder estatal en órganos diferenciados y autónomos.
- III. En el sometimiento de los órganos del Estado de acuerdo a lo establecido en la Constitución.
- IV. En que las normas deben ser expresión de la voluntad popular y todos deben someterse ante ellas.

- A. Solo I y II.
- B. Solo II y III.
- C. I, II y III.
- D. II, III y IV.
- E. I, II, III y IV.

LEE Y DESTACA LA NOTICIA, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 3

La mayoría de los chilenos se ha sentido alguna vez discriminado por su apariencia, ideología, nacionalidad u orientación sexual, según reveló hoy una consulta gubernamental en la que participaron más de 30 mil personas. El estudio, realizado en distintas zonas del país durante dos meses, estableció que un 52% de los consultados había sido víctima de discriminación, mientras que un 31% declaró haber cometido en alguna oportunidad actos o comportamientos de discriminación arbitraria

(Fuente: Emol.com)

3. ¿Por qué esta situación podría poner en peligro al Estado de Derecho?

- A. Porque no permite el buen funcionamiento de las escuelas y centros de trabajo, principalmente.
- B. Porque podría provocar que las personas comenzaran a aparentar sobre sus vidas y así no ser discriminados.
- C. Porque las personas que fueron discriminadas podrían comenzar a organizarse y llevar a cabo manifestaciones.
- D. Porque en la Constitución se plantea que las personas nacen libres e iguales y no se permite la discriminación.
- E. Porque la finalidad constitucional del Estado es promover el bien común para algunos sectores de la población.

LEE Y DESTACA EL ARTÍCULO 5 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 4

La soberanía reside esencialmente en la Nación. Su ejercicio se realiza por el pueblo a través del plebiscito y de elecciones periódicas y, también, por las autoridades que esta Constitución establece. Ningún sector del pueblo ni individuo alguno puede atribuirse su ejercicio. El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana.

Fuente: Constitución Política de Chile, 1980.

4. ¿Qué significa que la soberanía resida en la nación?

- A. Son los ciudadanos quienes establecen la normativa vigente y ante ella deben someterse las autoridades.
- B. Es el pueblo quien expresa su voluntad, eligiendo a las autoridades que la legislación establece.
- C. Son las autoridades que la Constitución establece quienes deben respetar los derechos humanos esenciales.
- D. Que la constitución es aplicable a las autoridades políticas en ejercicio, pero no al pueblo que los eligió.
- E. Que al ser el pueblo quien participa en elecciones, puede atribuirse el ejercicio de la autoridad política.

5. En el artículo N°4 de la Constitución Política nacional vigente, se declara que Chile es una república democrática. ¿En qué acción la organización política del país cumple con este precepto?

- A. Al otorgar ciudadanía a los hijos de extranjeros nacidos en Chile.
- B. En el respeto a la libertad de expresión sin límites morales o jurídicos.
- C. En las disposiciones que le aseguren a la nación una serie de derechos.
- D. En la renovación o reelección de los integrantes del Poder Judicial por parte de la ciudadanía.
- E. En la elección de autoridades en el Poder Legislativo por medio de los partidos políticos.

LEE Y DESTACA EL ARTÍCULO 8 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y RESPONDE LA PREGUNTA 6

“El ejercicio de las funciones públicas obliga a sus titulares a dar estricto cumplimiento al principio de probidad en todas sus actuaciones. Son públicos los actos y resoluciones de los órganos del Estado, así como sus fundamentos y los procedimientos que utilicen [...]. El Presidente de la República, los Ministros de Estado, los diputados y senadores, y las demás autoridades y funcionarios que una ley orgánica constitucional señale, deberán declarar sus intereses y patrimonio en forma pública”.

Constitución Política de la República de Chile, artículo 8, 1980, (adaptación).

6. ¿Qué es posible afirmar sobre las responsabilidades del Estado en esta materia, según el artículo 8?

- I. Se establece que todos los actos estatales son de carácter público.
 - II. Las declaraciones de intereses y de patrimonio contribuyen a la transparencia de las autoridades.
 - III. Autoridades de gobierno del Poder Legislativo deben declarar sus intereses y patrimonio públicamente.
 - IV. Autoridades de gobierno, como el Presidente y sus Ministros, están libres de cumplir con esta condición.
-
- A. Solo I y II.
 - B. Solo II y III.
 - C. Solo III y IV.
 - D. I, II y III.
 - E. II, III y IV.

LEE Y DESTACA LA FUENTE, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 7

En Chile existen diversos mecanismos a los que pueden recurrir las personas en caso de que vean vulnerados sus derechos. Entre éstos podemos encontrar las Corporaciones de Asistencia Judicial, los distintos tribunales existentes en el país, Recursos Procesales el de Amparo y de Protección, entre otros; también se incluye el acceso a instancias internacionales de justicia, como la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Material PSU, Preuniversitario CEPECH

7. En base al texto, ¿cuál es el objetivo de los mecanismos de acceso a la justicia en nuestro país?

- A. Respetar las leyes solamente dentro del territorio nacional.
- B. Fiscalizar el funcionamiento de los Tribunales de Justicia.
- C. Articular el funcionamiento de los poderes del Estado.
- D. **Garantizar la igualdad ante la ley de todas las personas.**
- E. Velar por el cumplimiento de gran parte de las leyes.

LEE Y DESTACA LA NOTICIA, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 8

Carabinero de Guardia de Palacio queda con orden de alejamiento por violencia intrafamiliar

Según los antecedentes dados a conocer por la Fiscalía, el hecho se produjo después que la menor de seis años llegara a la casa con una nota roja, lo que desató el enojo del funcionario, quien la golpeó.

La madre de la menor y pareja del carabinero intentó intervenir, momento en que también fue golpeada por Valladares, quien la atacó pegándole en la cabeza e intentando asfixiarla. Tras llamar a Carabineros, Valladares quedó detenido y posteriormente fue formalizado, donde quedó con la medida cautelar de alejamiento tanto de la menor como de su mujer. El tribunal no accedió a la prisión preventiva, así como tampoco aceptó que no pudiera tener acceso a su arma de servicio.

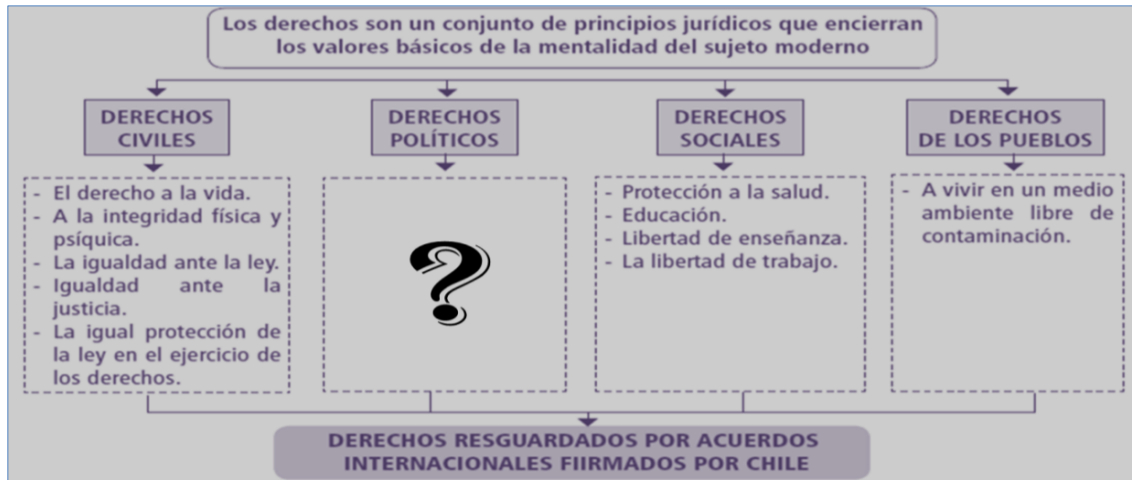
(Sitio Web 24 Horas. 25 de noviembre de 2016)

<http://www.24horas.cl/nacional/carabinero-de-guardia-de-palacio-queda-con-orden-de-alejamiento-por-violencia-2>

8. En base a la noticia, ¿cuál es la finalidad de la orden de alejamiento como mecanismo judicial?

- A. Resguardar el correcto funcionamiento de los Tribunales de Justicia.
- B. Asegurar el respeto a las instituciones de orden público y seguridad.
- C. Proteger la figura del Carabinero como Guardia de Palacio ante la ley.
- D. **Resguardar el ejercicio de los Derechos Humanos y regular la convivencia social.**
- E. Velar por la imagen de Carabineros de Chile como institución de la República.

OBSERVA EL ESQUEMA Y RESPONDE LA PREGUNTA 9



9. De las siguientes opciones respecto a los derechos fundamentales de las personas, ¿cuáles son ejemplos de derechos políticos?

- I. El sufragio.
 - II. Igualdad ante la ley.
 - III. Optar a cargos públicos.
 - IV. Organizar partidos políticos.
- A. Sólo II y III.
B. Sólo I y IV.
C. I, II y III.
D. I, III y IV.
E. I, II, III y IV.

OBSERVA LA SIGUIENTE IMAGEN Y RESPONDE LA PREGUNTA 10



“El 27 de noviembre del 2014, en el centro de Santiago un hombre intentó robar a un anciano, y los peatones que pasaban por ahí lo desnudaron y amarraron con alusa a un poste”.

Fuente:

<http://www.soychile.cl/Santiago/Policial/2014/12/31/296532/Las-ocho-detenciones-ciudadanas-que-marcaron-este-2014.asp>

10. En esta situación, ¿por qué podríamos decir que se está vulnerando las garantías fundamentales de esta persona?

- A. Porque nadie se preocupa de los ancianos y su seguridad.
- B. Porque al pasar los años siguen existiendo hechos de delincuencia.
- C. **Porque la institución encargada de la Justicia es el Poder Judicial, no la ciudadanía.**
- D. Porque la gente debería realizar detenciones ciudadanas más seguido.
- E. Porque los delincuentes no poseen los derechos fundamentales presentes en la Constitución.

LEE Y DESTACA LA NOTICIA, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 11

“El proyecto de Agrosúper en Freirina (Región de Coquimbo) es la máxima expresión de lo que ha sido la expansión de esta empresa, que hace más de diez años ha venido en un período de crecimiento y de instalación de estos planteles de crianza de animales, que están causando serios estragos ambientales en los territorios donde se instala. Está generando muchos perjuicios, sobre todo, en las comunidades concentradas entre la sexta, la región metropolitana y ahora en el valle del Huasco”.

Fuente: <http://radio.uchile.cl>

11. ¿Con qué derecho o garantía fundamental de las personas aún no se cumple en Freirina?

- A. El derecho a la vida.
- B. El derecho a la libre expresión.
- C. El derecho a tener un trabajo digno.
- D. **El derecho a vivir en un medioambiente limpio.**
- E. El derecho a la libre asociación económica.

12. La actual Constitución Política otorga a la población una serie de derechos, entre ellos el de ser ciudadano. ¿Qué tipo de derechos otorga la calidad de ciudadano en la actualidad?

- I. Tener protección policial.
 - II. Elegir autoridades de gobierno.
 - III. Ser elegido como representante del pueblo.
 - IV. Desplazarse libremente por el territorio nacional.
- A. Solo I y II.
 - B. Solo II y III.**
 - C. Solo III y IV.
 - D. Solo II, III y IV.
 - E. I, II, III y IV.

13. “Conchalí: Fiscalía Centro Norte obtiene condena de 6 años de cárcel contra sujetos que asaltaron a conductor. Imputados lo intimidaron y obligaron a bajar de una camioneta, lo golpearon y escaparon en el vehículo”. Fuente Nº 6: Fiscalía de Chile, sala de prensa, 19 de enero de 2015. De acuerdo a la noticia anterior, ¿qué derecho(s) pierde el imputado por estar condenado?

- I. La Nacionalidad.
 - II. La Ciudadanía.
 - III. El Sufragio.
 - IV. La residencia definitiva.
- A. Solo I y II.
 - B. Solo II y III.**
 - C. Solo III y IV.
 - D. Solo II, III y IV.
 - E. I, II, III y IV.

14. La nacionalidad es un vínculo jurídico entre una persona y un Estado, por lo tanto, ¿qué derecho inmediato obtienen las personas con que nacen dentro del territorio chileno o son hijos de padres chilenos?

- A. Tramitar una doble nacionalidad en caso de ser necesario.
- B. Ser protegido jurídicamente por la Constitución y las leyes del Estado.**
- C. Fundar residencia o tener domicilio dentro del territorio del Estado.
- D. Participar políticamente dentro del territorio del Estado.
- E. Ingresar a la administración pública del Estado.

15. De acuerdo a lo establecido por la actual Constitución Política de la República, ¿en qué circunstancias se pierde la nacionalidad?:

- I. Por pérdida de la ciudadanía.
- II. En caso de ser condenado a más de tres años y un día.
- III. Por delitos que impliquen la vulneración de Derechos Humanos.

IV. En caso de prestación de servicios durante una guerra a enemigos de Chile o de sus aliados.

- A. Solo II.
- B. Solo IV.
- C. Solo I y II.
- D. Solo III y IV.
- E. I, II y III.

LEE Y DESTACA EL SIGUIENTE TEXTO, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 16

“Los órganos del Estado actúan válidamente previa investidura regular de sus integrantes, dentro de su competencia y en la forma que prescriba la ley. Ninguna magistratura, ninguna persona ni grupo de personas pueden atribuirse, ni aun a pretexto de circunstancias extraordinarias, otra autoridad o derechos que los que expresamente se les hayan conferido en virtud de la Constitución o las leyes. Todo acto en contravención a este artículo es nulo y originará las responsabilidades y sanciones que la ley señale”.

Fuente: Nº 1: Constitución política de la República de Chile, **Artículo 7**, 1980.

16. El texto anterior alude al artículo 7 de la Constitución, el cual consagra la separación de los poderes del Estado. ¿Qué se puede inferir de la lectura?

- A. Cada órgano del Estado determina su ámbito de acción.
- B. La competencia está regulada por los Tribunales de Justicia.
- C. El Poder Ejecutivo es el único que puede actuar fuera del marco de su competencia.
- D. Los poderes del Estado deben actuar dentro de su competencia, sin atribuirse autoridad que no les corresponde.
- E. La investidura del Presidente se produce al momento en que es elegido mandatario de la República.

17. La Constitución Política de la República señala en su artículo 3° que Chile es un Estado Unitario. ¿Qué implica dicha condición?

- I. Las leyes son válidas para todo el territorio nacional.
 - II. En el principio de centralización del poder estatal en órganos diferenciados y autónomos.
 - III. En el sometimiento de los órganos del Estado de acuerdo a lo establecido en la Constitución.
 - IV. En que las normas deben ser expresión de la voluntad popular y todos deben someterse ante ellas.
- A. Solo I y II.
 - B. Solo II y III.
 - C. I, II y III.
 - D. II, III y IV.
 - E. I, II, III y IV.

18. En Chile, el poder del Estado se ejecuta a través de distintas funciones y poderes. ¿Qué podemos señalar en relación al Poder Judicial?

- I. Cuenta con 446 Tribunales de Primera Instancia, divididos de acuerdo a su función.
- II. Se encarga de crear las leyes relativas a delitos terroristas nacionales.
- III. Posee tres instancias resolutivas en la aplicación de la justicia.
- IV. La máxima autoridad es la Corte Suprema de Justicia.

- A. Solo I y II.
- B. Solo II y III.
- C. I, II y III.
- D. I, III y IV.**
- E. II, III y IV.

19. Después de la separación, Juan demanda a su ex esposa ya que ella le prohíbe ver a sus hijos. Los Tribunales de Familia de la ciudad de Valparaíso acatan la demanda, resolviendo una visita mensual; sin embargo, Juan no está conforme con la decisión, ya que exige tener más visitas al mes para poder compartir con sus hijos. ¿A qué tribunal de su ciudad debe acercarse Juan con su demanda?

- A. Corte de Apelaciones.**
- B. Juzgado Civiles.
- C. Corte Suprema.
- D. Juzgado del Trabajo.
- E. Juzgado de Menores.

20. ¿Cuál de las siguientes alternativas son características de la Corte Suprema de Justicia?

- I. Sus integrantes son nombrados por el Presidente de la República.
- II. Posee 21 jueces en su composición.
- III. La Corte está ubicada en Santiago.
- IV. Es el Tribunal de última instancia.

- A. Solo I y II.
- B. Solo II y III.
- C. I, II y IV.
- D. II, III y IV.**
- E. I, II, III y IV.

LEE Y DESTACA LA NOTICIA, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 21

PDI detiene a mujer por doble crimen en Yungay: quedó en prisión preventiva.

La Brigada de Homicidios de la PDI de Chillán detuvo a una mujer presuntamente implicada en el doble crimen ocurrido en el sector rural de Yungay, región de Ñuble, donde dos hombres fueron asesinados. Las diligencias realizadas por efectivos de la PDI, habrían permitido aclarar el crimen de Joel Torres Morales y de Miguel Álvarez Arroyo, quienes fueran encontrados sin vida al interior del Fundo San Luis, ubicado en el sector San Antonio de Yungay.

En base a testimonios, declaraciones de vecinos y peritajes, finalmente se logró la detención de Sara Silvia Carrasco de 48 años, presuntamente implicada en el crimen, encontrando en su domicilio las especies sustraídas a las víctimas. La mujer fue trasladada al Juzgado de Garantía de Yungay donde enfrentó el control de detención y posterior formalización, quedando con la medida cautelar de prisión preventiva por los 5 meses de plazo que tiene la investigación.

Radio Bío Bío, 14 de octubre de 2017.

<http://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-nuble/pdi-detiene-a-mujer-sospechosa-de-doble-crimen-en-yungay.shtml>

21. ¿A qué tipo de causa judicial corresponde el caso descrito en la noticia anterior?

- A. Penal.**
- B. Criminal.
- C. Policial.
- D. Cívica.
- E. Civil.

22. Rodrigo circuló a 80 km/h en calle Eyzaguirre, en la comuna de Puente Alto, donde el máximo es de 60 km/h. Carabineros le cursó un parte por exceso de velocidad. ¿A qué tipo de causa judicial corresponde esta infracción?

- A. Policial.
- B. Civil.**
- C. Penal.
- D. Cívica.
- E. Criminal.

23. ¿Cuál es una de las diferencias entre el Sistema Judicial antiguo y nuevo Sistema Procesal Penal?

	Sistema Antiguo	Sistema Nuevo
A)	La defensa la realizan solo abogados.	La defensa la pueden realizar estudiantes de leyes.
B)	La víctima es informada del proceso en el cual se encuentra.	El sumario se mantiene en secreto hasta el momento del juicio.
C)	No existe órgano encargado de proteger a las víctimas y testigos.	Los fiscales tienen el deber de proteger a víctimas y testigos.
D)	Se garantiza el derecho a defensa desde las primeras actuaciones del procedimiento, siendo requisito de validez la presencia del defensor en las más importantes.	La comparecencia del abogado del procesado solo es obligatoria desde la contestación a la acusación.
E)	El Ministerio Público, a cargo de la instrucción en el nuevo proceso, dirige y coordina la labor policial durante la investigación.	El Juez del Crimen (quien a su vez emite sentencia) emite órdenes de investigar a la Policía de Investigaciones o Carabineros.

Fuente: El Estado de Derecho en Chile II, Cpech 2017

24. Con la Reforma Procesal Penal, surgieron nuevas instituciones y funciones que estarán a cargo de lograr los objetivos que requiere el sistema. Entre estas instituciones surgió el Ministerio Público, ¿qué características presenta?

- I. Dirige los procesos de investigación de los delitos.
- II. Es autónoma, no depende de ningún Poder del Estado.
- III. Se organiza en una Fiscalía Nacional y 18 Fiscalías regionales.
- IV. Le corresponde la adopción de medidas para proteger a las víctimas y testigos.

- A. Solo I.
- B. Solo II y III.
- C. I, II y III.
- D. II, III y IV.
- E. I, II, III y IV.

LEE Y DESTACA EL SIGUIENTE CASO, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 25

“Caso Zamudio: Tribunal otorga cadena perpetua para principal acusado”

El Cuarto Tribunal Oral en lo Penal otorgó pena de cadena perpetua contra Patricio Ahumada Garay, el principal acusado de la muerte del joven homosexual Daniel Zamudio, quien falleció en marzo de 2012 tras sufrir una brutal golpiza en el parque San Borja de Santiago. La condena acoge lo solicitado por la Fiscalía Metropolitana Centro-Norte, después que la instancia declarara culpables de homicidio calificado a los cuatro imputados, el pasado 17 de

octubre.

Fuente:Emol.com

25. ¿Qué elementos presentes en el caso judicial nos permite saber que fue aplicado el nuevo proceso penal?

- I. El Juicio fue hecho de forma oral.
- II. Fue dictaminada una cadena perpetua.
- III. Existe declaración de culpables y testigos.
- IV. Se presenta la figura de la Fiscalía como actor relevante.

- A. Solo II.
- B. Solo IV.
- C. Solo I y IV.**
- D. I, II y III.
- E. I, II, III y IV.

26. A medida que la sociedad y sus instituciones evolucionan, el Estado ha tenido que propiciar mecanismos que resguarden los derechos de las personas y la convivencia ciudadana. En este sentido, ¿por qué se caracteriza el acceso a la justicia en Chile?

- A. La incorporación de métodos alternativos de resolución de conflictos.**
- B. Apelar en tercera instancia ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos.
- C. Ser un sistema inquisitivo que privilegia la escrituración de los procesos.
- D. La detención del sospechoso hasta la dictación de la sentencia.
- E. La contratación personal y pagada de un abogado.

II. ITEM DESARROLLO. Lee y destaca la columna de opinión, luego responde la pregunta 27.

¿Es democrática la democracia en Chile?

