



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**“PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LAS
PROFESORAS DE QUINTO BÁSICO DE LA ESCUELA ARAUCARIAS
DE CHILE”**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:

MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

AUTOR:

Carlos Andrés Cáceres Quezada

PROFESOR GUÍA:

Andrés Marió Casanova

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO DE 2021

Autorizado para

Sibumce Digital



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**“PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LAS
PROFESORAS DE QUINTO BÁSICO DE LA ESCUELA ARAUCARIAS
DE CHILE”**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:

MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

AUTOR:

Carlos Andrés Cáceres Quezada

PROFESOR GUÍA:

Andrés Marió Casanova

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO DE 2021

Autorizado para

Sibumce Digital

2021, Carlos Andrés Cáceres Quezada

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.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a:

 Mi esposa Verónica e hijos por su paciencia, amor y apoyo en todo momento,

A mis amigos y compañeros de magíster Andrea y Josué por apoyarme desde el principio,

 Al profesor Andrés Marió por su guía y apoyo incondicional,

 a Dios.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a: mi esposa Verónica por el amor, apoyo, comprensión y paciencia a todo límite, a mis hijos Berenice, Camila y Carlos por el apoyo y preocupación, a Liliana Henríquez por motivarme a ingresar a un magíster, a mis amigos y compañeros de magíster Andrea Morales y Josué Robles por el apoyo que me dieron en todo momento siendo fundamentales en el proceso, al profesor Andrés Marió por guiarme con paciencia y tenderme una mano en el momento necesario, a mi amiga y compañera de trabajo Karina Moreno por su participación en esta investigación y alentarme a seguir adelante, a la directora Isabel Carmona por darme apoyo, incentivo y la oportunidad de investigar en la escuela.

Contenido

RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1.- Presentación del problema.....	16
1.2.- Delimitación	22
1.3. Justificación	25
1.4. Objetivos.....	28
Objetivo general.....	28
Objetivos específicos	28
CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL.....	29
2.1 Marco contextual: Pandemia.....	29
2.2 Estrategias y metodologías de evaluación.	31
2.3 Prácticas en evaluación.	36
2.4 Competencias evaluativas.....	46
2.5 Perfil comunitario	49
2.6 Gestión directiva.....	52
CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO	53
3.1 Paradigma	53
3.2 Tipo de investigación.....	54
3.3 Enfoque.....	55
3.4 Diseño de la investigación	55
3.5 Contexto del establecimiento educacional.....	57
3.6 Sujetos de estudio	60
3.7 Instrumentos de investigación	61

3.8 Análisis de la información	63
Tabla 1 Tabla de Operacionalización.	64
3.9 Criterios de rigor	66
3.10 Aspectos Éticos.....	67
3.11 Procedimientos.....	68
Capítulo IV Análisis	70
4.1 Análisis descriptivo.....	70
4.1.1 Categoría: Estrategias y metodologías de evaluación	70
4.1.2 Categoría: Prácticas en evaluación	76
4.1.3 Categoría: Competencias evaluativas	79
4.1.4 Categoría: Perfil Comunitario	82
4.1.5 Categoría: Gestión Directiva	83
CAPÍTULO V REFLEXIONES FINALES Y DISCUSIÓN.....	120
5.1 Hallazgos	122
5.2 Limitaciones de la investigación.....	124
5.3 Proyecciones de la investigación.	124
5.4 Discusión	125
Bibliografía.....	129
ANEXOS	136
ANEXO 1 Relato Carlos Cáceres Q.	136
ANEXO 2 Relato Ana Karina Moreno Carrasco.....	139
ANEXO 3 Registro Acompañamiento Clase 2020.....	142
ANEXO 4 Reglamento de Evaluación	144
ANEXO 5 Registro Acompañamiento Clase 2021.....	153
ANEXO 6 Pauta Evaluación Desempeño Docente	156

ANEXO 7 Autorización para realizar investigación.159

RESUMEN

El problema de esta investigación aborda las prácticas evaluativas de las profesoras de 5° año básico en contexto pandemia de una escuela básica municipal, realizada durante el primer semestre de 2020. La información se obtiene a partir de observación general y acompañamientos a clases virtuales por parte del equipo técnico formado por el jefe de UTP y la Inspectora General durante la suspensión de clases producto de la pandemia por Covid 19. Cada miembro confecciona un relato expresando la percepción de sus observaciones las cuales se comparan y se triangulan permitiendo el análisis descriptivo e interpretativo. Para tal efecto, se confeccionan las unidades de análisis las cuales se agrupan en subcategorías y estas a su vez en categorías. Las categorías se basan en las prácticas, metodologías y competencias evaluativas de las profesoras durante la pandemia, las estrategias adoptadas para continuar con los aprendizajes, la colaboración y ambiente laboral, la influencia del liderazgo en la escuela y la escasez de recursos de estudiantes y sus familias. Se detectaron debilidades como falta de competencias en evaluación y tecnologías en las profesoras, clases frontales con escasa o nula retroalimentación. Dentro de las fortalezas se destaca el compromiso social con la comunidad.

Palabras Claves: Evaluación, prácticas, metodologías.

ABSTRACT

The problem of this research addresses the evaluative practices of 5th grade teachers in a pandemic context of a municipal basic school, carried out during the first semester of 2020. The information is obtained from general observation and accompaniments to virtual classes by of the technical team formed by the head of the UTP and the Inspector General during the suspension of classes as a result of the Covid 19 pandemic. Each member prepares a story expressing the perception of their observations which are compared and triangulated allowing descriptive and interpretive analysis. For this purpose, the units of analysis are made, which are grouped into subcategories and these in turn into categories. The categories are based on the practices, methodologies, and evaluative competencies of the teachers during the pandemic, the strategies adopted to continue learning, collaboration and work environment, the influence of leadership in the school and the scarcity of resources of students and their families Weaknesses were detected such as lack of skills in evaluation and technologies in the teachers, front classes with little or no feedback. Among the strengths, the social commitment to the community stands out.

Keywords: Evaluation, practices, methodologies.

INTRODUCCIÓN

La situación sanitaria de pandemia se inicia con el primer contagiado en Chile registrado el 3 de marzo de 2020 desde esta fecha los casos fueron en constante aumento. Ante tal situación, el ministerio de educación decide suspender las clases presenciales para evitar que los establecimientos educacionales se conviertan en focos de contagio (MINSAL, 2020).

Se establecen estrategias para continuar con los aprendizajes en la suspensión, la primera medida adoptada es la confección de guías de trabajo que serán distribuidas a los estudiantes a través de las redes sociales. Sin embargo, surge la problemática de cómo se realizará el monitoreo de aprendizajes, siendo que no todos los estudiantes cuentan con los recursos tecnológicos que les permite la comunicación con sus profesores. Por esta razón el equipo técnico (UTP e Inspectoría General) que inicia sus funciones en marzo de 2020, idea estrategias que permiten evitar la pérdida de clases y aplicar evaluación de aprendizajes constantemente.

La suspensión de clases presenciales se prolongó más de lo establecido por lo que se debe implementar la modalidad virtual de clases, a través de plataformas de video llamadas como Zoom o Meet. Esta estrategia supone la solución a la comunicación entre profesores y estudiantes, sin embargo, surgen dificultades, dentro de las cuales muchos estudiantes no cuentan con los recursos que les permita la conexión, el equipo docente no cuenta con las competencias digitales para abordar este desafío ni la experiencia necesaria para realizar clases en modalidad remota. Sin duda, la adaptación y aprendizaje al nuevo contexto fue rápido, aunque en algunos casos fue lento.

Ante este escenario es indispensable realizar acompañamientos en las clases virtuales para apoyar el trabajo docente, por esto el equipo técnico indaga acerca de las dinámicas pedagógicas y trabajo colaborativo habitual del equipo docente para tener una base de conocimiento. Las observaciones arrojaron conclusiones que se contrastan con las indagaciones realizadas y documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes y programas de convivencia escolar, informe de visita de evaluación y orientación de la Agencia de Calidad de la Educación (2017) y otros documentos pertenecientes a la jefatura técnica anterior.

Las observaciones se enfocan en las profesoras que realizan clases en el 5° año básico, se elige este nivel por ser el primer nivel de segundo ciclo, el cual viene con otras metodologías

pedagógicas implementadas por las profesoras de primer ciclo básico, las cuales se basan en retroalimentación constante y una atención más cercana.

El énfasis de las observaciones está dado en las prácticas evaluativas y metodológicas de las profesoras del nivel. Con respecto a la evaluación, se detecta que en algunos casos se aplica medianamente la evaluación de aprendizajes, guiando a los estudiantes en su proceso de enseñanza, aplicando retroalimentación constante, pero no se aplican estrategias como autoevaluación o coevaluación, y la evaluación formativa es débil. En otros casos no se cumple con los estándares mínimos de evaluación de aprendizajes, solo se evalúa sumativamente y esta se limita al traspaso de datos a una prueba, además se emplea este tipo de evaluación como una forma de castigo obligando al estudiante a retener información y no le permite desarrollar habilidades de orden superior como la indagación, debatir, inferir o analizar, no existe evaluación formativa y la retroalimentación es casi inexistente por lo que no se cumple con lo que establece el ministerio de educación en el decreto 67/2018 de evaluación. En ambos casos, no existe retroalimentación de las evaluaciones sumativas lo que permite conocer el estado de aprendizaje de los estudiantes, iniciando inmediatamente otro objetivo sin abordar lo que no se aprendió anteriormente. También se realiza análisis de las metodologías implementadas en clases, visualizando en su mayoría clases frontales con escasa participación de los estudiantes en sus procesos de enseñanza. Estas prácticas habituales en la sala de clases se trasladaron a las clases virtuales.

La importancia de conocer las prácticas evaluativas y retroalimentación, se debe a que el Ministerio de Educación a través del decreto 67/2018 de evaluación propone que la evaluación es un proceso que forma parte de la enseñanza, que permite al profesor obtener importante información de cómo progresan los aprendizajes de sus estudiantes y cuáles son las herramientas y recursos que debe implementar para acompañarlos en su proceso de enseñanza, aludiendo que tanto la evaluación formativa como la sumativa tienen un importante rol pedagógico y son procesos imprescindibles y no excluyentes en los aprendizajes. La retroalimentación es parte fundamental del proceso evaluativo, y asegura que los estudiantes puedan tener la información necesaria acerca de su propio proceso de aprendizaje, ayudándolo a progresar y que los docentes profundicen la reflexión acerca de sus prácticas pedagógicas.

En la reflexión pedagógica que se realiza en las reuniones técnicas, se da apoyo a las profesoras a través de capacitaciones internas del decreto de evaluación 67/2018 y de didácticas pedagógicas como el aula invertida. Además, se da énfasis a la educación socioemocional y el clima de aula, para de esta manera apoyar a los estudiantes cuya importancia en tiempos de pandemia fue fundamental para otorgar contención emocional debido al encierro, el distanciamiento físico y aislamiento social que produjo el contexto sanitario en Chile.

Las observaciones permiten conocer las fortalezas y debilidades del equipo directivo anterior y del equipo docente. Se detectan fortalezas en la dimensión liderazgo con respecto al incentivo de trabajar el PEI en conjunto con la comunidad y estimular el trabajo colaborativo, en el equipo docente se destaca el compromiso social y comunitario. Las debilidades en liderazgo hacen referencia a la falta de fiscalización pedagógica, con pocos acompañamientos y retroalimentación a la labor docente, exceso de trabajo administrativo, toma de decisiones poco consensuadas y cargos poco delimitados. El equipo docente presenta debilidades en los procesos de retroalimentación, evaluación de aprendizajes y escaso trabajo colaborativo, producto de rencillas personales que se mantienen desde años anteriores.

Para esta investigación se utiliza como instrumento los relatos del equipo técnico conformado por la Inspectora general y el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), estos relatos fueron confeccionados a partir de las observaciones que iniciaron al asumir los cargos en marzo de 2020 y de los acompañamientos que realizaron durante el contexto de clases virtuales. Presenta un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, desde donde se comprenden los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes. El establecimiento educacional en donde se realizó la investigación es de dependencia municipal, con una matrícula de 292 estudiantes a marzo de 2021, emplazado en un sector socioeconómico bajo con altos índices de tráfico de drogas, drogadicción, alcoholismo y peligrosidad delictual. Atiende a estudiantes en riesgo social, en condición de vulnerabilidad.

La información entregada en los relatos fue analizada y etiquetada según el planteamiento de cada frase, las cuales fueron agrupadas en subcategorías y estas a su vez agrupadas en categorías, a las cuales se les realiza un análisis descriptivo con sus respectivas definiciones y síntesis. También se realiza el análisis interpretativo, en donde la información de las unidades de análisis es triangulada con la información del marco referencial y el marco normativo.

El análisis descriptivo corresponde a las subcategorías donde se parafrasean las unidades de análisis entregadas por los sujetos de estudio.

Para el análisis interpretativo cada categoría se define según lo que plantea y se triangula la información entre lo que expresa cada unidad de análisis con el marco referencial y el marco normativo, posteriormente esta triangulación se analiza obteniendo el análisis de la categoría por unidades de análisis. Finalmente se realiza un análisis general de cada categoría.

En las reflexiones finales el investigador responde las preguntas de investigación las cuales fueron fundamentales en el proceso investigativo y de análisis. La investigación permitió hacer hallazgos con respecto a fenómenos que se desarrollan en la escuela. Como todo proceso investigativo, existieron limitaciones que presentaron ciertas dificultades en los análisis. La importancia de este proceso es que se puede proyectar mejoras educativas o mejorar y crear estrategias que permitan solucionar las problemáticas estudiadas. Por último, el investigador presenta sus opiniones al respecto de las prácticas evaluativas de las profesoras de 5° básico, también se realizan comentarios acerca del contexto pandemia, cómo ha influido en la educación, las implicancias legales acerca de los desempeños y formación docentes.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.- Presentación del problema

El 31 de diciembre de 2019 la Organización Mundial de la Salud (OMS) fue notificada por un brote de coronavirus en Wuhan, China (OMS, 2019). Rápidamente el virus se propagó por el planeta transformándose el brote local en una pandemia, afectando gravemente a la población provocando que la rutina diaria se viera alterada producto del avance de la enfermedad. Ante tal situación para evitar el aumento de contagios, las autoridades sanitarias de cada país deciden decretar cuarentenas, lo que provocó la suspensión de muchas actividades, incluidas las clases presenciales.

En nuestro país, el 3 de marzo de 2020 el Ministerio de Salud confirma el primer caso positivo por coronavirus (MINSAL, 2020), coincidente con el inicio del año académico 2020 en todos los niveles de educación. Ante el aumento de la cantidad de contagiados, la autoridad sanitaria del gobierno de Chile, con fecha 15 de marzo de 2020 (MINSAL, 2020) decreta la suspensión de clases presenciales en todos los establecimientos educacionales del país para evitar el aumento de contagios y la propagación del virus. Esta medida sanitaria, dio paso a una nueva problemática ¿Cómo continuar el proceso educativo? Los equipos de gestión en conjunto con el profesorado se vieron en la necesidad de solucionar esta interrogante y generar estrategias para que el proceso se viera alterado lo menos posible. El MINEDUC propuso algunas alternativas para continuar con el desarrollo de los aprendizajes en forma remota. Por ejemplo, se habilitó la página web aprendoenlinea.cl la cual sirvió de apoyo para profesores y estudiantes. También propuso la implementación de la educación a distancia de tipo sincrónica o asincrónica. (MINEDUC, 2020).

El 17 de marzo de 2020 el Ministerio de Educación (MINEDUC) lanza la plataforma “Aprendo en línea” (MINEDUC, 2020), la cual es una alternativa para los establecimientos.

Esta opción permitiría continuar con el proceso educativo, pero surgieron otros problemas que dejaron al descubierto la vulnerabilidad socioeconómica de algunos sectores, la baja conectividad y escasa tenencia de equipos tecnológicos, fueron importantes barreras que los establecimientos educacionales debieron

El MINEDUC y las DAEM buscan estrategias que permitan mantener y continuar con los aprendizajes de los estudiantes desde sus hogares. A su vez los establecimientos educacionales también buscan estrategias, pero incorporando sus contextos y el entorno socioeconómico en el que viven sus estudiantes. Esto último es de gran importancia ya que las familias que pertenecen a establecimientos educacionales particulares pagados tienen ingresos familiares altos que permiten que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para un aprendizaje constante, sin pausas. Mientras que, en los sectores vulnerables, los bajos ingresos económicos impiden que los estudiantes tengan las herramientas tecnológicas necesarias para tener acceso a educación a distancia. En la opinión de quien suscribe, era casi utópico imaginar que cada estudiante tenía los recursos necesarios para iniciar clases a través de alguna plataforma. El desafío para estos establecimientos, en primer lugar, fue conocer el estado emocional de los estudiantes, así como la situación socioeconómica, ya que producto del estallido social más la pandemia, muchos sostenedores de hogares quedaron sin trabajo, por lo tanto, no hubo ingresos por algún tiempo, ya sea a corto y largo plazo. Esto fue visualizado por el tesista en reuniones con otros establecimientos de la comuna. La División de Educación General (DEG) dependiente del MINEDUC instruye a través de un documento web (DEG - MINEDUC, 2020) a los establecimientos educacionales a implementar estrategias y/o planes que son totalmente aplicables cuando el 100% de la población estudiantil posee un equipo tecnológico (computador o Tablet) a exclusiva disposición y conexión a internet estable y constante. Fueron varias las recomendaciones que entregó el MINEDUC a los establecimientos, dentro de las cuales se menciona la recomendación de que cada estudiante se apoye y continúe los aprendizajes a través de páginas web habilitadas por el MINEDUC siendo que un gran porcentaje de estudiantes no cuenta con conexión a internet ni menos computadores. Otra recomendación es que cada establecimiento debe iniciar un plan de clases a distancia, a través de alguna plataforma. Sin embargo, las competencias digitales de los profesores distan bastante de lo que propone el ministerio, iniciando algunas capacitaciones que están dirigidas solo a pocos profesores. Además, los estudiantes no tienen los recursos digitales para iniciar clases remotas, a esto agregamos las mínimas o nulas competencias digitales de los padres e incluso de los estudiantes, ya que se detectó que los estudiantes son hábiles con las redes sociales, pero no presentan las habilidades digitales en el manejo de plataformas y/o softwares como Office. Las propuestas emanadas desde el MINEDUC no son aplicables a establecimientos de sectores vulnerables en

donde la principal prioridad durante la pandemia fue el estado emocional, económico y social que están viviendo muchas familias producto del alto porcentaje de cesantía que se produjo por el contexto sanitario.

El equipo directivo y técnico de la escuela, del cual el tesista forma parte, detectó que muchos profesores no presentaban las competencias digitales mínimas para continuar sus clases a distancia, no tenían equipos para tal efecto y las conexiones de internet no eran lo suficientemente efectivas para comenzar las clases vía on line; otra barrera que salió a la luz para iniciar el proceso surgió desde los sectores vulnerables, un alto porcentaje de familias no cuentan con internet y/o equipos como computadores y en los hogares si existe un equipo, este debe ser compartido entre varias personas, por lo tanto, fue imposible realizar clases on line al inicio de la pandemia, ingresar a la plataforma “Aprendo en línea” o recibir material a través de las páginas web de cada establecimiento. Ante esta situación, se optó por subir a las páginas web guías de aprendizaje.

El equipo técnico y de docentes evidenció que algunas familias no contaban con equipos de impresión, y estas son costosas en locales especializados siendo imposible imprimir una gran cantidad de material. Se decidió entregar guías impresas en los establecimientos educacionales. Al principio este método fue efectivo hasta que comenzó a decretarse cuarentenas sectorizadas llegando el 15 de mayo de 2020 a una cuarentena total en la ciudad de Santiago. La entrega y devolución del material de aprendizaje se detuvo, por lo que se generó una pausa que alteró la continuidad del proceso.

Producto del estallido social de octubre de 2019, el segundo semestre no terminó de forma normal, en muchos establecimientos las clases no se realizaron por paros de profesores, en otros las suspensiones de clases eran recurrentes o terminaron el año escolar antes de lo establecido en el calendario académico no llegando a una cobertura total de los Objetivos de Aprendizaje calendarizados para ese año. A consecuencia de los acontecimientos sociales que vivió nuestro país y las sucesivas interrupciones del calendario escolar entre octubre y diciembre de 2019, el ministerio estableció que los Objetivos de Aprendizaje (OA) del 2019 que no fueron cubiertos, debían ser abordados en marzo de 2020. Esto obligó a los establecimientos a incluir los OA pendientes del 2019 en las planificaciones 2020 en las denominadas “Planificaciones reconstitutivas” en donde cada profesor debió planificar las primeras semanas de marzo para dar

cobertura a los OA 2019. Los primeros 8 días de clases presenciales, se ejecutó la planificación repositiva de cada asignatura. Sin embargo, la situación sanitaria producto del aumento sostenido de los contagios por coronavirus, el ministerio de salud decretó la suspensión de clases presenciales al menos por dos semanas a partir del 16 de marzo. Los establecimientos educacionales idearon estrategias para cubrir esas dos semanas de suspensión a través de trabajos y/o tareas a desarrollar en casa mediante los textos de estudio o guías de aprendizajes confeccionadas por los equipos docentes. Antes de cumplirse las dos semanas de suspensión de clases, nuevamente el ministerio de salud decretó prolongar la suspensión de clases producto del aumento exponencial de contagios, asumiendo que los establecimientos educacionales eran un foco de contagio por la cantidad de personas que conviven diariamente en espacios cerrados como son las salas de clases, comedores o salas de profesores. La suspensión consecutiva de clases presenciales generó incertidumbre entre el personal docente y directivo, los cuales inmediatamente idearon estrategias para cubrir los OA pendientes del 2019 y se tomaron decisiones con respecto a cómo continuar con los OA correspondientes al año 2020, intentando solucionar en parte en cómo se desarrollarán los aprendizajes en pandemia, a lo que se suma el contexto familiar e individual de cada estudiante con respecto a la situación socio económica y emocional que conlleva el encierro, la incertidumbre y la cesantía que produjo la pandemia.

La escuela se encuentra en un sector vulnerable de la comuna de Conchalí. Antes de la pandemia las condiciones socioeconómicas desfavorables de la mayoría de las familias ya era una realidad, en donde la cesantía, violencia intrafamiliar, bajo apoyo a los estudiantes y/o hacinamiento se vieron agudizadas por el estallido social de octubre de 2019 y la pandemia de 2020, por lo cual la prioridad de muchas familias no fue adquirir internet o un computador, sino que fue la alimentación y salud.

Al momento de iniciar la suspensión de clases el lunes 16 de marzo, el equipo directivo y profesores, se enfrentaron a la problemática de como continuar con el proceso educativo, la preocupación se debe a que no era viable realizar clases on line debido a la situación socioeconómica de las familias que integran la comunidad escolar de la escuela. Para tener una noción acerca de la realidad de las y los estudiantes en sus hogares, se llevó a cabo un catastro del tipo de conectividad que tienen las familias.

La primera semana de suspensión se decidió entregar guías impresas, por lo que cada profesora jefe utilizó los grupos de WhatsApp para comunicarse con sus apoderados para que se acercaran al establecimiento a retirar material de autoaprendizaje. Este se entregó las dos primeras semanas de suspensión como medida para cumplir con los protocolos que exigía la corporación de educación de la comuna, ya que todo el material pedagógico tuvo que ser confeccionado en tiempo récord, confeccionando guías de estudio que solo cubrían los objetivos vistos los días en que hubo clases presenciales. Posteriormente, hubo un trabajo más profundo en donde el equipo directivo comenzó a desarrollar estrategias que fueron implementadas para que las profesoras incluyeran en las guías de autoaprendizaje ítems de autoevaluación. Además, se solicita que realicen retroalimentación a sus estudiantes para que estos conozcan cómo están aprendiendo y obtener información de los aprendizajes de sus estudiantes. Al sugerir estas estrategias, surge un nuevo problema, la forma de regreso de las guías desarrolladas, ya que era difícil para los estudiantes regresar las guías desarrolladas vía correo. La única forma de obtener información de los estudiantes y sus familias era vía WhatsApp, por este medio algunos estudiantes devolvían sus guías desarrolladas, siendo este el único medio digital utilizado entre estudiantes y apoderados de la escuela.

Para tener una visión global de la accesibilidad de los estudiantes a internet, se llevó a cabo un catastro a través de un formulario de Google Forms, que permitió conocer la realidad de la conectividad de las y los estudiantes de la escuela para tomar decisiones con respecto al envío y recepción de material cuando comenzaron a decretar cuarentenas en comunas de la ciudad de Santiago.

De la matrícula de 290 estudiantes 253 cuentan con internet (87,7%) pero de esta cantidad solo 94 cuentan con Wi Fi, el resto tiene internet comprando bolsas de datos o solo para redes sociales, lo cual les limita o impide ingresar a páginas de internet o a la página de la escuela para obtener las guías, por lo tanto, solo un tercio de los estudiantes no tiene problemas para ingresar a la página y bajar el material correspondiente. Al problema de la conectividad se suma la tenencia de equipos tecnológicos, de los 253 estudiantes que tienen internet, solo 56 cuentan con un computador, el cual se debe compartir entre dos o más personas, dos familias tienen una

Tablet y el resto de las familias con acceso a internet tienen solo el celular como equipo tecnológico.