A primera vista, hablar de “democracia” en Chile pareciera un chiste de mal gusto. Existe la percepción de que vivimos en un país escasamente democrático, aunque las autoridades, la clase política y los medios de comunicación nos intenten convencer día a día de lo contrario. Es verdad, ya no existe una policía secreta como la DINA-CNI que persiga a quienes piensan distinto para torturarlos y asesinarlos. Es verdad, los chilenos podemos, por lo menos, elegir al Presidente de la República cada cuatro años y a los representantes del poder legislativo. Pero como todas las verdades en nuestro país, se trata de verdades a medias. Pensar la democracia en Chile exige considerar dos aspectos fundamentales que explican, para decirlo eufemísticamente, la “democracia de baja intensidad” en que estamos sumidos desde hace décadas. La primera y más evidente se relaciona con nuestra historia reciente. La actual institucionalidad y el orden jurídico del Chile presente encuentran como fundamento una carta constitucional sancionada por una Junta Militar en los años ochenta del siglo pasado. Si bien, la carta magna ha sido objeto de reformas cosméticas a lo largo de veinte años, lo cierto es que en la letra y en el espíritu sigue siendo una constitución de “seguridad nacional”. En palabras muy simples: en términos políticos, Chile no ha abandonado el espacio judicial impuesto por el pinochetismo. La Constitución que rige al país en la actualidad prolonga el diseño dictatorial tanto en lo económico como en lo político. La democracia chilena ha sido vaciada de todo contenido que ponga en riesgo el modelo social y económico concebido por las elites al amparo de los militares golpistas de 1973. De algún modo, la democracia chilena hoy es la prolongación de la dictadura por otros medios (...) La democracia en Chile tiene un pasado y un presente profundamente antidemocrático. Pues, junto a las razones históricas que perviven obstinadas, el presente no podría ser muy distinto debido a razones económicas estructurales. Instituido un orden tecno económico neoliberal los resultados están a la vista: cuatro familias de nuestro país (incluido el primer mandatario) tienen un ingreso anual equivalente al 80% de la población. Tal como indica la OCDE, Chile se ubica entre los países con peor distribución del ingreso y con los mayores índices de pobreza de esta organización. Una constitución antidemocrática y un modelo económico que concentra la riqueza no es, desde luego, el “milagro chileno que se quiere vender al mundo. Hasta el presente, la “clase política” se ha mostrado inepta e impotente a la hora de canalizar el creciente malestar de los trabajadores y estudiantes. La llamada “clase política” ha sufrido un enclaustramiento que la disocia de los movimientos sociales, sumiéndola en una mal disfrazada atmósfera de corrupción y autocomplacencia: es la crisis de los partidos políticos, tan ayunos de ideas como de liderazgos. Las protestas callejeras durante el año 2011 están mostrando el sentir profundo de un pueblo que anhela, precisamente, reformas democráticas. Al revisar los índices en educación, salud y previsión social, se advierte un endeudamiento y pauperización generalizados. Mientras las grandes empresas multiplican sus ganancias, la gran mayoría de los chilenos está padeciendo bajos salarios y un malestar creciente, mientras el Estado sigue ausente, maniatado por el dogma impuesto por la ideología del neoliberalismo (...) Es difícil hablar de democracia cuando millones de trabajadores deben enfrentar cada mes con un salario mínimo de poco más de trescientos dólares. Y, no obstante, es necesario, acaso imprescindible como nunca antes, hablar, justamente, de democracia en nuestro país.

Fuente: <http://www.cooperativa.cl/opinion/politica/es-democratica-la-democracia-en-chile/2012-05-02/214249.html>

27. ¿Estás o no de acuerdo con la forma de practicar la democracia en Chile actualmente? Asume una postura y desarróllala en cuatro argumentos que tú escojas sobre el concepto de democracia

actual en nuestro país, según el autor de la columna. Para ello, para cada argumento parafrasea brevemente cada cita entre comillas, incorpora tu explicación personal y respáldala con datos y evidencias, separándolos por puntos aparte o numerándolos.

Indicador	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido
1-. Asume una postura respecto a la columna, considerando en un primer argumento: parafraseo de la cita entre comillas, explicación personal y respaldo con datos y evidencias.	2	
2-. Asume una postura respecto a la columna, considerando en un segundo argumento: parafraseo de la cita entre comillas, explicación personal y respaldo con datos y evidencias.	2	
3-. Asume una postura respecto a la columna, considerando en un tercer argumento: parafraseo de la cita entre comillas, explicación personal y respaldo con datos y evidencias.	2	
4-. Asume una postura respecto a la columna, considerando en un cuarto argumento: parafraseo de la cita entre comillas, explicación personal y respaldo con datos y evidencias.	2	
5-. Redacta un texto con ideas coherentes y consistentes con la respuesta.	2	
6-. Respeta normas de ortografía (se descontará el 1 punto por cada 3 faltas).	1	
Puntaje Total	11	

PRUEBA FINAL DE UNIDAD 1 – IV° MEDIO: EL ESTADO DE DERECHO EN CHILE

Aprendizajes Esperados	Indicadores de Logros	N° Preguntas	Tipo de Ítem	Niveles Cognitivos					
				50%		30%		20%	
				Conocer	Comprender	Analizar	Aplicar		Evaluar
AE 01 Comprender y valorar el Estado de derecho como marco legal que debe resguardar el ejercicio de los Derechos Humanos, regular el poder de los gobernantes y organizar la convivencia política y social.	Caracterizan el concepto de Estado de derecho y explican por qué es el fundamento de un régimen constitucional.	1 y 2	Selección de Alternativas	1	2				
	Dan ejemplos concretos sobre la relación entre Estado de derecho y Estado democrático.	3 y 4	Selección de Alternativas			4	3		
	Reconocen los principios y elementos que constituyen el Estado de derecho y cómo se configuran como marco legal que rige la acción y responsabilidades del Estado.	5 y 6	Selección de Alternativas	6			5		
	Explican los mecanismos de orden jurídico a través de los cuales el Estado busca resguardar el ejercicio de los Derechos Humanos en Chile.	7 y 8	Selección de Alternativas		8	7			

AE 02 Analizar el origen histórico de la Constitución Política, sus desafíos pendientes, y demandas de reformulación, así como las formas en que esta organiza el régimen democrático, estableciendo las bases de la institucionalidad, el carácter y la finalidad del Estado, y la regulación de los derechos y deberes políticos de los sujetos dentro de la nación.	Identifican el concepto de Estado que plantea la Constitución, considerando la promoción del bien común y el respeto a los derechos y garantías fundamentales de las personas. Además, señalan los ámbitos en que estas garantías aún no se cumplen o se hace de manera parcial (educación, salud, previsión, legislación laboral, medio ambiente).	9, 10 y 11	Selección de Alternativas	9		10			
	Identifican las características de la ciudadanía y los derechos que emanan de la misma.	12 y 13	Selección de Alternativas		12	11			
	Señalan los rasgos de la nacionalidad chilena y la reconocen como un vínculo jurídico con el Estado.	14 y 15	Selección de Alternativas						
	Explican cómo la Constitución política organiza los poderes públicos y consagra su separación e independencia.	16 y 17	Selección de Alternativas						
	Describen el rol de las instituciones de control público (Tribunal Constitucional, Contraloría General de la República, Tribunal Electoral y Banco Central) en el funcionamiento y respeto del Estado de derecho.	18 y 19	Selección de Alternativas						
	Reconocen argumentos a favor y en contra sobre la pertinencia de la institucionalidad democrática en Chile, y el rol de la Constitución en su regulación y funcionamiento.	31	Desarrollo						
AE 04	Señalan las principales características del sistema judicial chileno y sus instituciones.	20 y 21	Selección de Alternativas						

Comprender y analizar el funcionamiento del sistema judicial en Chile, considerando los principales rasgos del sistema procesal penal y civil, así como las responsabilidades penales y civiles, mediante casos reales y vigentes.	Distinguen y describen la responsabilidad civil y penal, explicando las funciones de la Corte Suprema de Justicia y el alcance de sus resoluciones.	22,23 y 24	Selección de Alternativas						
	Describen las principales funciones del sistema procesal penal y civil vigente e identifican sus principales rasgos (por ejemplo, instituciones como la Fiscalía y la Defensoría, el Ministerio público, el juicio oral, etc.).	25,26 y 27	Selección de Alternativas						
AE 05 Caracterizar y evaluar los mecanismos de acceso a la justicia en Chile y valorar su importancia para el resguardo de los derechos de las personas y la convivencia ciudadana.	Identifican y describen las instituciones del Estado destinadas a defender los derechos y garantías de los ciudadanos (por ejemplo, Ministerio Público, Sename, Sernac, entre otros).	28 y 29	Selección de Alternativas						
	Reconocen distintas alternativas de resolución de conflictos judiciales, como la negociación, conciliación y mediación, y explican cómo acceder a ellas.	30	Selección de Alternativas Desarrollo						

ANEXO 3. Prueba de Unidad 2: El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas



Historia, Geografía y Cs. Sociales
Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez
Nivel: IV° Año Medio

Prueba Final de Unidad 2

“EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA Y LAS RESPONSABILIDADES CIUDADANAS”

Nombre:		Curso: IV medio A
Puntaje ideal: 46 puntos	Puntaje obtenido:	Nota:

Indicaciones:

1. Responde las preguntas en la prueba con lápiz pasta azul o negro. En la hoja de respuesta usa lápiz mina.
2. La prueba es individual. Cualquier actitud sospechosa de copia implicará el retiro de la prueba y nota mínima.
3. Dispones de 80 minutos para desarrollar tu prueba.
4. Traspasa el ítem de selección a la hoja de respuesta. **Éste es el único instrumento válido para la revisión.**

II. ÍTEM DE SELECCIÓN. Marca la alternativa correcta encerrándola en un círculo (32 puntos).

1. ¿Cómo pueden participar políticamente en Chile los ciudadanos?

- I. Integrando partidos políticos.
- II. Emitiendo el sufragio en elecciones periódicas.
- III. Informándose de los candidatos políticos disponibles.
- IV. Votando en plebiscitos establecidos por la Constitución.

- A. Solo I y II.
- B. Solo II y III.
- C. Solo I, II y III.
- D. Solo II, III y IV.
- E. I, II, III y IV.

OBSERVA LA CARICATURA Y RESPONDE LA PREGUNTA 2



2-. ¿Cuál de las siguientes situaciones representadas en los diálogos de los personajes corresponden a faltas en el proceso de elecciones?

- A. 3, 4 y 5.
- B. 1, 3 y 5.**
- C. 2, 4 y 5.
- D. 2, 3 y 5.
- E. 1, 2 y 3.

3-. A contar del año 2017, el nuevo sistema electoral parlamentario chileno sufrió cambios importantes, desplazando el Sistema Binominal, aplicado desde 1990 a la fecha, por uno más moderno, buscando que el Poder Legislativo sea más representativo de la realidad el país. ¿En qué consiste este nuevo sistema?

- I. Senadores aumentan de 38 a 50.
 - II. Diputados aumentan de 120 a 155.
 - III. Se incorpora una cuota de género que asegura la presencia de hombres y mujeres.
 - IV. Parlamentarios se eligen de manera proporcional a la cantidad de población del distrito.
- A. Solo I y II.
 - B. Solo II y III.
 - C. Solo I, II y III.
 - D. Solo II, III y IV.
 - E. I, II, III y IV.**

4-. El sufragio es el derecho civil y constitucional a votar según la normativa vigente. Además, es una forma de provisión de cargos públicos para la administración del Estado. ¿Por qué en Chile el sufragio tiene el carácter de universal?

- A. Votan los inmigrantes que residan por lo menos un año en el país.
- B. Los chilenos que residen en el extranjero votan en todos los procesos electorales.
- C. Votan las personas que hayan cumplido 18 años de edad.**
- D. Las personas de Chile Continental e Insular están habilitadas para votar.
- E. Las personas que se encuentran condenadas a 3 años y 1 un día pueden votar.

5-. Si una persona con nacionalidad chilena quiere expresar su opinión pública votando en las próximas elecciones. ¿Qué debe cumplir como requisito fundamental?

- A. Demostrar que no ha sido condenada.
- B. Inscribirse en los registros electorales.
- C. Demostrar que es ciudadana habilitada para votar.
- D. Demostrar que es mayor de edad al momento de la votación.**
- E. Avecindarse en Chile por al menos cinco años.

LEE Y DESTACA EL TEXTO, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 6

“...cualquier grupo político identificado por una etiqueta oficial que se presenta a las elecciones y puede sacar en elecciones (libres o no) candidatos a cargos públicos”.

Fuente: Sartori, G., Partidos y sistema de partidos

6-. Según la definición anterior, ¿qué es correcto señalar respecto a la función central de los partidos políticos?

- A. Representan a la ciudadanía.**
- B. Promueven la democracia.
- C. Representan al Estado ante los ciudadanos.
- D. Organizan a la ciudadanía en grupos políticos.
- E. Movilizan a la ciudadanía por temas que le interesen.

7-. Desde un punto de vista electoral, en Chile, ¿por qué los medios de comunicación cumplen un rol clave?

- A. Porque establecen la agenda de temas que deben llevar los candidatos.
- B. Porque generan tendencias de opinión a favor de ciertos candidatos.
- C. Porque difunden las propuestas de las distintas candidaturas.**
- D. Pues manipulan el sufragio para favorecer a sus propios candidatos.
- E. Porque informan a la población de acuerdo a su política editorial.

8-. La participación de la ciudadanía en los asuntos públicos constituye una forma de fortalecer el sistema político democrático. Para cumplir con este objetivo, las personas pueden participar en diferentes instancias políticas, sociales, culturales y/o laborales. ¿Cuáles de ellas es correcto mencionar?

- I. Militar en un partido político.
- II. Participar en plebiscitos comunales.
- III. Sufragar en las elecciones presidenciales.
- IV. Inscribirse en un sindicato de trabajadores.

- A. Solo I y II.
- B. Solo II y III.
- C. Solo I, II y III.
- D. Solo II, III y IV.
- E. I, II, III y IV.

OBSERVA LAS IMÁGENES Y RESPONDE LA PREGUNTA 9



Fuente: <http://www.puranoticia.cl/noticias/nacional/marcha-a-favor-del-aborto-libre-reunio-a-2-000-personas-en-santiago/2015-07-25/180203.html>

9-. Desde el retorno a la democracia, numerosas demandas de la sociedad chilena se han expresado a través de marchas o manifestaciones en la vía pública por diferentes sectores de la sociedad, hasta el día de hoy. ¿Por qué este tipo de manifestaciones son relevantes para la participación de la sociedad civil?

- A. Obligan al Poder Ejecutivo a la aprobación de todos los petitorios solicitados.
- B. Logran organizar a las personas que habitualmente participan en política.
- C. Involucran directamente a los parlamentarios en la solución de los problemas.
- D. Generan espacios de debate y discusión de temas en la opinión pública.
- E. Aumenta el número de personas inscritas en los registros electorales chilenos.

10-. Hoy en día, entre las múltiples formas de participación social destacan las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), las que cada vez ganan más espacio en la realidad nacional. Dentro de los objetivos que poseen estas instituciones, ¿cuál es posible destacar?

- A. Su participación directa en las decisiones del Gobierno.
- B. La inversión de sus ganancias en múltiples emprendimientos.
- C. La creación de instancias que permitan colaborar en el bienestar social.**
- D. Pertenecer exclusivamente al país en donde ejercen su campo de acción.
- E. Las capacitaciones que realizan en las empresas para mejorar las prácticas laborales.

LEE Y DESTACA EL TEXTO, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 11

“...es una organización de la sociedad civil latinoamericana, sin inclinaciones políticas, creada y dirigida por sacerdotes jesuitas, orientada a superar la extrema pobreza, a través del trabajo de jóvenes voluntarios y pobladores de asentamientos precarios, quienes en un trabajo conjunto, buscan soluciones concretas para obtener una vivienda digna y así combatir la desigualdad social”.

Fuente: <https://es.wikipedia.org/wiki/>

11-. ¿Cuál de las siguientes ONG se encarga de buscar este tipo de soluciones a nivel social en nuestro país?

- A. Desafío Levantemos Chile.
- B. Derechos Digitales.
- C. Un techo para Chile.**
- D. Make a Wish.
- E. Cruz Roja.

LEE Y DESTACA EL TEXTO, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 12

“Este martes, la ONG Derechos Digitales presentó la segunda versión de ¿Quién defiende tus datos?, informe anual que evalúa a las compañías proveedoras de internet en Chile, respecto a los modos en que protegen la privacidad de sus clientes. Según el estudio, Claro y WOM son las empresas que más hacen a favor de la reserva, mientras que Entel y GTD Manquehue son los distribuidores peor evaluados.

Estas compañías no mostraron ningún interés por mejorar su estándar de protección a la intimidad de sus usuarios, ya que también fueron mal ponderadas durante 2017. El documento indica que los ítems que menos avance mostraron, son los relacionados con la notificación a los usuarios cuando sus datos son requeridos por una autoridad, y su defensa ante los Tribunales de Justicia”.

Fuente: <http://radio.uchile.cl/2018/05/08/ong-derechos-digitales-presenta-quien-defiende-tus-datos/>

12-. ¿Por qué es relevante para la ciudadanía el informe que entrega la ONG Derechos Digitales?

- A. Pues posibilita que las personas prefieran otros medios de comunicación antes que internet.
- B. Porque confirma que internet es el medio de comunicación más seguro que existe actualmente.
- C. Debido a que en Chile actualmente no hay leyes que protejan la privacidad de las personas.
- D. Porque permite conocer qué empresas brindan mayor y menor protección de los datos personales.**
- E. Porque fortalece la opinión de que los Tribunales de Justicia no protegen los derechos.

13-. El concepto de responsabilidad abarca el cumplimiento de determinados deberes por parte de los ciudadanos, en el ámbito político, económico, medioambiental y social. En este sentido, ¿cuáles de los siguientes casos son ejemplo del cumplimiento de estos deberes?

- I. El respeto de los derechos de los trabajadores por las empresas y su fiscalización por parte del Estado.
 - II. Los actos discriminatorios contra determinadas personas en virtud de su orientación sexual.
 - III. El cumplimiento de la legislación ambiental por parte de las empresas.
 - IV. Pagar el pasaje de la locomoción colectiva, aunque sea estudiante.
-
- A. Solo I y II.
 - B. Solo II y III.
 - C. Solo I, II y III.
 - D. Solo I, III y IV.**
 - E. Solo II, III y IV.

OBSERVA LA IMAGEN Y RESPONDE LA PREGUNTA 14



Fuente: <http://www.24horas.cl/regiones/biobio/vecinos-preocupados-por-posible-caso-de-mal-de-diogenes-2752117>

14-. ¿Por qué el caso que ilustra la noticia en el sur de nuestro país sobre acumulación de basura domiciliaria representa un incumplimiento de los deberes ciudadanos del vecino acusado?

- A. Porque la autoridad policial ha derivado el caso a la Municipalidad correspondiente.
- B. Porque la Municipalidad no ha dispuesto una política para el retiro de basura y escombros.
- C. Porque los vecinos no han hecho los esfuerzos para limpiar por su cuenta la casa del aludido.
- D. Porque obliga a la autoridad municipal correspondiente a contactarse con algún centro de salud.
- E. Porque con la acumulación de basura se pone en riesgo la salud de los vecinos del sector.**

15-. El pago de impuestos constituye un ejemplo de responsabilidad ciudadana de orden económico aplicable a gran parte de los ciudadanos de Chile. Con relación a los impuestos, ¿qué es correcto afirmar en nuestro país?

- I. Constituyen una carga legal y obligatoria que los individuos deben pagar al Estado.
 - II. Las personas que integran las Fuerzas Armadas y Carabineros no pagan impuestos.
 - III. Pueden ser directos, como el Impuesto al Valor Agregado (IVA), o indirectos, como el Impuesto a la Renta.
 - III. El Estado los cobra para financiar o cubrir los gastos en inversión social, administración, seguridad nacional.
- A. Solo I y IV.**
- B. Solo II y III.
- C. Solo I, II y III.
- D. Solo I, III y IV.
- E. Solo II, III y IV.

LEE Y DESTACA EL TEXTO, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 16

Importadora de trigo deberá pagar fuerte multa por evasión de impuestos

En el marco de su rol de protección del comercio internacional lícito, el Servicio Nacional de Aduanas obtuvo un contundente resultado en la Corte Suprema que ratificó las sentencias de primera y segunda instancia contra una empresa importadora de granos de la Región de la Araucanía que había realizado declaraciones y valoraciones aduaneras fraudulentas. Lo anterior, con el objetivo de evadir el pago de los correspondientes derechos e impuestos, que alcanzan una suma superior a US\$71.000 en favor de las arcas fiscales.

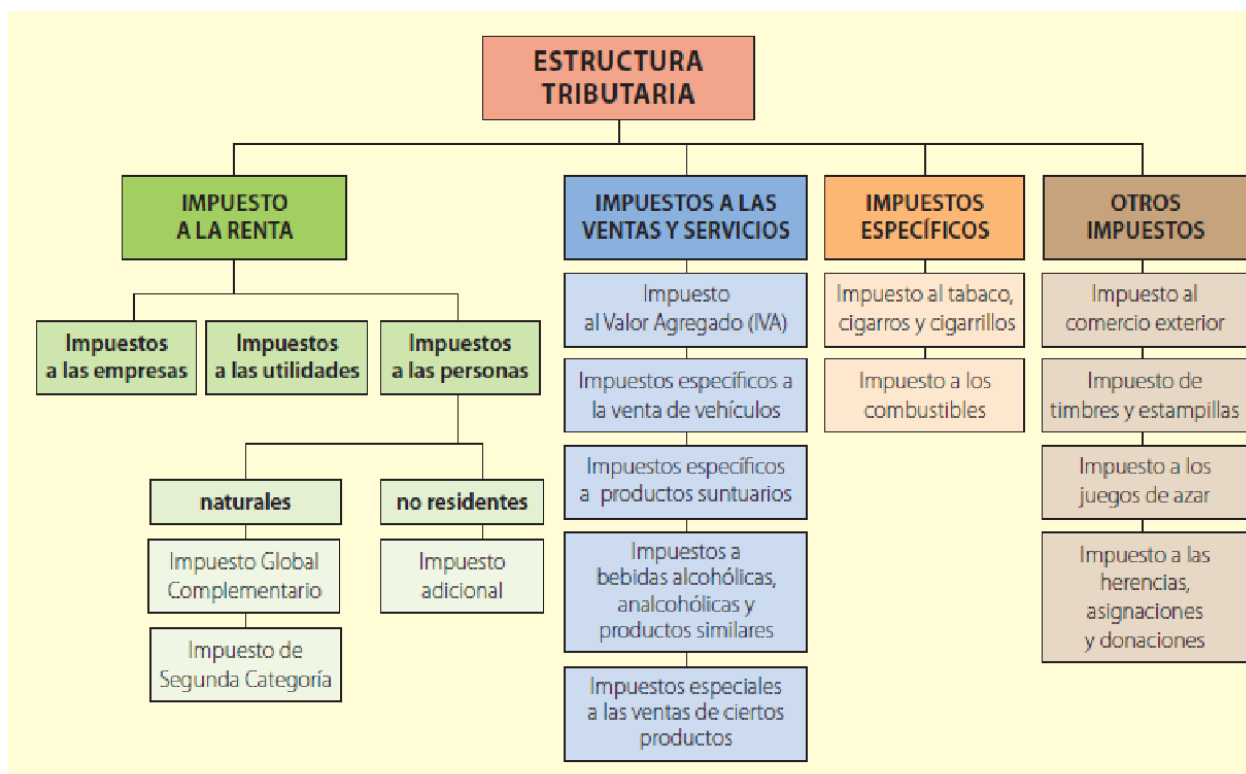


Fuente: <https://www.radioagricultura.cl/nacional/2018/06/18/importadora-de-trigo-debera-pagar-fuerte-multa>

16-. ¿Por qué en este caso la empresa recibió una fuerte multa económica?

- A. Porque la no declaración de impuestos es una falta grave y es sancionada por ley.**
- B. Debido a que no compareció ante los Tribunales de Justicia correspondientes.
- C. Por no contar con los permisos correspondientes del Servicio de Impuestos Internos.
- D. Por comercializar granos en avanzado estado de descomposición, algo penado por la ley.
- E. Por no autorizar al Servicio Nacional de Aduanas a revisar la carga en varias oportunidades.

OBSERVA LA IMAGEN Y RESPONDE LA PREGUNTA 17



Fuente: Servicio de Impuestos Internos, *Aspectos generales del sistema tributario chileno. Conceptos y orientaciones*, Chile, 2004.

17-. En relación al esquema sobre la estructura tributaria en Chile, ¿cuál de las siguientes alternativas es correcta?

- A. Todas las personas que compren bebidas gaseosas pagan un impuesto extra.
- B. El Impuesto al Valor Agregado (IVA) solo lo pagan las empresas.
- C. El impuesto a los combustibles solo lo pagan las grandes empresas.
- D. Las personas que reciben el sueldo mínimo en Chile pagan el impuesto a la renta.
- E. La mayoría de los chilenos puede pagar el impuesto específico a productos suntuarios.

LEE Y DESTACA EL TEXTO, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 18

Chilenos lideran ránking de percepción de aumento de corrupción

“Ocho de cada diez chilenos asegura que la corrupción aumenta en el país. En el reporte elaborado por Transparencia Internacional, el país ocupa el segundo lugar en percepción de corrupción en el continente. También se revela que en Chile, un 68 por ciento piensa que las autoridades de gobierno no hacen un buen trabajo para combatir el problema (...) Casi un tercio de los latinoamericanos pagaron sobornos en el último año para acceder a servicios públicos como salud o justicia, en una práctica que no diferencia género ni clase social, según una encuesta de la ONG Transparencia Internacional difundida este lunes”.

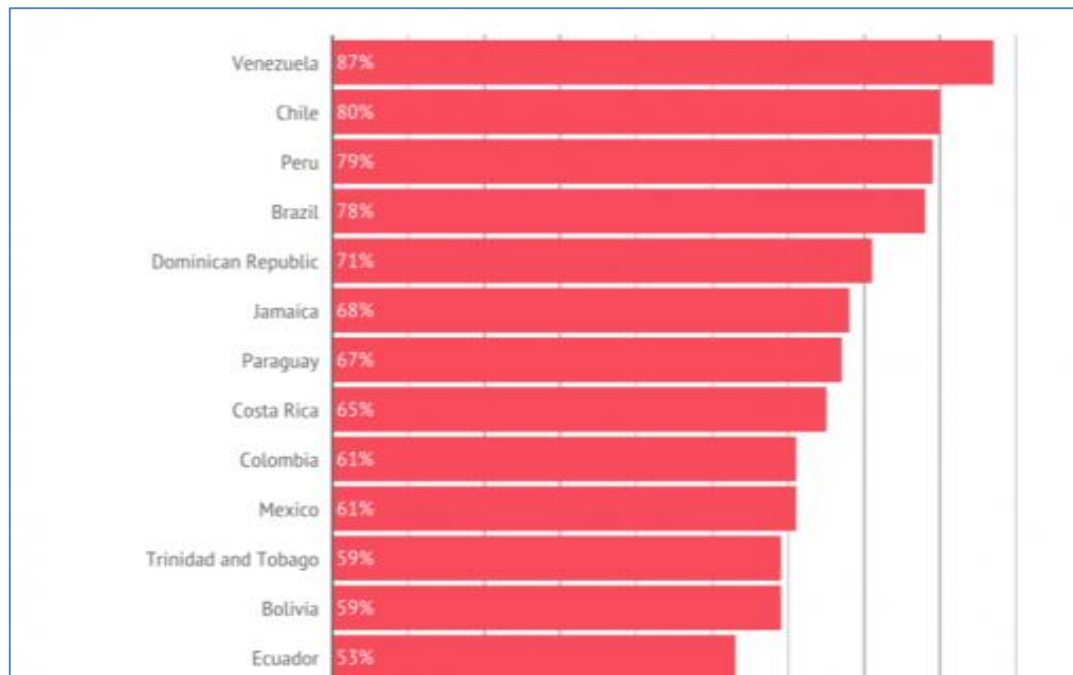
Fuente: <http://radio.uchile.cl/2017/10/09/chilenos-lideran-ranking-de-percepcion-de-aumento-de-corrupcion/>

18-. Según el texto, ¿en qué situación se encuentra nuestro país respecto al continente latinoamericano en relación a la percepción de la corrupción?

- A. Chile es el país latinoamericano donde más corrupción existe a nivel público y privado.
- B. En los últimos años se ha acentuado la corrupción en las autoridades públicas y privadas.**
- C. A diferencia de América Latina, en Chile no es necesario pagar sobornos a las autoridades.
- D. La corrupción se evidencia con mayor frecuencia en las clases bajas, debido a su ignorancia.
- E. Chile posee instituciones, autoridades y cargos públicos sólidos, incapaces de corromperse.

OBSERVA LA IMAGEN Y RESPONDE LA PREGUNTA 19

Porcentaje de percepción del aumento de la corrupción – Latinoamérica



Fuente: <http://radio.uchile.cl/2017/10/09/chilenos-lideran-ranking-de-percepcion-de-aumento-de-corrupcion/>

19-. En relación a la comparación de la percepción de la corrupción en América Latina según los encuestados, ¿qué opciones son correctas?

- I. Los niveles de corrupción en México y Colombia son similares.
- II. Chile encabeza los primeros lugares en la percepción de la corrupción.
- III. Ecuador es el país latinoamericano menos corrupto, según la medición.
- IV. Venezuela concentra el menor índice de corrupción a nivel latinoamericano.

- A. Solo I y III.
- B. Solo II y III.
- C. Solo I, II y III.**
- D. Solo I, III y IV.
- E. Solo II, III y IV.

20-. Desde el año 2009 entró en vigencia la Ley de Transparencia, que reconoce el derecho de acceso a la información pública, y que funciona bajo el organismo del Consejo para la Transparencia (CPLT). ¿Por qué esta ley es una iniciativa que promueve la transparencia en las instituciones públicas?

- A. Pues facilita el acceso privilegiado de información a los canales de televisión.
- B. Porque evita que las instituciones públicas interactúen o se relacionen entre sí.
- C. Porque permite que cualquier persona solicite información pública y ésta sea entregada.**
- D. Porque incentiva al Poder Ejecutivo a transmitir vía *streaming* cada una de sus reuniones.
- E. Porque controla el uso de los recursos privados de cada una de las autoridades de gobierno.

OBSERVA LAS CARICATURAS Y RESPONDE LA PREGUNTA 21



Fuente:
<http://estrella51.blogspot.com/2012/06/la-prensa-como-arma.html>

21-. Las caricaturas reflejan una realidad que aún al día de hoy, con el avance de los medios de comunicación y el acceso a nuevas tecnologías, sigue ocurriendo en muchos países. ¿Cuál es el problema que interpretan las fuentes?

- A. Los medios de comunicación informan solamente a quienes tienen dinero.
- B. Los medios de comunicación son controlados solo por grupos populares.
- C. La población no confía lo suficiente en los medios de comunicación masiva.
- D. Los medios de comunicación públicos y privados manipulan información.**
- E. La población entrega demasiada responsabilidad a los medios de comunicación.

LEE Y DESTACA EL TEXTO, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 22

“Los medios de comunicación cumplen un papel fundamental en unas elecciones democráticas, ya que no solo brindan a los candidatos una plataforma para que expresen sus opiniones políticas, sino que, además, facilitan información a los votantes y pueden ejercer una función de vigilancia de las actuaciones públicas. Para que unas elecciones sean libres y justas es preciso que, además de poder votar en condiciones adecuadas, los ciudadanos dispongan de información pertinente sobre los partidos políticos, los candidatos y el propio proceso electoral, de modo que puedan tomar decisiones bien fundadas”.

Fuente: ACE Proyect Los medios de comunicación y las elecciones, 2017.

22-. El texto anterior expone la importancia de los medios de comunicación en los procesos electorarios. A partir de la lectura del párrafo y tomando en cuenta la realidad chilena, ¿qué es correcto establecer?

- A. Los canales de televisión de señal abierta tienen la obligación de emitir propaganda electoral solo para elecciones presidenciales.
- B. El objetivo de los medios de comunicación es informar a la ciudadanía, asegurando la publicidad de todas las opciones de candidatos disponibles.
- C. La ley señala que solamente los resultados de las votaciones de una elección deben ser transmitidos para toda la población.
- D. Cada candidato del proceso electorario debe costear personalmente su propaganda política antes los distintos medios de comunicación.
- E. Solamente el canal estatal será el encargado de transmitir la propaganda política en tiempos de elección.

OBSERVA LA CARICATURA Y LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 23



Fuente: <http://www.gamba.cl/2014/04/el-chiste-de-la-libertad-de-prensa-en-chile-el-mercurio-y-copesa-reciben-casi-todos-los-recursos-del-estado/>

23-. Esta caricatura se publicó en una página de internet chilena bajo el título: “El chiste de la libertad de prensa en Chile”. ¿Qué relación tiene la caricatura con este título?

- A. La prensa chilena comunica las noticias que favorecen sus intereses privados.
- B. En Chile no existe libertad de prensa en los medios de comunicación.
- C. Los medios de comunicación comunican discretamente sus intereses.
- D. En Chile la prensa comunica la información de manera graciosa y lúdica.
- E. Los medios de comunicación privilegian información sobre Carabineros de Chile.

OBSERVA LA IMAGEN Y LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 24

24 HORAS PROGRAMAS SEÑALES EN VIVO



MANO A MANO

INDH y agresión a ecuatorianos: "Rechazamos los malos tratos y torturas, es grave que no se tomaran medidas"

El jefe de la Unidad Jurídica Judicial del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), Rodrigo Bustos, se refirió a la agresión sufrida por los ecuatorianos imputados por el crimen de una auxiliar de aseo en el Barrio República.

LEER NOTA

f t w a

Fuente: <http://www.24horas.cl/programas/manoamano/indh-y-agresion-a-ecuatorianos-rechazamos-los-malos-tratos-y-torturas-es-grave-que-no-se-tomaran-medidas-2746722>

24-. El Instituto Nacional de Derechos Humanos se pronunció respecto a las torturas que sufrió una pareja de ecuatorianos presos en la cárcel, por parte de otros internos. En este ámbito, ¿cuál es la labor que posee el INDH en el fortalecimiento de la justicia y la democracia?

- A. Solicitar la rebaja de condena en caso de torturas a internos.
- B. Solicitar al Ejecutivo mejorar la situación de las cárceles.
- C. Apoyar los castigos entre presos en las cárceles chilenas.
- D. Condenar todo castigo y tortura en la sociedad chilena.**
- E. Interceder para solicitar la expulsión de Chile de estos internos.

OBSERVA LA IMAGEN Y LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 25



*Al servicio
de las personas
y las naciones*

25-. La Organización de Naciones Unidas (ONU) posee una serie de organismos encargados de velar por la estabilidad política, económica y social de los países. Uno de ellos es el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que también opera en nuestro país. ¿Cuál es el principal objetivo de dicho organismo?

- A. Terminar con la alfabetización de la población infantil.
- B. Crear iniciativas para promover la transparencia política.
- C. Buscar financiamiento para construir cárceles más seguras.
- D. Contribuir a una mejora en la calidad de vida de la población.**
- E. Solicitar apoyo a empresarios para terminar con el hambre.

OBSERVA LA IMAGEN Y RESPONDE LA PREGUNTA 26



Fuente: <http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/presscenter/articles/2015/07/06/comunicado-de-prensa-del-informe-de-2015.html>

26-. ¿Con qué nombre se conoce la lista que encabeza ocho propósitos por parte del PNUD a nivel mundial?

- A. Objetivos para un Nuevo Siglo.
- B. Objetivos de Desarrollo Sostenible.**
- C. Objetivos Inmediatos del PNUD.
- D. Objetivos para una Mejor Calidad de Vida.
- E. Objetivos Intransables para una Mejor Sociedad.

OBSERVA LA IMAGEN Y RESPONDE LA PREGUNTA 27

EL CHILE DEL 50%, DEL 1%, DEL 0,1% Y DEL 0,01%

<i>Grupo Social</i>	<i>Ingreso Mensual por persona</i>	<i>Personas estimadas</i>
50% de los chilenos	\$138.000	8.900.000
1 % + rico	\$14.964.268	178.000
0,1 % + rico	\$82.917.226	17.800
0,01 % rico	\$459.446.908	1.780

Elaboración: Fundación SOL datos de ingreso per cápita para el 1 %, el 0,1 % y el 0,01 % más rico: López, Figueroa y Gutiérrez (2013). *La parte del león: nuevas estimaciones de la participación de los super ricos en el ingreso de Chile.* Ingresos para el 50% de los chilenos, provienen del ingreso autónomo usando CASEN 2013 (Microdatos). Datos de las personas estimadas: proyecciones de población INE (actualización a septiembre de 2014).

27-. ¿Qué realidad refleja la estadística presentada por la Fundación Sol, en torno a la repartición de la riqueza en nuestro país, hacia 2014?

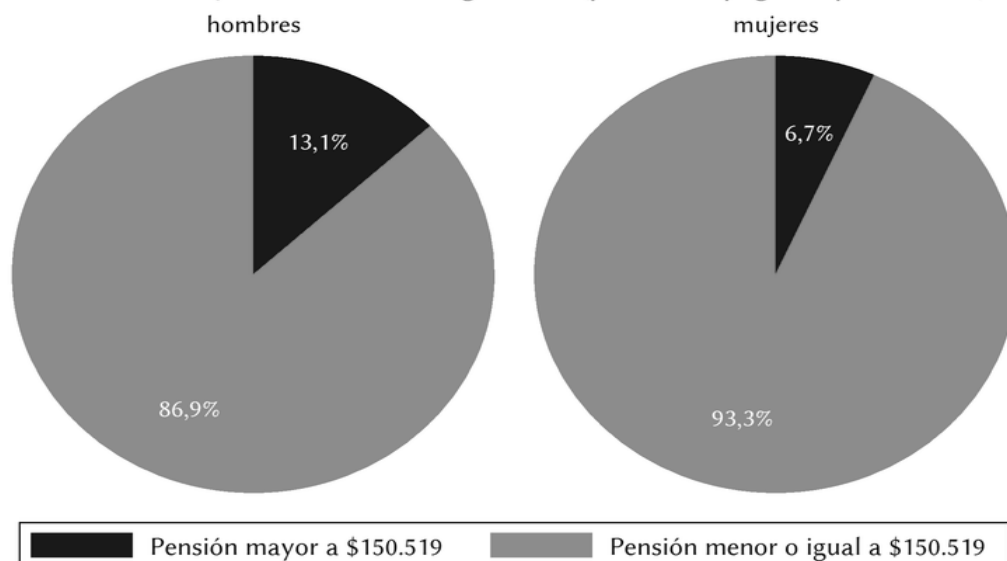
- I. Los grupos sociales tienden a mantener una homogénea distribución del dinero.
- II. El 0,1% de la población más rica puede satisfacer necesidades humanas básicas.
- III. Chile es un país marcado por la excesiva desigualdad económica entre la población.
- IV. El grupo social más rico posee una menor cantidad de población en comparación a los demás.

A. Solo I y II. B. Solo II y III. C. Solo III y IV. D. Solo I, II y III. **E. Solo II, III y IV.**

OBSERVA EL GRÁFICO Y RESPONDE LA PREGUNTA 28

Porcentaje de jubilados con pensiones menores a \$150.519

Modalidad Vejez Edad Retiro Programado (pensiones pagadas por las AFP)



Fuente: Fundación SOL, datos SAEP, Junio de 2015, publicados el 17/08/2015



28-. La estadística representa datos oficiales respecto al porcentaje de jubilados en Chile y su pensión mensual. ¿Qué es posible resumir de esta realidad en nuestro país para el año 2015?

- A. El 93,3% de las mujeres recibe una pensión mayor a \$150.000 mensualmente.
- B. El 86,9% de los hombres recibe una pensión mayor a \$150.000 mensualmente.
- C. Los hombres reciben en promedio menos jubilación mensual que las mujeres.
- D. Ocho de cada diez chilenos reciben menos de \$ 150.000 de jubilación mensual.**
- E. Actualmente, la población jubilada en Chile goza de buena situación económica.

29-. En el año 1992, la ONU creó la declaración de Naciones Unidas sobre Minorías, la cual postula que en todo país existen minorías, siendo responsabilidad del Estado proteger su existencia. Tomando en cuenta la información anterior y lo trabajado en clases, ¿a qué se refiere el concepto de minoría?

- A. Indígenas, trabajadores privados y sindicatos.
- B. Trabajadores independientes, extranjeros y menores de edad.
- C. Homosexuales, indígenas, extranjeros y personas de distintos credos religiosos.**
- D. Extranjeros, mujeres trabajadoras y homosexuales.
- E. Trabajadores del Estado, deportistas e indígenas.

LEE Y DESTACA EL TEXTO, LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA 30

“En nuestra sociedad hay grupos que han sido discriminados desde hace mucho tiempo, como las mujeres, y esto se nota en su menor acceso al trabajo remunerado, la diferencia de sueldos con respecto a los hombres o los pocos cargos de importancia que ocupan en el Estado, como ministras, juezas o legisladoras. También se dan frecuentes situaciones de discriminación cuando se presentan ante tribunales para denunciar delitos y exigir el respeto de sus derechos. Una de las situaciones que evidencia esta menor protección por parte de la justicia es la violencia en las relaciones de pareja, como el matrimonio, la convivencia o el pololeo. Esta es una situación muy común en Chile y se estima que una de tres mujeres la ha vivido en algún momento de su vida”.

Fuente: Instituto Nacional de Derechos Humanos, Informe de Derechos Humanos para estudiantes, séptimo básico a cuarto medio, 2014.

30-. Del texto anterior, ¿qué se puede inferir respecto a la condición actual de la mujer en Chile?

- A. Se encuentran en inferioridad en el ámbito privado, pero en lo público sobresale más que los hombres.
- B. Se encuentra en paridad de género, tanto en el quehacer público como en la vida privada.
- C. Se encuentra en desigualdad y subordinación a torno a la figura del hombre en Chile.**
- D. En situación de superioridad en el aspecto laboral y privado con respecto a los hombres.
- E. En situación de igualdad en todos los aspectos de la vida en sociedad.

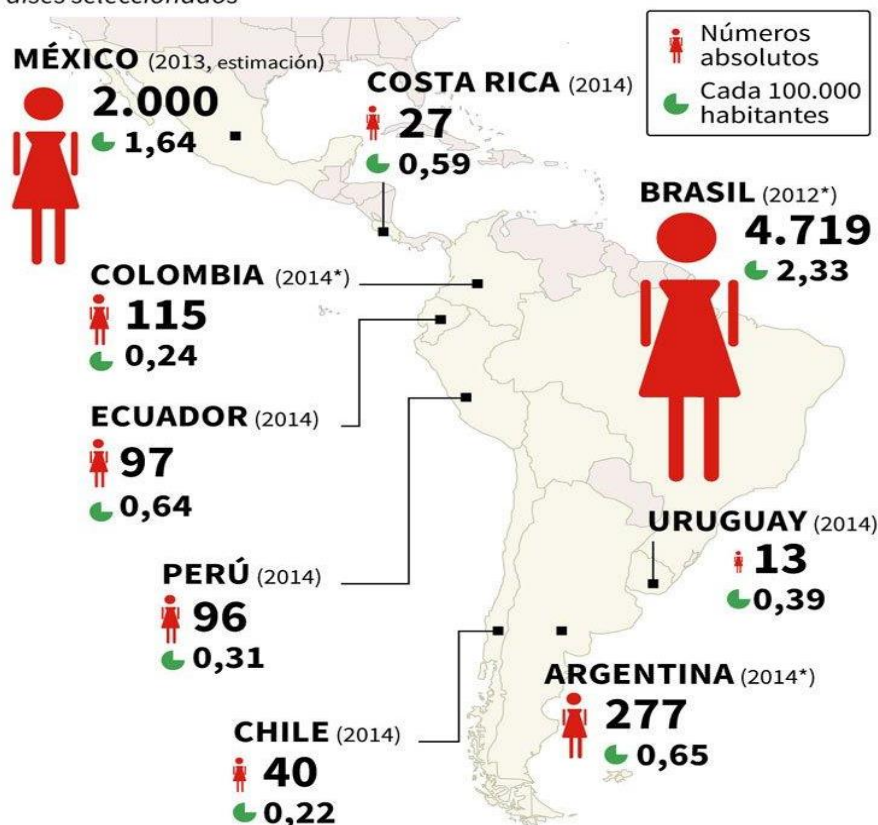
31-. La violencia es un fenómeno social y cultural muy presente en la sociedad chilena actual. Sobre este tópico, ¿qué es correcto afirmar en nuestro país?

- A. Es inexistente en el ámbito intrafamiliar.
- B. Solo se observa a nivel de criminalidad y delincuencia.
- C. Se expresa en múltiples ámbitos, como el intrafamiliar, el escolar y contra las mujeres.**
- D. Las mujeres son el único grupo social afectado por este fenómeno.
- E. La frecuencia de hechos violentos de connotación pública ha ido disminuyendo progresivamente.

OBSERVA EL GRÁFICO Y RESPONDE LA PREGUNTA 32

Femicidios en América Latina

Países seleccionados



Fuentes: Gobiernos, (*) ONG locales

AFP

32-. La infografía (2014) revela la situación actual que vive América Latina en relación a la violencia de género. Considerando la fuente y lo trabajado en clases, ¿qué es correcto establecer respecto a este fenómeno social?

- I. Es una situación generalizada en gran parte de América Latina.
- II. México es el país seleccionado con mayor índice de femicidios.
- III. Es un fenómeno que requiere de atención inmediata por las autoridades.
- IV. Proporcionalmente, Chile posee menor índice de femicidios que el promedio.