Frente a estas dificultades, el equipo directivo de la escuela en conjunto con sus profesoras, debieron comenzar a generar estrategias para poder tener la mayor cobertura posible con respecto a la disponibilidad de material para los estudiantes. Una de estas estrategias fue comenzar a entregar instructivos para el trabajo con los textos de estudio que fueron entregados, hacer videos instructivos que fueron enviados por los grupos WhatsApp, así se pudo generar una mayor cobertura.

El problema de la entrega de material o instructivos para continuar el proceso de aprendizaje estaba en gran parte resuelto. Otras de las decisiones tomadas fue que se aplicarán las orientaciones dispuestas por el decreto 67/2018, el cual da énfasis a la evaluación como “fortalecer la enseñanza de los estudiantes, se entenderá la retroalimentación como parte fundamental de cada proceso educativo” (MINEDUC, 2019).

Como en esta ocasión los procesos educativos se desarrollarán en forma remota, se dio importancia a la retroalimentación y a la participación de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes, las profesoras deben propiciar e incentivar la autoevaluación. También se decidió que la evaluación del primer semestre solo será formativa. Estos informes fueron socializados en consejo de evaluación. Ante tales decisiones y estrategias que el equipo directivo ejecutaba para asegurar los aprendizajes, surgieron otras problemáticas internas que el contexto pandemia dejó de manifiesto, evidenciando algunas deficiencias, como por ejemplo el desconocimiento por parte del equipo docente de las orientaciones del decreto de evaluación 67/2018, poca innovación en estrategias metodológicas, escaso desarrollo de la evaluación en sus distintas etapas (inicial, de proceso y final), realizan escasa o nula retroalimentación, malas relaciones interpersonales lo que ha generado quiebres internos en el equipo afectando negativamente el trabajo colaborativo. Dentro de las fortalezas que quedaron en evidencia, es el alto compromiso social de los profesores con sus apoderados, estudiantes y familias que pertenecen a la comunidad de la escuela, la capacidad profesional de algunas profesoras que innovaron en metodologías de aprendizaje remoto, rápida adaptación a los cambios y la predisposición a aprender nuevas herramientas tecnológicas que aplican en sus clases.

Es así como de lo anteriormente escrito surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo el equipo técnico percibe las prácticas evaluativas de las profesoras a sus estudiantes durante el proceso de aprendizaje en pandemia?

1.2.- Delimitación

La evaluación de los aprendizajes implica evaluar en diferentes momentos del proceso de aprendizaje, estas se conocen como la evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final. Cada una de estas evaluaciones tiene una función importante dentro del aprendizaje. Por ejemplo, la evaluación inicial permite obtener datos importantes acerca del ámbito personal y académico de sus estudiantes.

De esta forma, al profesor le permite diseñar sus estrategias didácticas y acomodar sus prácticas al contexto del grupo y llevar a cabo un adecuado desarrollo del proceso educativo de cada estudiante. La evaluación de proceso o procesual o evaluación procesual formativa, permite obtener información del desarrollo del proceso educativo de cada estudiante y de todos los estudiantes a lo largo del momento académico, lo que permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha en beneficio de los estudiantes. La evaluación final permite obtener datos al final del proceso educativo, de un tiempo determinado, de una unidad o de un objetivo de aprendizaje para decidir si el estudiante o los estudiantes han conseguido superar o no los objetivos, si ha aprobado o no ha aprobado (Castillo & Cabrerizo, 2009).

También, es importante en la evaluación de aprendizajes incentivar y aplicar la autoevaluación. La autoevaluación permite al estudiante conocer y valorar sus propios progresos en un momento determinado de su aprendizaje. Esta acción resulta motivadora para el estudiante, ya que asume protagonismo en su propio proceso de aprendizaje y, además, está desarrollando la capacidad de valorar su proceso educativo. La autoevaluación convierte al estudiante en un participante activo y responsable que promueve su propia participación en el proceso de aprendizaje (Castillo & Cabrerizo, 2009) y no pasivo, como es lo habitual en la escuela, en donde el estudiante es solo un mero espectador de su evaluación.

En este sentido:

“Dentro del proceso de evaluación, la retroalimentación tiene un importante papel en los aprendizajes, diversos investigadores sostienen que la retroalimentación es una poderosa influencia en la mejora del aprendizaje de los estudiantes... y se sitúa en una de las principales acciones que influyen en el logro de aprendizajes” (Föster & Zepeda, 2017).

La retroalimentación permite orientar los aprendizajes, se comunica información a los estudiantes para que estos modifiquen su pensamiento, conducta, su forma de aprendizaje y además entrega información al profesor para ajustar los aprendizajes a sus estudiantes. (Canabal & Margalef, 2017).

La retroalimentación del proceso enseñanza - aprendizaje permite darle al estudiante toda la información necesaria para que alcance los objetivos de aprendizaje, es importante que la información sea clara y precisa y enfocada en su trabajo, sin hacer juicios de valor, ya que la idea es ayudarlo a enriquecer su aprendizaje (L, Gustavo, Vargas, & Adriana, 2014). Es de suma importancia la participación del profesor, sobre todo si se trata de aprendizaje a distancia, ya que el estudiante se sentirá más seguro de su aprendizaje si su tutor es quien la otorga.

En el caso de retroalimentar al estudiante que realiza trabajos o tareas en su hogar, no tiene la retroalimentación inmediata, pero la obtendrá en la medida que su profesor la haga llegar, y retomará su tarea a partir de la información que reciba. De esta manera podrá corregir aquellos conceptos, definiciones o procesos que no entendió, al hacerlo notará qué hizo bien y dónde cometió el error para superarlo, de esta forma detectará lo que tuvo errado para mejorarlo. Es importante que el profesor deje claro al estudiante dónde está situado en el aprendizaje y dónde este debe llegar

Hattie & Timperley (2007) citados por Föster y Zepeda (2017) mencionan cuatro niveles de retroalimentación, en donde los tres primeros son importantes en apoyar el aprendizaje, estos están centrados en la tarea, en el proceso y en la autorregulación. Los autores afirman que el cuarto nivel no apoya al aprendizaje ya que la retroalimentación está centrada en la persona (Föster & Zepeda, 2017). Sin embargo, el estado emocional de los estudiantes en tiempo de cuarentena se vio afectado por el encierro, el cambio de rutina, dejar de ver a sus compañeros, no realizar su vida normal, entre otros factores, la retroalimentación positiva hacia la persona

adquirió gran importancia ya sea entregando sugerencias de cómo mejorar, por haber obtenido un logro con respecto a su aprendizaje o tener buena participación en las clases remotas, esto resulta fundamental para estimular al estudiante a continuar con su proceso de aprendizaje. Es importante la actitud del profesor hacia el estudiante la relación de cercanía que debe construir en esta etapa de confinamiento y de relación a distancia que lo motive constantemente a seguir con su aprendizaje. Es necesario que el profesor utilice la evaluación como fin para mejorar los aprendizajes, y que a su vez motive la retroalimentación interna o autoevaluación.

Lo descrito anteriormente se encuentra inmerso y explícito en el decreto 67/2018, el cual abarca una gama de metodologías y prácticas que los profesores deben aplicar en el aula, esta se afirma en la evaluación formativa y evaluación sumativa, dos grandes ejes que se van diversificando a medida que avanzamos en la lectura de este decreto. Se mencionan tres procesos a evaluar, el proceso del aprendizaje, el progreso del aprendizaje y el producto del aprendizaje. Para orientar la labor pedagógica, el decreto 67 se sustenta en los siguientes principios (MINEDUC, 2018):

- Lo que se evalúa debe ser qué y cómo los estudiantes están aprendiendo.
- Profesores y estudiantes deben tener claridad en que es lo que se espera que aprendan.
- Los profesores deben retroalimentar, como proceso esencial en la evaluación.
- La evaluación debe estimular a que el estudiante tenga interés en aprender.
- No toda evaluación debe llevar una calificación.
- Se deben utilizar diversas formas de evaluar según las capacidades y habilidades de los estudiantes, es decir, se debe diversificar la evaluación.
- Los estudiantes deben participar activamente en los procesos de evaluación, a través de la autoevaluación y coevaluación.
- Las planificaciones deben considerar espacios de evaluación formativa.
- La evidencia que se recoja en las evaluaciones formativas debe servir para ajustar y mejorar las metodologías educativas.
- Se debe calificar solo aquello que los estudiantes han tenido la oportunidad de aprender.
- Las evaluaciones que realizan los profesores deben ser de la más alta calidad, es decir, se debe evaluar lo esencial del aprendizaje y no aquello accesorio o ajeno a dicho aprendizaje.

Con respecto a la repitencia, generalmente para evitar un alto número de estudiantes repitentes, la escuela ha generado estrategias que son útiles para que los estudiantes sean promocionados, pero no se generan aprendizajes. El decreto 67 estima que las dificultades de los estudiantes se deben prevenir; monitorear, identificar y apoyar tempranamente a aquellos estudiantes que posean dificultades y promover con acompañamiento focalizado, intensivo y monitoreado para el año siguiente (MINEDUC, 2018).

Una de las fortalezas de la comunidad de la escuela Araucarias de Chile es su sentido comunitario y solidario, descrito en su PEI (Proyecto Educativo Institucional). La comunidad escolar, siempre ha tenido una pertenencia de lo comunitario, por lo que existe una estrecha relación con el entorno en que está inserta la escuela, con padres y apoderados, generando instancias de colaboración y actividades que hacen participes a la comunidad y organizaciones sociales, como junta de vecinos o clubes del adulto mayor.

Las prácticas de educación comunitaria son esenciales para el desarrollo de la democracia, la ciudadanía, la pluralidad, la multiculturalidad, el propósito final es ocuparse de los aspectos educativos del desarrollo comunitario. Graterol (2010) sostiene que los espacios compartidos por la comunidad reconocen tres factores que construyen la democracia y la ciudadanía:

- 1- La posibilidad de pertenencia, los ciudadanos se apropian del lugar, transitan libremente y hacen suyas las problemáticas que surgen a diario
- 2- La posibilidad de construir identidad es reconocer su participación, derechos y representación pública.
- 3- La posibilidad de universalización, la posibilidad de trascender, acceder al valor común, participación de la globalidad de conocimientos.

Para ejercer la ciudadanía, se debe exponer o mostrar que es ser un “buen ciudadano”, se promueve y fortalece la conciencia de autonomía personal, la conciencia de derechos que deben ser respetados, la participación cívica, participación responsable en el desarrollo de proyectos que transformen positivamente a la comunidad (Graterol, 2010).

1.3. Justificación

Los conocimientos adquiridos en la formación de Magíster me han llevado a reflexionar acerca de los procesos de evaluación que he vivido como estudiante. Analizando mi paso por la educación primaria y secundaria, he llegado a la conclusión que nunca tuve una evaluación

formativa acerca de mis progresos y habilidades que debía desarrollar, solo existía la evaluación sumativa, que incluso nunca obtuve la retroalimentación que correspondía, la finalidad de la evaluación sumativa siempre fue obtener una calificación, y si hubo retroalimentación fue escasa, es decir, cuando los conocimientos que adquirí solo iban a ser los que habían sido evaluados sin la oportunidad de mejorarlos o llegar al siguiente nivel. Con respecto a la educación superior la experiencia en algo cambió, existiendo la oportunidad de alcanzar los conocimientos, pero solo a través de una evaluación vaga de los procesos, la retroalimentación del producto final fue muy escasa, casi inexistente.

Sin embargo, durante el desarrollo de la tesis de grado, tuve constante evaluación de los procesos, lo que me permitió adquirir conocimientos y desarrollar habilidades que se vieron reflejados en el producto final, el cual también fue retroalimentado y evaluado.

Durante el desarrollo de la profesión, ahora en la otra vereda como profesor, continúe aplicando evaluación solo al final del proceso, es decir, los estudiantes alcanzaban cierto porcentaje de logros a través de evaluaciones sumativas con escasa retroalimentación de los procesos, aplicándola oralmente durante el desarrollo de las clases, y escrita en pruebas estructuradas o trabajos escritos, lamentablemente el escaso tiempo para llevar a cabo la cobertura curricular impedía realizar un trabajo más exhaustivo con respecto a la evaluación de procesos y la retroalimentación que permiten la metacognición.

El año 2020 marca un hito histórico al iniciarse una de las más grandes pandemias de los últimos 100 años lo que coincidió con el inicio de mis funciones como jefe de UTP, adquiriendo el desafío de enfrentar los cambios necesarios para desarrollar estrategias que permitan evaluar y retroalimentar a los estudiantes a distancia, superar la barrera de la baja accesibilidad a internet y equipos tecnológicos que facilitan el autoaprendizaje desde el hogar, y por ende evidenciar aprendizaje.

La emergencia sanitaria obligó a transformar las estrategias de evaluación y retroalimentación originales en estrategias a implementar por vía remota a los estudiantes en su trabajo con las guías de autoaprendizaje. Se utilizó la aplicación WhatsApp para comunicarse con estudiantes y apoderados y así formar grupos de trabajo. En opinión del tesista, era necesario evaluar y guiar el trabajo de autoaprendizaje, ya que es una forma de adquirir conocimientos y/o habilidades en forma autodidacta. Para lograr este objetivo, es necesaria la autorregulación, el interés y

voluntad de aprender. Los estudiantes de educación básica no poseen estas características por lo que es importante que sean guiados y regulados por un profesor, que tenga la capacidad de retroalimentarlos en sus tareas de autoaprendizaje y de esa forma incentivarlos a continuar con sus tareas. El autoaprendizaje requiere de una persona capacitada que los guíe para llevarlos a que generen aprendizaje, ya que el autoaprendizaje puede llevar a adquirir conceptos errados y también a no alcanzar el desarrollo de algunas habilidades como la autorregulación, el trabajo responsable y sistemático.

En este sentido se ha intentado como equipo técnico apoyar diversos procesos para instalar prácticas evaluativas que atiendan al contexto actual, apoyando a los docentes en diversos ámbitos y con distintas estrategias, con la finalidad de mejorar el quehacer pedagógico. Sin embargo, en opinión del tesista, esto no ha sido tarea fácil para el equipo, ya que la incertidumbre del contexto ha generado algunas resistencias en los docentes.

Ante las ideas de implementar estrategias de evaluación en las clases virtuales y material físico como guías de aprendizaje, el equipo técnico se enfrentó con algunas problemáticas emergentes, estas se refieren al desconocimiento por parte del profesorado de metodologías didácticas, estrategias de evaluación de los aprendizajes y del decreto de evaluación 67/2018, lo que significó un desafío establecer las bases mínimas para que las profesoras transformaran sus didácticas, evalúen los procesos de aprendizaje de sus estudiantes de manera sincrónica y asincrónica aplicando el decreto de evaluación mencionado.

1.4. Objetivos

Objetivo general

Develar la percepción del equipo técnico acerca de las prácticas evaluativas de las profesoras de 5° básico de la escuela Araucarias de Chile durante la pandemia.

Objetivos específicos

1. Analizar la percepción del equipo técnico en relación con la metodología de evaluación que usan las profesoras de 5° básico.
2. Describir la opinión del equipo técnico respecto a las metodologías e instancias evaluativas que desarrollan las profesoras de 5° año básico.
3. Evaluar desde la percepción del equipo técnico las competencias evaluativas que desarrollan las profesoras de 5° básico durante su ejercicio profesional.
4. Describir la opinión del equipo técnico con relación al compromiso social que tienen las profesoras en su accionar docente.

CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL

2.1 Marco contextual: Pandemia.

La situación de crisis sanitaria que enfrenta Chile ha alterado significativamente el desarrollo normal que se conocía hasta antes de la Pandemia. La sociedad estaba habituada al trabajo y clases presenciales, al funcionamiento constante del comercio permitiendo mantener la economía global en movimiento y las exportaciones e importaciones no se detenían. Sin embargo, el nuevo contexto sanitario se centró en el autocuidado y el distanciamiento físico, lo que generó el cierre del comercio, parte de las funciones comenzaron a llevarse a cabo desde el hogar a lo que se denominó “teletrabajo”, y los estudiantes, a todo nivel, dejaron de asistir a los establecimientos de forma presencial. Además, la atención se centró en las consecuencias de la pandemia, el contexto emocional ha adquirido relevancia en este escenario, la sociedad se encuentra con la atención en la cantidad de contagiados y las víctimas fatales provocadas por la enfermedad, las personas se preocupan en evitar un contagio, se inicia el aislamiento, las cuarentenas, las economías familiares decaen, provocando ansiedad por la incertidumbre generando estados anímicos negativos en las personas, en las familias y en la sociedad. (DEG - MINEDUC, 2020)

La contingencia de pandemia también dio cuenta de la globalización en que estamos inmersos, y dejó al descubierto el alto uso de plataformas virtuales y redes sociales (RRSS) que permiten la comunicación y entregan una fuente inagotable de información, conocimiento y entretenimiento en forma instantánea, la mayoría de las personas se informan a través de estos medios digitales y la comunicación está disponible hasta en un celular con un plan básico de internet. Sin embargo, existen aspectos negativos de estas formas de comunicación, el exceso de información puede ser abrumadora por lo que no se analiza y las personas que no cuentan con conocimientos o desarrollo del pensamiento crítico pueden fácilmente ser manipuladas por información falsa, además la disponibilidad de recursos tecnológicos no asegura la capacidad de utilizarlos adecuadamente.

En este sentido, lo anterior fue observado en su establecimiento por el tesista como parte del Equipo de Gestión ya que en muchas ocasiones los apoderados o estudiantes acudían al

establecimiento con la finalidad de aclarar dudas en otros ámbitos por la confianza y autoridad que ellos reconocen en la escuela.

Otro factor que dejó al descubierto el contexto pandemia es la brecha económica que existe entre diversos sectores, el 12,6% de la población no cuenta con acceso a internet, observándose un aumento en los sectores rurales y adultos mayores. Esta brecha tecnológica permite afirmar que la distribución del conocimiento no es equitativa en todos los sectores y que las oportunidades de desarrollo de aprendizaje y competencias dependerá de las diferencias sociales existentes en la sociedad (DEG - MINEDUC, 2020).

La emergencia sanitaria también dejó al descubierto las formas de enseñanza y la estructura del sistema escolar que se han mantenido inalterables, limitadas a las fronteras del aula tradicional pese a las profundas transformaciones sociales y tecnológicas, la información y aprendizaje no son tan solo de la escuela y la familia, esta se encuentra alrededor del estudiante, en los espacios que ocupa, en especial los virtuales en donde encuentran información instantánea a sus necesidades y entretenimiento. Asumir estos cambios en el tipo de interacción que tienen nuestros estudiantes en su entorno físico y virtual es un desafío que nos impone este contexto y se debe enfrentar para contextualizarla y aplicarla en el aula (DEG - MINEDUC, 2020).

La investigación se lleva a cabo en el contexto de cuarentena, en donde el trabajo de las profesoras lo realizan desde sus hogares y virtual. El equipo técnico recaba la información para confeccionar los relatos a través de las observaciones que realizó la primera semana de clases presenciales y posteriormente en forma virtual. En una primera etapa de observación de clases no presenciales, se limitó a fiscalizar el cumplimiento de entrega de material pedagógico, posteriormente, se hace ingreso a las clases virtuales con una pauta de observación previamente consensuada con las profesoras en un consejo técnico (Véase anexo 3). Las observaciones se realizaron con objetividad, respetando el espacio y privacidad de las profesoras. La percepción que se creó el equipo técnico a partir de las observaciones de las prácticas evaluativas no deja de tener elementos que lo afectan, como por ejemplo el contexto de encierro, la modalidad virtual, el trabajo desde la intimidad del hogar y la impresión previa de cada una de ellas por sus prácticas anteriores a la llegada del equipo técnico. Sin embargo, siempre existen factores, ya sea externos e internos, que pueden afectar la percepción de un observador. Desde el factor externo el medio social es relevante, así lo sostiene Santoro (2012) aludiendo que “el medio

social afecta los procesos de percepción, en donde predominan los juicios evaluativos”, también agrega que “la percepción no solo depende de la estimulación, sino que resulta afectada por los estados momentáneos o permanentes de los sujetos en el contexto en el cual observan”, en este caso el medio estaba siendo afectado fuertemente por los componentes socioemocionales producidos por la pandemia, además se agrega a esto la obligación de adaptar los espacios íntimos de los hogares para exponerlos en una clase. Otro factor importante acerca de la percepción es la posición del observador, que en esta investigación pertenecen al equipo técnico – directivo, por lo que tienen mayor jerarquía que las profesoras, en donde la observación presenta dos aristas, una es la posición de superior que condiciona la acción de las personas observadas y la otra es el rol de colaborador al trabajo pedagógico lo cual genera una sensación de confianza y apoyo a la labor docente. Santoro (2012) sostiene que “la posición que ocupa el sujeto en el medio social y económico, determinará todo un campo de experiencias y conductas que afectarán la forma de percibir” (Santoro, 2012), lo cual debido a la jerarquía de los observadores, estos perciben desde un punto de vista diferente, los cuales poseen otras metas y objetivos que tienden a la mejora educativa a través de la retroalimentación de las personas observadas, así lo sostiene Moya (1999) citado por Castilla (2006) indicando que “los objetivos que persiguen los perceptores modelan los procesos cognitivos asociados a la percepción de personas” además agrega que el perceptor debe conocer sus objetivos y metas ya que sin estos factores es “imposible especificar el tipo de impresión que se formará de la persona percibida” (Castilla, 2006). Con respecto a esto último, es necesario recalcar que las observaciones de las prácticas pedagógicas de las profesoras tienen como objetivo acompañarlas, apoyarlas y retroalimentar teniendo como meta mejorar sus prácticas en la modalidad virtual de clases.

2.2 Estrategias y metodologías de evaluación.

Desde el inicio de funciones del equipo técnico que se incorporó en marzo de 2020, inicia observaciones acerca de la dinámica de la escuela, sobre todo de las profesoras de las cuales se tenía antecedentes documentados por parte de dirección. Estas primeras observaciones en etapa de clases normales, permitió tener una base general acerca de las conductas propias del quehacer pedagógico. Sin embargo, la suspensión de las clases presenciales llevó al equipo técnico a cambiar todas las estrategias de observación, ya que fue imposible acompañar en etapa no

presencial. Ante este escenario, se continua con los aprendizajes a través de material de apoyo que va dirigido a los hogares, para posteriormente instaurar la modalidad de clases on line. Esta nueva modalidad presenta varios factores que condicionan la práctica pedagógica, entre ellos se menciona la falta de competencias tecnológicas por parte de docentes y estudiantes, la inexperiencia en realizar clases en modo virtual, la alta exposición del trabajo docente ya que en este formato las clases pueden ser presenciadas por padres, apoderados y cualquier persona ajena al proceso educativo. Por esta razón, el equipo técnico decide realizar acompañamiento constante para apoyar y retroalimentar las prácticas docentes y proteger el trabajo con los estudiantes ante las intervenciones que pudieran alterar el normal desarrollo de las clases, para esto se crea una pauta de registro de acompañamiento acorde al contexto de clases virtuales (véase anexo 3). El acompañamiento permitió regular la conducta de estudiantes y personas ajenas al proceso educativo. Es importante mencionar que el acompañamiento permitió al equipo docente a crear su propia percepción acerca de las prácticas y metodologías en evaluación, detectando debilidades que permitieron tomar decisiones y apoyar constantemente a las profesoras que lo necesitaron. Este acompañamiento permitió realizar la retroalimentación correspondiente. La percepción del equipo técnico frente a los acompañamientos a profesoras del 5° año básico se resume en que se presenciaron diversas metodologías y didácticas, desde algunas innovadoras hasta otras que conservan el estilo del paradigma técnico (Véase anexo 1). Con respecto a las metodologías en evaluación de aprendizajes, estas son muy incipientes, no se aplican por completo y en algunos casos simplemente no existen, no hay espacio para la retroalimentación, dejando en evidencia que uno de los puntos débiles es la evaluación de aprendizajes. Además, se detecta que algunas profesoras conocen el decreto 67/2018 de evaluación, sin embargo, no lo aplican y en otros casos existe un total desconocimiento de este decreto. Ha sido lento el transitar de los docentes en su práctica evaluadora para pasar de una evaluación sancionadora y de control del aprendizaje a una evaluación didáctica que potencia el aprendizaje, en donde la relación educativa entre estudiante y profesor es fundamental. La evaluación es un proceso complejo que tiende a confundir a los docentes por todos los vocablos y etiquetas antiguas y nuevas que ha recibido la evaluación en su proceso, lo que ha generado ansiedad y preocupación (Castillo, Santiago; Cabrerizo, Jesús., 2010). Además, conlleva a que el profesor deba cambiar sus prácticas, lo que ha generado mucha resistencia por el aumento de trabajo y temor a perder el control y poder sobre los estudiantes.