- A. Solo I y II.
- B. Solo II y III.
- C. Solo I, II y III.
- D. Solo I, III y IV.
- E. I, II, III y IV.

III. **ÍTEM DE DESARROLLO. Lee y destaca el siguiente texto, luego responde la pregunta 33.**

“OCDE: En Chile se necesitan 6 generaciones para que personas de bajos ingresos asciendan en la escala social”

La situación es aún peor en algunos países latinoamericanos, como en Brasil, donde tomaría nueve generaciones y en Colombia, donde la cifra pasa a once.

El ascensor social está estancado en varios países industrializados. En los países de la OCDE, hacen falta en promedio cinco generaciones para que un descendiente de una familia pobre llegue al nivel de vida medio de su país, estimó la organización este viernes.

“Ya no hay movilidad social en los países de la OCDE: los ingresos, la profesión y el nivel educativo se transmiten de una generación a otra”, resumió Gabriela Ramos, asesora especial de la OCDE, al presentar el informe a la prensa.

“En promedio, en los países de la OCDE, tomará al menos cinco generaciones para que un niño de una familia de la parte inferior de la escala de ingresos suba a la mitad de ésta”, agregó.

La situación es aún peor en algunos países latinoamericanos, como en Brasil, donde tomaría nueve generaciones y en Colombia, donde la cifra pasa a once.

En Chile, al igual que países como Francia o Alemania, la situación tampoco es positiva. Para estos países, se necesitan seis generaciones para que los descendientes de una familia de la parte inferior de la escala de ingresos (el 10% más bajo) suba hasta un nivel medio de ingresos. Lo que equivale a 180 años, precisó Ramos.

La relación varía desde solo dos a tres generaciones en los países nórdicos a nueve o más generaciones en algunas economías emergentes. Según el documento, uno de cada tres niños con un padre que percibe bajos ingresos también tendrá bajos ingresos, mientras que para la mayoría de las otras dos terceras partes, la movilidad ascendente se limita al grupo de ingresos próximo.

“Demasiadas personas sienten que se están rezagando y que sus hijos tienen muy pocas oportunidades de salir adelante —señala Ramos, quien también supervisa la Iniciativa de Crecimiento Inclusivo de la OCDE—; debemos asegurarnos de que todos tengan la oportunidad de triunfar, sobre todo los más desfavorecidos, y que el crecimiento se vuelva verdaderamente incluyente.”

En cambio, en Dinamarca y en otros países nórdicos (Noruega, Finlandia, Suecia), basta con dos o tres generaciones para cambiar la tendencia.

Por su parte, España, es uno de los países con mayor movilidad entre generaciones en términos de ingresos. Se necesitan cuatro generaciones para que un descendiente de una familia con pocos recursos llegue al nivel de vida medio.



En el ascensor social, hay menos movilidad en lo más alto y en lo más bajo. En promedio, en 16 de los 24 países de la OCDE, apenas 17% de los niños de origen modesto logran subir hasta lo más alto en términos de ingresos cuando llegan a la edad adulta, mientras que 42% de los niños de familias ricas se mantienen. “La falta de movilidad social no es una fatalidad, podemos mejorar. Con políticas más avanzadas podemos reforzar la igualdad de oportunidades”, estimó Ramos.

Fuente: <http://www.latercera.com/pulso/noticia/ocde-chile-se-necesitan-6-generaciones-personas-bajos-ingresos-asciendan-la-escala-social/207423/>

33. En base a las posibilidades de ascensión en la escala social, toma una postura personal y argumenta tres consecuencias que este fenómeno produzca en tu vida cotidiana (tomando en cuenta que en cinco meses más sales del colegio), considerando citas textuales. Por último, propón una solución a corto, mediano o largo plazo para enfrentar esta realidad, respaldándola con cifras o datos del texto (14 puntos).

Indicador	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido
1-. Asume una postura personal respecto a una primera consecuencia que genere la desigualdad económica en el país.	2	
2-. Asume una postura personal respecto a una segunda consecuencia que genere la desigualdad económica en el país.	2	
3-. Asume una postura personal respecto a una tercera consecuencia que genere la desigualdad económica en el país.	2	
4-. Incorpora citas textuales entre comillas que respalden las posturas personales en torno a la desigualdad económica en el país.	3	
5-. Argumenta una solución política, económica o social consistente a la problemática de la desigualdad económica chilena.	2	
6-. Redacta un texto con ideas coherentes y consistentes con la respuesta.	2	
7-. Respeta normas de ortografía (se descontará el 1 punto por cada 3 faltas).	1	
Puntaje Total	14	

PRUEBA FINAL DE UNIDAD 2 – IV° MEDIO: EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA Y LAS RESPONSABILIDADES CIUDADANAS

Aprendizajes Esperados	Indicadores de Logros	N° Preguntas	Tipo de Ítem	Niveles Cognitivos					
				50%		30%		20%	
				Conocer	Comprender	Aplicar	Analizar	Sintetizar	Evaluar
AE 06 Caracterizar el sistema de representación política en Chile y sus desafíos pendientes, además de comprender su importancia para el funcionamiento de la democracia.	Señalan las principales características del sistema electoral chileno, considerando elecciones presidenciales, parlamentarias, regionales (Cores) y municipales.	1,2,3	Selección única Selección múltiple	1	3	2			
	Señalan las características e importancia del sufragio para el funcionamiento, validez y garantía de la democracia.	4,5	Selección única		4	5			
	Señalan las principales funciones de los partidos políticos y los medios de comunicación en las democracias representativas e incluyen su importancia en el acceso constitucional a los cargos públicos de elección popular, la socialización política, la	6,7	Selección única	6	7				

	movilización de la opinión pública y la representación de intereses, entre otros.								
AE 07 Reconocer distintas formas de participación de la comunidad (a nivel nacional, regional y comunal, en organizaciones no gubernamentales y con distintos fines) y valorar su importancia para el funcionamiento y mejoramiento del sistema político y la profundización de la democracia.	Reconocen la importancia de la participación de la sociedad civil para el fortalecimiento de la democracia, el mejoramiento de la eficacia de las políticas públicas, y la emergencia y consolidación de nuevas prioridades en la agenda política.	8,9	Selección única Selección múltiple	8		9			
	Dan ejemplos de organizaciones sociales gubernamentales y no gubernamentales de participación ciudadana a nivel nacional, regional y comunal.	10,11, 12	Selección única	10,11		12			
AE 08 Reflexionar críticamente sobre la importancia de las responsabilidades ciudadanas en la promoción del bienestar común.	Explican la importancia del cumplimiento de los deberes para la convivencia social y el respeto de los derechos, como fundamento de nuestro régimen democrático/Estado de derecho. (Por ejemplo, las personas deben respetar los derechos de los demás; el Estado debe garantizar el ejercicio de sus derechos a los ciudadanos).	13,14	Selección única Selección múltiple	13			14		
	Reconocen la importancia de que las empresas y los individuos	15,16, 17	Selección única	15	16		17		

	cumplan sus obligaciones tributarias.		Selección múltiple						
AE 09 Evaluar los principales desafíos que enfrenta la organización democrática en el Chile actual y las distintas propuestas para abordarlos.	Identifican las iniciativas que buscan promover la transparencia y la probidad en las instituciones públicas.	18,19, 20	Selección única Selección múltiple		20		18,1 9		
	Argumentan sobre el rol de los medios de comunicación en una sociedad democrática y evalúan los desafíos pendientes en Chile respecto de su pluralismo.	21,22, 23	Selección única				21,2 2,23		
	Emiten un juicio de valor, señalando argumentos sobre el rol del Estado y de organismos como el PNUD y el INDH, entre otros, en la consolidación y el fortalecimiento de la justicia y la democracia.	24,25, 26	Selección única	26	25		24		
AE 10 Reflexionar críticamente sobre problemas y desafíos que enfrenta la sociedad chilena en la actualidad y levantar proyectos contextualizados de acción en su comunidad.	Identifican diversas causas, utilizando fuentes de información variadas, que explican los altos índices de desigualdad (socioeconómica, de género y étnica).	27,28	Selección única Selección múltiple				27,2 8		
	Identifican a los grupos históricamente discriminados en la sociedad chilena, entre ellos, pueblos originarios, inmigrantes y	29,30, 33	Selección única				29,3 0		33

	mujeres, y argumentan sobre la importancia de reconocer y garantizar sus derechos.								
	Reconocen distintas manifestaciones de violencia social y familiar en la actualidad y proponen ideas para generar una cultura y una educación que promueva la convivencia social y rechace toda forma que atente contra la dignidad de las personas.	31,32	Selección única Selección múltiple	31			32		
	Puntos			9	6	4	13		14
				15		17		14	
				46 puntos					

ANEXO 4. Pauta Presentación Oral grupal e Individual: El Estado de Derecho en Chile

Fundación Belén Educa.
Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez.
Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
Nivel Cuarto Medio.

“INSTITUCIONES REGULADORAS Y FISCALIZADORAS DEL ESTADO”

Indicaciones sobre la presentación en equipo:

- 1-. En equipos de cuatro personas, deben preparar una **presentación oral con apoyo audiovisual de calidad** sobre la **institución reguladora y fiscalizadora del Estado** sorteada en clases. Importante practicar el uso del **lenguaje verbal y no verbal**, recuerden que esto no es *disertación* ni tampoco un *leer la información*, por lo tanto, debe existir un equilibrio en los tiempos de exposición de cada uno de los integrantes.
- 2-. El **apoyo audiovisual** puede incluir **cualquier tipo de soporte o TIC**, con un máximo de 10 diapositivas si usan Power Point. En este caso, el archivo debe enviarse por correo al docente el **día anterior** de la presentación (francisco.molina@beleneduca.cl). Incluir esquemas o infografías, de forma que el contraste de colores, tipo de letra y las imágenes que usen sean llamativas, originales y motiven la lectura de la audiencia.
- 3-. El tiempo de la exposición oral por equipo debe ser de mínimo **diez minutos y máximo quince**. Al mismo tiempo, la presentación personal debe ser formal o similar, sin uniforme de colegio.
- 4-. El equipo puede usar fichas o láminas solamente como apoyo, nunca como lectura, mostrando un adecuado conocimiento y manejo del tema del cual es responsable.
- 5-. La presentación oral se evalúa a través de la calificación como **equipo de trabajo**, más una calificación **individual**. Cada equipo debe respetar completamente las demás presentaciones, tomando apuntes y escuchando activamente, pues serán considerados en la próxima evaluación. Si un equipo interrumpe o dificulta la presentación, se descontará 1 punto completo en la calificación grupal.

Indicaciones sobre el tema de la presentación en equipos:

- 6-. Cada presentación debe cumplir los siguientes requisitos: **a)** año de origen, historia y ubicación de la institución; **b)** autoridades que la componen y su forma de elección y duración en el cargo; **c)** roles y funciones de la institución; **d)** ¿cómo influyen en tu vida cotidiana?; **e)** video o afiche explicativo de la institución; **f)** presencia de la institución en la prensa chilena en los últimos meses (fotos, videos); **g)** página web y/o actividad en redes sociales.

PAUTA PRESENTACIÓN GRUPAL – “INSTITUCIONES REGULADORAS Y FISCALIZADORAS DEL ESTADO”

Nombres: _____

Curso: _____ **Institución:** _____ **Número de grupo:** _____

Hora inicio/término: _____

CRITERIOS:

O = Óptimo (3 pts) A = Aceptable (2 pts) R = Regular (1 pto) I/ NO = Insuficiente/No se observa (0 pto)

	INDICADORES DE EVALUACIÓN	O	A	R	I/NO
P r e s e n t a c i ó n	1. Cuidan el lenguaje verbal y no verbal proxémico y kinésico durante la presentación (gesticulan y modulan).				
	2. Presentan un formato sintético y original en la entrega de la información, considerando contraste de colores, formas y tamaños.				
	3. Contienen un máximo de 10 diapositivas en caso de usar Power Point.				
	4. Respetan los tiempos solicitados: entre 10 y 15 minutos .				
	5. Se apoyan en una ficha o en la misma presentación para explicar y no leer al curso.				
	6. Respetan tiempos de entrega establecidos por el(la) docente.				
	7. Cumplen con normas ortográficas (1 punto de descuento cada tres faltas).				
C o n t e n i d o	8. Demuestran dominio grupal y coordinación de funciones de la institución pública.				
	9. Incorporan el año de origen, historia y ubicación de la institución pública.				
	10. Incorporan autoridades de la institución pública y su forma de elección y duración.				
	11. Presentan los roles y funciones de la institución pública.				
	12. Argumentan cómo influye la institución pública en nuestra vida cotidiana .				
	13. Presentan un video explicativo o afiche que ilustre la misión o características fundamentales de la institución pública.				
	14. Incorporan a través de un medio audiovisual la presencia de la institución pública en los medios de comunicación en los últimos meses.				
	15. Presentan el contenido web y/o redes sociales de la institución pública y su nivel de actividad.				
NOTA/COMENTARIOS		PUNTAJE TOTAL			
A destacar:		45 PUNTOS			
A mejorar:		PUNTAJE OBTENIDO			

PAUTA PRESENTACIÓN INDIVIDUAL – “INSTITUCIONES FISCALIZADORAS DEL ESTADO”

Nombre: _____

Curso: IV° _____

CRITERIOS:

O = Óptimo (3 ptos) A = Aceptable (2 ptos) R = Regular (1 pto) I/ NO = Insuficiente/No se observa (0 pto)

INDICADORES DE EVALUACIÓN	O	A	R	I/NO
1.- Se expresa con claridad y fluidez durante toda la presentación.				
2.- Demuestra dominio del tema, desarrollando ideas de forma coherente.				
3.- Mantiene un lenguaje verbal adecuado al contexto de la presentación.				
4.- Mantiene un lenguaje no verbal adecuado al contexto de la presentación.				
5.- Responde satisfactoriamente preguntas durante o al final de la presentación.				
6. Otorga formalidad a la presentación, cumpliendo vestimenta formal.				
NOTA/COMENTARIOS	PUNTAJE TOTAL 18 PUNTOS			
	PUNTAJE OBTENIDO			

ANEXO 5. Pauta Presentación Oral grupal e Individual: El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas

Fundación Belén Educa.
Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez.
Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
Nivel Cuarto Medio.

“ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES (ONG)”

Indicaciones sobre la presentación en equipo:

- 1-. En equipos de mínimo **tres** y máximo **cuatro** personas, deberán preparar una **presentación oral con apoyo audiovisual** sobre la Organización No Gubernamental (**ONG**) escogida en clases y **visitarla**. Importante practicar el **dominio** de la institución, la **coordinación** del equipo, el **equilibrio** en los tiempos de exposición de cada uno de los integrantes y el uso de **lenguaje verbal y no verbal** adecuado a la presentación.
- 2-. El **apoyo audiovisual** puede incluir **cualquier tipo de formato o TIC**, con un mínimo de 7 y un máximo de 10 diapositivas si usan Power Point. El archivo debe enviarse por correo al docente el día anterior de la presentación (francisco.molina@beleneduca.cl). Incluir esquemas o infografías, de forma que el contraste de colores, tipo de letra y las imágenes que usen sean **llamativas**, originales y motiven la lectura de la audiencia.
- 3-. El tiempo de presentación por equipo debe ser de **mínimo diez y máximo quince minutos**.
- 4-. La **presentación personal** debe ser **formal** para hombres y mujeres (sin uniforme escolar).
- 5-. El equipo puede usar fichas u otro complemento como apoyo, demostrando manejo de la ONG.
- 6-. La presentación se evalúa en una calificación grupal más otra individual. Cada equipo debe respetar las demás presentaciones, tomando apuntes y escuchando activamente. Si un equipo interrumpe o dificulta la presentación, se descontará **1 punto completo al equipo**.
- 7-. Los integrantes del equipo que asistan a la ONG tendrán **5 décimas extra** a la nota grupal. Los asistentes deben adjuntar una *selfie* al final de su presentación.

Indicaciones sobre la presentación en equipos:

8-. Cada presentación debe cumplir los siguientes requisitos:

- a) año de origen, historia y sedes de la ONG;
- b) misión y funciones de la ONG;
- c) métodos de financiamiento de la ONG;
- d) detalle de la última campaña en medios de comunicación masivos nacionales o internacionales;
- e) argumentar cómo influye en la ciudadanía la labor de la ONG (*cantidad de socios o miembros, público al que está orientado, impacto de las actividades, acciones públicas de concientización, objetivo de desarrollo sostenible que intentan resolver (ODS – ONU)*);
- e) publicidad (pósteres o folletos) de la ONG para presentar al curso, según disponibilidad;

- f) grabar una entrevista breve a un encargado(a) de la ONG con una duración máxima de 1 minuto y 30 segundos, cuidando la calidad del audio y la imagen (*se sugiere preguntar sobre los dificultades, desafíos o proyecciones de la ONG*);
- g) 2 casos de actualidad nacional o internacional donde haya actuado la ONG;
- h) conclusión respecto al rol, importancia o desafíos pendientes de la ONG (*después de todo lo investigado, sintetizar, promocionar y proyectar al futuro la labor de la ONG*);
- i) bibliografía o uso mínimo de tres fuentes al final de la presentación.

PAUTA PRESENTACIÓN GRUPAL – “ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES (ONG)”

Nombres:

Curso: IV° _____ ONG: _____ Número de grupo: _____

Hora inicio/término: _____

CRITERIOS:

O = Óptimo (3 pts) A = Aceptable (2 pts) R = Regular (1 pto) I/ NO = Insuficiente/No se observa (0 pto)

INDICADORES DE EVALUACIÓN		O	A	R	I/NO
Presentación	1. Respetan el tiempo de entrega previo a la presentación, establecido por el docente.				
	2. Demuestran dominio grupal de la ONG, de acuerdo a los requerimientos solicitados.				
	3. Manifiestan coordinación de funciones y de roles durante la presentación.				
	4. Mantienen un lenguaje claro y formal durante la presentación, evitando muletillas.				
	5. Demuestran un lenguaje no verbal proxémico y kinésico acorde a la presentación.				
	6. Presentan vestimenta formal de todo el equipo (no uniforme escolar).				
Forma	7. Se apoyan en una presentación legible y sintética, considerando uso de fuentes, contraste de colores y uso de esquemas.				
	8. Elaboran una presentación con un mínimo de 8 y máximo de 10 diapositivas, en caso de usar Power Point.				
	9. Respetan los tiempos establecidos: mínimo 10 y máximo 15 minutos.				
	10. Usan fichas u otro material de apoyo para la presentación, cuidando no leer.				
	11. Cumplen con normas ortográficas (1 punto de descuento cada tres faltas).				

Contenido	12. Incorporan año de origen, historia y sede de la ONG.				
	13. Presentan misión y funciones principales de la ONG.				
	14. Exhiben la última campaña de la ONG en medios de comunicación masiva nacional o internacional.				
	15. Argumentan cómo influye en la ciudadanía el funcionamiento de esta ONG.	6	4	2	0
	16. Presentan publicidad o folletos de la ONG para presentar al curso.				
	17. Proyectan entrevista breve al encargado de la ONG, máximo 1 minuto 30 segundos.	6	4	2	0
	18. Incorporan dos casos o noticias nacionales o internacionales donde haya actuado la ONG para manifestarse ante una problemática.				
	19. Argumentan conclusión respecto al rol, importancia y desafíos pendientes de la ONG.	6	4	2	0
	20. Agregan citas de referencia o bibliografía al final de la presentación.				
COMENTARIOS		PUNTAJE TOTAL			
A destacar:		69 PUNTOS			
		PUNTAJE OBTENIDO			
A seguir trabajando:		NOTA			

COMENTARIOS

A destacar:

A seguir trabalhando:

PUNTAJE TOTAL

69 PUNTOS

PUNTAJE OBTENIDO

NOTA

PAUTA PRESENTACIÓN ORAL - "ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES (ONG)"

Nombre: _____ Curso: _____

CRITERIOS:

O = Óptimo (3 ptos) A = Aceptable (2 ptos) R = Regular (1 pto) I/ NO = Insuficiente/No se observa (0 pto)

INDICADORES DE EVALUACIÓN	O	A	R	I/NO
1.- Se expresa con claridad y fluidez durante toda la presentación.				
2.- Demuestra dominio del tema, desarrollando ideas de forma coherente.	6	4	2	0
3.- Mantiene un lenguaje verbal adecuado al contexto de la presentación.				
4.- Mantiene un lenguaje no verbal proxémico y kinésico acorde a la presentación.				
5.- Responde satisfactoriamente preguntas durante o al final de la presentación.				
6.- Otorga formalidad a la presentación, usando vestimenta formal.				
COMENTARIOS / NOTA	PUNTAJE TOTAL 21 PUNTOS			
	PUNTAJE OBTENIDO			

**ANEXO 6. Retroalimentación Presentación Oral “Instituciones Fiscalizadoras del Estado”,
Unidad 1, El Estado de Derecho en Chile”.**



Fuente: Elaboración personal

En general bien: 

- **Apego al contenido de la pauta de evaluación** *(historia, autoridades, funciones, video explicativos y noticia).*
- **Formato presentación** *(trabajo previo, envío por correo de ppt y video a tiempo).*
- **Tener apuntes en el equipo, pero no leer** *(si la usan, ojalá todos el mismo color de tarjeta, nunca hoja de cuaderno).*
- **Toma de apuntes en cada presentación** *(hazte responsable de tu propio aprendizaje, no siempre te enviarán todo al correo)*

En general débil:



• **Lenguaje verbal y no verbal** (*ocupar espacio, modular y proyectar la voz, hablar con el cuerpo, expresar lo que dice*)

• **Explicación de temas no previstos** (*presentar no es disertar ni aprenderse de «memoria» lo que voy a contar*).

• **Coordinación de equipo** (*manejo de temas y contestar preguntas, todos deben manejar el tema que se explica*).



Los **10** peores errores del lenguaje corporal según Forbes

analisisnoverbal.com

- 1 Evitar el contacto visual
- 2 Encorvar la postura
- 3 Dar la mano sin firmeza
- 4 Contraer los brazos
- 5 Mirar hacia abajo
- 6 Echarse hacia atrás
- 7 Manosear con inquietud
- 8 Invadir el espacio íntimo
- 9 Mirar el reloj
- 10 Fruncir el ceño



Fuente: Elaboración personal

Para cuando escriban al correo...



*"Estimado equipo de la ONG/Fundación "_____".
Somos un grupo de cuatro estudiantes de IV° medio del Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez. Escribimos para solicitar una reunión con ustedes. Estamos realizando un trabajo en el colegio sobre la importancia de la participación civil y los desafíos de ONG.*

Los integrantes de IV°__ son:

- _____
- _____
- _____
- _____

Muchas gracias. Nos vemos".



Retroalimentación

Presentación oral Instituciones Fiscalizadoras del Estado

Luego de leer comentarios de su desempeño individual y grupal, al reverso de la pauta de evaluación escriban como equipo una retroalimentación general sobre esta presentación oral y su evaluación, considerando, por ejemplo:

- *Lo que les gustó y hay que continuar haciendo.*
- *Lo que no les gustó, den una propuesta de cómo mejorar.*
- *¿Sirvió o no sirvió esta manera de retroalimentar el trabajo?, ¿Por qué?*





Retroalimentación

Presentación oral Instituciones Fiscalizadoras del Estado



Fuente: Elaboración personal

ANEXO 7. Transcripción grupo focal IV°B Enseñanza Media

Moderador: Bien, voy a partir grabando. Hoy día es lunes 17 de junio de 2019, son las 02:35 de la tarde. Estamos empezando el grupo focal con compañeros (y) compañeras del curso Cuarto Medio B, del colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez de Puente Alto... es como en las películas, cuando uno empieza así como toda... a grabar (risas de fondo)... día uno, una cosa así.

Ya... partimos oficialmente.

Yo les quiero agradecer nuevamente el hecho de que puedan estar acá, sobre todo (en) un momento que es fuera de clases, y gracias por estar haciendo esto súper desinteresadamente. Esto va en directo beneficio de nosotros... de ustedes y sus compañeros el próximo año, del colegio, de cómo estamos haciendo nuestras clases de Historia y Geografía. En función de eso, les voy a ir haciendo varias preguntas, que tienen que ver con cómo se han sentido ustedes a lo largo de los años acá en el colegio, para luego ir haciendo preguntas que tienen que ver con cómo desarrollamos las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y para ir finalmente terminando con qué cosas les gustan, qué cosas no les gustan, qué preferencias tienen sobre las retroalimentaciones.

Vamos a partir de derecha a izquierda. Va a comenzar acá este estudiante. Les quiero pedir por favor que me indiquen sus nombres y la cantidad de años que llevan acá en el colegio.

Estudiante: Me llamo Abraham Medina. Llevo 13... no, 11 años en el colegio...

Moderador: Sólo eso. Nombre y...

Estudiante: Mi nombre es Nicolás Medina, y llevo 5 años en el colegio

(Conversaciones indistinguibles entre el moderador y un estudiante)

Estudiante: Mi nombre es Rodrigo Leiva... ¿qué era lo que tenía que decir?

Moderador: Cuántos años llevas acá en el colegio...

Estudiante: Ah, llevo aproximadamente 14 años... ¿tiene memoria para grabar todo esto?

Moderador: Sí.

Estudiante: Me llamo Felipe Vergara y llevo 11 años en el colegio.

Estudiante: Me llamo Ariel Veloso y llevo 11 años en el colegio.

Estudiante: Me llamo David Arriagada, y llevo 3 años en el colegio.

Estudiante: Me llamo Fernando Landaeta y llevo 11 años en el colegio.

Estudiante: Me llamo Juan Pablo Nadal y llevo 13 años en el colegio.

Estudiante: Me llamo Cristián Herrera y llevo 12 años en el colegio.

Estudiante: Me llamo Carol Vargas y llevo 6 años en el colegio.

Estudiante: Me llamo Ángel Aguilera y llevo 12 años en el colegio.

Moderador: Ahora que tenemos hecho el recuento de quienes... ya se individualizaron ustedes y cuántos años llevan en el colegio, les quiero hacer una pregunta. Partir contándoles... preguntándoles más bien, sobre las trayectorias que ustedes tienen en el colegio. Varios de ustedes me decían que llevan 12 años, algunos otros más, algunos llevan 3 años, que están recién llegando acá, y les quiero preguntar sobre la trayectoria. Ahora los invito a viajar en el tiempo, y que ustedes me digan qué elementos positivos y qué elementos negativos rescatarían ustedes de sus experiencias en el colegio, a nivel general. No solamente tienen que ser las clases, sino que (pueden ser) dentro (o) fuera de clases. ¿Qué experiencias positivas y negativas rescatan ustedes? Que me puedan contestar indistintamente, levantando la mano... como sea. Dale.

Estudiante: yo... cuando repetí de curso. Bueno, fue en parte negativo... positivo porque los conozco a ustedes ahora, no los habría conocido... y eso. Negativo, porque repetí (risas).

Moderador: Pero fue una experiencia que de alguna manera te marcó, no pasó como inadvertido...

Estudiante: Ya, yo. Yo llegué en primero medio acá, me había cambiado de un colegio que me gustaba, pero fue una experiencia al principio difícil, pero el colegio fue tan agradable que no me arrepiento de haber llegado acá, y es una experiencia súper linda estar en este colegio acá.

Estudiante: Una experiencia positiva ha sido que los profesores, tanto docentes como auxiliares, son muy amigables con lo que son los estudiantes. Una experiencia negativa es que a veces las pruebas están a último minuto, último tiempo, especialmente las PTF.

Estudiante: Yo creo que hay que destacar la inclusión que se tiene, porque yo me acuerdo que cuando estaba en primero básico hasta segundo, se ocupaba pizarra con tiza. Y de ahí ya se fue innovando, y fueron mejorando las cosas... y pusieron después ya, data, e incluyeron a los niños con silla de ruedas, colocando rampas en el colegio.

Estudiante: Yo creo que nosotros fuimos parte como de una evolución de la época en el colegio, porque hasta la época del primero básico se ocupaba tiza, como decía él, y ahora hay como un cambio, una evolución en el colegio que nosotros vivimos. Fuimos como, entre comillas, un experimento, encuentro yo. Por ejemplo, el otro día le estaba viendo las materias a mi hermano chico, y le están pasando materias que nosotros veíamos en segundo medio, primero medio y él va en quinto básico. Igual yo creo que eso es... nosotros fuimos como un proceso de cambio en el colegio.

Moderador: ¿Tú lo rescatas positiva o negativamente?

Estudiante: En parte positivo y en parte negativo, porque a nosotros ¿por qué no nos pasaron esa materia en quinto básico, materia que están pasando en segundo medio ahora? Yo creo que nos hubiese costado mucho menos la materia ahora, que estamos más grandes.

Estudiante: Por ejemplo, cuando incluyeron los data [proyectores en cada sala], uno cuando chico hacía los papelógrafos, como una semana haciendo los papelógrafos (risas) y aprendiendo. Y ahora uno llega con el pendrive, el Power Pont, y lo presenta... es mucho más fácil.

Estudiante: Ahí también, creo que hay una parte negativa. A los estudiantes se les ha quitado un poco la parte de ver la pizarra e ir anotando con tus propias manos po, porque ahora está todo proyectado y es sólo copiar, traspasarlo al cuaderno, entonces... se perdió un poco la esencia de...

Estudiante: Lo han hecho todo más fácil ahora...

Estudiante: Pero es que... igual sería positivo, porque es como más rápido para copiar la materia...

Estudiante: Las clases son más dinámicas.

Estudiante: En cuarto tenís que ver lo negativo... no sabís tomar apuntes. Cuando, si el data se echa a perder, uno se pierde con lo que el profe dice y no sabe qué escribir.

Estudiante: En parte yo encuentro que es negativo y positivo. Por ejemplo, es positivo ya, es más rápido y podemos ver más materias y todas esas cosas, pero es negativo, en primero

básico y como todos los meses, haciendo papelógrafos, practicamos caligrafía y ahora es todo computador.

Estudiante: Yo disertaba harto, me acuerdo.

Estudiante: Por eso ahora tenemos casi... siempre me faltan puntos de la ortografía en (las evaluaciones de) Historia.

Moderador: Hablaron acerca de las cosas que a ustedes los marcaron, positiva y negativamente, que tiene que ver más, veo, que por el lado como de la tecnología. Para ustedes tampoco la tecnología es ajena, están estudiando telecomunicaciones, y para bien o para mal, los marca.

Ahora los quiero llevar a otra reflexión, siguiendo con esta misma idea de la trayectoria, que es preguntarles qué comentarios recuerdan –ahora nos vamos al lado como del trabajo ‘tú a tú’ con los profesores- qué comentarios ustedes recuerdan que hicieron en algún momento sus profesores cuando les entregaban trabajos o pruebas revisadas en las distintas asignaturas. Si tienen alguna experiencia o algo que recuerden, para bien o para mal, de actitudes, de comentarios, pueden ser gestos, de profesores cuando les entregaban algún trabajo.

Estudiante: La ortografía. La ortografía, siempre descuentan por ortografía, y como que uno igual queda (preguntando) ‘¿pero por qué?’. Estamos acostumbrados a que el teléfono y el computador nos corrija todo. Y aun así a veces entregamos cosas con faltas ortográficas...

Estudiante: Eso es lo que siempre se ha mantenido, las faltas de ortografía, desde primero básico hasta ahora yo siempre recuerdo que (nos penalizan con) puntos menos.

Estudiante: Yo también me acuerdo por mi letra, que era muy fea. Me bajaban puntos, pero...

Estudiante: La caligrafía.

Estudiante: No, y antes sacaban las hojas de los cuadernos cuando uno escribía feo. O nos hacían escribir de nuevo. Y esas cosas ya no se hacen.

Estudiante: Lo que me acuerdo es que, antes me... cuando me sacaba una buena nota, el profe me felicitaba... me decía que siguiera así.

Estudiante: Una de las cosas positivas también de los profes, es que cuando uno se saca una nota no muy buena, y el profe viene y te dice que (uno) puede dar más, y que sabe que puede dar más, como usted lo ha hecho varias veces...

Estudiante: Usted lo pone en las pruebas.

Estudiante: ... aun así, cuando el trabajo quizás para los demás se ve bien, usted es más crítico y nos dice que podemos dar más.

Moderador: Qué buen punto lo que estás diciendo recién, Ángel y Juan Pablo, sobre el tema de que los profesores te hacen comentarios a veces. Y Juan Pablo también lo está reafirmando cuando habla de que, qué bueno que... para ti, en algún momento, hay profesores que dicen, así como 'bien, puedes seguir'. ¿Qué experiencia tienen con respecto a eso? Ya que estamos como entrando en el tema de la entrega quizá de los trabajos: cosas que a ustedes se le vengán a la mente, que en algún momento los haya marcado, como les digo, positiva o negativamente.

Estudiante: Se siente más el apoyo del profesor.

Estudiante: A mí me gusta...

Estudiante: La confianza en los alumnos, que pueden mejorar, ayudándoles en el proceso del estudiar, del repasar la materia para que en un futuro les vaya mejor.

Estudiante: A mí me gusta cuando, por ejemplo, cuando el profe Carlos... él una vez tenía la pizarra llena y yo me acuerdo, llena de materia. Pero porque uno levantó la mano y dijo que no entendía, borró todo, y explicó todo de nuevo. Eso me gusta a mí: 'te vuelvo a explicar, aunque no entendí y sea LA persona'.

Estudiante: El profe Carlos puede ser estricto y todo, pero es súper humanitario en ese aspecto. Si una persona no entendió, y lo pregunta varias veces, si hay una persona que no entiende, puede estar la pizarra –como él dice- llena llena de materia, la va a borrar y va a empezar desde lo más mínimo. Incluso algo que nos explicó anteriormente, va a explicar con detalle.

Estudiante: La paciencia.

Estudiante: Lo que hacen los profes ahora, es que por ejemplo no sé, de diez cosas que tengan que pasar en una clase, pasan una, pero prefieren mil veces que esa una la entiendan excelente en vez de pasar las diez.

Estudiante: Eso es fome, que un profe te apure para aprender, cosas que todavía no sabí, o cosas que...

(Voces entrecruzadas)

Estudiante: Que no hay como una crítica tampoco de los profesores. O sea, en vez de una crítica, como que si uno se saca una mala nota, te motivan para seguir con una nota mejor. Y si te sacai una buena nota, te motivan aún más para que uno suba más su nota o la mantenga. Entonces no es como una crítica de comentario, o raramente un profesor –por lo menos en este colegio- te hace una crítica si te sacaste una mala nota, no sé... porro, malo, pero (en vez de eso) siempre es un apoyo, una motivación.

Moderador: Como ustedes me están hablando acerca de los comentarios de los profesores, ustedes (están) haciendo como un viaje al tiempo... ¿encuentran que eso se da más ahora, ahora que ustedes están en (enseñanza) media a punto de salir, o se ha dado siempre, o ustedes lo han considerado siempre en (enseñanza) básica y en media?

Estudiante: Yo encuentro que ahora, porque por ejemplo antes uno terminaba una prueba, y le entregaban la prueba corregida y todo, y la prueba queda ahí. Pero ahora nos entregan la prueba como la hicimos, y nosotros la tenemos que corregir junto al profesor, y vemos cuáles son los mayores errores y es mucho mejor, aprendemos mucho más ahora. Pero es fome a la vez, porque se está aplicando ahora solamente en (enseñanza) media, y perdimos casi ocho años ya...

Moderador: interesante que tú lo sientas como una pérdida...

Estudiante: Es que yo encuentro que... todos, los seis años que llevo en el colegio, ha sido un cambio súper radical en ese sentido, porque en el otro colegio los profes te entregaban la prueba y ahí tú te las veíai cómo te las arreglabai. O decían las notas en la reunión (de apoderados), y ahí tus papás te retaban. Pero nunca estaba ese apoyo como el de acá cuando yo llegué, porque yo me acuerdo que yo llegué (y) me saqué mi primer rojo en la vida, y llegué llorando a la casa, y después me acerqué a la profe de lenguaje y la profe me dijo ‘pero Carol, tú podías hacer esto, podís hacer esto otro, solo tenís que esforzarte’. En cambio, en el otro colegio igual como que no le tomaban mucho en cuenta, como que los profes se encargaban de pasar la materia, daba lo mismo si (los estudiantes) entendían, y hacer la prueba. Daban lo mismo la nota y los resultados, como que cumplían con pasar lo que les pidieran.

Estudiante: Yo encuentro que en ese sentido es como bien... racista, no sé cómo se puede decir, pero es según el colegio en el que uno está. Por ejemplo, en un colegio que, no sé, hay pura gente flaite, obviamente los profes no van a estar ni ahí con ellos.

Estudiante: Yo llegué a este colegio en primero medio, y se notó altiro el cambio de los profesores. De primero básico a octavo era ‘pasar materia’, de primero (medio) a tercero era pasar materia, entender, comentar y aprender, todo gracias a los profes.

Estudiante: Yo me acuerdo que, cuando entré a primero (medio) me estaba yendo muy mal, muy mal. Y un día me quitaron un cubo rubik, la profe de biología, y a la tarde lo fui a buscar y ahí me empezó a hablar, me dijo que '¿por qué me estaba portando así?'. Y también llegó mi ex profe jefe y también empezamos... estábamos los 3 hablando, y me decían que tenía que tener buenas notas para poder llegar a hacer algo. Y no sé, como que a mí me dio como... pena, una cosa así, porque no estaba poniendo de mi parte. Y como desde ahí cambié mi mentalidad y empecé a prestar atención...

Moderador: A esforzarte más por tu propio proceso. Es como hacer... yo no sé si ustedes consideran que es como una invitación, lo ven ustedes, los comentarios que ustedes me están haciendo recién de los profesores los sienten más... veo como una invitación ¿más que como una crítica?

Estudiante: Lo que pasa es que también hay que ver que ahora los profesores son más jóvenes que antes. Claro, el profe Carlos –como dicen- se ha adecuado a lo de ahora. Pero antes que, nuestras profes... yo me acuerdo una profe de historia que tenía como 40 años, y era horrible de pesada, y al final se fue del colegio, tuvimos (después) otra profe que nos caía tan mal que yo me acuerdo que la hacíamos llorar (risas)... a ese punto. Lloraba ella, y se tuvo que ir, si de hecho nunca más la hemos visto ahí en el colegio (risas). Y, cuánto se llama, ahora que los profes son más jóvenes, como que entienden mejor, porque por ejemplo a nosotros en Historia el profe nos pasaba la materia, y nos pasaba con un rap, ponía rap y nosotros ahí entendíamos más o menos el contexto. Entonces se han ido a niveles más modernos.

Moderador: O sea, tú dices que hay como una actualización ¿los profesores se ponen más en el lugar hoy día cómo aprenden ustedes, quizás? ¿Tiene que ver un poco con eso? ¿Qué piensas tú [interpela a un estudiante]?

Estudiante: Eso, que se adecúen los profes, así como a nuestra juventud. Yo creo que es más didáctico y a uno le dan más ganas de aprender, que como lo tradicional que era aprender antes.

Moderador: Algo más que...

Estudiante: Ahí influye la tecnología igual...

Moderador: ¿Sí?, ¿Cómo?

Estudiante: ...porque por ejemplo, en Historia, antes nos pasaban mapas, textos gigantes, y hoy en día gracias a la tecnología podemos ver en el data videos, cosas interactivas, páginas, muchas cosas así.

Estudiante: Y usted mismo está de testigo. Usted fue a China justamente porque el Ministerio de Educación se ha ido innovando; antes no creo que haya habido esas posibilidades de viajar afuera del país.

Moderador: No, no había. No, igual me hubiera gustado estar de alumno, como ustedes... pero sí, acojo completamente lo que tú me dices.

Ya que me respondieron acerca de los comentarios de los profesores con respecto a la entrega de trabajos, pregunta: De acuerdo a la experiencia, sigo con el tema de la experiencia ¿qué es lo que más valoran ustedes a la hora de empezar y terminar un trabajo, una prueba, en sus distintas asignaturas?

Estudiante: ¿Cómo? ¿Lo que me gusta?

Moderador: ¿Qué es lo que más valoran? ¿Qué es lo que más encuentran ustedes que les satisface a la hora de empezar un trabajo? Dicen así como 'oh ya, que bacán'...

Estudiante: Yo creo que... vendría siendo el tema, cómo lo plantean, como te invitan a hacer el trabajo, por lo menos es muy importante el inicio porque un inicio fome, un inicio apagado, un inicio que es como muy repetitivo, fome para el alumno, no va a tener la motivación que alguien que te acoge en un trabajo, que te invita con él, con el mismo profesor incluso, a vivir una experiencia dentro del trabajo... lo encuentro mucho más llamativo.

Estudiante: La preparación, profe... anteriormente la preparación era el inicio. O sea, uno para una prueba, tanto el profesor como el alumno nos preparan para dar esa prueba, o sea... de nivel, coeficiente 2, o de grupo... en la preparación.

Estudiante: Por ejemplo, antes nos decían (que) teníamos que dar una prueba y nos daban las fechas, y eso, y ahora por ejemplo nos incentivan a dar bien las pruebas, nos dan técnicas de cómo hacer bien una prueba. Y ahí nos van enseñando, y es mucho más fácil. Y después como la forma de hacer un trabajo, nos pueden mandar a hacer un trabajo, que un profe nos dé una idea o distintas ideas de cómo hacer un trabajo, lo va a hacer mucho más entretenido y mucho más agradable para nosotros.

Estudiante: Por ejemplo, nos dan los... como las especificaciones que van a entrar en la prueba. Por ejemplo, cuántas preguntas de este tema, cuántas preguntas de este otro. Como que eso igual nos incentiva a estudiar solamente eso fijo, porque antes no nos entregaban eso y (uno) estudiaba todo po'...

Estudiante: Nos quita el enfoque...

Moderador: Me gustaría ahondar un poquito más en lo que decía Juan Pablo respecto a la motivación, en cómo se parte, por ejemplo, las indicaciones de un trabajo. ¿Han tenido experiencias, cercanas o no cercanas, actuales o no actuales, de una mala experiencia quizás, o quizás ustedes lo percibieron de una forma negativa en una prueba, o en la forma de empezar un trabajo, o en la forma de entregar un trabajo en grupo, por ejemplo, acá en el colegio?

Estudiante: El año pasado, en Artes, teníamos que hacer la representación de una escena de un libro. Y la profesora como que era muy... como que tenía sus alumnos preferidos, y los demás como que no les importaba. Entonces cuando uno, que no le importaba mucho, le pedía ayuda, como que no era de mucho aporte. Entonces ya con mi compañera hicimos la prueba, o sea, hicimos el trabajo y todo, nos quedamos hasta las 2 de la mañana, ella se tuvo que quedar en mi casa a dormir, y al otro día entregamos todo, nos dio la nota y nos sacó un 4.0... estábamos tan enojadas, tan enojadas que agarramos el trabajo y lo tiramos por la ventana... después pasaron unos niños diciendo 'profe, tiraron el trabajo', y ahí nos pusieron una anotación, citación (de apoderados), condicionalidad y todo (risas)... más encima el 4.0.

Moderador: Les ha pasado algo por el estilo, o todos los trabajos los reciben así como '¡bien! ¡Woo!'

Estudiante: A mí me pasó con el de historia, uno de los últimos que tuvimos. Porque encuentro que, igual, está bien que tengan habilidades para arte, pero es que no todos somos como muy buenos para el arte, entonces ahí como que encontré que la escala se iba más por lo artístico que por lo que pasaba de materia. Entonces ahí ya encuentro que hay un error, porque no estábamos en arte, estábamos en historia.

Estudiante: El enfoque. Por ejemplo, en ese mismo trabajo ya, los que no son artistas y toda la cuestión, pero pueden tener habilidades en otras cosas, la música o algo, hacer algo ahí po... siempre tener como dos opciones pa' los que... no todos son... como decía él, son enfocados en ser arte, por ejemplo, porque todos venimos de realidades diferentes. En los segundos medios unos eran de música, (otros de) arte, y por algo se fueron a esas cosas. Por ejemplo, en ese trabajo (me decían) 'ya, si no podís hacer ésta, o no sé, pintar ésta, o háceme un tema de esto, o una estrofa de esto' no sé, algo que tenga que ver con... que cumpla con lo mismo igual.

Moderador: Ya, algo así como... ¿distintas formas de evaluar un mismo objetivo? ¿Algo así?

Estudiante: Si po', también con el trabajo de religión, que era un trabajo tan seco (sic) que no daba ningún sentido hacer el trabajo.

Moderador: ¿Puedo saber cuáles son las características del trabajo que les dieron?

Estudiante: Leer unos textos bíblicos y responder como...

Estudiante: Responder como 3 preguntas y hacer una reflexión de una noticia, de una noticia de la actualidad que tenga que ver con el tema de la solidaridad.

Estudiante: Y uno cuando tiene temas así (piensa) '¿leer? Ah, que paja', y así uno empieza. Entonces es como la forma más clásica de hacer un trabajo, no una forma entretenida...

Estudiante: Más encima de religión...