La evaluación de aprendizajes no queda ajena o excluida de la modalidad remota o virtual que se implementó como una necesidad que permitiera continuar con los aprendizajes, lo que se suma a las dificultades que enfrentó en general la comunidad educativa y debió generar estrategias para aplicarla. Algunas investigaciones acerca de educación virtual abarcan programas creados desde su inicio para modalidad on line, por lo tanto, los profesores están capacitados y presentan las competencias en TICs necesarias para impartir clases virtuales y los estudiantes escogen esta modalidad por diversas razones, ya sea por tiempo, lejanía a centros de estudios, climas extremos, accesibilidad o simplemente por la comodidad de no salir de casa. (Durán, 2015). La emergencia sanitaria global, generó que la educación virtual fuera impuesta. Chile no fue la excepción y los establecimientos educacionales a todo nivel se vieron obligados a impartir educación en modalidad virtual, ya sea sincrónica, asincrónica o ambas para continuar con la cobertura curricular. Además, cabe señalar que no existía un piloto ni menos un programa a gran escala para realizar clases por internet en la educación primaria y secundaria. El principal objetivo de esta decisión por parte del ministerio fue continuar con los aprendizajes. La educación a distancia no es entregar material en abundancia, sino planificar, diseñar e implementar un sistema que entrega orientación, apoyo y retroalimentación constante a los estudiantes. Además, los profesores no estaban preparados para este momento, no fueron instruidos en la universidad para dictar clases virtuales a 40 estudiantes (Aravena, 2020).

Por esta razón el MINEDUC (2020) sugiere que los establecimientos educacionales comiencen a dictar clases a través de diversas plataformas virtuales, lo que genera dos fenómenos poco comunes: 1) los profesores debieron aprender o actualizarse en las TICs, ya no solo era manejar tecnología en el aula, ahora debían llevar el aula a los hogares a través de diversas plataformas como ZOOM, Teams, Google Classroom o Meet; 2) los estudiantes debieron enfrentar una nueva modalidad de aprendizaje en donde la autorregulación y el autoaprendizaje serán bases fundamentales para que el aprendizaje sea eficiente, muchos estudiantes debieron aprender a usar estas plataformas, ya que solo sabían desenvolverse en redes sociales. (MINEDUC, 2020).

Aravena & Peña (2020) establecen que los establecimientos educacionales deben tener presente algunas recomendaciones para enfrentar este nuevo contexto de pandemia:

- Los establecimientos deben tomar en cuenta el contexto familiar y de cada estudiante, con respecto a formas de aprendizaje, conectividad, situación socioeconómica, situación anímica y de salud.
- Considerar elementos de contención emocional.
- Planificar cada asignatura al nuevo contexto.
- Lo que será cubierto en modalidad sincrónica y asincrónica.
- Formas de evidencias de aprendizajes, por ejemplo, los estudiantes deben enviar a sus profesores fotos, videos o audios.
- Se deben analizará las evidencias de aprendizaje de los estudiantes y la retroalimentación permanente, permitirá revisar y ajustar las estrategias de enseñanza. Además, proporcionará valiosa información a los estudiantes acerca de su aprendizaje.

En este sentido, las clases realizadas en el primer año de Pandemia fue denominada a posteriori educación de emergencia y no educación on line, puesto que carecía de las principales características de la modalidad virtual, era una versión virtual de las mismas clases presenciales. Esta modalidad de educación de emergencia acrecentó las brechas en educación. Se describe que la brecha escolar presenta dos dimensiones: una de ellas es la separación entre la escuela y la sociedad, y la otra es la separación entre las escuelas. De la primera dimensión entre escuela y sociedad se sostiene que los estudiantes habitan en un mundo digital y colaborativo en la modalidad remota, sin embargo, son devueltos al pizarrón y papel durante esta interacción virtual (García de Paz & Santana, 2021)

Las semanas posteriores al inicio de la suspensión de clases, el equipo directivo y técnico evalúa la situación de desconexión y poca participación de los estudiantes, lo que permite tomar decisiones con respecto a la problemática. En abril el equipo técnico solicita al equipo de profesores que priorice los OA fundamentales que sirvan de base para enfrentar y abordar los OA de 2021 y que registren en una tabla en formato Word los OA que se trabajarán cada semana, a este se denomina “Registro de Contenidos”. Se inician las clases por Meet o Zoom, y se realizan cápsulas educativas las cuales son enviadas vía WhatsApp, Instagram o subidas a la página de Facebook de la escuela. El equipo de convivencia crea cuentas en Instagram para conocer la situación socioemocional de los estudiantes y sus familias con el fin de otorgar contención si se requiere. En mayo aún la participación de los estudiantes a las clases virtuales

es baja, por lo que se decide que cada profesor jefe organice grupos a través de la red social WhatsApp para comenzar a incentivar a apoderados y estudiantes a continuar con los aprendizajes y envían material educativo mediante esta vía. Frente a la precaria situación de conectividad de los estudiantes, en junio el equipo técnico crea un cuestionario de Google Forms que permitió conocer la situación real de desconexión, tenencia de equipos, contexto socioeconómico de las familias. Este cuestionario fue respondido por 231 apoderados de un total de 290 estudiantes.

El equipo directivo y técnico decide junto a los profesores finalizar el primer semestre evaluando formativamente a cada uno de los estudiantes. Para tal acción se creó una planilla Excel para que cada profesor jefe sintetizara la información de los estudiantes de su curso. Sin embargo, se debió capacitar al equipo de profesores acerca del uso de planillas Excel, de cuáles son los criterios para evaluar y cómo se debía llevar a cabo esta evaluación.

El trabajo colaborativo era una de las mayores debilidades que estuvo en conocimiento del equipo directivo, producto de las rencillas personales que han influido fuertemente en el trabajo profesional. A consecuencia de esto se han formado grupos por afinidad personal lo que también se traduce en grupos de trabajo lo que ha limitado el intercambio de experiencias y reflexión pedagógica, lo que afirma Hargreaves (1999) citado por Tahull & Montero (2015) como la “Balcanización de la educación” haciendo referencia a los conflictos internos de los profesores, identificándose con un grupo por afinidad personal, produciéndose conflictos, siendo el director el principal gestor en propiciar solución a las rencillas internas (Tahull & Montero, 2015). Ante esta situación, desde el equipo directivo no surgieron estrategias para intentar generar un cambio, quienes son los principales responsables en generar un clima colaborativo, gestionando actividades y talleres dirigidos a potenciar y desarrollar las habilidades de trabajo en equipo (MINEDUC, 2014). Sin embargo, para estimular el trabajo colaborativo, surge una propuesta desde el equipo de integración o PIE (Programa de Integración Escolar) sugiriendo que cada integrante del equipo PIE, participe en las clases junto a la profesora de aula. Esto motivó a los estudiantes a participar en clases, ya que ellos percibían la preocupación, interés, esfuerzo y dedicación de las profesoras. Bolívar (2011) sostiene que la perspectiva de liderazgo es promover a que los miembros desarrollen sus competencias en lugar de controlar, el líder debe motivar, animar a las personas a desarrollar los mejor de sí mismas, hacerlas partícipes de la

toma de decisiones, lo que promueve el desarrollo de la institución, en este caso, el equipo PIE lideró la comunicación entre las profesoras (Bolívar, 2011).

Desde el equipo directivo los acompañamientos docentes de las prácticas pedagógicas no eran constantes, por lo tanto, la retroalimentación hacia los profesores era escasa o inexistente en algunos casos, a consecuencia de esto las prácticas que se desarrollaban continuaron con las debilidades detectadas y las estrategias que se idearon no fueron efectivas, ya que no hubo seguimiento de estas. Esta escasez de acompañamientos se debe a la sobrecarga de trabajo administrativo del equipo directivo, debiendo cubrir la mayor parte del tiempo los requerimientos tanto de la corporación de educación como del ministerio. Sin embargo, el Marco para la Buena Dirección (2015) sostiene que “los directivos deben asegurar la articulación y coherencia del Curriculum con las prácticas pedagógicas y de evaluación, deben acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de sus docentes, identificando debilidades y fortalezas y trabajar en ellas” (CPEIP, 2015), lo que en la realidad de la escuela este indicador no se desarrollaba en forma eficiente.

2.3 Prácticas en evaluación.

La suspensión de clases presenciales impone un gran desafío donde todo el trabajo se debió adaptar al contexto virtual lo que llevó a generar estrategias que aseguren los aprendizajes de los estudiantes (Véase anexo 1 y 2). Se requiere conformar un ambiente que permita el dialogo y la colaboración contextualizando la enseñanza a la situación del estudiante, de la familia y del país (DEG, 2020). Estas recomendaciones al nuevo contexto sanitario se llevaron a cabo aludiendo más que nada a la situación emocional de los estudiantes, desarrollando estrategias que permitieran abordar la contención sin dejar los aprendizajes en segundo plano. Ante este nuevo escenario, se requiere que los acompañamientos en aula virtual sean de apoyo a la labor docente, direccionando las metodologías y prácticas que permitan dar la mejor cobertura con respecto al aspecto pedagógico. Antes de iniciar los acompañamientos, se analiza el informe de la Agencia de la Calidad de la Educación (2017) en cuyo informe establece la detección de debilidades en la gestión pedagógica con respecto a las metodologías aplicadas en aula, estas debilidades fueron observadas por el equipo técnico en 2020 a través de las observaciones y

acompañamientos realizados por lo que el equipo se crea su propia percepción de las prácticas de las profesoras de la escuela, llegando a la conclusión que las debilidades detectadas por la agencia de la calidad siguen siendo prácticas habituales de la escuela las cuales fueron abordadas pero no con la importancia que requiere, no hubo seguimiento y no se generaron estrategias que permitieran superar las debilidades lo que tuvo como consecuencia los bajos resultados SIMCE de 2019 los cuales posicionaron a la escuela en el último lugar de los establecimientos municipales de la comuna. El equipo técnico establece que las debilidades a superar son las didácticas y las metodologías de evaluación implementadas en el aula. Con respecto a las prácticas evaluativas, las profesoras no presentan dominio, la evaluación se aplica vagamente o no se aborda. En aquellos casos en que se aplica evaluación de aprendizajes, esta no es completa, solo se retroalimenta durante la clase y participan solo los estudiantes aventajados, los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o requieren mayor apoyo pedagógico no son abordados aumentando la brecha de aprendizajes al interior del grupo curso, la evaluación formativa se aplica verbalmente sin hacer un registro y solo a los estudiantes participativos, sin incentivo de hacer participar al resto del grupo. En aquellos casos en que no existe evaluación de aprendizajes, se observa que las prácticas se centran solo en la transmisión de datos e información, sin generar espacios de debate o análisis, la retroalimentación se limita solo a contestar algunas preguntas que surgen durante la clase, no hay participación activa de los estudiantes y la didáctica es frontal, no se evidencia evaluación formativa, además se utiliza la evaluación como un medio punitivo ante situaciones de mala conducta al interior del aula virtual.

Las debilidades detectadas en el equipo docente se encuentran enmarcadas como fortalezas en el Marco para la Buena Enseñanza (2018) sosteniendo que los educadores deben ser comprometidos con la formación de sus estudiantes, involucrarse como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores, reconociendo la complejidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje en los variados contextos culturales y socioeconómicos en que estos acontecen. Además, hace énfasis en la educación del siglo XXI, en donde el estudiante está a un solo click de obtener información, el aula cada día presenta mayor interculturalidad y lenguas; al estudiante se le debe guiar para que aprenda a enfrentar los desafíos del futuro con un pensamiento crítico, colaborativo, que sepa solucionar problemas, que sea autónomo, y que lo que aprenda sea útil y aplicable para la vida cotidiana (CPEIP, 2018).

el Marco para la Buena Enseñanza establece cuatro dominios del ciclo del proceso de enseñanza – aprendizaje (CPEIP, 2018):

- Dominio A: preparación de la enseñanza,
- Dominio B: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje,
- Dominio C: enseñanza para el dominio de todos los estudiantes, y
- Dominio D: responsabilidades profesionales.

Las observaciones realizadas por el equipo técnico han detectado falencias en los cuatro dominios a los que se refiere el Marco para la Buena Enseñanza, los cuales son:

El dominio A establece que cada profesor debe dominar los contenidos de las disciplinas que enseña, que debe conocer las características y el contexto de cada uno de sus estudiantes, debe dominar la didáctica de las disciplinas que enseña, debe organizar los objetivos y contenidos de manera coherente y que las estrategias de evaluación deben ser coherentes con los Objetivos de Aprendizaje, la disciplina que enseña y que permite a todos sus estudiantes demostrar lo aprendido (CPEIP, 2018). Las especificaciones del Marco para la Buena Enseñanza que hace con respecto a este dominio son importantes en el logro de los aprendizajes y las debilidades detectadas tienen directa relación con este punto, por ejemplo, en algunos casos no existe dominio de las disciplinas enseñadas, no hay dominio de didácticas, las cuales se centran en el conductismo. También se observó que no hay diseño de las estrategias de evaluación que sean coherentes con los objetivos de aprendizaje, además no existen estrategias para evaluar la diversidad al interior del aula. La educación para el siglo XXI contempla múltiples cambios que ocurren constantemente, en todo ámbito, las ciencias, la tecnología, las competencias, las habilidades, debemos ser guías para que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias para enfrentar las dificultades de la sociedad del futuro.

El dominio B señala que el profesor debe crear un ambiente propicio para el aprendizaje, debe generar un ambiente de respeto mutuo, colaboración e inclusión, generar una cultura de aprendizaje, establecer y mantener la convivencia en el aula, establecer un ambiente organizado en función del proceso de enseñanza - aprendizaje (CPEIP, 2018). Este dominio no presenta grandes debilidades, una de las fortalezas del equipo docente es la convivencia, el respeto y cariño por sus estudiantes. Las normas de convivencia al interior del aula están establecidas, sin

embargo, las estrategias se basan en la educación conductista y frontal, no existe un clima de aprendizaje colaborativo y participativo, por lo tanto, la evaluación se enfoca en los contenidos.

El dominio C se refiere a la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, estableciendo que el profesor debe favorecer el aprendizaje a través de la comunicación clara y comprensible, promover interacciones que faciliten el aprendizaje, evaluar los aprendizajes y optimizar el tiempo de aprendizaje (CPEIP, 2018). En este dominio es en donde se detectaron la mayor cantidad de debilidades, siendo la más débil la evaluación de aprendizajes, observándose nula o muy poca interacción de retroalimentación y prácticas evaluativas de los aprendizajes.

El dominio D establece el compromiso del profesor con las responsabilidades y desarrollo profesional, reflexionar acerca de sus prácticas y necesidades, crear relaciones de colaboración y compromiso con su comunidad educativa y el análisis de los documentos oficiales para incorporarlos a sus prácticas (CPEIP, 2018). Este dominio representa las responsabilidades del profesor en su comunidad, siendo la fortaleza del equipo el compromiso con la comunidad educativa. Las debilidades de este dominio se observan en la nula reflexión pedagógica por lo que no existe autoevaluación y/o retroalimentación de las prácticas que se llevan a cabo, por ende, no existe revisión acerca de las orientaciones ministeriales con respecto a la evaluación de aprendizajes.

Las metodologías y prácticas de evaluación siguen siendo la causa de mayor preocupación para el equipo técnico de la escuela. Durante los acompañamientos de aula, se evidencia escaso o nulo uso de la evaluación como herramienta para desarrollar aprendizajes. El equipo de profesores tiene el conocimiento de los conceptos de evaluación formativa inicial, continua y evaluación sumativa pero no son aplicados. Generalmente los profesores están familiarizados con la forma tradicional de evaluación y su carácter sumativo, a través de pruebas, exámenes finales y calificaciones (Föster & Zepeda, 2017). Este tipo de evaluación es el habitual y nunca tiene retroalimentación y si la hay ya no es necesaria ya que el estudiante ya ha sido calificado. Las evaluaciones formativas y sumativas tienen diferentes finalidades, en donde las formativas proporciona retroalimentación respecto a cómo los estudiantes deben mejorar sus aprendizajes, mientras que las sumativas tienen como propósito certificar el logro de los aprendizajes (Föster & Zepeda, 2017).

Las fortalezas fueron reforzadas y las debilidades se trabajaron en conjunto entre el equipo técnico y las profesoras en forma personal y confidencial, las que recibieron las sugerencias de muy buena manera, incorporándolas a sus prácticas. Es de responsabilidad del equipo directivo generar instancias, motivar y crear una cultura de colaboración y aprendizaje profesional (CPEIP, 2015). El Marco para la Buena Enseñanza (2018) sostiene que la calidad del trabajo docente se construye cuando existe un contexto de análisis reflexivo individual o grupal, a través de talleres o comunidades de aprendizaje. Aquellas necesidades detectadas que fueron más comunes se trabajaron en forma grupal a través de capacitaciones internas llevadas a cabo por el jefe técnico en reuniones semanales en forma remota. Estas capacitaciones permitieron mejorar algunas prácticas a medida que se iban detectando en pleno proceso de clases on line, sin embargo, es necesario el perfeccionamiento formal en didáctica y evaluación. Blázquez (1991) y Elliot (1993) citados por Muñoz y colaboradores (2016) consideran que la reflexión se enmarca en mejorar la práctica docente, permite que estos analicen y critiquen teorías y creencias, que se consideren los problemas concretos los cuales irán en directo beneficio de los estudiantes (Muñoz, Villagra, & Sepúlveda, 2016).

Con respecto a las evaluaciones formativas encontramos dos instancias, la evaluación formativa inicial y la evaluación formativa continua. La evaluación formativa inicial permite obtener un panorama general de los conocimientos previos que tiene el estudiante, los cuales pueden ser adquiridos por la escolarización o por las creencias implícitas del contexto en el que viven, esto permite establecer conexiones e integrar los nuevos conocimientos. El conocimiento previo es primordial ya que entrega valiosa información para adecuar las estrategias de enseñanza y acompañamiento de nuestros estudiantes (Föster & Zepeda, 2017). Generalmente la evaluación inicial se lleva a cabo al inicio del año escolar para tener la información de “cómo llegó el estudiante después de las vacaciones” e independiente de los resultados, las estrategias de enseñanza no se adecuan al contexto. El diagnóstico debe aplicarse al inicio de cada objetivo de aprendizaje, incluso al inicio de cada clase. La evaluación formativa continua es un proceso de aprendizaje activo e intencional que permite evidenciar los logros de los estudiantes que es usada por profesores para tomar decisiones sobre los próximos pasos en la enseñanza (Föster & Zepeda, 2017). Es imprescindible que los profesores lleven a cabo este proceso continuo y lo expliciten, de esta forma el estudiante se siente acompañado y no auditado, entendiéndolo como una evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje, se debe apoyar en conocimientos

previos que actúan como base para los nuevos conocimientos, además de ir detectando errores conceptuales, se debe monitorear y ajustar la enseñanza, y es de suma importancia la retroalimentación constante y efectiva.

Atkin (2000) citado por Föster y Zepeda (2017) propone tres preguntas claves en la evaluación formativa continua:

- ¿Dónde debería llegar? Esta pregunta identifica el aprendizaje o meta a lograr.
- ¿Dónde se encuentra el estudiante en su nivel de aprendizaje? Pregunta que identifica el lugar en que se encuentra el aprendizaje del estudiante en relación con la meta.
- ¿Cómo puede lograrlo? Pregunta que identifica la brecha entre la meta y la situación actual de aprendizaje del estudiante, focalizándose en lo que se requiere para alcanzar el objetivo.

La evaluación sumativa forma parte de un ciclo, en conjunto con la evaluación formativa. Este tipo de evaluación permite dar cuenta de lo que han aprendido los estudiantes durante el proceso. Puede ser interna, realizada por el establecimiento educacional o externa realizada por organismos externos al establecimiento. Además, si esta evaluación se vincula con las evaluaciones formativa inicial y continua, el impacto de los resultados es más positivo que si se aplica de forma aislada (Föster & Zepeda, 2017). Los dispositivos de evaluación sumativa deben ser construidos en base a ciertos criterios, que sean claros y precisos para los estudiantes y no que generen confusión al momento de su aplicación.

La información recogida a través de las evaluaciones permite a los profesores reflexionar acerca de sus prácticas y los resultados de los estudiantes deben ser utilizados para hacer los ajustes necesarios para las siguientes clases, adecuando explicaciones, estrategias, metodologías y actividades respondiendo de esta forma a las necesidades que se presentan (CPEIP, 2018).

Una de las formas de propiciar el aprendizaje es a través de la evaluación, en donde la retroalimentación se concibe como la forma de ayudar a proporcionar información acerca de las competencias, sobre lo que hace, sobre la forma de actuar, pensar y sentir de un estudiante en su ambiente por lo que nos permite saber su desempeño y cómo poder mejorarlo (Avila, 2009). La retroalimentación es la información que se da al estudiante que lo hace reflexionar en el nivel en que se encuentra y al nivel que debe llegar permitiéndolos tomar decisiones para mejorar el

proceso, transformando la evaluación en una oportunidad de aprendizaje. Comunicar los resultados de una evaluación y las acciones que se proponen a los estudiantes para mejorar permiten generar aprendizajes. La información que se da al estudiante permite mejorar su aprendizaje y conducta, además sirve de base para que el profesor pueda tener conciencia acerca de cómo ajustar su enseñanza para que los estudiantes mejoren los procesos de aprendizaje y alcancen el nivel óptimo (Canabal & Margalef, 2017).

Se pretende que en el contexto de emergencia sanitaria la evaluación sea formativa en donde la retroalimentación juega un papel importante en generar aprendizajes a través de diversas plataformas o redes sociales, ya sea de tipo sincrónica o asincrónica. Sandler (1989) describe tres componentes esenciales de la retroalimentación, los cuales se pueden abordar cada una de ellas con una pregunta esencial. En primer lugar, se debe entregar información acerca del OA, sus estándares y criterios de evaluación asociado a la pregunta *¿A dónde voy?*; en segundo lugar, informar acerca del nivel alcanzado en el producto, desempeño y tarea asociado a las preguntas *¿Cómo voy?*, *¿Dónde estoy?*; por último, generar estrategias para acortar la brecha entre el nivel alcanzado y el nivel óptimo de aprendizaje en donde el estudiante se debe preguntar *¿Cómo sigo avanzando?* (Föster & Zepeda, 2017). Estos componentes de la retroalimentación que señala Sandler (1989) citado por Föster y Zepeda (2017), no son practicados en el contexto de clases virtuales por el equipo docente, limitándose solo a la pregunta general de *“¿entendieron?”* a la cual solo algunos contestan y no generan instancias de profundizar o indagar si la explicación de algún contenido ha sido entendida por todos y para que la evaluación de aprendizajes sea efectiva los profesores deben tener claros aquellos ámbitos esenciales en la práctica evaluativa. La evaluación permite mejorar los aprendizajes de los estudiantes, otorgarles la oportunidad de participar activamente de sus aprendizajes, orientarlos y guiarlos en su proceso de aprendizaje, el profesor debe transformarse en un guía y colaborador de los estudiantes (Föster & Zepeda, 2017).

Los profesores deben tener los conocimientos, la comprensión y las habilidades acerca de evaluación educacional para ponerlos en práctica y para que esta sea efectiva y beneficiosa para los estudiantes, a este conjunto de factores les permite a los profesores ser competentes con respecto a la evaluación y a este conjunto de competencias se le ha denominado *“alfabetización en evaluación”* (Föster & Zepeda, 2017).

Para que los profesores pongan en práctica la evaluación en forma eficiente deben dominar algunos ámbitos que serán mencionados a continuación (Föster & Zepeda, 2017):

- Deben construir evaluaciones válidas, confiables y de calidad, alineadas con los objetivos de aprendizaje que se pretende medir.
- Saber interpretar el desempeño de los estudiantes a través de la diversidad de instrumentos, ya sea para medir habilidades cognitivas o aspectos actitudinales o valóricos.
- Gestionar y calificar las evaluaciones de manera adecuada, es decir, otorgar puntajes parciales considerando el peso de los objetivos de aprendizaje, monitoreo constante, analizar la evidencia sin asociar la calificación del estudiante a su conducta.
- Comunicar con precisión los resultados a las partes interesadas, a través de retroalimentación en una evaluación sumativa y/o formativa y comunicar adecuadamente los resultados de la evaluación tanto a estudiantes como a apoderados.
- Llevar a cabo todas las responsabilidades de la evaluación legal y éticamente, las cuales deben ser ajustadas al propósito, al contexto, oportunidades, desempeño y comunicación.

La evaluación en el aula es una práctica que está al servicio de los aprendizajes, orienta la actividad educativa, por lo que debe ser dominada y aplicada constantemente por los profesores (Sanahuja & Sánchez-Tarazaga, 2018). La evaluación es una tarea compleja que implica habilidades y competencias por parte del profesorado, se debe tener claridad absoluta en cómo se aplica, cómo obtener datos a partir de los resultados, cómo tomar decisiones éticas a partir de los resultados, cómo informar los resultados, cómo utilizar la evaluación para mejorar los aprendizajes, cómo se debe planificar y cómo motivar a sus estudiantes a practicar la autorregulación a través de la autoevaluación, por lo tanto, los profesores deben estar capacitados para dar cumplimiento a todos los requerimientos que involucran a la evaluación. Investigaciones acerca de las competencias evaluativas que deben presentar los profesores señalan que aquellos que no presentan un conocimiento adecuado acerca de la evaluación tienen menor calidad de aprendizaje en sus estudiantes, a estas competencias en evaluación se les ha denominado “alfabetización evaluativa” (Föster & Zepeda, 2017). Con respecto a esto, es

evidente que los bajos resultados SIMCE son reflejo del poco conocimiento acerca de la evaluación por parte del equipo docente, problema que fue percibido por el equipo técnico.

Para que un profesor sea competente debe construir instrumentos de evaluación de calidad, debe estar enterado de las políticas nacionales de evaluación, aplicar constantemente la evaluación, respetar los principios éticos que rigen la evaluación, ser responsable en sus juicios, evidenciar su profesionalismo, responsabilidad y dominio para enseñar una disciplina y estar constantemente monitoreando el aprendizaje de sus estudiantes.

Los acompañamientos en las clases virtuales, permitió al equipo técnico percibir y detectar estrategias y metodologías incorporadas en las prácticas habituales como algo normal y eficiente. Sin embargo, los bajos resultados de pruebas SIMCE de años anteriores, nos permitió inferir con anterioridad que existe algún factor que se debe mejorar. Uno de los factores detectados son las prácticas metodológicas en aula, por ejemplo, la realización de clases frontales, el profesor actúa como transmisor de la información y el estudiante solo la recibe sin participación alguna (Véase anexo 1 y 2). Blanco (2004) sostiene que este tipo de metodologías se basa en los conocimientos, que el profesor está dotado de competencias aprendidas que transmite al estudiante el cual es solo un receptor y que la evaluación se centra en el producto final, en acciones repetitivas y mecánicas. La educación aún se concibe a partir de un paradigma técnico, en donde se aplican técnicas que deben justificar un resultado deseado. La evaluación no se considera parte de la enseñanza, es más, solo se aplica para tener la certeza que el estudiante represente y demuestre lo que aprendió transformándose en un mero receptor de contenidos sin ser participe directo de su aprendizaje (Prieto & Contreras, 2008). Para comenzar a dar otro enfoque al proceso de evaluación y hacerlo parte del proceso de aprendizaje, el profesorado debe mejorar sus prácticas. Además, se debe llevar a cabo una reflexión profunda, metódica y colectiva acerca de los procesos evaluativos como una forma de mejorar las prácticas evaluativas, según Muñoz y colaboradores (2016) esto permite que los profesores “analicen interacciones, critiquen creencias, teorías, y evaluar alternativas que conduzcan a cambiar una realidad existente”. Sin embargo, los docentes deben estar previstos de habilidades y competencias para considerar y aplicar la evaluación como parte de los aprendizajes. Foster y Zepeda (2017) afirman que los docentes “deben tener los conocimientos y comprensión de habilidades acerca de la evaluación educacional haciendo que sea efectiva y beneficiosa para los

estudiantes, permitiendo a los docentes a ser competentes con respecto a la evaluación”, a lo que las autoras denominan “alfabetización en evaluación”. La percepción del equipo técnico con respecto al trabajo docente a través de los acompañamientos y observaciones realizadas al equipo de profesores permitió idear estrategias que serán incorporadas el año 2021, como la confección de un nuevo reglamento de evaluación (Véase anexo 4) permitiendo al equipo docente estar en constante mejora de sus prácticas lo que va en directo beneficio de los estudiantes. Esto permitirá que el estudiante participe activamente de su aprendizaje, que sepa que le están evaluando, para qué, por qué, dónde está, cómo va y hacia dónde debe llegar, además que la evaluación involucre los aspectos formativos y valóricos de los estudiantes. Para comenzar a dar otro enfoque al proceso de evaluación y hacerlo parte del proceso de aprendizaje, el profesorado debe mejorar sus prácticas. La mejor manera de iniciar un proceso de mejoramiento de las prácticas evaluativas es que cada profesor debe realizar una autoevaluación, reconocer sus fortalezas y debilidades y potenciar sus competencias a través de la capacitación constante y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos (Muñoz, Villagra, & Sepúlveda, 2016). Para esta acción se crea una pauta de evaluación docente que se aplicará en 2021 (Véase anexo 6). Además, se debe llevar a cabo una reflexión profunda, metódica y colectiva acerca de los procesos evaluativos como una forma de mejorar las prácticas evaluativas lo que permitirá que el estudiante participe activamente de su aprendizaje, que sepa que le están evaluando, para qué, por qué, dónde está, cómo va y hacia dónde debe llegar, además que la evaluación involucre los aspectos formativos y valóricos de los estudiantes.

Para que los aspectos antes mencionados se cumplan a de la mejor manera es de suma importancia la relación que existe entre los estudiantes y entre estos y el profesor. Por lo que se propicia el mejorar el clima de aula que permitirá apuntar a una formación integral a través del refuerzo e instalación de la afectividad en la gestión pedagógica de los docentes. El Marco de la Buena Enseñanza (2018) sostiene que la convivencia se debe dialogar para solucionar con éxito los conflictos que se presenten, así las relaciones mejoran colaborando con el bienestar socioemocional tan importante en contexto de encierro (CPEIP, 2018).

2.4 Competencias evaluativas

En el Marco de la Buena Dirección se establece que los equipos directivos deben evaluar a todos los docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación, acompañando al docente en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, lo que permite obtener constante información acerca de las prácticas que desarrollan los docentes en aula, más si las prácticas se aplican en un contexto virtual, lo que permite apoyar la labor docente. El análisis de las observaciones realizadas acerca de las prácticas pedagógicas del equipo docente permitió descubrir las causas y consecuencias que se relacionan principalmente con el ámbito pedagógico y la relación de este con el ámbito del liderazgo. Existen variadas aristas que repercuten finalmente en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades.

Para superar estas debilidades, se realizaron reuniones de trabajo de intercambio de experiencias, reflexión pedagógica y talleres de capacitación acerca del decreto de evaluación 67/2018 (Véase anexo 1y 2), lo que permite guiar el trabajo docente apuntando a la mejora continua. El Marco para la Buena Dirección sostiene que los equipos directivos deben identificar las necesidades y generar modalidades de desarrollo profesional motivando al aprendizaje y formación continua, para generar estas instancias detectadas son analizadas y se crean estrategias para superarlas, estas se centran en reuniones virtuales de capacitación grupal y en algunos casos fue necesario realizarlas en forma individual. Las temáticas abordadas en estas capacitaciones internas de la escuela son:

- Uso de tecnologías para realizar clases virtuales,
- Metodologías pedagógicas como el aula invertida, debates y retroalimentación,
- Evaluación de aprendizajes,
- Evaluación inicial, procesual y final,
- Estrategias de metacognición.

Frente a estas falencias detectadas por el equipo técnico, se realizó un análisis de las causas que expliquen las debilidades que quedaron de manifiesto en el contexto de pandemia. Los resultados de este análisis arrojaron las siguientes conclusiones:

- El uso de la tecnología disponible, uso de plataformas o softwares educativos nunca estuvo contemplado en las planificaciones a pesar de que la escuela cuenta con una sala

de computación bien equipada y un encargado con altas competencias, esto se debe a que el equipo de profesores tiene desconocimiento en las nuevas tecnologías y sus aplicaciones en educación. Nunca hubo el interés o motivación por parte del equipo técnico anterior a que los profesores superasen esta brecha tecnológica y aprovecharan esta útil herramienta que se encuentra al servicio de los aprendizajes.

- Con respecto a las metodologías de aprendizaje, los profesores en su mayoría solo realizaban clases expositivas o hacían uso del texto de estudio para llevar a cabo actividades. No se detectó en el análisis estrategias de retroalimentación o metodologías que permiten la participación de los estudiantes, no había incentivo a que los estudiantes generaran su propio aprendizaje, no existía motivación lo que conlleva a que los estudiantes se aburrían en las clases provocando distracciones y desorden constantes.
- Los profesores no manejan técnicas de evaluación de aprendizajes, por lo que nunca llevaban a cabo esta estrategia que permite evidenciar si los estudiantes desarrollaron habilidades o si hubo aprendizaje, y de esta forma permite saber si era necesario cambiar las estrategias para tal efecto.
- En algunos casos no existe un dominio de conocimientos de las disciplinas que enseñan.

Este análisis es coincidente con el informe de evaluación que realizó la Agencia de Calidad de la Educación el año 2017, en donde se detectaron fortalezas y debilidades que aún siguen siendo práctica habitual de la comunidad. Cada dimensión evaluada presentó fortalezas y debilidades, de las cuales se mencionarán a continuación las que corresponde a la gestión pedagógica:

Fortalezas dimensión gestión pedagógica

- Se entrega atención oportuna a las necesidades educativas y psicosociales de los estudiantes.
- Promueve el desarrollo de diversos intereses y talentos a través de talleres y actividades extraprogramáticas.

Estas fortalezas son el sello característico de la escuela que le ha permitido posicionarse en la comunidad y su entorno, siendo reconocida y respetada por su labor social. Es importante

recalcar que estas prácticas aún continúan desarrollándose a través de los años y que el compromiso de la comunidad educativa es evidente en sus acciones.

Sin embargo, el informe de la Agencia de Calidad también explícita en el informe algunas debilidades, estas son:

Debilidades dimensión gestión pedagógica

- Escasa revisión y retroalimentación a los docentes acerca de instrumentos curriculares y sus prácticas, dificultando su mejoramiento e impacto en el logro de aprendizajes
- En aula, se observa escasa retroalimentación a estudiantes, así como débil desarrollo de habilidades de orden superior, lo que dificulta el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en el Curriculum.

Aún se concibe la evaluación como un medio para medir conocimientos y en algunos casos se le posiciona como una forma de castigo siendo que la evaluación es parte del aprendizaje (Véase anexo 1), que permite dimensionar la enseñanza y obtener información acerca de cómo se encuentran los estudiantes. El Marco de la Buena Enseñanza (2018) sostiene que el principal propósito de la evaluación es fortalecer la enseñanza y que la retroalimentación es fundamental en cada proceso evaluativo permitiendo que los estudiantes tengan conciencia de cómo se encuentran en su proceso de aprendizaje, además, le permite al profesor reflexionar con respecto a sus prácticas y cómo estas influyen en los aprendizajes (CPEIP, 2018).

El informe de la agencia de la Calidad de la Educación (2017) establece ciertas recomendaciones que se consideran acciones o estrategias para que el equipo directivo y el Equipo de Gestión pedagógica superen las debilidades detectadas. Sin embargo, estas estrategias no fueron del todo eficientes, ya que en 2020 se detectaron las mismas debilidades. Esto fue posible gracias a la experiencia con que cuenta el equipo técnico.

La evaluación de aprendizajes es uno de los aspectos que se deben mejorar, sin embargo, la escuela va más allá de lo pedagógico, apunta a la formación integral, lo que expresa en uno de los sellos del Proyecto Educativo Institucional indicando que es esencial “Formar niños y niñas solidarios, humanistas con un alto compromiso con su comunidad y consigo mismos” (PEI, 2021), siendo importante la formación comunitaria y social. La educación comunitaria se relaciona con “la transformación en las metodologías educativas y un trabajo educador a largo

plazo”. La finalidad de la educación comunitaria se refiere a la “equidad” mejorar la calidad de vida de la comunidad (Essomba, 2019).

Existen varios principios que sustentan la educación comunitaria, una de las practicadas por la escuela es la inclusión, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, motivar la participación de las instituciones locales como junta de vecinos, consultorio o clubes de adultos mayor, el apoyo a aquellas familias que lo necesitan, sobre todo en el contexto de pandemia, en donde aumento la cesantía y por ende aumentó la problemática socioemocional y socioeconómica.

2.5 Perfil comunitario

El contexto del entorno del estudiante dejó en evidencia la precariedad de la situación socioeconómica de varias familias y estudiantes al carecer de conectividad y equipos tecnológicos, las contenciones socioemocionales fueron iniciativa de cada establecimiento, los objetivos de aprendizaje solo fueron priorizados dos meses posterior a la suspensión, desde el inicio se optó por guías de autoaprendizaje que son devueltas a la escuela, y con respecto a la retroalimentación esta se llevó a cabo a un bajo porcentaje de estudiantes dada las condiciones de vulnerabilidad de las familias. Además, las escuelas delegaron la educación a las familias, en donde el analfabetismo digital de padres y apoderados es otra dificultad que aumenta la brecha de la educación de los sectores vulnerables (Quiroz, 2020). Las medidas que el Ministerio de Educación comenzó a sugerir para continuar con los aprendizajes, en opinión del tesista, no fueron del todo eficientes en el contexto de vulnerabilidad en que se encuentra la comunidad de la escuela y muchos establecimientos del país, ya que no se tomó en cuenta la disponibilidad de equipos y la accesibilidad a internet.

Si el contexto de vulnerabilidad existía ya en las familias, esta condición se fue acrecentando aún más en el transcurso del tiempo. Muchas familias trabajan el día a día, es decir, su fuente de ingresos principalmente es el comercio ambulante. Sin embargo, con la llegada de la pandemia y las cuarentenas decretadas por la autoridad sanitaria, los y las jefes de familia vieron sus ingresos disminuidos. Ante esta situación, la comunidad escolar generó diversas campañas que fueron en directo beneficio de estas familias, como por ejemplo entrega de computadores

reacondicionados e incluso en algunos casos se les pagó internet para que los estudiantes puedan seguir avanzando en sus aprendizajes. El compromiso social con la comunidad ha sido inculcado y arraigado en las profesoras gracias al largo trabajo de la directora cuyo compromiso y trabajo con la comunidad ha marcado precedente entre las escuelas de la comuna de Conchalí, incluso uno de los sellos plasmados en el PEI es el de escuela comunitaria. La educación comunitaria emergió para resolver un problema educativo de la sociedad, sino para resolver un problema social desde la educación” (Essomba, 2019), este es el sentido del compromiso comunitario de la escuela, ayudar a que nuestros estudiantes surjan a partir de la educación para romper el círculo vicioso de la vulnerabilidad socioeconómica. “La educación comunitaria surge en una diversidad de contextos de forma simultánea, allí donde el vínculo entre educación y comunidad se vuelve esencial para afrontar los efectos negativos más sangrantes de la globalización” (Essomba, 2019), en este caso la crisis sanitaria mundial producto del coronavirus, lo que ha generado el aumento de la pobreza y vulnerabilidad de las familias de escasos recursos.

El sector es de alta vulnerabilidad por lo que las familias que pertenecen a la escuela ya presentaban antes de la pandemia problemas socioeconómicos constantes que se agudizaron durante el 2020, por ejemplo, cesantía, hacinamiento, violencia intrafamiliar, casos de familiares directos privados de libertad o familias uniparentales. Por lo tanto, ante estas dificultades, la prioridad de muchas familias no es adquirir equipos tecnológicos de última generación y menos una conexión a internet estable y constante. El gran desafío del equipo directivo, técnico, de profesores y convivencia escolar fue proporcionar todas las condiciones necesarias para que los aprendizajes lleguen a cada uno de los estudiantes de la escuela, sin discriminar y en lo posible generando las instancias de colaboración y ayuda económica para ir en apoyo de las familias más necesitadas (Véase anexo 2).

Los datos obtenidos permitieron generar acciones que fueron en directo beneficio de aquellas familias con situación socioeconómica menoscabada, entregando ayuda en mercadería, equipos reacondicionados, conexión a internet y útiles escolares. Cada semana, los profesores deben comunicarse con aquellos estudiantes que no se han conectado a clases lo que permite conocer su situación familiar, en muchos casos hubo contagios con coronavirus, en otros el o la jefe de familia se encuentran cesantes con serios problemas económicos, también hubo casos de familiares fallecidos y en aquellos casos que no hay contacto, la trabajadora social visita los hogares para conocer la situación, las guías impresas se entregan todas las semanas en la escuela

para las familias que tienen la imposibilidad de imprimir y/o que no tienen conexión. Para obtener evidencia del proceso de aprendizaje, los estudiantes tienen la tarea de crear un portafolio que deben devolver a la escuela para la posterior evaluación formativa y sumativa.

Generalmente, los proyectos de educación comunitaria se enfocan en mejorar los rendimientos académicos de los estudiantes, el impulso de la unión social y el desarrollo comunitario (Essomba, 2019). El objetivo de la escuela es justamente mejorar los aprendizajes haciendo que el entorno sea incorporado a la práctica de cada integrante de la comunidad, que los aprendizajes no son aislados, que son aplicables a la vida diaria, educando a la comunidad con diversas acciones, siempre apoyados por el equipo de profesoras de la escuela.

La educación comunitaria está enfocada en la equidad y busca mejorar la vida de aquellos grupos que se encuentran en riesgo social, sin embargo, se incorpora a toda la comunidad para que se sientan integrados, no solo a los que se encuentran en riesgo, de esta forma la educación comunitaria puede lograr mejores resultados (Essomba, 2019).

Es importante que la educación comunitaria genere espacios de análisis y reflexión (Essomba, 2019) acerca de las acciones que se llevan a cabo tanto fuera como dentro del aula. Acercar la comunidad a la escuela y acercar a la escuela a la comunidad, propicia que los estudiantes tengan una visión amplia de la sociedad y sus participantes. Es importante evaluar las acciones que se llevan a cabo para ir mejorándolas, hacerlas más eficientes y productivas. Estas acciones motivan a los estudiantes a seguir progresando en los aprendizajes ya que pueden aplicar sus conocimientos al mejoramiento constante de su entorno.

La acción del equipo de profesoras de la escuela durante la pandemia fue fundamental ya que permitió acercar la escuela a la comunidad. Además, que la evaluación de los aprendizajes durante este periodo fue netamente formativa por lo que las profesoras debieron modificar sus prácticas evaluativas, incorporando a la evaluación los factores socioemocionales y socioeconómicos que afectaron en diferentes grados a las familias de nuestros estudiantes.

A medida que se produce un avance en las acciones que se ejecutan para que el proceso de aprendizaje se lleva a cabo, queda en evidencia las fortalezas y debilidades de los profesores. Dentro de las fortalezas se puede mencionar el fuerte compromiso social con la comunidad y el apoyo a las decisiones que toma el equipo directivo en directo beneficio de los estudiantes.

2.6 Gestión directiva

El liderazgo institucional es uno de los factores importantes en el desarrollo y trabajo docente ya que es responsabilidad del líder guiar a sus docentes y construir redes internas de apoyo, reflexión pedagógica constante y mantener un clima laboral adecuado. Bolívar (2011) sostiene que el liderazgo escolar no es exclusivo del director, todos los actores deben asumir la responsabilidad sobre las tareas o cargos que sustentan (Bolívar, 2011). Sin embargo, el liderazgo directivo presenta una directa relación sobre los resultados institucionales a través de una estructura organizativa responsable de conducir la gestión interna (Donoso & Benavides, 2018). La gestión directiva se encontraba debilitada ya que los roles estaban poco delimitados, sobre todo el cargo de inspectoría general lo que generó el debilitamiento del equipo directivo con respecto a los roles que le correspondía a cada uno de sus integrantes (Véase anexo 2). Ante esta situación, desde dirección se actuaba de manera vertical, imponiendo ideas o decisiones con nula o poca participación de los docentes y trabajadores de la educación. El equipo técnico que inició labores en marzo de 2020 optó por llevar un sistema organizacional innovador, estratégico y sistemático implementando un liderazgo horizontal con roles definidos y una comunicación fluida (Véase anexo 2) lo que permitió aumentar la participación de los docentes en las decisiones y consultando constantemente lo que llevó al diálogo y reflexión pedagógica. Mijares (2016) sostiene que el liderazgo horizontal permite solucionar en conjunto las problemáticas, involucrando a todos los actores de la comunidad en la toma de decisiones en un todo integrador y no impositivo. Ulloa y colaboradores (2012) sostienen que se genera mejor desarrollo de la enseñanza y aprendizaje si existe real compromiso directivo al desarrollo docente, esto les otorga confianza en sus prácticas motivando el trabajo docente.

CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma

La presente investigación es de carácter interpretativo con enfoque cualitativo. Este paradigma busca conocer el interior de las personas, sus verdades, sus vivencias, sus interacciones en la sociedad, cada uno tiene una propia construcción de la realidad según su estado cognitivo. El modelo admite la existencia de una realidad objetiva que solo podemos conocer en forma limitada, ya que las personas no tienen el conocimiento total y no puede dar un relato exacto y preciso de todo lo que ocurre en su medio ambiente en el cual se está llevando a cabo el proceso investigativo. El grupo o personas que pertenecen al contexto estudiado tienen su propia concepción de realidad. Clausse a sistematizado tres aproximaciones a la realidad, distinguiendo la realidad dada, la realidad descubierta y la realidad construida (González, 2001).

Filstead (1986), Pérez Serrano (1994) y Gurdíán (1999) citados por Cedeño - Suárez, 2012), exponen los siguientes supuestos en los que se basa este paradigma: (Cedeño - Suárez, 2001)

- La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. La realidad se constituye por hechos observables y externos, centrándose en la identificación de las reglas sociales. Se busca el resultado de compartir significados e interpretaciones sobre la realidad.
- Intenta comprender, interpretar y explicar la realidad para transformarla. Presenta un fundamento humanista para entender la realidad en los que inciden los valores del contexto social y cultural, por ello el conocimiento se relaciona con los significados sociales, los símbolos y las interpretaciones. No concibe al mundo como independiente del ser humano.
- Se interpreta una situación en el contexto que se desarrolla, se busca la comprensión, incorpora las percepciones, experiencias y creencias de las personas que informan, el objetivo es profundizar en el conocimiento social tal cual como ocurre.
- No existe una sola realidad, son variadas e interconectadas. Interesa conocer las realidades en un espacio – tiempo de un determinado contexto histórico social
- Es necesario conocer el conjunto de reglas sociales que dan sentido a un determinado tipo de actividad social. Esto supone que deben ser capaces de conocerse a sí mismos y tratar de descubrir quiénes son como sujetos históricos frente a la realidad.

En esta investigación “Percepción del equipo técnico acerca de las competencias profesionales del equipo de profesores de una escuela municipal” constituye una reflexión acerca de la praxis

de los docentes de la escuela antes y durante el tiempo de pandemia que llevó a suspender las clases presenciales en todo Chile. Se observaron ciertos patrones sociales que se encuentran establecidas como “normas sociales”, las cuales son respetadas por el equipo de profesores. Cada uno de los miembros del equipo tiene una percepción distinta acerca de las prácticas pedagógicas antes y durante la suspensión, por lo tanto, sus opiniones son muy diversas y distintas con respecto al mismo fenómeno social que vive la escuela en tiempos de pandemia. La observación desde la jefatura técnica presenta un valor adicional y favorable, se pueden detectar las falencias y virtudes de cada miembro del equipo de profesoras y las prácticas de cada una de ellas.

3.2 Tipo de investigación

La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Sampieri, Collado, & Baptista, 2014). Para recoger datos acerca de lo que se quiere investigar, se utiliza la observación, historias de vida, entrevistas, cuadernos de campo, perfiles y estudios de caso entre otros. Tanto las conclusiones como la discusión comparten la doctrina del paradigma interpretativo y están muy ligadas al ámbito educativo, ya que contribuyen a comprender, conocer y actuar frente a las situaciones que se presentan. Además, sitúa al sujeto como un ser comunicativo que comparte significados y experiencias. Se establece una comunicación bidireccional entre el sujeto y el investigador (Ricoy, 2006).

Esta investigación presenta un paradigma cualitativo, ya que la principal fuente de obtención de información es la observación en su medio y en su contexto, la conversación entre el sujeto y el investigador, entrevistas. La observación ha permitido detectar algunas “normas sociales implícitas” que rigen en la escuela, se refiere a normas “conductuales no escritas” que se instalan como forma de convivencia que de algún modo tienen influencia sobre el desempeño académico de las profesoras, contextualizando situaciones en torno a una dinámica social interna de la escuela, de las cuales, algunas son negativas, pero son normalizadas por la comunidad. De esta forma permite comprender, conocer y cómo se actúa frente a situaciones dentro del contexto de la dimensión liderazgo, curricular y de convivencia.

3.3 Enfoque

El enfoque de esta investigación es de carácter “exploratoria”, ya que la situación que se pretende investigar no ha sido estudiada en la escuela y resulta de una observación continua en el tiempo a una problemática presente que nunca ha sido intervenida o analizada en detalle. El concepto de investigación exploratoria presenta varias definiciones, pero se le otorgará una definición desde el punto de vista del investigador como “el primer acercamiento a una temática desconocida por quien investiga, pretendiendo encontrar y conocer las verdades dentro del problema detectado”, permite explorar todos los factores que influyen en lo observado, permite un primer acercamiento a la problemática, conocer las experiencias de las personas involucradas, sus puntos de vista, sus realidades dentro del contexto, el sujeto es importante en la recopilación de información. No conduce a solucionar el problema, los resultados de este tipo de investigación nos darán una visión más clara acerca del problema que se detectó a través de la observación, permite darlo a conocer, para que sea el primer paso hacia una investigación de mayor envergadura que permitirá dar una solución a lo observado.