Estudiante: Era un tema tan enfocado a un punto de vista, que la mayoría de todos los niños de este colegio quizás no compartan, como era un punto asociado como la forma en la que se ve la sociedad, era algo así... entonces, era muy amplio y había muy poca indicación, y demasiado... ahí... a mí no me llamó la atención hacerlo, y lo hicimos a última hora.

Estudiante: Depende del profe. Por ejemplo, en esas clases yo nunca me he motivado para hacer algo ahí, porque por lo menos a mí no me gusta eso de que te encierren en una sola idea, y no tengai tu propia opinión, que la respeten. Eso no me gusta, porque está bien lo que ellos enseñen, pero el hecho de que te enseñe solamente lo que ella quiere, eso por lo menos a mí no me gusta. Y es por eso que tampoco uno se motiva en esas clases, o para hacer un trabajo... ya sea con el profe que esté también.

Estudiante: Porque a lo mejor no todos son católicos y no comparten la misma idea, pero estamos en un colegio católico y lo que nos debe enseñar la profesora, si no compartimos, por lo menos (la idea) es respetar. Pero no enfocarlo a que sea un católico y esas cosas, sino que... menos ganas dan de... estar ahí.

Estudiante: A mí me pasó algo parecido, pero con la especialidad. Encuentro que el proyecto de... la Feria Técnico – Profesional, la muestra técnico-profesional empezó muy desordenado... o sea, partió como todo bien ordenado, pero luego como que ya se formó un despelote (sic), trataron de reordenar los grupos, pero decían 'no, yo no quiero estar aquí, yo quiero estar acá, yo tampoco' así que... al principio fue un poco eso, caótico, pero con el pasar del tiempo se fue reordenando según su categoría, pero al principio fue sí un poco caótico...

Moderador: [Apuntando a un estudiante] ¿Qué es lo que valoras tú, ¿qué es lo que valoran ustedes cuando termina un trabajo, una prueba o cualquier tipo de actividad evaluada del colegio?

Estudiante: Yo diría que la ayuda que nos da el profesor después, como después de una prueba, a la hora de darnos cuál alternativa es correcta, o por qué nos equivocamos en la

parte de... o sea, en esta pregunta o parte del trabajo. Eso básicamente, como el apoyo que se siente por parte del docente hacia el alumno.

Estudiante: Lo que encuentro lindo yo, es que usted cuando termina una prueba y nos va mal, como que nos incentivan a hacer 'ya, no importa, a la próxima te va a ir mejor'. Eso es lo que se valora y antes no se hacía.

Estudiante: Lo que sí por ejemplo a mí no me gusta mucho, es que después de sacarme una mala nota, cuando ya han pasado muchas notas, como que nos dan un sermón, así como muy largo... como que yo ya lo he escuchado, entonces es latero que nos den esos sermones...

Estudiante: Pero tenís que tener en cuenta que es un beneficio que tení ahora y antes no lo tenía. Eso significa que hay una preocupación de que te incentivan a que tú estés mejor...

Estudiante: Eso lo tienen claro y lo han dicho varias veces, pero aun así se preocupan de ir y decírtelo de nuevo, a pesar de las varias veces, siguen confiando en ti, y que va a sacarte mejores notas.

Moderador: (apuntando a un estudiante) ¿Y tú, qué piensas de eso?

Estudiante: Yo pienso que igual es fome escuchar lo mismo, que uno ya lo conoce, que tienen razón, y que... eso

Estudiante: Por lo menos que tengan algo, otra cosa nueva que decir, porque si te corrigen de la misma forma como tres veces igual es como que... después te va a equivocar y va a saber lo mismo que... es como obvio lo que te van a decir...

Moderador: Ya, pero denme un ejemplo de lo que están diciendo recién.

Estudiante: (Algo que) nos pasó en Lenguaje, por ejemplo. Nos sacamos una mala nota en lenguaje, y la profe anteriormente nos puso lo mismo, y nos había dicho algo, y luego como que lo volvió a repetir lo mismo (sic) después de una prueba...

Moderador: Ah, o sea lo hizo de la misma manera, lo corrigió, pero de la misma forma.

Estudiante: En religión, cuando nos mandan a hacer esas tareas extensas, y uno como que dedica los tiempos a otros ramos que en realidad afectan en el promedio y uno dice 'ah, pa qué voy a hacer esta cuestión de religión', uno la hace, pero la profe dice lo mismo, así siempre, y en vez de dar otra tarea... da (siempre) las mismas tareas.

Estudiante: Yo encuentro que eso falta también. Hay profesores, como la profe de religión, que saben que ella no está motivando al curso e intentan seguir cambiando al curso, en vez

de ella tener un cambio. Onda si yo veo que mis planes de trabajo no están funcionando en el curso, y voy a seguir trabajando igual, no va a seguir funcionando, tengo que cambiarlo como lo han hecho varios profesores, entre ellos una profe que cambió bastante...

Estudiante: O hablarlo por lo menos con el curso. Por ejemplo, con el profe...

Estudiante: Nos llevábamos súper mal con él al principio, y solamente con hablar (con él) corrigió todo. Ahora fluye, e incluso cada clase hay como una talla y siempre nos reímos.

Estudiante: Por ejemplo, con este otro profesor, casi siempre cuando nos sacamos mala nota tenemos sus charlas motivacionales, pero siempre tienen el mismo objetivo diciéndolo con otras palabras... y ahí ya también cambia la cosa.

Estudiante: Lo que ese profe lo que intenta es hacernos caer en la realidad. Nosotros no somos el centro del universo, Puente Alto no es todo Chile, y nosotros más adelante vamos a salir, dice, y si seguimos siendo mediocres, porque así a veces nos dice, si seguimos siendo mediocres no vamos a avanzar, sino que nos vamos a quedar estancados...

Moderador: Continúa un poquitito más con eso que estás diciendo...

Estudiante: Nosotros tenemos otra mentalidad ahora que estamos en esta etapa casi final de...

Moderador: Les quedan meses para salir del colegio...

Estudiante: Es que eso, yo creo que es eso lo que este profesor quiere hacernos entrar en razón. Estamos en cuarto medio y nosotros todavía no nos damos cuenta que estamos creciendo, como que todavía creemos que vamos a... nos van a cuidar los papás, que los papás siempre van a dar la cara por nosotros, tanto aquí como en la universidad, como en el trabajo, y este profe como que intenta decir que no, que uno tiene que resolver los problemas solo, que tiene que salir adelante solo.

Moderador: ¿Y esas son cosas que ustedes valoran positivamente al término de la entrega de un trabajo? Me imagino que esto es como una especie de retroalimentación que les da este profesor, ¿o no?

Estudiante: Es que al fin y al cabo es como un trabajo, por ejemplo, nos mandan a hacer una tarea con este profesor, y nos evalúa no como si fuera una prueba, sino como [si estuviéramos en] un trabajo, por ejemplo, si lo hacemos mal nos van a despedir, en este caso nos van a sacar una mala calificación, pero nos ven más allá como una vida... ya más al mundo real que la etapa escolar.

Estudiante: Igual está bien, porque hay gente que sigue en esa fantasía de que vai a depender del otro, y yo no encuentro bien eso.

Estudiante: La burbuja del colegio...

Estudiante: Por ejemplo, la prueba de este profesor, este profesor no está ni ahí si uno se copia en la prueba, porque él mismo nos dice 'qué saco... en la universidad, tu compañero no va a ir a dar la prueba por ti, el perjudicado eres tú' y así es la vida nos empieza a decir. ¿Qué saca él con retarnos si nos ve copiando en una prueba? Los que no vamos a aprender nada somos nosotros...

Moderador: Ahora vamos a pasar a preguntas que tienen que ver en torno a la retroalimentación. Retroalimentación es el concepto.

Según sus experiencias, ¿qué situaciones o hechos rescatan en relación a la retroalimentación aplicada por docentes en distintas asignaturas? Es una pregunta parecida a la anterior... lo vuelvo a repetir, ¿qué situaciones o hechos... pueden ser con ustedes de manera particular, con ustedes de manera grupal como curso, rescatan en relación a la retroalimentación aplicada por distintos docentes en distintas asignaturas?

Estudiante: Igual se nota mucho la dedicación en mandar emails, en mandar trabajos, en mandar guías para que nosotros podamos trabajar bien, también como... las típicas notitas que nos dejan en las pruebas... el hecho de que con nuestras propias pruebas nos expliquen... nos enseñen en qué nos equivocamos, entonces todo eso se aprecia, entonces es un dato que...

Estudiante: Por ejemplo, a usted siempre lo tomamos como una referencia, si pasa algo con algún profesor y (decimos) 'debería ser como este profesor' porque como que todo lo que... dentro de todo usted es como el más correcto y como debe ser...

Estudiante: Nos facilita el aprendizaje...

Estudiante: Si po', y aparte de eso nos educa harto en las ayudas, y le interesa más que aprendamos que nos saquemos buenas notas.

Estudiante: A mí me gusta cuando hace eso de poner la parte de escritura al final de la prueba.

Moderador: Ya vamos a ir a...

Estudiante: Y a mí me gustaría estar en una de esas partes, pero nunca aparezco yo (risas)

(Voces indistintas)

Estudiante: Uno está en esa parte de la prueba (y uno dice) ‘ya, esta cuestión la voy a responder bacán pa’ salir en la retroalimentación, pa’ sentirme bacán’, pero de las veinte pruebas que hemos hecho, no he salido en ninguna.

Moderador: Ya, entonces eso ustedes lo rescatan como un aspecto positivo de la retroalimentación. Me dicen del tema del apoyo del curso, me dicen que hay algunos hechos puntuales, como por ejemplo poner notitas, comentarios en las pruebas, que les mandan al correo del curso, de quizás darle algún tipo de apoyo extra como guías, qué se yo, algo que tiene que ver... entiendo que tiene que ver como que mientras más cercano es el apoyo para ustedes, lo entienden de mejor manera... ¿cómo es?

Estudiante: Los profes, en este caso usted, quiero decir que sí se preocupa por los alumnos, pero por ejemplo yo me motivaría más en eso, si un profe se preocupa por mí o por cualquier persona, porque hago la prueba a conciencia de decir ‘chuta, el profe está viendo mi respuesta y fía de mí que lo haga bien, por lo tanto, lo voy a hacer bien’.

Moderador: [dirigiéndose a un estudiante] Sí, estamos hablando de qué cosas destacas, de acuerdo a retroalimentaciones hechas durante el año, pueden ser quizás alguna retroalimentación hecha en años anteriores... quizá no como el nombre de ‘retroalimentación’, pero tienen que ver con qué hacen los profesores una vez que ustedes le entregan algún trabajo.

Estudiante: Yo creo que la competencia que hay por ganar décimas si es que el profe nos da. Yo creo que esa competencia me gusta que la gente sea competitiva, porque cuando salgamos al mundo afuera, tenemos que competir contra millones de chilenos y ser mejores que ellos...

Moderador: ¿Pero tú estás a favor o en contra de eso?

Estudiante: Yo encuentro que estoy a favor de esa competencia...

Moderador: ... ah, de otorgar décimas, por ejemplo, por cada...

Estudiante: Sí, porque ahí se ve la persona que tiene las ganas y quién no... porque si uno le da décimas a todo mundo, mi compañera a lo mejor no la va a hacer y va a tener las mismas décimas que yo...

Moderador: ¿Cómo son los comentarios que tienen en los profesores –vuelvo un poco a la pregunta anterior, pero ahora netamente enfocada en la retroalimentación- cuáles son los comentarios que tienen los profesores cuando les entregan a ustedes los trabajos? Históricamente, chiquillos. ¿Cuál ha sido el discurso? Y así, los profes del colegio...

Estudiante: Como usted pone los porcentajes en los ppt... podemos ver los resultados que a medida del año fuimos sacando, y usted cada vez nos dio más apoyo que siempre podemos ser mejor, las notas, el porcentaje de logro, que siempre puede ser más alto, que siempre confiaba en que nosotros podíamos...

Estudiante: Más que nada, todos los profesores acá tienen ese toque de 'siempre puedes dar más, debía dar más'. Puede que, dentro de la clase tú seas una persona poco potente, sin poca opinión [sic], pero que al momento de dar la prueba él venga y te agarre y te diga que tú podés seguir siendo más, aunque no destaquís en todo el curso, él va a estar preocupado de lo tuyo, porque es detallista en ese tipo de...

Estudiante: Apoyo...

Estudiante: Lo curioso de los profes en este colegio es que no todos están de acuerdo con el sistema educacional en sí... como que no todos están de acuerdo en hacer pruebas y que tu aprendizaje se base en alternativas, sino que les gusta como más explayarse, que tú expresés tu opinión, que aprendas palabras para desenvolverte más adelante. Eso es lo que me gusta de ellos, y yo creo que por eso algunos se sienten orgullosos, de que nosotros podamos hablar fluidamente un tema en el cual... por mucho que no nos guste, tengamos las herramientas de debatirlas.

Estudiante: Por eso hacen igual trabajo... porque uno va a tener que buscar aparte de la información que nos dan en la clase, buscar más información para hacer bien el trabajo. Y gracias a eso uno va a poder opinar mejor sobre el tema que les presentan.

Estudiante: Nos dan como una base, y uno tiene que tener como la... nos dan la base del tema y nos dan la motivación. Entonces con ese conjunto, uno tiene que ir buscando más información y llegar como al proyecto final y que esté todo correcto.

Moderador: Me paso a otra pregunta. De todas las retroalimentaciones que ustedes han hecho ¿cuáles recuerdan como positivas y negativas –aquí yo hago la diferencia, positivas o negativas- y qué cosas han llevado a que ustedes las clasifiquen en una o en otra?

Estudiante: Una negativa ha sido cuando... no me acuerdo qué profe exactamente, solo me acuerdo qué pasó, que dictaba las respuestas correctas, las dictaba, y después se sentaba a pasar notas... nunca explicó, nunca se veía un interés en explicar, porque él estaba ocupado traspasando notas...

Estudiante: En matemáticas siempre pasa eso. Por ejemplo, una pregunta puede que va (a tomar) un minuto resolverla, y son cuarenta, entonces vas pasando las alternativas correctas no más y explican así a la rápida. Y la forma, así como positiva de la

retroalimentación que hace usted con las diapositivas, y se enfoca en las preguntas que todos tuvieron más difícil.

Moderador: Pero vuelve un poquito sobre lo que me decías de matemáticas... la retroalimentación que no te gustó.

Estudiante: No me gusta cuando pasan las alternativas, que las dé no más y el profe se siente y pase notas...

Estudiante: La profe de matemáticas hace eso porque nosotros tampoco ponemos de nuestra parte cuando ella va a explicar, por eso ella quiere explicar algo y están todos conversando, y la profe no se calienta la cabeza, total el futuro es de nosotros, así que se sienta y empieza a pasar materia... entonces ahí empieza a pasar notas, y el que se le acerca, la profe no tiene ningún problema con explicarle...

Moderador: Ah, es algo así como que sí, no sé, él [apuntando a un estudiante] llegara a la sala como profesor, él da las claves y los demás estamos hablando los otros diez, y él se sienta ¿empieza a hacer otra cosa? ¿Y el que quiere va a preguntar y el que no, bien?

Estudiante: Igual se nota como un interés del alumno en saber cuál era la pregunta y respuestas correctas.

Estudiante: Aun así, encuentro que la profe es súper detallista y dedicada igual en la retroalimentación, porque a pesar de todo se da el trabajo de ver cuáles fueron las preguntas con menos porcentajes, cuáles fueron los errores más comunes y las preguntas más difíciles, y antes de eso también daba apoyo, los repasos, no sé cuánto llevamos repasando para la PTF [Prueba Transversal Fundacional]...

Estudiante: Que aparte dice 'pero si era tan fácil'. Y uno dice 'pero si no es fácil', y la profe (dice) 'pero si es muy fácil, mira, siéntate y te explico'. Y así he aprendido varias cosas, por ser... para mí, sacarme un 6.0 en una prueba de nivel de matemáticas era 'me saqué un 6.0', era impactante. En cambio, la profe cuando te dice que es fácil, tú decís 'pucha, no puedo ser tan tonta como para no entender algo tan básico'. Y uno, así como que se motiva más en aprender cómo hacerlo.

Estudiante: A mí me gusta eso, cuando los profes, como dos días antes de la PTF dicen 'tal día va a ser reforzamiento', sabiendo que ellos, no sé, podrían estar haciendo cualquier cosa, (pero en vez de ello prefieren) de tomar su tiempo para explicarle a un curso si quiere... onda eso lo destaco de algunos profes, porque no cualquier profe hace... por ejemplo, la profe lo hizo, lo hizo la semana pasada...

Estudiante: Yo creo que, sobre la retroalimentación, claro, supongo que ellos (apuntando a dos estudiantes) deben ver más o menos igual que yo... me estoy saliendo un poco del contexto. A nosotros en los bomberos, si nos cuesta algo, el instructor nos reta, nos reta, nos reta, nos aporrea, pero nosotros tenemos que aprender a pasar eso, y sin ayuda de nadie. Por ejemplo, si nosotros... nosotros en la manguera, si no nos sale derecho vamos a ir a pagar quince flexiones de brazos, y así hasta que nos salga bien. Entonces, igual acá en el colegio, encuentro que es súper blando que los profes se den eso, porque si fueran otros profes de otras décadas, como los de mi mamá, por ejemplo, que dijo que les pegaban con la regla en las manos... entonces encuentro que igual está súper bueno eso...

Moderador: Pero ¿está bueno el sistema que usamos acá? ¿O está bueno ese sistema más duro, más inflexible? ¿Eres partidario de uno o de otro?

Estudiante: Soy más parte del que es más... disciplinado. Encuentro que, sin disciplina, la gente no toda quiere aprender.

Estudiante: Yo encuentro un poco masoquista eso, pero... si a él le sirve...

Moderador: Claro, son maneras distintas de ver la forma en que quien está (a cargo), profesor, instructor, dándote algún tipo de tema o de concepto, la forma que tienen de trabajar...

Estudiante: Claro, si a ti no te retan... por ejemplo, si yo me saco mala nota en una prueba y si le digo a mi padre y le da lo mismo, a mí también me va a dar lo mismo; en cambio, si me retan, ya voy a tener otra mentalidad...

Estudiante: Es que, en ese caso, nuestros papás, nuestros apoderados serían como el instructor, y el profesor sería el incentivo a...

Estudiante: Es la forma en que lo vemos. Si lo llevamos por lo disciplinado, uno no va a querer hacer las cosas mal, por temor a que le llegue un castigo. Pero si uno lo hace de la manera blanda, por decirlo así, y no llega un regaño por parte de nadie, yo creo que uno es el que tiene que entender las cosas, pensar que es... las notas son parte de nuestro futuro, que eso nos va a ayudar a construirlo. Y si uno quiere surgir, por decirlo así, tiene que esforzarse y no esperar que nadie le diga qué tiene que hacer, para (que) ellos (deban) razonar lo que tienen que hacer.

Moderador: Ya hablamos de la retroalimentación en Matemática. ¿Qué tal la retroalimentación de Lenguaje? ¿Cómo lo hacen?

Estudiante: Fomes.

Moderador: ¿Fomes qué? Cuéntenme, yo nunca he estado en esas clases de Lenguaje.

Estudiante: Lenguaje es distinto, porque por ejemplo nos pasan materia y todas esas cosas, pero al final todas las pruebas son iguales.

(Voces indistintas)

Estudiante: Por lo menos a mí me gusta Lenguaje, entonces no encuentro fomes las retroalimentaciones de Lenguaje... por lo menos a mí me gustan... me hacen ver en lo que me equivoqué, o, por ejemplo, a veces pongo la alternativa correcta, pero... hay algo dentro de mí que me dice que esa no es, pero y la cambio. Y con la retroalimentación, ahí cacho qué es...

Estudiante: En Lenguaje no sirve mucho, por lo menos así lo siento yo, principalmente para las pruebas finales. Pasamos tanta materia en el año, nos esforzamos pasando materia, pero al final llega la prueba final, que es la PTF, y lo que pasa son cuatro preguntas de materia y las otras preguntas hay que deducirlas por comprensión lectora. Entonces al fin y al cabo ¿de qué nos sirvió toda la materia que pasamos en el semestre?

Estudiante: En la PSU pasan esas cosas. El colegio, en Lenguaje nos prepara pa' la PSU, no pa' hacer una prueba...

Estudiante: No, sí, pero me refiero a que deberían pasar igual materia en esa prueba, si por algo lo pasamos...

Estudiante: Yo creo que sí, por ejemplo, en las pruebas finales nos pasarán las materias como corresponde, igual que en la PSU, en un futuro a uno le iría mucho mejor que hacer diez preguntas de comprensión lectora y dos preguntas de materia...

Estudiante: No, pero es que, es distinto porque... en Lenguaje, la materia se combina con todo lo que hemos aprendido desde que, desde cuándo, primero básico, que vendría siendo comprensión lectora, inferir... eh, comprender, todos esos temas, se combina con la materia. Entonces, siempre Lenguaje es comprensión, se le mete solamente la materia y...

Moderador: Ya, vamos a una pregunta que tiene que ver ahora con Historia. Ahora nos vamos al centro como de toda la entrevista, y que tiene que ver con... a modo personal, si cada uno lo ve de acuerdo a su realidad, en Historia y Geografía ¿a qué, ustedes, le han otorgado a lo largo del año – (desde que) nosotros nos conocemos- más importancia cuando ustedes dan una prueba o un trabajo? Esta no es la misma pregunta que les hice recién, porque eran en torno como a, de manera general, en todos los años, con todos los profes. Ahora es conmigo, con la clase de Historia y Geografía. ¿A qué cosa ustedes le han otorgado más importancia cuando han tenido que hacer, por ejemplo, un trabajo?

Estudiante: Cuando nos hace hacer líneas de tiempo, lo remarcan con qué hito comienzan y con qué hito terminan, y lo que están durante, los que son más principales, como los que hicimos a principios de año, de los presidentes, y cada discurso que hizo cada uno, y lo del Frente Popular. Y eso, se notaba que había, que era importante durante ese período.

Estudiante: No, el hecho de aparecer en el PPT [Power Point]. Eso es bacán, la sensación de estar en el Power...

Moderador: Justamente, la otra pregunta que viene es sobre eso... Vuelvo a repetir la pregunta ¿a qué cosas le otorgas mayor importancia cuando has hecho un trabajo, o has rendido una prueba? Previo a eso, en Historia y Geografía, antes de eso, antes de darla (la prueba), antes de entregar el trabajo, ¿qué cosa para ti es más importante? Les digo 'chiquillos, atención, vamos a hacer un trabajo'.

Estudiante: A ver... tener clara la idea de cómo voy a hacer el trabajo... si están las normas de la pauta de evaluación del trabajo. En las pruebas, igual po'... estudiar, estudiar sobre los hitos y las cosas más importantes de...

Estudiante: Lo más importante es tener conocimiento del tema antes de hacer el trabajo. Porque ¿qué saco con hacer un trabajo, si no sé lo que estoy haciendo?

Estudiante: Lo más importante que usted nos hace en los trabajos, encuentro yo que es la contextualización y la motivación para hacer el trabajo, porque nos contextualiza, nos mete en el hito en el que estamos trabajando, en la fecha en lo que está sucediendo, en lo que está pasando alrededor de nosotros gracias a ese punto histórico, y eso nos ayuda como a motivarnos para hacer el trabajo, y además nos contextualiza de una manera que a nosotros nos interese el tema.

Estudiante: Que algo antiguo lo hace algo nuevo. Todos sabemos que Historia es como lo que ya ha pasado, y lo tenemos que realizar con algo que esté pasando. Entonces eso es como que... es más fácil para entender pa' nosotros.

Estudiante: Yo creo que, es planear e ir directo al objetivo, y después preocuparse de lo demás. O sea, no sé si me explico, por ejemplo, en el proceso de dictadura militar no sé po', si estamos pasando el Caso Letelier, nosotros vamos directo al objetivo, que sería el Caso Letelier, y después nos vamos contextualizando hacia afuera. Entonces, encuentro que eso igual es, no sé si es una idea... es que no sé si mi idea es muy clara, el tema es llegar y cumplir con el objetivo que sale en la pauta, y después irme hacia afuera.

Moderador: Ah, perfecto. O sea, cumplir lo que... desde lo más específico, para luego ir como de manera más... más general, ¿eso? Para ti es más importante eso, como tener claro

específicamente lo que tengo que hacer, y después me voy a la forma. Tú vas primero al fondo y luego a la forma...

Estudiante: Sí. Por ejemplo, compañeros que hacen el trabajo, ya, todo listo, ya, pero tú pon la información. Entonces lo primero siempre es la información, y después ya uno empieza a decorar...

Moderador: O sea, para ustedes es más importante eso, le dan más relevancia a todo al parecer, a la indicación clara ¿sí? Es como tener el tema claro, el objetivo claro del trabajo, y luego como a lo estético...

Estudiante: Sí.

Estudiante: Lo mío era una mezcla como de lo que dijeron ellos dos, pero también agregándole elegir a los compañeros con los que uno se hace el grupo, si es en grupo. Porque cuando antes nos ponían con las personas como con las que menos nos llevábamos, era terrible, porque igual uno no saca...

Estudiante: Yo tengo una visión diferente. Por ejemplo, ya, a esta edad no podís estar peleando por eso, porque la vida laboral más adelante, ya estai grande ya y no vai a poder elegir a tus compañeros de trabajo, o no vai a poder elegir a tu jefe. Entonces de esa forma ya a esta edad hay que pensar diferente ya po'...

Moderador: Esta es una pregunta fuerte de la entrevista, de las más importantes. ¿Qué opinión tienen ustedes sobre las retroalimentaciones que hemos hecho en todo el año, en Historia y Geografía?

Estudiante: Son pulentas (risas)

Moderador: Me interesa saber el por qué.

Estudiante: Es como completa...

Moderador: Primero, voy a preguntar solo la opinión. Luego me quedan un par de preguntas más de qué cosas les gustaría (agregar), qué cosas les gustaría sacar, les gustaría proponer, pero eso viene después. Por ahora estoy preguntando las opiniones con respecto al proceso.

Estudiante: El profe es perfecto (risas).

Estudiante: Han servido mucho, porque usted va directo a los puntos que tienen menos cumplimientos... menos logros en el curso. Y a mí me sirve, porque a mí, en mi parecer, yo

no pregunto mucho en clases porque me da vergüenza, me pongo rojo (risas). Y cuando usted empieza a hablar, a resolver las dudas, o sea no las dudas, sino los menos logrados, ahí estoy yo po'... las preguntas que salen ahí son las que a mí me faltan, pero yo no le pregunto a usted, me da vergüenza, pero ahí usted las pilla perfecto.

Moderador: Entiendo que tu opinión es positiva, porque es como el detalle.

Estudiante: Me gusta cuando, por ejemplo, cuando pasa una materia, no sé, el Golpe de Estado, y empieza a explicar como un mapa conceptual en la pizarra, empieza a explicar la síntesis 'la dictadura, y esto viene de aquí y de aquí...

Estudiante: Como que desglosa el tema.

Estudiante: Sí, y eso es muy bueno, y uno puede anotar esos apuntes, y después para la próxima prueba, las pruebas finales uno los ve y dice 'ah, buena', y entonces uno se acuerda claro lo que tiene que estar.

Estudiante: [Las retroalimentaciones] son muy contundentes. Llevan, por ejemplo, un tema se profundiza y se le da un énfasis, porque es importante. Quizás puede volver a salir en otra prueba, para que quede todo claro a cada persona.

Estudiante: Yo creo que, por ejemplo, si todos los profes usaran el método que usted utiliza, yo creo que en todas las evaluaciones subiríamos todos en un 20%, sí, porque el único que hace eso es usted, porque ningún profe de ninguna otra materia pesca las evaluaciones, le saca fotos a las... ¿quién le va a sacar fotos a las pruebas, a sus power [points]? Nosotros tenemos una motivación para irnos mejor, para salir en ese power, para sentirse orgulloso que uno salió en ese power.

Moderador: Esto para mí es súper importante, porque esta es la primera vez en todo el año, con el curso alguien me dice eso. Por eso, para mí es una de las preguntas más importantes de la entrevista, porque claro, es quizás como lo que ustedes no ven. Porque claro, la retroalimentación, lunes en la tarde, novena y décima hora, y hay un trabajo detrás, entonces...

Estudiante: También la dedicación que le pone a la retroalimentación. O sea, se nota por ejemplo que cada vez que empieza una retroalimentación (nos dice) 'chiquillos, hoy día bajamos, pero no se preocupen, porque para la próxima vamos a subir, en la que viene subimos', 'chiquillos, les agradezco caleta que hayan subido, vengan pa' acá, les voy a explicar por qué subimos'. O sea, eso de estar con los porcentajes y notarse que como que le pone dedicación y se acuerda de que el porcentaje anterior fue bajo, y que este lo subimos, se nota...

Estudiante: Sí, la motivación que usted tiene igual, porque a las 6 de la tarde ahí haciendo clases de Historia, llegamos todos lentos, la mayoría duerme, y usted todas las clases, a la 1 de la mañana o a las 5 de la tarde siempre está con la misma actitud, disponible a todo, y eso uno igual lo valora siempre. No todos los profesores lo hacen...

(Voces indistintas)

Estudiante: Siempre llega alegre a la clase.

Estudiante: Aunque los profes no crean, uno los ve, uno se da cuenta cuando andan tristes, u onda feliz, pero usted siempre anda igual, entonces no nos demuestra que tiene problemas, o como algunos profes que nos dan lata...

Estudiante: ...no mezcla sus cosas privadas con el colegio...

Estudiante: Como que también es súper directo con nosotros, tiene la confianza de decirnos 'saben chiquillos, hoy día fue un día tanto, tanto, tanto, así que por favor estén más atentos'.

Estudiante: Yo me atrevo a decir que usted es un claro ejemplo de tener vocación por lo que usted hace. Porque varios profes están aquí por ganar plata, o por...

Moderador: No, no creo, yo creo que es por otro motivo (risas)

Estudiante: A lo mejor tienen otra cosa, pero un claro ejemplo de vocación aquí es usted. Y no todos los profes son así.

Moderador: ¿Qué cosas, qué motivos -gustos y preferencias, ahora voy a preguntar sobre gustos y preferencias- sienten ustedes con respecto a las retroalimentaciones de historia?

Estudiante: Cuando veo las fotos es como que, cuando sale la foto ahí es como...

Estudiante: ¿En el PPT?

Estudiante: Sí.

Moderador: Las fotos sobre el ítem de redacción.

Estudiante: Aunque no lo crea, uno lucha por salir ahí (risas). Es la parte de la prueba donde uno más se concentra para salir en el power y sentirse... Ahora yo me fijo hasta en las faltas de ortografía.

Estudiante: Yo le coloqué acento a todas las letras (risas).

Moderador: Ya, entonces ustedes me dicen que, primero, el tema de las fotos; ustedes consideran que es algo que lo prefieren...

Estudiantes en general: Sí.

Moderador: Que bueno, porque para uno... nadie se lo dice en el año, uno le da no más. No sabe si...

Estudiante: No, si uno lucha por salir en el power.

Estudiante: Y cuando lo pone uno está... si coincide o no coincide la letra...

Estudiante: Cuando está pasando el power y uno está viendo si es la letra de uno la que está ahí...

Estudiante: O a veces que, si tu respuesta está muy buena y uno dice 'ya, ahora sí que salió...'

Moderador: Nosotros tenemos una forma de hacer retroalimentaciones definidas: Llego, doy las claves, ustedes las anotan. Luego yo escribo las preguntas no muy bien logradas en la pizarra –cinco o siete preguntas- y empezamos la retroalimentación. Luego vamos viendo pregunta, pregunta, pregunta, me paso quizás al ítem dos, lo proyecto, algunos de ustedes lo dicen a mano alzada, y luego vamos al ítem tres que ustedes me estaban diciendo recién, donde aparece la fotografía de sus respuestas. Contextualice la respuesta, por favor...

Estudiante: ... que fue debido al Golpe de Estado, gracias a la Revolución Cubana y la cuestión... entonces usted toma esa pregunta, la lee en voz alta y empieza a desglosar la pregunta, digo, la respuesta... empieza a tomar todos los puntos de la respuesta que estuvieron asertivos [sic] y que estuvieron buenos... eso lo comparto...

Moderador: Otro aspecto que a ustedes les guste en clases... que de verdad lo hayan destacado (diciendo) 'oh, buena, esto tiene que seguir así entonces'.

Estudiante: El material de apoyo porque... usted explica de una manera y da su... por decirlo de alguna manera, saca guías de fuentes que nos pueden ayudar a comprender mejor la materia... eso más que nada, que nos ayuda a comprender mejor.

Estudiante: Es que usted es profesional en lo que hace, porque... un cartón, yo siempre lo he visto así, un cartón no más, con un nombre y nada más, y el que lo ejerce tiene que ser el profesional, porque si usted, por ejemplo, alguien más tuviera el título que tiene usted, y yo voy sin ganas a hacer clases, a los chiquillos que yo les esté haciendo clases no van a

querer hacer nada, y yo también les voy a decir 'ah ya, duerman, chao, no me importan ustedes, a mí me importa ganar mi dinero'. Pero en ese caso usted ya está siendo profesional, y le gusta lo que hace, se nota porque las ganas que le coloca...

Moderador: [Se dirige a otro estudiante] Algo que a ti te guste mucho, que te gustó mucho durante estas retroalimentaciones de Historia.

Estudiante: Yo diría el detalle a la hora de dar las respuestas... de una prueba o los detalles que coloca al entregarse los trabajos. Y eso a uno le va sirviendo y le van dando ganas de ir mejorando cada vez en esas partes. Y en esos detalles está la diferencia de decir 'me voy a esforzar más, sacar una mejor nota, mejorar la ortografía, cosas así'.

Moderador: [Apunta a otro estudiante] ¿Te acordaste de lo que ibas a decir?

Estudiante: Ah sí, que usted al proyectar una respuesta... por ejemplo, uno a veces no sabe muy bien cómo responderlas... entonces, al ver la respuesta correcta, si está bien, formulada, como que me... ya sabe en las próximas pruebas como uno...

Moderador: Te cuento un poco como tú lo puedes mejorar, ¿sí?

Yo hice algo a propósito con ustedes y ahora si les puedo... me puedo sincerar, ya que están terminando las clases. Durante todo el año, y de verdad que este año lo hice de adrede, intencionalmente... yo les entregué a ustedes la prueba no dándoles la nota ¿lo recuerdan? Ya, y la última prueba, yo dije de adrede 'ok, esta vez sí tengo que dar las notas porque – excusa- no les fue bien' Y empecé 'estudiante 1, nota', también esperando ver la reacción de los demás, y todos, así como 'oh, está dando las notas, quédense callados'. Luego 'estudiante 2, nota', 'estudiante 3, nota', y empecé a dar las notas. Entonces, les quiero preguntar ¿cómo se sintieron respecto a eso? Si para ustedes fue agradable, si no fue agradable el hecho de que el profesor los silencie primero, espere un orden, y luego empiece con las notas de la prueba...

Estudiante: Sería bacán que las diera de mayor a menor (risas)... ahí mata a todos (risas)

Estudiante: Es una tensión rica, porque ya después cuando pasa el 4.0, oh... (Risas)

(Voces indistintas)

Estudiante: Una satisfacción, porque uno, por ejemplo, si fuera de menor a mayor, no salen los nombres y va '4.0, 5.0, 6.0, oh, todavía no he salido, que bacán, me saqué una (buena) nota'... cuando uno ve la nota, ahí se refleja el esfuerzo que uno le pone al estudiar.

Moderador: Ustedes me hablaban acerca de la nota de menor a mayor. Al principio, casi todo el año yo les entregué la nota indistintamente; de hecho, les decía a algunos de

ustedes que me ayudaron. La pregunta es ¿qué prefieren? Estamos hablando sobre la pregunta de gustos y preferencias en la retroalimentación... ¿qué prefieren ustedes sobre la hoja con una calificación, que se las entreguen de manera personal, a viva voz, o de manera individual, en secreto?

Estudiante: Yo digo que a viva voz. Por ejemplo, si un compañero mío se sacó no sé, un 3.0, un 3.1, un 2.0, que le dé vergüenza que se sacó esa nota... si po', porque no se esforzó, entonces que note que... no sé, que los compañeros se den cuenta...

Estudiante: Yo lo veo como una motivación igual, por ejemplo, si uno va, si lo dice así en orden y uno va en el rojo ya y le daría vergüenza a uno, entonces lo vería como una motivación para salir en el azul y para que no pase de nuevo en el rojo.

Estudiante: Porque si a mí me dijeron que me saqué un rojo, lo va a saber todo el curso y el curso te va a ver así como mal, entre comillas...

Estudiante: No nos van a copiar después (risas)...

Estudiante: Aparte, pero igual... personal igual sería como bueno, porque por respeto a la persona también... pero no sé cuál de las dos sería la mejor... por lo menos yo, todavía no sé...

Estudiante: Yo prefiero que me entregue la nota personal, y que a las mejores notas les diga 'felicitó a tanto tanto, porque se sacó tal nota', a las mejores no más...

Estudiante: Podría ser del 4.0 hacia arriba, y los que no quieran sufrir un poco, entre comillas, más personal.

Estudiante: Yo digo que personal... porque va también dependiendo del esfuerzo de uno. O sea, quizás uno estudia, pero el método de estudio no le funcionó y le fue mal en esa prueba, y tampoco quiere que todos sepan... porque después dicen 'oh, que flojo él, no pone atención en clases, no hace nada', sin embargo, estudia y le va mal...

Estudiante: Uno puede decir 'ah, le fue mal', y un compañero más adelante no va a querer hacer un trabajo con él, ese es otro punto... que se puede tomar así...

Moderador: Veo que hay distintas posturas. Hay unos que piensan que debería ser de manera pública, pero hay otros que piensan que hay que resguardar un poco la privacidad, la integridad de cada cual...

Estudiante: Igual la prueba es técnicamente es una... un archivo. Entonces hay una cosa que se llama Ley de Transparencia, entonces nosotros tenemos el derecho de saber la nota

de ese compañero, pero igual encuentro que el profesor debería preguntar, por ejemplo, no se po', tal estudiante lo quiere a viva voz o personal...

Estudiante: Es que al final uno se da cuenta igual. Si la otra persona se saca una buena nota o no...

Estudiante: Lo va a ver en su cara (risas)... o uno le va a preguntar.

Moderador: Ustedes les gustaría... estoy pensando en gustos y preferencias... la mayor parte de las veces nosotros trabajamos retroalimentaciones de manera individual: el profe adelante, ustedes atrás... él arreglaba su cuaderno, corregía sus preguntas, qué sé yo. ¿Qué gustos y preferencias tienen, por ejemplo, sobre retroalimentaciones grupales, así como tipo 'equipo, parejas, cuatro personas'?

Estudiante: Individual, porque uno... por ejemplo se fija en los errores de cada uno. Por ejemplo, si mi compañero tiene un error y yo no lo tengo, yo le digo 'ah, esta es la correcta' y el por qué, no darse cuenta uno mismo en lo que está fallando, y uno mismo poder arreglar y comprender mejor en qué se está equivocando en los errores...

Estudiante: Por ejemplo, en las –es una idea- en las retroalimentaciones, no que solamente esté usted adelante exponiendo las preguntas y las respuestas. Podría ser que él (apunta a otro estudiante) podría salir adelante también y desarrollar una pregunta que él haya tenido mala.

Moderador: Ah que buena...

Estudiante: Entonces para que se dé cuenta en lo que se equivocó...

Moderador: Así como que no solamente las haga el profe...

Estudiante: Que nosotros hagamos... que seamos parte y organicemos una clase igual. Por ejemplo, no sé, elegir una pregunta que tuvimos mala y cada uno la sale a desarrollar, explicar por qué y cuál sería la solución...

Estudiante: A mí me gustaría una retroalimentación con video.

Moderador: ¿Cómo así?

Estudiante: Por ejemplo, ya, tenemos una pregunta mala de ¿qué es el cobre en Chile? Y ahí usted busca un video explicando 'el cobre en Chile...'. Así también sería entretenido, especialmente en las tardes.

Estudiante: Lo que dijo mi compañero del video, que usted también nos explique de una forma que entendamos todos...

Estudiante: Y usted después lo complementa...

Estudiante: Es que me estaba acordando de que había una... así como para tomar atención en clases, o sea no sé si sea bueno, pero había una profe, no me acuerdo como se llama, que tenía un programa con monitos... y tenía cada monito con el nombre de todo el curso. Y giraba la cosita, una ruleta o algo así, (y si alguien salía) tenía que responder una pregunta...

Estudiante: Cada diez preguntas te daba una décima...

Estudiante: Y era emocionante cuando pasaba tu monito por ahí. Onda, igual es bacán porque, aparte de la tensión de si es que salís, te da puntaje a ti mismo y tomái clases a ti mismo...

Estudiante: Y es al azar, como es un programa del computador, puede salir cualquiera...

Estudiante: Ni un favoritismo ahí...

Estudiante: No sé po', por ejemplo, si uno tiene cinco décimas, y uno tiene cero, obviamente va a sacar al que tiene cero...

Estudiante: Por ejemplo, eso que dice mi compañero, porque en este caso usted, nosotros que estamos aquí y no otras personas, es porque usted los eligió, no fue como algo así... al azar. Entonces también eso puede pasar en la retroalimentación, de que pueda elegir a, quizá no sé, los mejores, los que le caigamos bien...

Moderador: Yo les pregunto qué cosas... yo les digo 'chiquillos, les doy el siguiente poder para el otro año: les doy el permiso para que ustedes puedan sacar, mejorar, o eliminar inclusive, alguna de las partes de toda la retroalimentación que hicimos en clases'. Piénselo bien.

Estudiante: La comparación con otros cursos. Es que no, más que nada, o sea igual sirve como competitividad contra el Científico - Humanista y Gastronomía. Pero cuando nos marca 'miren, en Científico - Humanista sacó tanto y ustedes tanto', y es como...

Estudiante: A mí no me da pena. Nosotros sabemos que tienen más tiempo de clases que nosotros. Por ejemplo, en inglés, tienen mucha más fluidez...

Moderador: Pero en Historia no, por ejemplo... en Historia, humanista tiene las mismas cuatro horas que ustedes.

Estudiante: ...solo que tienen electivos, que son de distintas cosas...

Moderador: El electivo no trabaja los mismos temas que nosotros hemos estado trabajando.

Entonces, por ejemplo, ya que estamos con el tema de la comparación con los demás niveles... a principios del año, no sé si recuerdan, yo hacía la comparación 'así le fue al A, así le fue al B'. Yo les decía 'no quiero que se centren ni en el C ni en el A', pero ustedes (decían) 'ah, pero es que el A sacó 7 puntos más que nosotros...' ¿Cómo se sienten? ¿Los sacarían?

Estudiante: La última vez lo hizo...

Estudiante: No sé si habrá sido así todos los años, o es un mito, no lo sé, como que siempre dicen que científico es mejor en notas, pero quizás no sea así... quizás sí, quizás no... porque sabe que nosotros tenemos dos veces en la semana con usted, y casi todas nuestras horas son de especialidad, entonces también sabe que nosotros tenemos otras preocupaciones aparte de, ya, de los ramos de especialidad más la preocupación de los ramos comunes.

Estudiante: Sería más bacán si, por ejemplo, en la primera prueba, usted nos pusiera el resultado comparado, pero durante todo el semestre no, pero solamente en la última prueba del semestre, cosa de ver al principio y al fin...

Estudiante: O también podría ser, al principio 'estábamos a este nivel', y al final 'subimos esto, llegamos a esto, nos mantuvimos', como una comparación al principio y al final.

Moderador: Dos veces en el semestre, una cosa así... Entonces periódicamente no en todas las pruebas, sino de manera parcelada...

Estudiante: En las pruebas más... grandes, por así decirlo, porque igual encuentro bueno, por ejemplo, netamente según mi opinión, los del A son mis enemigos, entonces yo los quiero ver abajo (risas)... y el C, no sé, a mí me da lo mismo, porque en mi cabeza el C no está a la altura del A, ni del A ni del B para dar la pelea (risas).

Estudiante: No, si está bien po...

Moderador: Es su opinión...

Estudiante: Eso es bueno, porque así después vemos, cuando nos encontremos cara a cara con el A, ver que están abajo y derrotados...

Moderador: Entonces tú lo ves más por el lado de la competencia, piensas que quizás no sería malo sacar el tema de la comparación...

Estudiante: Yo a mi familia le digo a mis tíos, (ellos me preguntan) 'ah ¿y en qué curso vai?', 'no, yo soy teleco', 'ah, pero teleco...', como que vieran mal. Por ejemplo, me preguntan '¿y qué querís estudiar?', 'ah, no sé, Medicina', 'ah, estai en Científico, buena'...

Estudiante: Eso me carga, de que hagan una comparación así de...

Estudiante: Adonde vamos, nos miran en menos, y que no hacemos nada, y lo que más hacemos es trabajar...