3.4 Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es el narrativo ya que este se enfoca en el relato del equipo técnico conformado por el jefe de UTP y la Inspectora General, los cuales son los observadores directos de las prácticas de las profesoras tanto en lo evaluativo como en lo metodológico, confeccionando relatos basados en las experiencias educativas del equipo directivo anterior, del desempeño y relaciones humanas del equipo de docentes antes y durante la pandemia y la relación que existe entre el liderazgo y lo pedagógico y su influencia en los aprendizajes de los estudiantes.

Esta investigación se considera narrativa por el hecho que se está refiriendo al relato de las historias de un grupo de personas que se desenvuelve en un espacio tiempo determinado (Sampieri, Collado, & Baptista, 2014).

Mertens (2010) citado por Sampieri y colaboradores (2014) divide los estudios narrativos según el tipo de narración que se lleva a cabo de los cuales el que se ajusta a esta investigación es el diseño narrativo biográfico, el cual señala que se narra la experiencia de un grupo de personas (Sampieri, Collado, & Baptista, 2014).

El diseño narrativo es apropiado para esta investigación, ya que los observadores relatan la forma en que las profesoras del quinto básico llevan a cabo sus prácticas, debido a que existe evidencia de las debilidades gracias a los comentarios del equipo directivo anterior alertando acerca de algunas dificultades detectadas con anterioridad. Es importante para el equipo técnico entrante conocer estas debilidades in situ para así plantear estrategias de mejora en las prácticas. Además, se adiciona la complejidad del contexto pandemia, en donde las clases se realizan en modo virtual agregando otra dificultad al enfrentarse a una nueva situación jamás vivida, lo que generó mucha incertidumbre y temor ante los nuevos desafíos a los cuales hubo que enfrentar, por lo que es indispensable apoyar y retroalimentar a las profesoras que son parte de este relato.

No existe un proceso predeterminado para realizar un estudio narrativo, sin embargo, existen algunas acciones que se efectúan, las cuales son (Sampieri, Collado, & Baptista, 2014):

- Experiencias personales o grupales, los cuales se refieren a las observaciones del equipo técnico.
- La narración debe presentar una secuencia cronológica, la cual se lleva a cabo durante un espacio tiempo determinado, pero tomando elementos del pasado.
- El contexto se ubica de acuerdo con el planteamiento del problema, que en este caso se refiere a prácticas pedagógicas en contexto laboral.
- Existe revisión de relatos, en este caso del equipo técnico.
- Se debe tener varias fuentes de datos que avalen los relatos de los observadores.

Este tipo de diseño narrativo bibliográfico presenta todas las aristas necesarias que permite establecer que es un diseño narrativo tridimensional, en donde se relacionan tres dimensiones narrativas, las cuales se muestran en la figura 1

Figura 1. Esquema narrativo tridimensional



Fuente: Sampieri, Collado & Baptista, 2014.

La investigación contiene estas tres dimensiones, en donde los observadores – narradores interactúan entre ellos y con el grupo que se describe; los relatos se desarrollan en la escuela (ambiente físico), en contexto de clases en pandemia (ambiente social) y con la percepción de los observadores acerca de la situación producida por la pandemia y; existe una continuidad de la temporalidad teniendo en cuenta lo que ocurre en el presente haciendo conexión con hechos ocurridos en el pasado.

3.5 Contexto del establecimiento educacional

La investigación se realiza en una escuela municipal de la comuna de Conchalí, Santiago. En esta unidad educativa el tesista se desempeña como jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) desde marzo de 2020, lo cual le permitió realizar las observaciones correspondientes. El cargo permite obtener la documentación necesaria acerca de los acontecimientos descritos en los relatos. La situación sanitaria producto de la pandemia por covid 19 es un escenario histórico que propició el cambio de la forma en que se desarrollaba la educación escolar, lo cual provocó que se idearan estrategias para continuar con los aprendizajes a distancia, modalidad nunca

experimentada siendo un gran desafío por enfrentar. Sin embargo, teniendo como antecedente las debilidades de las prácticas pedagógicas de las profesoras, este contexto permite conocer si el cambio de modalidad afecta negativa o positivamente sus prácticas.

El establecimiento es de educación laica, mixto, de dependencia administrativa municipal. Los niveles de estudio van desde prekínder a octavo básico, con un curso por nivel. La matrícula es de 292 estudiantes de los cuales 175 son prioritarios y 64 preferentes. Se llevan a cabo diversos talleres de índole artístico, deportivo y comunitario. Existe el proyecto “Al jugar yo soy persona” en el cual se realizan actividades deportivas, como baby fútbol, taca – taca, y juegos de salón durante los recreos disminuyendo considerablemente el bullying en estos espacios libres (Araucarias de Chile - Conchalí, 2020).

Se encuentra ubicado en el sector noreste de la comuna de Conchalí a pocas cuadras de las comunas de recoleta y Huechuraba, en la población arquitecto O’herens, esquina de Avenida General Gambino con Avenida Principal, las cuales presentan un flujo vehicular mediano y recorridos del Transantiago que le permite tener conexión en un tiempo estimado entre 10 a 20 minutos con dos estaciones del metro, una de ellas es la estación Vespucio Norte de la línea 2 y la estación Cardenal Caro de la línea 3, facilitando el traslado de personas desde y hacia la escuela. La construcción limita con una Iglesia evangélica, dos jardines infantiles y se encuentran cercanos dos establecimientos de características similares, todos de dependencia municipal. En el frontis se encuentran áreas verdes con juegos infantiles. En el entorno se encuentran almacenes de barrio, locales de comida rápida, un supermercado de barrio, una farmacia y los viernes se instala una feria libre aumentando considerablemente el flujo de personas y vehículos en el barrio. Los estudiantes provienen de la comuna de Conchalí y comunas aledañas. La mayoría de los estudiantes son enviados y retirados por un adulto.

Los estudiantes que pertenecen a la escuela son de nivel socioeconómico bajo con un índice de Vulnerabilidad Escolar de 81,5%, la mayoría de las madres y padres no tienen escolaridad completa, incluso adultos mayores al cuidado de algunos estudiantes son analfabetos, muy pocos apoderados tienen estudios técnicos superiores y ninguno universitarios. Con respecto a las familias, el 60% viven como allegados, el 70% de estas son uniparentales y producto de la pandemia el hacinamiento se elevó al 85% durante 2020, hay casos de tráfico de drogas,

drogadicción, alcoholismo y privación de libertad de familiares directos. (Araucarias de Chile - Conchalí, 2020).

La escuela cuenta con un equipo de convivencia conformado por el Encargado de convivencia, una trabajadora social y una psicóloga, cuyas funciones son imprescindibles en el apoyo y seguimiento de todo lo referente a problemáticas socioemocionales como por ejemplo vulneración de derechos, asistencia técnica social, apoyo emocional, seguimiento de casos, derivaciones a instituciones externas, incentivo y cumplimiento de normas de convivencia, desarrollo de los planes de sexualidad y afectividad, prevención de drogas y alcohol, inclusión, campañas solidarias entre otras funciones. También se encuentra el equipo de integración, conformado por una Coordinadora PIE, tres educadoras diferenciales, fonoaudióloga y psicóloga PIE, las cuales atienden a estudiantes desde kínder a octavo básico, cuyas labores consisten a dar apoyo personalizado a estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET) y estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes (NEEP), además de realizar codocencia apoyando durante el desarrollo de las clases.

El Proyecto Educativo Institucional se enfoca en el desarrollo comunitario, en la formación humanista y refuerzo de valores. Con respecto al ámbito pedagógico solo explicita elevar los puntajes SIMCE, elevar el aprendizaje de los estudiantes, a través de apoyos pedagógicos y fomentar el desarrollo del trabajo colaborativo (Araucarias de Chile - Conchalí, 2020). Sin embargo, la evaluación de aprendizajes no se menciona en ningún párrafo, siendo este el ámbito que presenta mayores debilidades. Con la entrada en vigencia del decreto de evaluación 67/2018 se requiere de la capacitación para que se implemente, sin embargo, solo se realizó una capacitación interna, de la cual no hubo seguimiento de su aplicación por lo que las profesoras continuaron con las prácticas habituales de la educación centrada en el profesor y la evaluación solo se practica al final de una unidad u objetivo de aprendizaje (OA) para medir lo que aprendió el estudiante, sin retroalimentación ni evaluación de proceso. Ramaprasad (1983) citado por Föster y Zepeda (2017) sostiene que la retroalimentación es un proceso que entrega la información necesaria para que el docente conozca el nivel que presentan sus estudiantes y el nivel de referencia, para así de esta forma modificar la brecha existente (Föster & Zepeda, 2017). Es imprescindible que los docentes tengan conocimiento de los niveles en que se encuentran sus

estudiantes para generar estrategias que le permitan alcanzar los aprendizajes que deben tener y de esta forma el estudiante entiende su nivel de desempeño.

La retroalimentación aplicada solo se centra en la persona, la que no es efectiva para orientar el aprendizaje (Föster & Zepeda, 2017), además, según la tipología de retroalimentación de Tunstall & Gipps (1996) citados por Föster y Zepeda (2017) (Cáceres, Yung, Araya, Tognarelli, & Villagra, 2008) siempre se ejercía retroalimentación enjuiciadora negativa, en donde los comentarios se centran en destacar los aspectos negativos de la persona o el trabajo del estudiante (Föster & Zepeda, 2017). Esto último genera roces deteriorando la relación profesor – estudiante debido a los comentarios negativos, lo que trae como consecuencia que la conducta de los estudiantes no sea acorde al contexto de clases, además provoca la desmotivación por parte de los estudiantes. Este es un factor importante en la dinámica de clases, estudiantes disruptivos que interrumpen el desarrollo de la clase, lo que genera que las profesoras apliquen estrategias como utilizar la evaluación como castigo o expulsiones de la sala de clases, estableciendo un círculo vicioso de nunca acabar.

Con respecto a la evaluación, se realiza una evaluación diagnóstica al inicio del año escolar, entregando datos que no son analizados para intentar disminuir la brecha mencionada anteriormente, se realizan reforzamientos que no tienen el efecto necesario, solo se llevan a cabo para cumplir. La evaluación formativa continua permite obtener evidencia de los logros de los estudiantes para tomar decisiones sobre los próximos pasos a seguir (Föster & Zepeda, 2017), sin embargo, no existe evaluación continua, las clases se enfocan en “pasar la materia” para cumplir con la cobertura curricular, centrándose las clases solo en entregar contenidos. Con respecto a la evaluación sumativa, esta se enfoca en medir lo que recuerdan los estudiantes de la materia que se pasó en clases.

3.6 Sujetos de estudio

Los sujetos de este estudio son los que construyeron los relatos acerca de las prácticas pedagógicas de las profesoras de quinto básico, ambos tienen cargos directivos los cuales forman el equipo técnico. Ambos han cubierto los cargos directivos, incluyendo el de dirección del establecimiento producto de la ausencia de la directora desde marzo de 2020 producto de la pandemia por Covid 19.

Uno de los sujetos de investigación es la Inspectora General, de 53 años, asumió el cargo en marzo de 2020, su formación inicial es profesora de educación básica con mención en Lenguaje y comunicación y educación tecnológica (2004). Posteriormente adquirió el grado de Máster en Gestión Pedagógica y curricular en la Universidad Andrés Bello (2017). Desde sus inicios se ha desempeñado en establecimientos municipales de la comuna de Conchalí, por lo que tiene un amplio conocimiento del sector y sus habitantes. Presenta habilidades tecnológicas a nivel usuario, liderazgo y compromiso con su comunidad.

El otro sujeto de estudio es el tesista, de 45 años, de formación inicial como profesor de biología y ciencias naturales de enseñanza media, se desempeñó en institutos profesionales dictando clases de fisiología humana y microbiología. Su tesis de pregrado fue realizada en el Instituto de Salud Pública de Chile la cual fue publicada en *Archives of Virology* (Cáceres, Yung, Araya, Tognarelli, & Villagra, 2008). Realizó un diplomado en Biología Molecular y Biotecnología en la Universidad de Chile y cursos de especialización en biología molecular de proteínas y microbiología. Inició estudios de magister en Educación con mención en Evaluación Educacional en la UMCE en 2019. Sus labores pedagógicas comenzaron en un establecimiento particular pagado en 2005 hasta 2019. Asumió el cargo de jefe de la Unidad Técnica Pedagógica en 2020 en el establecimiento donde se realiza la investigación. Presenta habilidades tecnológicas avanzadas en el manejo de plataformas y Office.

3.7 Instrumentos de investigación

En esta investigación se utiliza el relato personal y biográfico como medio para obtener datos. Los relatos son confeccionados por el tesista que cubre el cargo de jefe de UTP y el otro es redactado por la Inspectora General, ambos forman parte del equipo técnico y directivo del establecimiento. Ambas personas recurren al relato por ser ellos quienes se encuentran en una posición jerárquica que les permite tener acceso directo a las clases de las profesoras y ser los responsables de los procesos educativos en pandemia, además, la observación permite tomar decisiones con respecto a los pasos a seguir acerca del trabajo pedagógica de la escuela.

Los relatos se construyen en base a las observaciones que se llevaron a cabo durante el primer semestre de 2020, incluyendo relatos y documentación de años anteriores para obtener datos

objetivos que permiten obtener una visión amplia de los sucesos y prácticas de las docentes del establecimiento.

La investigación narrativa según Sampieri y colaboradores (2014) se refiere a que el investigador contextualiza las experiencias y reconstruye las historias, los hechos, las secuencias de eventos, los resultados, identifica categorías para finalmente entretejer y armar una historia final (Sampieri, Collado, & Baptista, 2014).

La elección de este tipo de instrumento se debe a que el equipo técnico llevó a cabo observaciones para identificar fortalezas y debilidades para ir construyendo un plan de mejora de las prácticas pedagógicas de las profesoras y de los otros equipos, como el de integración y el de convivencia. Estas observaciones son analizadas para generar estrategias de mejora que van en directo beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

Los relatos de los integrantes del equipo técnico fueron analizados categorizándolos en etiquetas. Posteriormente las etiquetas son agrupadas en subcategorías para finalmente agruparlas en categorías.

Una narrativa comunica el punto de vista del narrador, describe lo sucedido, expresando sentimientos, pensamientos e interpretaciones. Los narradores explican y mantienen el statu quo, lo confirman, lo defienden, lo desafían y se quejan de él. (Denzin & Lincoln, 2015). Con respecto a este autor, los narradores de esta investigación describen los sucesos observados, lo confirman y en algunos casos lo desafían, lo observado se analiza y se contrapone con los relatos anteriores del equipo directivo anterior y los documentos que avalan lo observado.

Según Bolívar (2012) la investigación narrativa incluye cuatro elementos (Bolívar, 2012):

- Un narrador, su función es contar las experiencias de vida,
- Un intérprete o investigador, quien analiza la narración, la interpela, colabora y lee el relato para generar un informe,
- Textos, que recogen lo narrado o el informe realizado, y
- Lectores, quienes son los que leen los informes finales de la investigación.

En esta investigación los narradores se encuentran inmersos en las historias, son los integrantes del equipo técnico que actúan como observadores, detectan ciertas conductas y dinámicas que

son relatadas, el intérprete es el tesista que lleva a cabo la investigación, los textos son los escritos realizados por los narradores y los informes del investigador y los lectores son quienes finalmente leerán el escrito final. Los relatores confeccionan sus relatos a través de la observación constante de prácticas pedagógicas tanto fuera como dentro del aula, las cuales se registran y permiten obtener información importante acerca de la dinámica escolar, sobre todo de las prácticas evaluativas de las profesoras.

3.8 Análisis de la información

La información obtenida de los relatos narrativos de los integrantes del equipo técnico se analizó y se etiquetaron aquellos componentes necesarios que tienen relación directa con el objetivo de la investigación. Posteriormente, estas etiquetas se agruparon en subcategorías a partir de la relación que tienen entre ellas. Finalmente, las subcategorías se agrupan en las categorías que involucran relaciones de análisis y tópicos las cuales a su vez se agrupan en los objetos de estudio que tienen en común lo que se pretende analizar.

Los etiquetados se realizan según la frecuencia en que aparecen en la narración y que tienen relación con el objeto de estudio. Posteriormente se agrupan aplicando la frecuencia ponderada, la que consiste en otorgar jerarquía, es decir, darle mayor o menor importancia a según lo que se desea investigar. (Abela, 2002)

Sampieri y colaboradores (2014) se refiere a este tipo de análisis a que los relatos de los participantes se deben encontrar cuestiones en común y diferencias entre las narrativas que permitan identificar unidades, generar categorías, establecer secuencias y cronología, describir contextos y considerar cuestiones demográficas de los participantes (Sampieri, Collado, & Baptista, 2014). Los relatos del equipo técnico son coincidentes en variados puntos que conformaron la unidad de análisis, estos puntos se obtuvieron de la observación directa realizada en el establecimiento, lo que permitió construir las subcategorías y categorías correspondientes.

Las unidades de análisis son los segmentos que interesa estudiar acerca de los mensajes escritos los que posteriormente serán desglosados en subcategorías y categorías, estas se transforman en unidades de registro que permiten su descripción para el análisis posterior. El análisis por realizar dependerá del interés del investigador y los objetivos de la investigación. (Fernández, 2002). En los relatos narrados por el equipo técnico, se identifican las unidades de análisis que

son relevantes para el análisis, los que se agrupan en subcategorías y categorías que permiten el análisis posterior de cada una de ellas según el objetivo de estudio.

Para llevar a cabo el análisis se requieren documentos institucionales los cuales fue sencillo obtener ya que estos se encuentran en las dependencias del establecimiento y el investigador tiene acceso directo a ellos.

En la tabla 1 se muestran las unidades de análisis agrupadas en las subcategorías y categorías correspondientes:

Tabla 1 Tabla de Operacionalización.

Objeto de estudio	Categorías	Subcategorías	Etiquetas	Instrumento de investigación
PRÁCTICAS EVALUATIVAS	Estrategias y metodologías de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Debilidades de las prácticas metodológicas de evaluación de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño docente. • Falta de competencias en evaluación y metodologías. • Falta de trabajo colaborativo entre docentes. • Poco Trabajo sistemático desde gestión. • Rencillas internas. • Falta de competencias tecnológicas de profesoras. • Desconocimiento decreto 67. • Exceso de trabajo administrativo. • Equipo directivo debilitado 	Relato escrito

			<ul style="list-style-type: none"> • Cargos poco delimitados. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de estrategias para mejorar las estrategias y metodologías de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de prácticas docentes. • Fortalecer prácticas evaluativas a través de capacitación. • Capacitación interna. 	Relato escrito
		<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas tradicionales de didáctica y evaluativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma técnico. 	Relato escrito
	Prácticas en evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de prácticas metodológicas y evaluativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes en pandemia. 	Relato escrito
		<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo. 	Relato escrito
		<ul style="list-style-type: none"> • Instaurar espacios de reflexión para mejorar las prácticas evaluativas de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer clima de aula. • Acompañamiento y reflexión. 	Relato escrito
	Competencias evaluativas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar contextualizadamente las políticas nacionales de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación Decreto 67 de evaluación. 	Relato escrito
		<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar continuamente las prácticas evaluativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de profesoras. • La evaluación es parte de los aprendizajes. • Capacitación interna. 	Relato escrito

		<ul style="list-style-type: none"> • Construir redes colaborativas de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo. • Formación integral. 	Relato escrito
	Perfil comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a la comunidad. 	Relato escrito
	Gestión directiva	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la gestión directiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección horizontal. • Equipo directivo debilitado. • Cargos poco delimitados. 	Relato escrito

Esta tabla de operacionalización fue confeccionada a partir de los relatos de los integrantes del equipo técnico generando las unidades de análisis a partir de frases que se relacionen, posteriormente se agrupan estas en subcategorías y estas a su vez se vuelven a agrupar en categorías. Además, nos entrega la información necesaria para realizar el análisis descriptivo y el análisis interpretativo.

Para el análisis descriptivo, se analizan las subcategorías a partir de las frases repetidas de los relatos, se transcribe la información textual de estas unidades y para cada una de ellas se realiza el correspondiente parafraseo. Se define cada subcategoría y se realiza una síntesis de esta.

Para el análisis interpretativo cada categoría se define según su planteamiento. La información de cada unidad de análisis se triangula con el marco referencial y el marco normativo, posteriormente esta triangulación se analiza obteniendo el análisis de la categoría por unidades de análisis. Finalmente se realiza un análisis general de cada categoría, el cual se confecciona triangulando la información de todas las unidades de análisis de la subcategoría.

3.9 Criterios de rigor

La exploración de fenómenos humanos, sus realidades y contextos son observados y analizados con una variedad de explicaciones y significados, las cuales se transforman en realidades reconstruidas por la visión del investigador. Esto hace que el rigor adquiera valor ya que se relaciona con la fiabilidad y fidelidad del trabajo cualitativo. (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, & Rebolledo-Malpica, 2012).

Según Noreña y colaboradores (2012) los criterios de rigor utilizados en esta investigación son:

- **Credibilidad:** los resultados de los relatos de los integrantes del equipo técnico se basan en la observación continua de las prácticas evaluativas de las profesoras de 5° básico y la dinámica del trabajo pedagógico, estos resultados se triangulan. Existe relación entre lo relatado y la realidad ya que ambos integrantes del equipo técnico cuentan su participación durante el proceso de observación.
- **Dependencia:** los relatos de cada integrante del equipo técnico se comparan, encontrándose similitudes en sus puntos de vista lo que permite realizar análisis equivalentes, como la triangulación y las descripciones de las observaciones.
- **Transferibilidad:** los resultados de la investigación pueden ser trasladados a otros contextos. Los fenómenos estudiados se vinculan al contexto sanitario que afecta el proceso educativo nacional, a los docentes y estudiantes, esto se realizó a través del análisis descriptivo. Estos resultados no son generalizables pues pueden ser transferidos dependiendo del contexto.
- **Confiabilidad:** se garantiza que los resultados de los análisis tienen crédito y confianza, las descripciones son auténticas ya que se realizó la transcripción textual de los relatos del equipo técnico de las observaciones al aula.

3.10 Aspectos Éticos

Para Noreña (2012) es necesario establecer límites en las investigaciones cualitativas, ya que el investigador puede estar influido por elementos sociales, ideológicos o de contexto del momento vivido en la investigación. Existen muchos factores que pueden alterar la realidad observada, por lo que el investigador debe esforzarse para mantener las condiciones éticas del estudio.

Sandín (2003) sostiene que el marco ético corresponde al conjunto de valores que resguardan la veracidad de la información recogida y cautela la confidencialidad de las personas que participaron en esta investigación y para ello se utilizó los siguientes principios.

- **Honestidad:** Las observaciones y registros que se llevaron a cabo estuvieron exentos de juicios de valor o críticas al trabajo de las profesoras observadas, siendo objetivos, evitando comentarios que puedan ser malinterpretados por las profesoras, tampoco se hicieron modificaciones de los relatos en favor de la investigación.

- **Responsabilidad:** los datos obtenidos para realizar el análisis descriptivo y para la triangulación no serán difundidos sin el consentimiento de las personas involucradas. Es de responsabilidad del investigador que los datos se mantengan en reserva.
- **Privacidad:** las observaciones realizadas acerca de las prácticas evaluativas de las profesoras, las situaciones que ocurrieron en el aula virtual quedan protegidas de privacidad, presentando los resultados solo a las personas involucradas, siendo confidencial los nombres de las docentes observadas.
- **Coerción:** no existe presión ni represión del grupo focal, en donde los relatos de los observadores puedan manifestar libremente sus puntos de vista con relación a los temas tratados.
- **Consentimiento:** se solicita consentimiento de la dirección del establecimiento y de este modo se resguarda la identidad de los adultos involucrados en este estudio y para resguardar los datos obtenidos (véase anexo 7).

3.11 Procedimientos.

El investigador mediante una narrativa lineal e individual utiliza diversos medios para plasmar sus observaciones, en este caso se utilizaron escritos personales incorporando relaciones con los miembros del grupo y sus profesiones. Pero no tan solo entrega información subjetiva, también incluye su realidad social, contextos y costumbres y las situaciones que ha vivido el sujeto (Cordero, 2012). Los escritos personales de los integrantes del equipo técnico se basan en la experiencia personal laboral desde sus roles como UTP e inspectoría General con respecto a su percepción de las prácticas pedagógicas de las profesoras en contexto de clases virtuales.

El enfoque exploratorio de esta investigación se basa en el relato de dos personas que forman parte del equipo técnico de la escuela los cuales realizaron observaciones en aula virtual de las prácticas pedagógicas de las profesoras de quinto básico durante el primer semestre del año 2020 en contexto laboral, en modalidad virtual producto de la pandemia por Covid 19, tomando elementos de las experiencias anteriores que fueron documentadas en informes, como el de la visita de la Agencia de Calidad de la Educación (2017). Estas observaciones fueron redactadas y revisadas por el equipo técnico realizando la triangulación de la información del contenido de los relatos, etiquetando y otorgando jerarquía a aquellas frases relevantes al objetivo de la

investigación. Posteriormente las etiquetas se agrupan en subcategorías y estas a su vez en categorías representativas de los objetos de estudio.

La bibliografía que sustentan los relatos se obtiene a partir de documentos que tienen información acerca de la escuela, los cuales se encuentran en el establecimiento. La posición de directivo del tesista le permitió tener acceso a ellos sin dificultad. La bibliografía especializada es obtenida desde internet, seleccionando aquellos que contienen información relacionada con el objeto de estudio.

Capítulo IV Análisis

4.1 Análisis descriptivo

4.1.1 Categoría: Estrategias y metodologías de evaluación

4.1.1.1 Subcategoría: Debilidades de las prácticas metodológicas de evaluación de los docentes.

Definición: las debilidades de las prácticas metodológicas de los docentes se basan en bajo interés por el perfeccionamiento, poco apoyo del equipo directivo en el acompañamiento y mejora educativa, además de las rencillas internas que afectan el trabajo colaborativo observándose una articulación débil entre ciclos y niveles.

Unidades de análisis	Parafraseo
“Relatos” (anexo 1 p136, 137, 138; anexo 2 p139, 140, 141)	
“Los resultados de los últimos años de la evaluación pedagógica muestran un desempeño básico solo un profesor destacado y tres competentes”	Los resultados de la evaluación docente confirman a tres profesoras en el tramo de competentes y una profesora destacada.
“Con observaciones acerca del desempeño docente que no eran muy alentadoras, siempre hubo objetivos de las prácticas pedagógicas que no se cumplieron, sobre todo con respecto a las metodologías de clase”	El resultado de la visita de evaluación afirma que las prácticas pedagógicas no se lograron, siendo más débil el aspecto de evaluación de aprendizajes.
“En la planificación de la clase falta coherencia entre la planificación de aula y la implementación de la clase misma. En la evaluación de una clase el desarrollo de procesos cognitivos, así como la metacognición es débil. Hay que potenciar comunidades de aprendizaje, por medio de la coordinación entre asignaturas y el desarrollo de un trabajo inter, multi y transdisciplinar”	No se logra visualizar lo planificado para las clases y lo que realmente se lleva a cabo en ellas. En la evaluación de la clase se detecta debilidad en los procesos cognitivos y metacognición en los estudiantes. Para superar estas falencias se debe potenciar las comunidades de aprendizajes a través de la coordinación entre asignaturas y el desarrollo del trabajo colaborativo entre los docentes.
“Se detectó que había profesoras que no presentaban las competencias necesarias en evaluación y metodologías, en donde la clase fue frontal, aburrida, sin participación de los estudiantes, sin retroalimentación y no hubo evaluación formativa, a esto le	Se identifican profesoras que no tienen las competencias que se relacionan con evaluación de aprendizajes y metodologías implementadas. Como resultado, las clases son frontales, en donde el estudiante es solo un receptor de información. Además, se detecta que lo establecido en las

agregamos que la clase distaba mucho de lo declarado en las planificaciones”	planificaciones dista bastante de lo realizado en clases.
“Aun es débil la articulación y progresión, por nivel y ciclo de la enseñanza orientadas a asegurar el diseño y planificación de procesos pedagógicos completos, evitando el fraccionamiento diario, semanal o mensual”	Es débil la articulación entre niveles y ciclos. Esta práctica permite asegurar el diseño y planificación de los procesos pedagógicos evitando de esta forma el fraccionamiento detectado.
“Falta implementar un trabajo colaborativo e intercambio de experiencias en la evaluación pedagógica, para conocer una diversidad de instrumentos y técnicas apropiados”	Es débil la implementación del trabajo colaborativo y reflexión pedagógica acerca de la evaluación de aprendizajes, de esta forma disminuye el conocimiento de diversos instrumentos y técnicas apropiadas.
“Se observó que el equipo saliente, UTP e inspectoría general, no llevaban un trabajo sistemático directo con el profesorado, este se limitó a mucho documento”	El equipo saliente de UTP e inspectoría general no presentaba un trabajo constante de colaboración y solo se limitó al vaciado de información y llenado de documentos.
“Desde el punto de vista de las relaciones humanas, existen quiebres internos que perjudican el trabajo colaborativo, producto de rencillas que se vienen dando desde años anteriores”	Las relaciones humanas internas se encuentran quebrantadas por rencillas internas lo que deteriora el trabajo colaborativo entre las profesoras.
“Se detectó que algunas profesoras no manejaban las tecnologías digitales provocando cierto grado de frustración y desmotivación, sin embargo, fueron capaces de superar este problema tecnológico aprendiendo la forma de conectarse con sus estudiantes”	La falta de competencias tecnológicas por parte de algunas profesoras les generó frustración y desmotivación. A pesar de la adversidad, fueron capaces de superarlo, aprendiendo algunas tecnologías que les permitió conectarse vía remota con sus estudiantes.
“No había mucho conocimiento acerca de estas prácticas (evaluación), sin embargo, las profesoras recibieron de buena forma estos aprendizajes que permitieron ampliar sus conocimientos que van en directo beneficio de los estudiantes”	Existía desconocimiento acerca de las prácticas e implementación de la evaluación de aprendizajes. Sin embargo, se les entregó el conocimiento necesario para su aplicación, lo que fue recibido de buena forma, yendo en directo beneficio de los estudiantes.
“La relación de la dirección con las profesoras se limitaba a la fiscalización, la alta demanda de trabajo de dirección y UTP no les dio margen para realizar un trabajo de acompañamiento y reflexión”	Desde la dirección solo existió fiscalización de las prácticas docentes debido a la alta demanda de trabajo administrativo que debían cumplir dirección y UTP, esto limitaba el tiempo para realizar acompañamientos y reflexión pedagógica.
“Existe un Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, en una toma de decisiones poco consensuada. Si bien se direccionan	El Plan de Desarrollo Institucional se basa en decisiones que tenían escasa reflexión. Este plan se direcciona hacia la mejora de la

los procesos institucionales fundamentales que buscan el camino para la calidad educativa, son poco efectivo ya que se ve muy debilitado el trabajo del equipo directivo”	calidad educativa, siendo este poco efectivo debido al debilitamiento del trabajo del equipo directivo.
“Los roles, cargos y funciones no están claramente delimitados especialmente inspectoría general por lo cual esta función se le entrego a diferentes personas, lo que ha provocado que hoy se tenga que instaurar y ganar los espacios de respeto, acciones para validar el cargo”	Las funciones del equipo directivo no estaban de manera clara delimitadas, especialmente el de inspectoría general, ya que esta función la realizaban varias personas, por lo que hoy se ha tenido que instaurar para volver a tener el respeto que permite validar el cargo.

Síntesis de la subcategoría

Uno de los temas más destacados es el Bajo Desempeño Docente que arrojó el resultado de la evaluación docente 2019, siendo lo más débil las prácticas metodológicas.

Otro de los temas más destacados es la Falta de Competencias en Evaluación y Metodologías, se evidencia que las prácticas en el aula no reflejan lo planificado y se detecta la falta de competencias, generando clases frontales en donde el estudiante es solo un receptor de contenidos.

El tema que también se destaca es la Falta de Trabajo Colaborativo entre docentes al existir debilidad en la articulación entre ciclos y niveles, sin reflexión pedagógica acerca de la evaluación de aprendizajes.

Menos destacado es el Poco Trabajo Sistemático desde Gestión, en donde no hubo colaboración, limitándose solo al trabajo administrativo.

Otro tema menos destacado es acerca de las Rencillas Internas influyendo negativamente en el desarrollo del trabajo colaborativo

Dentro de lo menos destacados se encuentra la Falta de Competencias Tecnológicas de las Profesoras lo que fue un gran desafío al enfrentar las clases virtuales. Sin embargo, lograron superar esta dificultad.

También menos destacado es el tema acerca del Desconocimiento del Decreto de Evaluación 67/2018, el cual no se estaba implementando, siendo necesario capacitar a las profesoras en dicho decreto.

Menos destacado es el Exceso de Trabajo Administrativo limitando el acompañamiento y reflexión pedagógica del equipo directivo hacía el equipo docente, resumiéndose solo en la fiscalización.

Dentro de lo menos destacado se encuentra el Equipo Directivo Debilitado el cual toma decisiones para la mejora educativa con escasa reflexión lo que se refleja en baja efectividad.

Por último, dentro de los menos destacado se encuentran Cargos Poco Delimitados, por ejemplo, el de inspectoría general cuyo rol debió ser fortalecido para adquirir el respeto y validación que se merece.

4.1.1.2 Subcategoría: Incorporación de estrategias para mejorar las estrategias y metodologías de evaluación.

Definición: la observación de las prácticas docentes permitió detectar las falencias en metodologías implementadas, propiciando capacitaciones internas, fortaleciendo el acompañamiento y retroalimentación, generando reflexión, proponiendo capacitaciones externas según las debilidades detectadas.

Unidades de análisis	Parafraseo
“Relatos” (anexo 1 p136, 137, 138; anexo 2 p139, 140, 141)	
“Mi evaluación personal la he realizado a través de la observación del actuar de los profesores, asistentes de la educación y la directora, lamentablemente debido a la suspensión de clase tuve poco tiempo para ver el desarrollo de los estudiantes en distintos ámbitos (participación de una clase, relaciones entre pares y profesores)”	La evaluación de profesores y asistentes de la educación se llevó a cabo a través de la observación. Lamentablemente debido al contexto sanitario y suspensión de clases hubo poco tiempo para analizar el desarrollo en diversos ámbitos, ya sea en una clase, relación entre profesores y estudiantes.
“La experiencia acumulada durante mis 15 años como profesor de aula, más los estudios de magister en evaluación, me llevaron a tener una mirada crítica, técnica y más refinada con respecto a las acciones de	La experiencia ejerciendo como profesor y los estudios de magister permiten tener una mirada crítica, técnica y refinada con respecto a la observación de las prácticas pedagógicas de las profesoras. La

<p>las profesoras con respecto a sus prácticas pedagógicas. Lamentablemente mi observación fue interrumpida por la suspensión de clases producto de la emergencia sanitaria producto de la pandemia por coronavirus”</p>	<p>observación en terreno se vio interrumpida por la suspensión de clases producto de la pandemia.</p>
<p>“Los primeros días de clases, se llevó una observación constante del modo de trabajo del equipo de profesoras, equipo PIE, educadoras y asistentes de la educación”</p>	<p>Al inicio del año escolar 2020 se realizó la observación de la forma de trabajar del equipo de profesoras, equipo de integración y asistentes de la educación.</p>
<p>“Ante este escenario, de igual forma se observaron las prácticas pedagógicas y las formas en cómo aplicó la evaluación en el desarrollo de una clase”</p>	<p>A pesar del contexto pandemia, de igual forma se observaron las prácticas pedagógicas y como las profesoras aplicaron la evaluación como medio para mejorar los aprendizajes.</p>
<p>“La constante observación de las clases en modo virtual permitió percibir que hubo un trabajo dedicado, sistemático y profesional”</p>	<p>La observación de clases vía remota permitió establecer que las profesoras cumplieron profesionalmente con sus funciones a través de un trabajo sistemático y dedicado.</p>
<p>“Asegurar la existencia de un plan de capacitación y perfeccionamiento del conjunto de los profesionales, de acuerdo a las necesidades y contexto de la escuela”</p>	<p>Se desea asegurar capacitaciones y perfeccionamiento a los profesionales del establecimiento según las necesidades detectadas y al contexto.</p>
<p>“Hay debilidad en reconocer y trabajar las habilidades y destrezas que configuren las competencias establecidas para cada uno de los niveles y ciclos de la enseñanza”</p>	<p>No se reconocen las habilidades y destrezas que presentan las profesoras en sus niveles y ciclos, por lo tanto, no se potencian.</p>
<p>“Fortalecer el seguimiento al aula para asegurar un sistema de evaluación pedagógica, consensado y validado por el conjunto de los profesionales involucrados en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Que no solo sea por cumplir con la acción, el seguimiento y evaluación de los procesos educativos de la escuela, se realicen en un sentido de mejora continua”</p>	<p>Fortalecer el acompañamiento de aula que permita asegurar un sistema y proceso de evaluación que sea validado por el equipo de gestión. Que se lleve a cabo no solo por cumplir, sino que sea parte del proceso pedagógico para ir en directo beneficio de la mejora continua.</p>
<p>“Durante el 2020, en las reuniones de profesores y equipo directivo, se realizaron algunos intercambios de experiencias que enriquecieron la práctica de algunas profesoras, esto se pretende instaurar como una práctica habitual como forma de capacitación interna. También hubo capacitaciones por parte de UTP en el decreto 67/2018 y aula invertida lo que</p>	<p>En las reuniones que se realizaron durante el 2020, se realizó reflexión pedagógica e intercambio de experiencias que permitió enriquecer la práctica pedagógica. Estas acciones se pretenden instaurar constantemente, como autocapacitación. Sin embargo, también se llevaron a cabo capacitaciones por parte de UTP acerca del decreto 67/2018 de evaluación y</p>

permitió otorgar más herramientas para la práctica docente”	metodologías como el aula invertida, entregando diferentes posibilidades de aplicación en el aula.
---	--

Síntesis de la subcategoría

Uno de los temas más destacados es la Observación de Prácticas Docentes cuyo observador se valió de sus años de experiencia como profesor de aula y los conocimientos adquiridos en el magíster permitiendo realizar observaciones en modo remoto en pandemia, llegando a la conclusión de la falta de competencias y también de la dedicación en la labor docente.

Menos destacado que la anterior se encuentra Fortalecer Prácticas evaluativas a través de Capacitación para generar las instancias de capacitación según las necesidades detectadas, potenciando habilidades y realizar acompañamiento en aula para apuntar a la mejora educativa.

El tema menos destacado es la Capacitación Interna en donde se realizó reflexión pedagógica en el decreto 67/2018 y metodologías como el Aula Invertida.

4.1.1.3 Subcategoría: Prácticas tradicionales de didáctica y evaluativas.

Definición: se entiende como el traspaso de información del profesor al estudiante, sin reflexión, sin participación del estudiante en el proceso de aprendizaje y aplicando la evaluación solo con el fin de calificar la reproducción de los contenidos trabajados.

Unidades de análisis	Parafraseo
“Relatos” (anexo 1 p136, 137, 138; anexo 2 p139, 140, 141)	
“El proceso aprendizaje enseñanza está centrado en reproducir y memorizar saberes, donde el profesor es el protagonista y el alumno es un receptor de éstos, lo que se traduce en una evaluación que apunta a la calificación, para la obtención de logros”	La metodología que se practica consta solo en reproducir y memorizar, siendo el profesor el protagonista de la clase y el estudiante un mero espectador y receptáculo de contenidos. La evaluación solo se centra en la calificación para la obtención de logros.
“Clases que eran frontales, con poca participación del estudiante, memorística, basándose en la entrega de contenidos y no en la reflexión, la retroalimentación y	Las clases son frontales, sin participación del estudiante y memorística, solo basándose en la entrega de contenidos, en donde no se produce reflexión, ni

evaluación. No se usaba el error como una oportunidad de aprendizaje, sino que se castigaba y no había margen para el error, es decir, un paradigma técnico, tradicional”	retroalimentación ni tampoco evaluación. El error se castiga y no era una forma de oportunidad para aprender, no hay margen para el error, esto coincide con un paradigma técnico, tradicional de enseñanza.
---	--

Síntesis de la subcategoría

El tema central en esta subcategoría es el Paradigma Técnico, en donde se observan clases frontales, sin participación del estudiante, enfocándose solo en la entrega y memorización de contenidos, en donde la evaluación solo se centra en la calificación para la obtención de logros.

4.1.2 Categoría: Prácticas en evaluación

4.1.2.1 Subcategoría: Observación de prácticas metodológicas y evaluativas.

Definición: se entiende como la adaptación del trabajo técnico para generar estrategias que permitieran asegurar los aprendizajes en pandemia.

Unidades de análisis	Parafraseo
“Relatos” (anexo 1 p136, 137, 138; anexo 2 p139, 140, 141)	
“Sin embargo, el trabajo técnico dio un giro, ya que todo continuó de modo virtual, por lo que se debió generar estrategias que aseguraran la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes”	El trabajo técnico se debió adaptar al contexto de clase remota por lo que se crearon estrategias que permitió asegurar la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Síntesis de la subcategoría

Se destaca en esta subcategoría los Aprendizajes en Pandemia, esto se debe a la adaptación del trabajo docente y técnico pedagógico para continuar los aprendizajes de los estudiantes en forma remota.

4.1.2.2 Subcategoría: Colaboración entre pares.

Definición: se entiende como a las estrategias que se generaron para mejorar el trabajo colaborativo y reflexión entre profesoras.

Unidades de análisis	Parfraseo
“Relatos” (anexo 1 p136, 137, 138; anexo 2 p139, 140, 141)	
“El equipo directivo que llevo apoyar esta institución ha adoptado un trabajo inclusivo e integrador, favoreciendo relaciones de colaboración y trabajo de equipo”	El equipo directivo adoptó un trabajo inclusivo e integrador que fue en directo beneficio de las relaciones de colaboración y estimulando el trabajo en equipo.
“El cargo de UTP que asumí este año y el de inspectoría general son nuevos para el 2020, inmediatamente se generó un trabajo colaborativo entre UTP e inspectoría”	Para el 2020 llegaron nuevos profesionales a cubrir los cargos de UTP e inspectoría general, evidenciando de inmediato el trabajo colaborativo entre ambos.
“Se percibió que hubo trabajo en equipo, pero es necesario trabajar al respecto, ya que, como se mencionó antes, las rencillas internas limitan la posibilidad de un trabajo colaborativo más efectivo, lo que repercute en que no existe articulación entre niveles, menos entre ciclos, el trabajo con equipo PIE es efectivo, pero podría ser mejor. Se pretende mejorar los canales de comunicación”	Existe evidencia de trabajo en equipo el cual hay que fortalecer ya que las rencillas internas lo han deteriorado, limitando la efectividad del progreso. Este hecho genera que no haya articulación entre niveles y ciclos, el trabajo colaborativo del equipo de integración es eficiente, pero se debe fortalecer. Se debe mejorar la comunicación.

Síntesis de la subcategoría

Los temas de esta subcategoría se centran en el Trabajo Colaborativo propiciado por la incorporación de personas a los cargos de UTP e inspectoría, quienes inmediatamente detectaron debilidades en el trabajo colaborativo docente producto de rencillas internas. Se fortaleció el trabajo colaborativo gracias a la inclusión e integración de todos los componentes del equipo docente.

4.1.2.3 Subcategoría: Instaurar espacios de reflexión para mejorar las prácticas evaluativas de los docentes.

Definición: se entiende como la instalación de la afectividad como propósito de mejora de aprendizajes en los estudiantes y la estimulación a la reflexión de los docentes a través del acompañamiento en aula.

Unidades de análisis	Parafraseo
“Relatos” (anexo 1 p136, 137, 138; anexo 2 p139, 140, 141)	
“Asegurar climas de aula adecuados para la formación integral de la personalidad del ser humano. Reforzar e instalar la tonalidad afectiva de los métodos utilizados por los profesores en la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje”	Instaurar climas de aula adecuados que permitan colaborar con la formación integral. Reforzar e instalar la afectividad como medio utilizado por los profesores en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
“Intentando iniciar un trabajo de mayor acompañamiento y reflexión pedagógica que permita avanzar y estimular al equipo de profesoras a estar en continuo mejoramiento, apuntando al aprendizaje, desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes”	Reforzar el acompañamiento y reflexión pedagógica para estimular al equipo de profesoras a estar en un continuo mejoramiento, siempre como fin mejorar el aprendizaje, desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes.

Síntesis de la subcategoría

En esta subcategoría uno de los temas importantes es Fortalecer el Clima de Aula en donde se quiere reforzar e instalar la afectividad.

También es destacado el Acompañamiento y Reflexión cuyo fin es reforzar y estimular al equipo docente hacia la mejora educativa a través del desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

4.1.3 Categoría: Competencias evaluativas

4.1.3.1 Subcategoría: Aplicar contextualizadamente las políticas nacionales de evaluación.

Definición: se entiende como la aplicación del decreto 67/2018 de evaluación permitiendo que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje.

Unidades de análisis	Parfraseo
“Relatos” (anexo 1 p136, 137, 138; anexo 2 p139, 140, 141)	
“Mientras que también hubo profesoras que hacían participar a sus estudiantes, evaluándolos y retroalimentándolos constantemente, se utilizó el error como una oportunidad para generar aprendizaje”.	Hubo profesoras que ponían en práctica metodologías de evaluación de aprendizajes evaluando y retroalimentando constantemente a los estudiantes a través de la participación. Además, aprovecharon el error como una forma de aprendizaje.

Síntesis de la subcategoría

El tema principal es la Aplicación del Decreto 67/2018 por parte de algunas profesoras, otorgando al estudiante el protagonismo en el proceso de su aprendizaje a través de la retroalimentación constante y participación.

4.1.3.2 Subcategoría: Mejorar continuamente las prácticas evaluativas.

Definición: se entiende como aquellos procesos que permiten mejorar las prácticas y metodologías docentes, a través de la observación de clases, reflexión pedagógica, aplicación de retroalimentación y capacitación interna.

Unidades de análisis	Parfraseo
“Relatos” (anexo 1 p136, 137, 138; anexo 2 p139, 140, 141)	
La experiencia acumulada durante mis 15 años como profesor de aula, más los estudios de magister en evaluación, me llevaron a tener una mirada crítica, técnica y más refinada con respecto a las acciones de las profesoras con respecto a sus prácticas pedagógicas. Lamentablemente mi observación fue interrumpida por la suspensión de clases producto de la emergencia sanitaria producto de la pandemia por coronavirus.	Los años de experiencia en aula y los estudios de magíster permitieron tener una visión amplia, crítica y técnica con respecto a las metodologías implementadas por las profesoras. La situación sanitaria interrumpió la observación presencial de las prácticas de las profesoras en aula.

Los primeros días de clases, se llevó una observación constante del modo de trabajo del equipo de profesoras, equipo PIE, educadoras y asistentes de la educación.	Desde el inicio de clases se realizó una observación de las prácticas en aula de las profesoras.
Ante este escenario, de igual forma se observaron las prácticas pedagógicas y las formas en cómo aplicó la evaluación en el desarrollo de una clase.	A pesar de la situación sanitaria y la suspensión de clases, de igual forma se realizó observación virtual de las prácticas docentes.
La constante observación de las clases en modo virtual permitió percibir que hubo un trabajo dedicado, sistemático y profesional.	Se evidenció a través de observación de clases virtuales el compromiso profesional de las profesoras.
Mi evaluación personal la he realizado a través de la observación del actuar de los profesores, asistentes de la educación y la directora, lamentablemente debido a la suspensión de clase tuve poco tiempo para ver el desarrollo de los estudiantes en distintos ámbitos (participación de una clase, relaciones entre pares y profesores)	Se llevó a cabo observación de las prácticas del equipo de profesoras, asistentes de la educación y del equipo directivo. No se pudo observar más exhaustivamente como era el desarrollo de los estudiantes con respecto a la participación en clases y su interacción entre ellos.
El aprendizaje direccionado al desarrollo de competencias, una evaluación de proceso con oportunidades de retroalimentación, donde el error sea mirado como una oportunidad de aprendizaje, sumado a un rol más protagónico	Se pretende el desarrollo de competencias a través de la evaluación de procesos y retroalimentación constante, otorgando a los estudiantes la oportunidad de adquirir mayor protagonismo y usar el error como aprendizaje.
Durante el 2020, en las reuniones de profesores y equipo directivo, se realizaron algunos intercambios de experiencias que enriquecieron la práctica de algunas profesoras, esto se pretende instaurar como una práctica habitual como forma de capacitación interna. También hubo capacitaciones por parte de UTP en el decreto 67/2018 y aula invertida lo que permitió otorgar más herramientas para la práctica docente.	Durante la etapa de pandemia en 2020 las reuniones de profesores se realizaron jornadas de intercambio de experiencias, enriqueciendo las prácticas docentes, se pretende continuar con estas jornadas en el futuro. Además, se realizaron capacitaciones dirigidas por UTP acerca del decreto de evaluación 67/2018 y aula invertida.

Síntesis de la subcategoría

El tema más destacado se refiere a la Observación de Profesores, en donde la experiencia adquirida permitió tener una mirada crítica y técnica acerca de las prácticas y metodologías implementadas en clases virtuales. La observación presencial fue interrumpida por el contexto sanitario.

Otro tema que se destaca es Evaluación como Parte del Aprendizaje en donde se pretende aplicar la evaluación de procesos y retroalimentación como práctica habitual en el aula y otorgar protagonismo a los estudiantes.

El tema menos destacado se refiere a la Capacitación Interna en donde se llevó a cabo la reflexión pedagógica, intercambio de experiencias y la capacitación por parte de UTP acerca del decreto 67/2018 de evaluación y Aula Invertida.

4.1.3.3 Subcategoría: Construir redes colaborativas de evaluación.

Definición: el trabajo colaborativo instaurado por nuevas incorporaciones al equipo directivo pretende mejorar la comunicación para establecer puentes que permitan el trabajo colaborativo, lo cual va en directo beneficio de la formación integral del estudiante.