Estudiante: En mi casa tú decís que soy científico-humanista y es como 'uy, qué vergüenza', en cambio si es que soy técnico 'oh, que bacán, entonces sabís hartito de tal tema', como que priorizan más la enseñanza aparte de lo que tú ya sabes, porque Científico - Humanista te enseñan lo de siempre...

Estudiante: Siempre asocian a Científico - Humanista con gente que cree que van a seguir estudiando...

Estudiante: ... que es matea...

Estudiante: Y no es necesariamente, por si eres de teleco o de Gastronomía no significa que no querai entrar a una universidad buena, o de repente seguir estudiando... siempre toman a los técnicos como... ahí, van a ser técnicos y ahí se van a quedar. Pero es mentira eso, eso no es así.

Estudiante: A mí me ha pasado ya dos veces eso, de que, por ejemplo, la (Universidad) Católica, cuando fui a matricularme por la beca, el caballero lo primero que me puso fue 'Científico-humanista', y yo después le tuve que corregir, que era TP, y como que se sorprendió de que era TP. Y antes en el colegio, lo mismo...

Estudiante: Tenemos grandes potenciales en el curso...

Estudiante: Encuentro que, igual, en ese caso, siento que nosotros trabajamos mucho más porque, no sé, caso *random* de la vida, uno va donde la vecina que te dice 'uy, se me echó a perder la tele', y era un cable atrás, siendo que un científico, si lo mandan a eso, va a andar media hora tratando de arreglarlo y al final va a llamar al técnico igual (risas). De los 40 que estudian Telecomunicaciones y salen de cuarto medio, unos cinco siguen estudiando lo mismo, y los demás son carreras diferentes...

Estudiante: Es para aprender algo nuevo en verdad... son científicos, los científicos los tienen todos los colegios, entonces... tener la oportunidad de estudiar técnico... es otra cosa, experiencia nueva...

Moderador: Y ya para ir sintetizando, para ir terminando el grupo, vuelvo un poco al tema de la... de los grupos, del grupo focal, y de las respuestas que ustedes me daban sobre la retroalimentación. Sintetizo con esto... bueno, a todo esto, ustedes sacarían el tema de la comparación de los cursos. Entiendo que a algunos sí y otros no... a principios y a fin dicen ustedes que sería como deseable.

Hay otra cosa que se me había olvidado, así, rápido, y que no lo habían dicho, sobre qué cosas sacarían, qué cosas eliminarían de hecho de una, ¿hay algo que eliminarían, así como 'esto me cargó'? (risas).

Estudiante: Yo encuentro que están bien las retroalimentaciones, están muy completas...

Estudiante: Es que no hace todas las pruebas...

Moderador: Bueno, antes era así, ustedes se acuerdan, acá en el colegio antes era así, era toda la prueba, ¿se acuerdan o no? Y de hecho antes —no hemos hablado de eso hasta ahora— bueno, lo hicimos un par de veces nosotros, pero muy chiquitito. Antes se copiaba toda la prueba en el cuaderno ¿se acuerdan? ¿Qué opinión tienen con respecto a eso? Por ejemplo, llego yo y digo 'chiquillos, tomen su prueba, pásenla toda al cuaderno'

Estudiante: A mi hermano le hacen eso...

Estudiante: Es que si te sacai un 6.8, ¿qué ganas tenís de...?

Estudiante: Por ejemplo, antes... me acuerdo que una vez hacían solamente las malas, las buenas uno no las escribía.

Moderador: Antes pasaba eso, ya no ocurre acá en el colegio...

Estudiante: Uno siempre pregunta 'profe, ¿las buenas o las malas?', y cuando nos dicen 'todas', 'aaah'...

Moderador: La terminaban haciendo cuando hay décimas...

Estudiante: El profe la hacía porque no tenía nada más que hacer...

Moderador: Tengo las dos últimas preguntas ya para terminar. La pregunta de síntesis dice así: en caso de que ustedes consideren que la retroalimentación es positiva, ¿de qué

manera creen que ustedes les ha servido en su mejora, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, las retroalimentaciones que hemos tenido en la clase de historia?

Estudiante: Las preguntas que me equivoqué y las que salen en la retroalimentación, yo no las entendí en clases, y gracias a la retroalimentación las logré comprender.

Estudiante: Para estudiar en una prueba futura, para la siguiente prueba, uno puede tomar la prueba anterior y ver esa pregunta...

Estudiante: Yo por lo menos destaco las que usted destaca que están mal, y estudio de esas mismas preguntas.

Estudiante: Lo que dijo mi compañero, eso de que poder ver en la prueba cómo una pregunta que uno no sabría responder, casi siempre del ítem 3, las preguntas son complejas, las más difíciles de la prueba. Entonces cuando uno ve la retroalimentación y ve las respuestas que estuvieron correctas y estuvieron asertivas, uno puede sacar de ahí un ejemplo para poder, en la siguiente prueba, implementar ese inicio, ese término en el que implementó el otro compañero, no sé si se entiende...

Moderador: Sí, si te entiendo. [Señalando a otro estudiante] ¿En qué aspecto crees tú que te sirvió el proceso de retroalimentación? ¿Te sirvió? O de repente no... puede ser también una opción.

Estudiante: En general sí me sirvió, porque con eso estoy tomando conciencia de que tenía que tomar más atención, aparte de que no tomaba mucha atención en clases. Y con eso, uno va entendiendo la materia que no entiende en clases y, no sé, alguna duda que a lo mejor no salga en la prueba, pero que uno tenga, la puede responder ahí mismo...

Moderador: Tú dices que, de manera general, te sirvió. Pero de manera particular ¿ayudó a tu proceso en algo las clases de retro que hicimos?, ¿Sí?, ¿En qué?

Estudiante: O sea, yo creo que sí, pero no sabría explicar bien...

Moderador: ¿En qué? Particularmente, bien. [Apuntando hacia otro estudiante] ¿Tú crees que el proceso de retroalimentación fue positivo durante este año? ¿Te sirvió en tu proceso de mejora?

Estudiante: Si, porque... es que yo todo lo veo por el lado de competir contra el A (risas). Encuentro que esa retroalimentación hace crecer, más que a un grupo, hace crecer al equipo, que sería el curso, entonces si el equipo es fuerte, no porque uno se saque un rojo va a caer todo el equipo, sino que el equipo va a apoyar a ese, y esa retroalimentación es el pilar fundamental de que el equipo no falle. Entonces por un lado igual es bueno.

Estudiante: Yo creo que la mayor competencia y el mayor rival que uno tiene en la vida, en cualquier cosa, es uno mismo. Entonces uno nunca va a ser mejor que el otro... uno siempre tiene que competir contra uno mismo, entonces esto nos sirve para mejorar y, al fin y al cabo, nos beneficia a nosotros la retroalimentación, y uno a veces la toma en cuenta.

Estudiante: No sé, a mí la retroalimentación me sirvió en el ítem 3, porque yo antes no... me costaba mucho plantear las respuestas del ítem. Y a lo largo del tiempo, me fui... fui mejorando en eso. Por ejemplo, en las últimas pruebas, tuve 5 puntos de 6, me equivoqué solamente en los tildes...

Moderador: Y quizás al principio partíamos, no sé... no respondiendo el ítem 3, por ejemplo ¿sí o no? Partíamos dejando solo una línea, ¿sí? Y esa era como la explicación de la respuesta.

Para terminar ¿cómo creen ustedes que debería ser, en el futuro, en el caso óptimo, ideal, una retroalimentación que aporte positivamente a ustedes como estudiantes?

Estudiante: Como las hace usted.

Moderador: Pero qué cosas más, porque estamos claros que yo estoy haciendo esto porque entiendo que hay muchas cosas que le faltan a la retroalimentación. Entonces ¿qué cosas ustedes les gustaría?, ¿cómo lo entienden? Nuevamente les hago la pregunta ¿cómo creen que debería ser una retroalimentación que aporte positivamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje? Donde ustedes se entretengan, lo pasen bien, sea una clase esperada, se vayan felices y, además, aprendan.

Estudiante: Didáctica...

Moderador: ¿Cómo así?

Estudiante: Mostrando videos, imágenes, jugando...

Estudiante: Yo creo que también, lo que falta, es el incentivo que nosotros tengamos también po', por ejemplo, que vamos a llegar y que no queremos hacer nada y (aunque) haga los juegos más bacanes del mundo, no los vamos a hacer igual. Entonces, depende de la disposición que tengamos nosotros aquí...

Estudiante: O, por ejemplo, si es que vamos con mala disposición, se nos dice 'ya, vayan al baño, se mojan la cara...'

Estudiante: Eso también se nota...

Estudiante: ...Y vuelve.

Estudiante: Que sean distintas, porque si uno se hace algo entretenido, pero lo hace durante todo el año el mismo, es fome...

Moderador: Ah, tú dices como ir cambiando, distintas formas de hacerlo...

Estudiante: ¿Puedo dar un ejemplo así concreto?

Moderador: Por supuesto.

Estudiante: En inglés, nuestra profe jefe, al principio de año las clases eran como... diapo, explicaba en inglés y después, estas últimas clases, para el repaso de pruebas PTF, empezó con un juego, y ahí como que todos nos motivamos, todos levantábamos la mano, peleábamos incluso para ir a poner la... entonces eran más entretenidos. Lo didáctico hace...

Moderador: Hizo como un juego para la retroalimentación...

Estudiante: Uno piensa ya, nos toca Historia, es lo mismo, entonces la idea es que nos puedan sorprender cada clase y sea una forma diferente de aprender.

Estudiante: Aun así, dentro de mi punto de vista, encuentro que la retroalimentación es una clase que todos esperamos; es una clase entretenida, es una clase que nos ayuda, y creo que incluso podría ser de las más importantes de todo el módulo.

Estudiante: Hacen falta más profes Francisco...

Estudiante: Lo que dice mi compañero está bien, pero sería así como mejor hacerlo por un número al azar, que uno saque por número de lista, porque si uno es el mismo que participa, no tiene ningún brillo...

Moderador: Se me ocurren de repente, pensando, podría ser el ejemplo que daban recién ustedes, del programa que usaban en lenguaje, que era al azar, o palitos...

Estudiante: Ay no, otro profe hace eso, y no...

Estudiante: Lo de los palitos no funcionó, ese profe lo hizo y después dejaba los palitos ahí, y uno agarraba los palos...

Estudiante: Es que yo creo que el problema no son las retroalimentaciones, sino que era el horario. El lunes a la última hora igual era como 'uy, pero si ya hicimos la prueba, de qué sirve...'

Estudiante: Pero el otro año salimos más tarde eso sí...

Estudiante: Respecto a la retroalimentación, hay países que yo sabía, como Dinamarca, optimizaban más el tiempo en, no sé po', jugando con la gente, que teniéndola dentro de clases normales. Y tienen uno de los mejores países catalogados en el mundo con menos indiferencia (sic) y menos daño ecológico también, que al ser más consciente de lo que hacen, disfrutan más de su mundo. En cambio, nosotros aquí dentro de una sala, escribiendo una prueba, igual es como fome, en cambio, si saliéramos no sé po', a hacer la retroalimentación un día así de tiempo libre.

Estudiante: O un día tirarse bombitas de agua y después hacer la retroalimentación (risas).

Estudiante: Cuando llega ya, los lunes, y trataba de poner atención, se me cerraban los ojos solos, por el cansancio...

Estudiante: Pero es que a veces hacía mucho frío y nosotros estábamos tan calentitos que igual era como 'uh, que rico'...

Moderador: De verdad yo les agradezco... para mí es muy importante el hecho que ustedes estén acá. Miren, los que yo les dije que vinieran, bien, los que vinieron invitados, maravilloso, porque ustedes van a pasar a ser parte fundamental de la conclusión que finalmente yo haga del trabajo. Entonces, yo de verdad les quiero dar las gracias chiquillos, chiquilla, por haber venido a esta entrevista. Yo creo que esto es como novedoso para ustedes, ¿no? Como primera vez que participan... Ahora, ustedes están siendo partícipes de un trabajo universitario, no es menor. De verdad que les agradezco la posibilidad... y bacán, de verdad muchísimas, muchísimas gracias...

Yo les quiero, última pregunta, hay algo más que me quieran compartir, que se les olvidó, que quisieron, no sé, rescatar...

Estudiante: Sí, que debería haber más profesionales como usted...

Moderador: Ah, muchas gracias. Yo estoy súper, súper claro que aquí hay muchas cosas que hay que seguir mejorando, y por eso es que hago esto, para que vaya en directo beneficio de ustedes, de sus hermanos. Yo de verdad les agradezco. Todo lo que ustedes me acaban de decir, les aseguro que no me lo habían dicho durante el año. De verdad que yo les agradezco, muchas, muchas gracias por haber venido.

ANEXO 8. Asentimientos informados Grupo focal IV°B Enseñanza Media



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de un Grupo Focal para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media

Mi nombre es **Francisco Molina Arias** y soy estudiante del Programa de Magíster con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Mi trabajo consiste en investigar la Retroalimentación en un contexto sumativo, con el propósito de transformar los procesos de retroalimentación como práctica de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. El profesor guía de esta investigación es **Erwin Frei Concha**.

Te invito a participar de esta investigación. Puedes elegir si deseas participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos participar en un grupo focal. Esto significa que nos reuniremos en un grupo de compañeros, el profesor irá mediando preguntas para conocer sus intereses en relación a determinados temas sobre la retroalimentación que hemos desarrollado en clases durante este año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y protegida de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, nuestro profesor guía, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al profesor guía **Erwin Frei Concha**, en el teléfono **57587587** y en el correo electrónico erwin.frei@umce.cl

Puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 22412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

ANGEL AGUILERA

Fecha: 31-05-2019

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl
Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de un Grupo Focal para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media

Mi nombre es **Francisco Molina Arias** y soy estudiante del Programa de Magister con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Mi trabajo consiste en investigar la Retroalimentación en un contexto sumativo, con el propósito de transformar los procesos de retroalimentación como práctica de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. El profesor guía de esta investigación es **Erwin Frei Concha**.

Te invito a participar de esta investigación. Puedes elegir si deseas participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos participar en un grupo focal. Esto significa que nos reuniremos en un grupo de compañeros, el profesor irá mediando preguntas para conocer sus intereses en relación a determinados temas sobre la retroalimentación que hemos desarrollado en clases durante este año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y protegida de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, nuestro profesor guía, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al profesor guía **Erwin Frei Concha**, en el teléfono **57587587** y en el correo electrónico erwin.frei@umce.cl

Puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 22412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

DAVID A. ARIAS

Fecha: 31 DE MAYO 2019



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de un Grupo Focal para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media

Mi nombre es **Francisco Molina Arias** y soy estudiante del Programa de Magíster con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Mi trabajo consiste en investigar la Retroalimentación en un contexto sumativo, con el propósito de transformar los procesos de retroalimentación como práctica de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. El profesor guía de esta investigación es **Erwin Frei Concha**.

Te invito a participar de esta investigación. Puedes elegir si deseas participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos participar en un grupo focal. Esto significa que nos reuniremos en un grupo de compañeros, el profesor irá mediando preguntas para conocer sus intereses en relación a determinados temas sobre la retroalimentación que hemos desarrollado en clases durante este año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y protegida de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, nuestro profesor guía, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al profesor guía **Erwin Frei Concha**, en el teléfono **57587587** y en el correo electrónico erwin.frei@umce.cl

Puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 22412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Carol Vargas

Fecha: *23 mayo 2019*

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl
Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de un Grupo Focal para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media

Mi nombre es **Francisco Molina Arias** y soy estudiante del Programa de Magíster con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Mi trabajo consiste en investigar la Retroalimentación en un contexto sumativo, con el propósito de transformar los procesos de retroalimentación como práctica de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. El profesor guía de esta investigación es **Erwin Frei Concha**.

Te invito a participar de esta investigación. Puedes elegir si deseas participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos participar en un grupo focal. Esto significa que nos reuniremos en un grupo de compañeros, el profesor irá mediando preguntas para conocer sus intereses en relación a determinados temas sobre la retroalimentación que hemos desarrollado en clases durante este año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y protegida de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, nuestro profesor guía, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al profesor guía **Erwin Frei Concha**, en el teléfono **57587587** y en el correo electrónico erwin.frei@umce.cl

Puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 22412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

CRISTIAN HERRERA

Fecha: 29/05/2019



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de un Grupo Focal para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media

Mi nombre es **Francisco Molina Arias** y soy estudiante del Programa de Magíster con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Mi trabajo consiste en investigar la Retroalimentación en un contexto sumativo, con el propósito de transformar los procesos de retroalimentación como práctica de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. El profesor guía de esta investigación es **Erwin Frei Concha**.

Te invito a participar de esta investigación. Puedes elegir si deseas participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos participar en un grupo focal. Esto significa que nos reuniremos en un grupo de compañeros, el profesor irá mediando preguntas para conocer sus intereses en relación a determinados temas sobre la retroalimentación que hemos desarrollado en clases durante este año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y protegida de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, nuestro profesor guía, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al profesor guía **Erwin Frei Concha**, en el teléfono **57587587** y en el correo electrónico erwin.frei@umce.cl

Puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 22412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Juan Pablo Nadal

Fecha: 31 Mayo 2019



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de un Grupo Focal para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media

Mi nombre es **Francisco Molina Arias** y soy estudiante del Programa de Magister con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Mi trabajo consiste en investigar la Retroalimentación en un contexto sumativo, con el propósito de transformar los procesos de retroalimentación como práctica de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. El profesor guía de esta investigación es **Erwin Frei Concha**.

Te invito a participar de esta investigación. Puedes elegir si deseas participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos participar en un grupo focal. Esto significa que nos reuniremos en un grupo de compañeros, el profesor irá mediando preguntas para conocer sus intereses en relación a determinados temas sobre la retroalimentación que hemos desarrollado en clases durante este año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y protegida de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, nuestro profesor guía, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al profesor guía **Erwin Frei Concha**, en el teléfono **57587587** y en el correo electrónico erwin.frei@umce.cl

Puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 22412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

FERNANDO LANDAETA

Fecha: 29 MAYO 2019



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de un Grupo Focal para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media

Mi nombre es **Francisco Molina Arias** y soy estudiante del Programa de Magíster con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Mi trabajo consiste en investigar la Retroalimentación en un contexto sumativo, con el propósito de transformar los procesos de retroalimentación como práctica de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. El profesor guía de esta investigación es **Erwin Frei Concha**.

Te invito a participar de esta investigación. Puedes elegir si deseas participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos participar en un grupo focal. Esto significa que nos reuniremos en un grupo de compañeros, el profesor irá mediando preguntas para conocer sus intereses en relación a determinados temas sobre la retroalimentación que hemos desarrollado en clases durante este año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y protegida de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, nuestro profesor guía, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al profesor guía **Erwin Frei Concha**, en el teléfono **57587587** y en el correo electrónico erwin.frei@umce.cl

Puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 22412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Nicolás Medina

Fecha: 28 de mayo de 2019

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago

Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl

Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de un Grupo Focal para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media

Mi nombre es **Francisco Molina Arias** y soy estudiante del Programa de Magíster con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Mi trabajo consiste en investigar la Retroalimentación en un contexto sumativo, con el propósito de transformar los procesos de retroalimentación como práctica de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. El profesor guía de esta investigación es **Erwin Frei Concha**.

Te invito a participar de esta investigación. Puedes elegir si deseas participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos participar en un grupo focal. Esto significa que nos reuniremos en un grupo de compañeros, el profesor irá mediando preguntas para conocer sus intereses en relación a determinados temas sobre la retroalimentación que hemos desarrollado en clases durante este año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y protegida de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, nuestro profesor guía, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al profesor guía **Erwin Frei Concha**, en el teléfono **57587587** y en el correo electrónico erwin.frei@umce.cl

Puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 22412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

AGUSTIN MEDINA

Fecha: 27 MAYO 2019.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de un Grupo Focal para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media

Mi nombre es **Francisco Molina Arias** y soy estudiante del Programa de Magíster con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Mi trabajo consiste en investigar la Retroalimentación en un contexto sumativo, con el propósito de transformar los procesos de retroalimentación como práctica de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. El profesor guía de esta investigación es **Erwin Frei Concha**.

Te invito a participar de esta investigación. Puedes elegir si deseas participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos participar en un grupo focal. Esto significa que nos reuniremos en un grupo de compañeros, el profesor irá mediando preguntas para conocer sus intereses en relación a determinados temas sobre la retroalimentación que hemos desarrollado en clases durante este año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y protegida de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, nuestro profesor guía, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al profesor guía **Erwin Frei Concha**, en el teléfono **57587587** y en el correo electrónico erwin.frei@umce.cl

Puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 22412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

DODRIGO LEIVA

Fecha: LUNES 17 DE MAYO DE 2014

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl
Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de un Grupo Focal para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media

Mi nombre es **Francisco Molina Arias** y soy estudiante del Programa de Magíster con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Mi trabajo consiste en investigar la Retroalimentación en un contexto sumativo, con el propósito de transformar los procesos de retroalimentación como práctica de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. El profesor guía de esta investigación es **Erwin Frei Concha**.

Te invito a participar de esta investigación. Puedes elegir si deseas participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos participar en un grupo focal. Esto significa que nos reuniremos en un grupo de compañeros, el profesor irá mediando preguntas para conocer sus intereses en relación a determinados temas sobre la retroalimentación que hemos desarrollado en clases durante este año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y protegida de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, nuestro profesor guía, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al profesor guía **Erwin Frei Concha**, en el teléfono **57587587** y en el correo electrónico erwin.frei@umce.cl

Puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 22412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Erwin Frei Concha

Fecha: 31 de mayo, 2019.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de un Grupo Focal para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media

Mi nombre es **Francisco Molina Arias** y soy estudiante del Programa de Magíster con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Mi trabajo consiste en investigar la Retroalimentación en un contexto sumativo, con el propósito de transformar los procesos de retroalimentación como práctica de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de IV° medio en la asignatura de Historia y Geografía de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. El profesor guía de esta investigación es **Erwin Frei Concha**.

Te invito a participar de esta investigación. Puedes elegir si deseas participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos participar en un grupo focal. Esto significa que nos reuniremos en un grupo de compañeros, el profesor irá mediando preguntas para conocer sus intereses en relación a determinados temas sobre la retroalimentación que hemos desarrollado en clases durante este año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y protegida de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, nuestro profesor guía, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al profesor guía **Erwin Frei Concha**, en el teléfono **57587587** y en el correo electrónico erwin.frei@umce.cl

Puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto en el teléfono 22412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

ARIEL VELOSO

Fecha:

30 MAYO, 2019