Unidades de análisis	Parafraseo
“Relatos” (anexo 1 p136, 137, 138; anexo 2 p139, 140, 141)	
El cargo de UTP que asumí este año y el de inspección general son nuevos para el 2020, inmediatamente se generó un trabajo colaborativo entre UTP e inspección	Dos importantes cargos, como el de UTP e Inspección general son cubiertos por personas nuevas en la escuela, lo que contribuyó a que se generará de inmediato el trabajo colaborativo entre ambos.
Se percibió que hubo trabajo en equipo, pero es necesario trabajar al respecto, ya que, como se mencionó antes, las rencillas internas limitan la posibilidad de un trabajo colaborativo más efectivo, lo que repercute en que no existe articulación entre niveles, menos entre ciclos, el trabajo con equipo PIE es efectivo, pero podría ser mejor. Se pretende mejorar los canales de comunicación.	Se detecta el trabajo colaborativo entre el equipo de profesoras, aunque podría mejorar ya que existen rencillas internas que lo afectan. Esto se evidencia ante la nula articulación entre ciclos e incluso dentro de un nivel. Se requiere trabajar este aspecto, sobre todo la comunicación efectiva entre todos los estamentos de la escuela.
El equipo directivo que llegó a apoyar a esta institución ha adoptado un trabajo inclusivo e integrador, favoreciendo relaciones de colaboración y trabajo de equipo.	Las personas que llegaron a formar parte del equipo directivo adoptaron un trabajo inclusivo e integrador lo que favorece el trabajo colaborativo.
Un rol más protagónico de los estudiantes, esta escuela se transformaría en una institución efectiva que ayudaría a la formación integral del ser humano, respondiendo a las demandas sociales.	Se pretende que los estudiantes adquieran un rol más protagónico, permitiendo que estos obtengan una formación integral que les permite ser partícipes de la sociedad.

Síntesis de la subcategoría

El tema más destacado en esta subcategoría se refiere al Trabajo Colaborativo que instauraron y reforzaron las dos nuevas incorporaciones que ocuparon puestos directivos, ya que las malas relaciones internas perjudicaron la colaboración. Se establece el diálogo como puente para mejorar.

Menos destacado es el tema acerca de la Formación Integral en donde se pretende que el estudiante adquiriera un rol protagónico en su formación.

4.1.4 Categoría: Perfil Comunitario

4.1.4.1 Subcategoría: Compromiso social.

Definición: se refiere al conocimiento del aspecto socioemocional de nuestros estudiantes y familias, lo que permite abordar en forma integral el aprendizaje sumando el contexto de cada uno de nuestros estudiantes.

Unidades de análisis	Parafraseo
“Relatos” (anexo 1 p136, 137, 138; anexo 2 p139, 140, 141)	
Otra fortaleza del equipo de profesoras es su compromiso social, siempre estaban al tanto de lo que ocurría con sus estudiantes y familias, aportando importantes datos que permitieron actuar e ir en ayuda de aquellas familias que lo necesitaron. Es importante mencionar a la dupla psicosocial que realizaron visitas a los domicilios de los estudiantes llevando ayuda y/o material pedagógico que les permitió continuar con sus aprendizajes.	El compromiso social del equipo de profesoras ha permitido estar informados acerca de la situación social y emocional de los estudiantes y sus familias, permitiendo actuar de inmediato frente a inconvenientes que se presentan. Es importante el rol de la dupla psicosocial que en terreno colaboran en la ayuda que se les presta a los estudiantes y sus familias cuando lo requieren.
Una de sus grandes fortalezas es el trabajo que se realiza con la comunidad, conocen la caracterización psicopedagógica y social de la población escolar que atienden.	El trabajo con la comunidad permite conocer a sus integrantes en los ámbitos social y psicológico, de esta forma se realiza un trabajo integral.

Síntesis de la subcategoría

Esta subcategoría presenta un tema destacado cuyo sentido va en directo beneficio de la comunidad, siendo el objetivo principal del Proyecto Educativo Institucional cuyo fin es trabajar con y para la comunidad, más allá de la formación integral de los estudiantes,

también se vela por la integridad socioemocional de cada integrante, es decir, colaboradores, estudiantes, familias y el entorno, conocer el contexto de cada uno de ellos.

4.1.5 Categoría: Gestión Directiva

4.1.5.1 Subcategoría: Características de la gestión directiva.

Definición: se refiere a establecer y reconstituir los cargos directivos que se fueron debilitando a través del tiempo debido a la apresurada toma de decisiones sin consulta lo que ha incentivado al nuevo equipo a reestablecer la importancia y respeto por los cargos a través del dialogo y mejora de la comunicación.

Unidades de análisis	Parafraseo
“Relatos” (anexo 1 p136, 137, 138; anexo 2 p139, 140, 141)	
Sin embargo, si se implementara un sistema organizacional innovador, estratégico, sistemático, con una dirección horizontal, con roles definidos y una comunicación fluida.	Se pretende implementar un sistema organizativo horizontal, con funciones definidas para mejorar la comunicación.
Existe un Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, en una toma de decisiones poco consensuada. Si bien se direccionan los procesos institucionales fundamentales que buscan el camino para la calidad educativa, son poco efectivo ya que se ve muy debilitado el trabajo del equipo directivo.	La institución tiene un Plan Estratégico Institucional, los cuales van en la dirección de mejorar la calidad de la educación, sin embargo, este es poco efectivo ya que el rol del equipo directivo se encontraba muy debilitado.
Los roles, cargos y funciones no están de manera clara delimitados especialmente inspectoría general por lo cual esta función se le entrego a diferentes personas, lo que ha provocado que hoy se tenga que instaurar y ganar los espacios de respeto, acciones para validar el cargo.	Los roles de algunos cargos no estaban bien definidos, especialmente el de inspectoría general, lo que ha llevado a un trabajo sistemático y continuo para establecer la importancia y respeto hacia este cargo.

Síntesis de la subcategoría

Uno de los temas de esta subcategoría se refiere a la Dirección Horizontal, la cual pretende mejorar los canales de comunicación.

Otro tema hace referencia a un Equipo Directivo Debilitado, ya que las decisiones tomadas no presentan el impacto esperado, lo que produjo que el rol directivo se fuera debilitando.

De la misma importancia es este tema que hace referencia a Cargos poco Delimitados, en donde los roles directivos estaban poco claros, sobre todo el de inspección general que debió ser establecido por la nueva inspectora general.

4.2 Análisis Interpretativo

4.2.1 Categoría: estrategias y metodologías de evaluación

Definición: las observaciones realizadas por el nuevo equipo técnico permitieron detectar debilidades en las prácticas de los docentes con respecto a sus metodologías pedagógicas y evaluativas, además el trabajo colaborativo era ineficaz producto de rencillas internas de índole personal. En otro ámbito, el equipo directivo no tenía la suficiente validez en su trabajo por la toma de decisiones poco consensuada lo que debilitó sus funciones, sobre todo el de Inspección General. Ante este escenario el nuevo equipo técnico decidió optimizar los acompañamientos, fortalecer las prácticas evaluativas y metodológicas a través de capacitación interna.

Categoría	Marco referencial	Marco normativo
Desempeño docente. Los comentarios al respecto indican que los resultados de la visita de inspección de la agencia de calidad concluyen que son bajos en donde la mayor debilidad se encuentra en el aspecto metodológico.	Los profesores deben dominar los contenidos de sus asignaturas, dominar las didácticas de sus disciplinas, organizar los objetivos y contenidos de manera coherente y que las estrategias de evaluación deben ser coherentes con los Objetivos de Aprendizaje (CPEIP, 2018).	Los profesores muestran dominio de los contenidos y habilidades de las asignaturas que imparten, aportan detalles, pueden explicar lo mismo de diferentes maneras y articular con otras asignaturas (MINEDUC, 2014).
Falta de competencias en evaluación y metodologías. Dentro de las observaciones y acompañamientos del equipo técnico a las docentes se detecta que las prácticas evaluativas en aula	Los profesores deben ser competentes con respecto a la comprensión y las habilidades acerca de evaluación para ponerlos en práctica y que vaya en directo beneficio de los	El docente no debe utilizar la evaluación con un fin terminal y unilateral, es decir, se debe aplicar para obtener datos de cómo avanzan los estudiantes en los aprendizajes y de esa

virtual son escasas e incluso nulas.	estudiantes (Föster & Zepeda, 2017).	forma planificar de mejor manera lo que necesitan los estudiantes. (Castillo, Santiago; Cabrerizo, Jesús., 2010)
Falta de trabajo colaborativo entre docentes. Se observa trabajo colaborativo muy aislado, existiendo grupos de trabajo que más bien lo hacen por afinidad personal y no profesional. Siempre la colaboración se da dentro de un ciclo o niveles, pero es nula entre ciclos.	Dirección debe propiciar acciones y/o talleres dirigidos al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo (MINEDUC, 2014).	El trabajo colaborativo se debe dar con todos los actores de la comunidad (Docentes, directivos, apoderados). El trabajo colaborativo y la reflexión colectiva son ejes fundamentales de la labor docente ya que permite mejorar las prácticas y gestionar redes de apoyo interno y externo. (CPEIP, 2018).
Poco trabajo sistemático desde gestión. El trabajo de coordinación desde el equipo técnico saliente no era constante ni colaborativo, se limitó al vaciado de información y llenado de documentos.	El equipo de gestión efectúa acompañamiento a quienes evidencian mayor necesidad de apoyo a través de observaciones sistemáticas y frecuentes con la respectiva retroalimentación (MINEDUC, 2014).	El equipo de gestión acompaña y evalúan constantemente a sus profesores para retroalimentarlos y generar reflexión pedagógica acerca de sus prácticas que permiten el mejoramiento continuo (CPEIP, 2015)
Rencillas internas. Se detecta que el trabajo colaborativo está afectado por conflictos personales internos que se arrastran por años.	Hargreaves (1999) citado por Tahull y Montero (2015) introduce el concepto de “Balcanización de la educación” haciendo referencia a los conflictos internos entre profesores, los cuales se identifican con un grupo, ya sea por afinidad personal, intereses. Además, sostiene que se producen conflictos por premios materiales o no materiales. También sostiene que el director es quien debe propiciar la solución de conflictos internos (Tahull & Montero, 2015)	Los equipos directivos establecen buenas relaciones interpersonales, generan espacios para poder escuchar y conocer ideas, inquietudes y dificultades para apoyarlos oportunamente (CPEIP, 2015).

<p>Falta de competencias tecnológicas de las profesoras. Al momento de implementar la educación a distancia, se detecta que la mayoría de las profesoras no dominan e incluso desconocen la utilización de la tecnología necesaria para la implementación de clases virtuales.</p>	<p>Los profesores deben utilizar diversas plataformas tecnológicas para continuar los aprendizajes a distancia. Ante la dificultad de conexión de los estudiantes es necesario grabar clases, crear usuarios y recibir tareas a través de fotografías digitales (DEG - MINEDUC, 2020)</p>	<p>Los profesores no presentan competencias digitales ya que su formación didáctica no comprende la integración de las TICs, por lo que se hace necesario capacitar a los profesores en las bases teóricas y prácticas del uso de la tecnología a favor de los aprendizajes (Mortis, Valdés, Angulo, García, & Cuevas, 2013)</p>
<p>Desconocimiento decreto 67 de evaluación. Se detectó que el equipo docente tenía poco y nulo conocimiento acerca del decreto 67 de evaluación.</p>	<p>El decreto 67/2018 propicia el aprendizaje y apoyo a los estudiantes, la evaluación es esencial en el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje y la reflexión docente para la toma de decisiones oportunas en la enseñanza (MINEDUC - Unidad de Curriculum y Evaluación, 2019)</p>	<p>La evaluación permite identificar las necesidades de los estudiantes, mediante la reflexión pedagógica y mejora de la enseñanza, además, permite orientar el desempeño docente y seleccionar las metodologías más adecuadas para las necesidades de los estudiantes (Pardo, y otros, 2013);</p>
<p>Exceso de trabajo administrativo. El equipo directivo limitaba su trabajo a la fiscalización, ya que el exceso de trabajo administrativo no dio margen para realizar reflexión pedagógica permanente.</p>	<p>Los directivos deben asegurar la articulación y coherencia del Curriculum con las prácticas pedagógicas y de evaluación, deben acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de sus docentes, identificando debilidades y fortalezas y trabajar en ellas (CPEIP, 2015).</p>	<p>Uno de los problemas planteados por los directores es la falta de tiempo o mala administración, por lo que el trabajo pedagógico de los profesores queda relegado por falta de tiempo, impidiendo la visualización de otros problemas que tienen relación con los procesos de cambios al interior de las prácticas pedagógicas (Ulloa, Nail, Castro, & Muñoz, 2012).</p>
<p>Equipo directivo debilitado. Las decisiones que se tomaban en favor de la mejora de la calidad educativa no tenían reflexión, por lo que eran</p>	<p>Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que</p>	<p>Se evidencia que existe poco espacio para el análisis, reflexión y el fortalecimiento de las capacidades de los docentes. Además, el director excede</p>

poco efectivas, lo que llevó a que se debilitara el equipo directivo.	facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales (CPEIP, 2015).	su propio ámbito opacando el trabajo de UTP e inspectoría general (Donoso & Benavides, 2018)
Cargos poco delimitados. Los roles cargos y funciones no estaban bien delimitadas, especialmente el cargo de inspectoría general cuyas funciones las desarrollaban diferentes personas, por lo que hoy se ha debido instaurar los espacios y respeto por los cargos.	Los equipos directivos deben tener la capacidad de generar trabajo colaborativo, gestionar las habilidades y talentos de las personas, al servicio de metas compartidas, de tal forma de generar respuestas colectivas a problemas (CPEIP, 2015).	Las funciones de los cargos directivos están normados sin embargo, hay dificultades en las atribuciones para el ejercicio, producto del exceso de poder/responsabilidades de dirección (Donoso & Benavides, 2018).
Observación de prácticas docentes. El observador se valió de sus años de experiencia como profesor de aula y los conocimientos adquiridos en el magíster permitiendo realizar observaciones en modo remoto en pandemia, llegando a la conclusión de la falta de competencias y también de la dedicación en la labor docente.	El MINEDUC establece que el equipo de gestión debe efectuar acompañamiento a sus docentes sobre todo a quienes evidencian mayor necesidad de apoyo a través de observaciones sistemáticas y frecuentes con la respectiva retroalimentación (MINEDUC, 2014).	Los equipos directivos deben evaluar sistemáticamente a todos sus docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación formativa, entregando el apoyo y acompañamiento necesario a cada docente para el mejoramiento continuo de sus prácticas pedagógicas para que alcancen su mejor desempeño. (CPEIP, 2015)
Fortalecer prácticas evaluativas a través de capacitación. Generar las instancias de capacitación según las necesidades detectadas, potenciando habilidades y realizar acompañamiento en aula para apuntar a la mejora educativa.	Los equipos directivos deben comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes y asistentes de la educación de su establecimiento de construir capacidades internas que permitan alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento del establecimiento y sostenerlas en el tiempo. (CPEIP, 2015)	Es importante el impacto del liderazgo directivo en los aprendizajes de los estudiantes, se deben fortalecer las capacidades pedagógicas individuales y colectivas de los docentes la reflexión y trabajo formativo con ellos. (Donoso & Benavides, 2018)
Capacitación interna.	Se sugiere que la calidad del trabajo docente se construye	La reflexión pedagógica permite al docente de

Se realizó reflexión pedagógica en el decreto 67/2018 y metodologías como el Aula Invertida.	y monitorea mejor cuando ocurre en un contexto no sólo de análisis reflexivo individual, sino que, de colaboración entre colegas, a través de talleres, comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica (CPEIP, 2018).	reconocer las fortalezas y debilidades de su labor diaria y potenciar sus competencias por medio de la actualización y formación continua (Muñoz, Villagra, & Sepúlveda, 2016).
Paradigma técnico Se observan clases frontales, sin participación del estudiante, enfocándose solo en la entrega y memorización de contenidos, en donde la evaluación solo se centra en la calificación para la obtención de logros.	El profesor es considerado como una persona dotada de competencias aprendidas que transmite conforme a una planificación realizada en función de objetivos específicos; el alumno es considerado como un receptor de las informaciones, su misión es aprenderse lo que se le enseña. El sentido de la evaluación se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión (Blanco, 2004)	Se entiende como transmisión de contenidos desde alguien que "sabe" sobre el tema que se está tratando hacia alguien que "no sabe", es la transmisión de información al alumno que desconoce sobre el tema. Este se limita a recibir conceptos, es una enseñanza que consiste en el adiestramiento y condicionamiento para aprender y almacenar la información. (Machado, 2015)

Análisis de la categoría

Desempeño docente

Los comentarios de los relatos coinciden en el desempeño que tienen relación con las metodologías y dominio de los contenidos de sus asignaturas. Sin embargo, el marco para la buena enseñanza sostiene que los docentes deben dominar lo que enseñan y buscar las estrategias metodológicas y de evaluación que sean acordes a los objetivos de aprendizaje que desarrollan. El marco normativo nos indica que los profesores deben tener un dominio destacado de sus asignaturas, enriquecer la enseñanza y tener la habilidad de relacionar otros contenidos y contextos al aprendizaje lo cual se contrapone con el relato del equipo técnico, en donde las observaciones destacan que las metodologías utilizadas no son suficientes para propiciar el aprendizaje, son clases frontales sin momentos de impacto que llamen la atención de los

estudiantes y en varias ocasiones se evidencia que no existe el dominio de contenidos que se requiere para generar interés de aprender en los estudiantes.

Según lo observado por el equipo técnico, las metodologías de evaluación de aprendizaje empleadas en clases distan bastante de lo que establece el marco teórico. La aplicación de evaluación de aprendizajes es escasamente aplicada y en algunos casos no existe, siendo que los profesores deben presentar habilidades evaluativas que deben poner en práctica constantemente. Dentro de las metodologías de evaluación, esta debe tener como fin obtener información acerca de cómo y de qué forma avanzan los estudiantes lo que permite planificar lo que necesitan los estudiantes y de esta forma afianzar los aprendizajes y desarrollo de habilidades, lo que no es percibido por el equipo técnico cuyas observaciones con respecto a la evaluación, las profesoras utilizan la evaluación solo para obtener una nota al final de alguna unidad u objetivo, además utilizando en varias ocasiones la evaluación como una forma de castigo, en aquellos casos en que se aplicaba la evaluación de proceso, esta solo entregaba información que no era utilizada para planificar nuevas estrategias, solo se aplicaba para saber si habían entendido el contenido y siempre se evaluaba a los estudiantes aventajados.

Falta de competencias en evaluación y metodologías.

Las observaciones realizadas por el equipo técnico concuerdan acerca de las competencias que presentan las profesoras con respecto al poco o nulo dominio acerca de metodologías de evaluación de los aprendizajes, escasamente se aprecian instancias de evaluación y en algunos casos no existe. Foster & Zepeda aseguran que los profesores deben ser competentes con respecto a la evaluación de aprendizajes, ya que a partir de esta información deben planificar de mejor manera para que los estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes. Ante este escenario, se asegura que las competencias de las profesoras con respecto a la evaluación son escasas o nulas ya que, al observar el desarrollo de la clase, esta es solo es para los estudiantes más aventajados, no existe retroalimentación ni evaluación de aprendizajes a todo el grupo curso, por lo tanto, no se alcanzan los aprendizajes esperados, además el contexto de clase virtual impide que la retroalimentación sea efectiva.

Castillo y colaboradores expresan que la evaluación no debe aplicarse con un fin terminal ni unilateral y, además, el profesor debe utilizar los datos obtenidos para planificar de mejor manera las metodologías que se adapten mejor a cada curso. Sin embargo, las observaciones

realizadas permitieron concluir que las profesoras utilizan la evaluación solo con un fin terminal, es decir, llevan a cabo una prueba al final de cada unidad para obtener una calificación y esta es unilateral, los estudiantes no tienen oportunidad de participar activamente de la evaluación. Además, se usa la calificación con un fin punitivo, en donde a los estudiantes se les “castiga” con un control debido a su conducta.

Falta de trabajo colaborativo entre docentes.

Para que el trabajo docente sea eficiente se deben cumplir varias tareas y una de estas es el trabajo colaborativo, en donde todos los actores de la educación deben trabajar de manera mancomunada y colaborativa, para esto, es importante la gestión por parte de dirección que incentive y propicie espacios que permitan generar colaboración entre docentes, asistentes de aula, codocentes, profesionales no docentes y directivos, lo que finalmente irá en directo beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, lo observado dista bastante acerca de la colaboración, ya que se detecta que el trabajo colaborativo es incipiente y solo se da en pequeños grupos los cuales están conformados por afinidades personales y no por profesionalismo, lo que limita bastante el intercambio de información que permita generar articulación entre ciclos y niveles.

El trabajo colaborativo se debe generar entre todos los actores de la comunidad de docentes y no docentes, incluso incorporar a apoderados, esto permite hacer partícipe a toda la comunidad de los aprendizajes de los estudiantes, el tener varias miradas enriquece la reflexión pedagógica. El equipo de docentes presenta trabajo colaborativo muy reducido y en grupos muy cerrados, es decir, más que trabajo profesional, se producía trabajo por afinidades o amistades, esta dinámica empobrece bastante la reflexión e intercambio pedagógico, reflejándose en los bajos resultados académicos que ha obtenido la escuela en los últimos resultados SIMCE.

Poco trabajo sistemático desde gestión.

Desde el inicio de labores en 2020 de las personas que asumieron los cargos de UTP e inspectoría general en la escuela Araucarias de Chile, se detectó que el equipo saliente se dedicaba más a trabajo administrativo y que el acompañamiento era mínimo y consistía en el vaciado de información en el papel. El MINEDUC (2014) sostiene que el equipo de gestión debe realizar acompañamientos sistemáticos a aquellos profesores que más lo requieren

realizando la retroalimentación correspondiente y hacer seguimiento a quienes más lo requieren para superar sus debilidades. No existía esta práctica de apoyo a las profesoras ni menos retroalimentación, lo que dejó en evidencia las observaciones del nuevo equipo técnico.

Siguiendo en la misma temática, el Marco para la Buena Dirección (2015) recomienda que debe existir un trabajo sistemático desde gestión acompañando a sus profesores y retroalimentándolos constantemente para propiciar la reflexión pedagógica y por ende la mejora continua (CPEIP, 2015). El equipo de gestión saliente solo realizaba una cantidad de uno o dos acompañamientos al año, y la retroalimentación solo se limitaba a llenar una pauta de observación que se entregaba a la profesora. No había seguimiento ni reflexión pedagógica, ni mucho menos estrategias para la mejora continua.

Rencillas internas

El equipo técnico detectó que entre las profesoras existen conflictos personales por diversa índole, que no tienen relación con el trabajo profesional, esto ha generado la constitución de grupos internos que hacen causa común con las personas involucradas, por ende, genera distanciamiento personal y profesional. Hargreaves (1999) citado por Tahull y Montero (2015) instaló el concepto de “balcanización de la educación” refiriéndose a los conflictos entre profesores que se generan por diversos motivos, desde personales hasta profesionales, los que repercuten directa o indirectamente en las prácticas pedagógicas, los estudiantes reconocen estos conflictos por lo que pueden llegar a sacar provecho de esto.

Las rencillas existentes al interior del equipo de profesores son de larga data, las cuales se han mantenido en el transcurso de los años, en donde el equipo de gestión llegó a normalizar tal situación, evitando que se encuentren en diversas actividades o simplemente emitiendo juicios de los grupos internos. Sin embargo, el CPEIP establece orientaciones al respecto aludiendo que las relaciones al interior del equipo de profesores es responsabilidad del equipo directivo quien debe propiciar los espacios para escuchar, conocer ideas, inquietudes y dificultades, se debe apoyar a todos y establecer buenas relaciones interpersonales.

Falta de competencias tecnológicas de las profesoras.

Ante la contingencia sanitaria y la suspensión de clases presenciales, se hizo imprescindible la comunicación virtual con los estudiantes para continuar con los aprendizajes, por lo que la

Dirección de Educación general (DEG) emitió orientaciones (2020) que sugieren diversas herramientas tecnológicas y la necesidad de la comunicación virtual. Ante este nuevo escenario, los profesores se vieron en la necesidad de convertir las clases tradicionales en clases virtuales, cuya transición dejó en evidencia el nulo o mínimo dominio de las tecnologías lo que obligó al equipo docente a aprender a utilizar las diversas alternativas que les permitiera comunicarse con sus estudiantes.

Al realizar un análisis más profundo acerca de la falta de competencias digitales del equipo docente, cabe señalar que en su formación inicial no se encuentra incorporado el uso de tecnologías que permitan la comunicación virtual, más bien se potencian las metodologías y didácticas presenciales, no preparándolos para los avances en la educación del siglo XXI, Mortis y colaboradores (2013) sostienen que en la formación didáctica no comprende el uso de las TICs, por lo que se hace necesario capacitar a los docentes con herramientas que permitan el desarrollo de habilidades del siglo XXI los cuales vayan en directo beneficio de los estudiantes, independiente del contexto presencial o virtual.

Desconocimiento decreto 67 de evaluación.

Los acompañamientos realizados durante el 1° semestre de 2020 y los análisis de la forma de evaluar de las profesoras, permitió concluir que se califica solo al final de algún contenido o unidad, en forma estandarizada independiente de las habilidades de los estudiantes, y que la evaluación formativa estaba ausente o vagamente se aplicaba. Después de la calificación, se continúa con la siguiente unidad sin retroalimentar aquellos temas descendidos o volver a retomar lo que no se aprendió. Sin embargo, el decreto 67/2018 orienta acerca de la información que arroja la evaluación formativa que permite ajustar la enseñanza, didácticas o metodologías que permitan aprender a todos los estudiantes y proponer evaluaciones diferenciadas dependiendo de las habilidades de los estudiantes, lo que permite concluir que se desconocen las orientaciones del decreto 67/2018.

Los docentes deben dominar los conceptos de evaluación para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea beneficioso para los estudiantes, que les permita desarrollar habilidades. La evaluación permite identificar las necesidades de los estudiantes, mediante la reflexión pedagógica y mejora de la enseñanza, además, permite orientar el desempeño docente y seleccionar las metodologías más adecuadas para las necesidades de los estudiantes. Las

prácticas evaluativas que se llevan a cabo distan de las orientaciones que la literatura sugiere para que los procesos de enseñanza sean beneficiosos para los estudiantes, estos solo responden a la calificación, sin una retroalimentación que permita conocer el avance de los en los aprendizajes, lo que perjudica al desarrollo de habilidades y al aprendizaje.

Exceso de trabajo administrativo.

El trabajo administrativo que desempeñó el equipo directivo ocupaba gran parte de su tiempo y para cumplir con su rol de liderazgo pedagógico generaba acompañamientos al aula que solo tenían un rol fiscalizador, las retroalimentaciones solo se limitaban a revisar las pautas de acompañamiento sin generar la reflexión pedagógica habitual y, por ende, no había un seguimiento de lo que se debía mejorar. Las orientaciones del Marco para la Buena Dirección (2015), sostiene que el equipo directivo debe acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de sus docentes, identificando debilidades y fortalezas y trabajar en ellas, lo que sin duda no se cumplía a cabalidad y las debilidades continuaron en el tiempo (CPEIP, 2015).

Ulloa y colaboradores (2012) aseguran que una de las falencias de los equipos directivos es la falta de tiempo o mala administración por lo que el trabajo pedagógico queda relegado impidiendo la visualización de los problemas de los procesos de las prácticas pedagógicas que deben cambiar. Esta situación es lo que ocurre en la escuela en donde el equipo directivo no da la importancia que deben tener las prácticas de sus docentes, impidiendo de esta manera la reflexión y mejora continua de las metodologías.

Equipo directivo debilitado.

Las orientaciones del Marco para la Buena Dirección (2015) sostiene que los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente en organizar las tareas de cada actor educativo, tomando decisiones que permitan transformar el establecimiento en una organización efectiva (CPEIP, 2015). Sin embargo, las prácticas de liderazgo se vieron afectadas al no existir una claridad en las tareas que le corresponden a cada miembro del equipo directivo, tomando decisiones pedagógicas poco efectivas que llevaron al debilitamiento del liderazgo en el ámbito pedagógico.

Donoso & Benavides (2018) sostienen que se genera poco espacio para el análisis, reflexión y el fortalecimiento de las capacidades de los docentes. Además, el director toma decisiones que abarcan otras funciones dejando en un segundo plano las decisiones que son de responsabilidad de UTP e inspectoría general. Esta dinámica es la que se llevaba a cabo en la escuela, en donde el ámbito pedagógico fue débil, las decisiones desde UTP se encontraban en la línea de evitar malos resultados SIMCE sin existir una intervención real sobre las prácticas pedagógicas que permitieran la mejora continua, además, en diversas ocasiones las órdenes emanaban desde dirección o UTP sin tener un lineamiento claro, lo que provocó confusión limitándose solo a la fiscalización sin reflexión ni retroalimentación que permita la mejora

Cargos poco delimitados.

El Marco para la Buena Dirección (2015) sostiene que los equipos directivos deben tener la capacidad de generar trabajo colaborativo lo que permitirá dar respuestas colectivas a problemáticas que se producen en todo ámbito (CPEIP, 2015). Sin embargo, los roles, cargos y funciones no estaban bien delimitadas, generando que algunos cargos se vieran debilitados ante la intromisión de personas a las cuales no les correspondía tomar decisiones específicas, lo que ocurrió con la función de inspectoría general. Desde la llegada de una nueva persona en inspectoría, se ha debido volver a instaurar los espacios y respeto por el cargo, lo que ha provocado más de alguna problemática, ya que se había normalizado esta práctica.

Donoso & Benavides (2018) aseguran que las funciones de los cargos directivos están normados, aunque existen dificultades en las atribuciones para las funciones, producto del exceso de poder/responsabilidades de dirección. En contraste con la situación de la escuela, el cargo de Inspectoría general se encontraba debilitado ya que desde dirección se dio atribuciones a algunas personas para tomar las decisiones que no les correspondía, incluso desde este estamento emanaban directrices que opacaron el trabajo de inspectoría, lo que ha generado discordancia por la reinstalación del cargo cuyas funciones eran compartidas.

Observación de prácticas docentes.

El nuevo UTP de la escuela se valió de su experiencia docente y de conocimientos adquiridos en sus estudios de magíster para realizar acompañamientos de clases en modo virtual en pandemia y llevar a cabo la retroalimentación y reflexión pedagógica correspondientes. Esta

práctica coincide con lo propuesto por el Marco de la Buena Dirección (2015) indicando que se debe efectuar acompañamientos sobre todo a quienes requieren mayor apoyo a través de observaciones sistemáticas y frecuentes con la respectiva retroalimentación (CPEIP, 2015).

Otra propuesta similar la sugiere el Marco para la Buena Dirección (2015) en donde los equipos directivos deben realizar evaluaciones constantes a sus docentes a través de la observación de aula con retroalimentación y apoyo necesario de las prácticas pedagógicas para apuntar al mejoramiento continuo (CPEIP, 2015). La práctica que se llevó a cabo en modo virtual tenía este fin, colaborar con las profesoras en esta nueva experiencia de clases virtuales, apoyar sus prácticas pedagógicas con retroalimentación y reflexión para que poco a poco mejoren sus metodologías en esta nueva modalidad de clases.

Fortalecer prácticas evaluativas a través de capacitación.

El Marco para la Buena Dirección (2015) propone que los equipos directivos tienen el deber de comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes incentivar la construcción de capacidades internas que permitan alcanzar las metas de mejoramiento y mantenerlas en el tiempo (CPEIP, 2015). Las observaciones del equipo técnico sostienen que se debe capacitar a los docentes según las necesidades que se han detectado para apuntar a la mejora educativa. Estas prácticas se llevaban a cabo, pero los enfoques de las capacitaciones no necesariamente abordaron las debilidades y necesidades de los docentes, además, no hubo seguimiento de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en las diversas capacitaciones, siendo una falencia general.

Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), citados por Donoso & Benavides (2018) sostienen que el impacto que tiene el liderazgo del equipo directivo en los aprendizajes de los estudiantes es importante al fortalecer las capacidades pedagógicas individuales y colectivas de los docentes la reflexión y por sobre todo el trabajo formativo con ellos (Donoso & Benavides, 2018). El equipo técnico que se incorporó en 2020 tiene como meta incorporar capacitaciones que aborden las debilidades detectadas, internalizar aquellos conceptos débiles en evaluación y prácticas en el aula y que estos conocimientos sean aplicados y se realice seguimiento y reflexión pedagógica que permitan una continua mejora que permita logros a nivel académico.

Capacitación interna.

El Marco para la Buena Enseñanza (2018) sugiere que los docentes alcancen la calidad de su trabajo el cual se construye y monitorea mejor cuando se produce análisis reflexivo colaborativo entre colegas, a través de talleres, comunidad de aprendizaje o comunidades de práctica (CPEIP, 2018). En el contexto pandemia, se instaló la capacitación interna virtual que permitió al equipo técnico colaborar con los nuevos desafíos virtuales a los cuales se enfrentaban, proponiendo reforzar las debilidades detectadas en algunos ámbitos, como el decreto 67/2018 de evaluación o prácticas como el aula invertida.

Muñoz, Villagra & Sepúlveda (2016) sostienen que la reflexión pedagógica permite a los docentes a reconocer las fortalezas y debilidades de sus prácticas potenciando sus competencias a través de la actualización y formación continua. La meta que se propuso el nuevo equipo técnico es instalar la reflexión de las prácticas para generar el intercambio de ideas que fortalecen la práctica pedagógica, reconocer las debilidades para potenciarlas. Esta práctica no estaba instalada como trabajo pedagógico ni como reflexión lo que impedía mejorar las debilidades detectadas.

Paradigma técnico.

Blanco (2004) sostiene que se considera al profesor una persona que presenta competencias aprendidas que transmite conforme a una planificación en función de objetivos específicos; el estudiante se le considera tan solo como un receptor de las informaciones y que su misión es aprender, incluso de memoria, lo que se le enseña, además, se aplica la evaluación en el producto, en donde se mecaniza el aprendizaje a través de acciones repetitivas, sin existir. El equipo técnico detectó que las metodologías aplicadas en el aula se centraban en entregar información que el estudiante debía repetir en su cuaderno y memorizar datos, sin una reflexión, sin retroalimentación y tampoco acercar lo aprendido en una aplicación práctica en la vida diaria.

Machado (2015) explica este tipo de educación como la transmisión de contenidos desde el “que sabe” hacía el “que no sabe”, es solo transmisión de información que el estudiante no conoce. Esto limita a la enseñanza al adiestramiento y condicionamiento para retener información. El paradigma educativo que estaba en práctica en la escuela, justamente obedecía a la enseñanza

de retención de información, datos que debían ser replicados en una evaluación sumativa de fin de unidad u objetivo de aprendizaje, cuyo fin era solo entregar contenidos que iban a ser evaluados en las pruebas SIMCE, siempre apuntando a la repetición continua de materia y tratar de tener la cobertura curricular cubierta a fin de semestre, sin reflexión ni participación activa de los estudiantes en su proceso de enseñanza.

Análisis general de la categoría Estrategias y Metodologías de evaluación

El nuevo equipo técnico que se incorporó a la escuela en 2020 (UTP e inspectoría general) detectaron ciertas falencias en las prácticas metodológicas y evaluativas en el equipo docente de la escuela, además de percibir ciertas debilidades con respecto a la gestión directiva.

Se detectó que las profesoras presentaban debilidades con respecto a sus metodologías didácticas y evaluativas. Al iniciar el periodo de suspensión de clases producto de la pandemia, surgió la debilidad en las competencias tecnológicas, esto se debe a que el trabajo pedagógico solo se centraba en el aula, en el lápiz, cuaderno y pizarrón, y no se incluía en las planificaciones el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. Esto generó que la educación remota en sus inicios fuera un gran desafío que provocó cierto grado de frustración en quienes no dominaban la tecnología, sin embargo fueron capaces de superar esta barrera.

Los acompañamientos virtuales, permitió observar que las profesoras continuaban desarrollando sus clases de forma clásica, es decir, replicaron las metodologías del aula a las pantallas de computador o celular, sin innovación alguna, siendo el estudiante solo un receptor de información. Además, la evaluación de aprendizajes fue escaso e incluso nulo en algunos casos, esto se debe al desconocimiento de las orientaciones del decreto 67/2018 de evaluación. Por tal razón, el equipo directivo decidió realizar capacitaciones internas acerca del decreto de evaluación y metodologías como el aula invertida, lo que permitió reforzar y mejorar las prácticas pedagógicas y evaluativas. Otra debilidad que detectó el equipo técnico se refiere al escaso trabajo colaborativo, en donde el factor más importante que lo afecta son las rencillas internas de índole personal, lo que genera la formación de grupos cerrados que no permiten superar dificultades ya sea profesional o personal. Como lo afirma el Marco de la Buena Dirección (CPEIP, 2015), es responsabilidad del director mantener buenas relaciones internas

entre los profesores. Sin embargo, esta gestión de la buena convivencia no se daba en la escuela lo que generó que las divisiones se mantuvieran en el tiempo afectando el trabajo colaborativo, lo que debilitaba la articulación y el intercambio de experiencias. Esta era una de las debilidades del equipo directivo, cuya gestión era sobrepasada por la alta intensidad del trabajo administrativo, dejando en segundo plano la gestión pedagógica limitándose solo al vaciado de información en pautas de acompañamientos que tenían como fin solo cumplir con el propósito, la retroalimentación al profesor solo consistía en dar a conocer la pauta, no existía apoyo y seguimiento constante a quienes lo necesitaban, manteniéndose las prácticas pedagógicas habituales que afectaron al desempeño académico de los estudiantes. Además, este distanciamiento con el ámbito pedagógico provocado por el exceso de trabajo administrativo, llevó a que muchas decisiones se tomaran entre pocas personas las cuales no fueran consensuadas, generando confusión de los roles de cada cargo directivo, recayendo gran parte de las responsabilidades en dirección, sobrecargando sus funciones, lo que permitió que se delegaran responsabilidades en personas que no les correspondía, cuyas consecuencias provocó el debilitamiento de la función de inspectoría general, la que debió ser reestablecida por la nueva inspectora general.

4.2.2 Categoría: Prácticas en evaluación

Definición: la suspensión de clases obligó a los establecimientos a adaptar las prácticas educativas a la modalidad virtual generando estrategias de acompañamiento y apoyo a la labor docente, para superar las debilidades detectadas. Además, se instauró como eje fundamental en las prácticas educativas la afectividad que permitiera mejorar el clima de aula debido al deterioro emocional que conlleva a estudiantes y familias el encierro e incertidumbre por el futuro.

Categoría	Marco referencial	Marco normativo
Aprendizajes en pandemia. El trabajo técnico se debió adaptar a la modalidad virtual, por lo que se generaron estrategias que aseguraran la continuidad de	Los estudiantes habitan en un mundo digital y colaborativo en la modalidad remota, sin embargo, son devueltos al pizarrón y papel durante esta	Para la educación en modo virtual, se requiere conformar un ambiente de aprendizaje que permita las interacciones, el diálogo y la colaboración, es importante contemplar algunos

<p>los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>interacción virtual (García de Paz & Santana, 2021)</p>	<p>aspectos que permitan contextualizar la enseñanza, como la situación del estudiante y su familia, las características de los estudiantes, la definición de los objetivos de aprendizaje, la organización del trabajo de los estudiantes y la disposición de los espacios de aprendizaje, los materiales y recursos de los que se va a disponer. (DEG - MINEDUC, 2020)</p>
<p>Trabajo colaborativo Las personas que asumieron los cargos de UTP e inspectoría generaron de inmediato trabajo colaborativo, además, ellos inmediatamente detectaron debilidades en el trabajo colaborativo docente producto de rencillas internas, fortaleciendo el trabajo colaborativo gracias a la inclusión e integración de todos los componentes del equipo docente.</p>	<p>El equipo directivo son los principales responsables en generar un clima colaborativo, gestionando actividades y talleres dirigidos a potenciar y desarrollar las habilidades de trabajo en equipo (MINEDUC, 2014).</p>	<p>El equipo directivo debe crear e incentivar una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales del establecimiento, para lo cual generan condiciones necesarias e instancias sistemáticas, en tiempos no lectivos, de reflexión y trabajo técnico colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. (CPEIP, 2015)</p>
<p>Fortalecer clima de aula. Se propicia mejorar el clima de aula adecuado para la formación integral del ser humano a través del refuerzo e instalación de la afectividad en los métodos utilizados por los profesores en la gestión del proceso de enseñanza.</p>	<p>Zepeda (2007) citado por García y colaboradores (2014) sostiene que la relación profesor-estudiante es un factor importante en el desempeño del estudiante. Uno de estos factores es el ambiente emocional en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Por esto, se puede afirmar que es importante que durante el proceso enseñanza aprendizaje, éste se dé en un ambiente adecuado y propicio para tal fin.</p>	<p>La convivencia debe ser dialogada y compartida, para que se puedan manejar con éxito los conflictos que se presenten. Así, el bienestar socioemocional, las buenas relaciones y la convivencia diaria, la organización de la sala y la mutua preocupación son algunos de los aspectos centrales en la creación de este ambiente que promueve una actitud constructiva y positiva hacia el aprendizaje. (CPEIP, 2018)</p>

	(García, García, & Reyes, 2014)	
<p>Acompañamiento y reflexión.</p> <p>También es destacado el Acompañamiento y Reflexión cuyo fin es reforzar y estimular al equipo docente hacia la mejora educativa a través del desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.</p>	<p>Los docentes deben colaborar en la implementación de comunidades de aprendizaje con sus pares, directivos y con instituciones externas, con el fin de reflexionar e intercambiar experiencias sobre aspectos que permitan mejorar el quehacer pedagógico y los aprendizajes de los/as estudiantes. (CPEIP, 2018)</p>	<p>Blázquez (1991) y Elliott (1993) citados por Muñoz y colaboradores (2016). Consideran que dentro del contexto de la reflexión es fundamental mejorar la práctica docente y no en generar conocimientos científicos. La utilidad de esto permite que los docentes analicen interacciones, critiquen creencias, teorías y evaluar alternativas que conduzcan a cambiar una realidad existente. Se consideran los problemas concretos que conducen a la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas que van en directo beneficio de los estudiantes que conducen a la necesidad de innovar y generar cambios. (Muñoz, Villagra, & Sepúlveda, 2016)</p>

Análisis de la categoría

Aprendizajes en pandemia.

El contexto de clases virtuales permitió descubrir algunos factores que relacionan este escenario con los estudiantes. se reconoció que estos habitan en un mundo digital y colaborativo en la modalidad remota, sin embargo, son devueltos al pizarrón y papel durante esta interacción virtual. Uno de los desafíos enfrentados es que el trabajo técnico debió adaptarse a la modalidad virtual, por lo que se generaron estrategias que aseguraran la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes. Dentro de estas adaptaciones, se establece que los docentes eviten entregar información que leen desde un PPT, que se generen instancias de participación aprovechando

los conocimientos tecnológicos de los estudiantes, incentivando el uso de redes sociales o softwares amigables y entretenidos que estimulen el aprendizaje.

Para la educación en modo virtual, es imprescindible un buen ambiente de aprendizaje el cual se logra a través del diálogo y la colaboración. Además, es importante contemplar algunos aspectos que permitan contextualizar la enseñanza, como la situación del estudiante y su familia, las características de los estudiantes, la definición de los objetivos de aprendizaje, la organización del trabajo de los estudiantes y la disposición de los espacios de aprendizaje, los materiales y recursos de los que se va a disponer. El trabajo técnico tuvo que abordar varias aristas al modo virtual, dentro de ellas la contención emocional, el contexto socioeconómico del estudiante y sus familias, enseñar a organizar los tiempos y espacios de aprendizaje y por sobre todo considerar la disponibilidad de tecnología que permitiera interactuar al estudiante con sus profesores.

Trabajo colaborativo

En el documento de los estándares Indicativos de desempeño se afirma que el equipo directivo es el principal responsable en generar un clima colaborativo, gestionando actividades y talleres dirigidos a potenciar y desarrollar las habilidades de trabajo en equipo. Ante esta sugerencia del MINEDUC, el equipo técnico asumió de inmediato el trabajo mancomunado fusionando labores y funciones, lo que fue un ejemplo para los docentes, por lo que incentiva el trabajo colaborativo. Sin embargo, se detectó que existían debilidades en el trabajo en equipo debido a rencillas internas fortaleciendo el trabajo colaborativo gracias a la inclusión e integración de todos los componentes del equipo docente.

El marco para la Buena Dirección establece que el equipo directivo debe crear e incentivar una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales del establecimiento, lo cual va en directo beneficio de los aprendizajes de los estudiantes. La labor del equipo técnico, encabezado por UTP e inspectoría general, fue generar de inmediato las instancias de reflexión pedagógica fortaleciendo el trabajo colaborativo, incluyendo a cada miembro de docentes y asistentes de la educación en el reconocimiento de las debilidades y el posterior análisis de las ideas que apuntan a la mejora educativa.

Fortalecer clima de aula.

Zepeda (2007) citado por García y colaboradores (2014) sostiene que la relación profesor-estudiante es un factor importante en el desempeño del estudiante. Uno de estos factores es la inclusión a la enseñanza de la afectividad y que es de suma importancia en el logro de metas, además, que el ambiente de aula sea el adecuado para este fin (García, García, & Reyes, 2014). El equipo técnico incentiva a los docentes a mejorar el clima de aula a través del refuerzo e instalación de la afectividad en clases, sobre todo considerando el contexto de vulnerabilidad socioemocional que viven los estudiantes y sus familias en métodos utilizados por los profesores en la gestión del proceso de enseñanza.

El Marco para la Buena Enseñanza (2018) sostiene que la convivencia en el aula debe ser normada, dialogada y compartida con los estudiantes para superar conflictos, generar bienestar emocional, buenas relaciones y que mantener este clima es de mutua responsabilidad que promueve una actitud constructiva y positiva hacia el aprendizaje (CPEIP, 2018). El equipo técnico propicia en los docentes generar climas de aula positivas, en donde siempre se destaque las buenas actitudes y acciones, enseñar desde la afectividad y estimular a los estudiantes a superar sus debilidades. Además, se indica a los docentes que deben siempre estar atentos a los estados emocionales en contexto de pandemia y generar instancias de diálogo abierto para que los estudiantes expresen sus emociones.

Acompañamiento y reflexión.

El Marco para la Buena Enseñanza (2018) sostiene que es deber de los docentes colaborar en la implementación de comunidades de aprendizaje con todos los actores educativos del establecimiento que les permita reflexionar e intercambiar experiencias que permitan mejorar las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes (CPEIP, 2018). El equipo técnico genera instancias de acompañamiento y reflexión que permita reforzar y estimular al equipo docente con el fin de mejorar las prácticas que vayan en directo beneficio del desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes.

Blázquez (1991) y Elliott (1993), citados por Muñoz y colaboradores (2016) consideran que la reflexión pedagógica tiene como propósito fundamental mejorar las prácticas docentes para cambiar la realidad existente, lo cual va en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Sin

duda las acciones que propone el equipo técnico es reforzar la reflexión pedagógica estimulando a los docentes a reconocer debilidades, intercambiar experiencias, analizar los factores socioemocionales y académicos en que se encuentran los estudiantes, lo que permite avanzar hacia la mejora educativa a través del desarrollo de habilidades y competencias en grupos heterogéneos con diversas capacidades de aprendizaje.

Análisis general de la categoría Prácticas en evaluación.

El contexto sanitario provocado por la pandemia de covid 19 provocó la suspensión de clases presenciales debiendo los establecimientos educacionales a adaptarse al desafío de continuar con el proceso educativo a distancia. Esta modalidad nunca fue aplicada y menos probada en la educación escolar en nuestro país. Como la situación continuó se debió generar estrategias que permitieran la comunicación con los estudiantes y sus familias. De inmediato las redes sociales cumplieron un rol comunicativo de la escuela con la comunidad desde el primer día, posteriormente se implementaron aplicaciones de video llamadas que permitió que las clases se trasladaran desde las aulas a los hogares de los estudiantes. Los docentes debieron adaptar sus metodologías al contexto virtual, dando énfasis al estado emocional de los estudiantes, monitoreando constantemente sus actitudes y emociones, además de generar planes de contención emocional. El equipo técnico de la escuela instruyó al equipo de docentes y al equipo de convivencia a fortalecer los lazos afectivos con los estudiantes y familias lo que permitió conocer el estado socioemocional e ir en apoyo de aquellos que lo necesiten, además, se sostiene que la incorporación de la afectividad en el clima de aula es un factor importante en el aprendizaje de los estudiantes (García, García, & Reyes, 2014).

Otra de las acciones que se debió adaptar al contexto virtual fue el acompañamiento y la reflexión pedagógica. Obviamente, la adaptación a este formato no fue fácil para docentes y equipo directivo, que en muchos casos no conocían las aplicaciones de video llamadas. Ante estos nuevos desafíos, se generó una estrecha relación profesional entre UTP e inspectoría General, lo que permitió consensuar las decisiones que se debían tomar con rapidez producto de las problemáticas que surgían por la aplicación de esta nueva forma de educación, generando un trabajo colaborativo profesional, de confianza mutua y ejemplificador lo que estimuló al trabajo colaborativo de todos los trabajadores de la escuela, desde los auxiliares de aseo hasta el equipo directivo.

4.2.3 Categoría: Competencias evaluativas

Definición: el contexto sanitario estableció desafíos que permitieran continuar con los aprendizajes en modo virtual. Se establecieron acompañamientos virtuales para apoyar la labor docente, en donde se detectaron debilidades con respecto a metodologías evaluativas, iniciando capacitaciones internas del decreto de evaluación 67/2018. Además, se potenció e incentivó el trabajo colaborativo entre docentes como una oportunidad de desarrollo profesional, estableciendo que tanto los aprendizajes, educación afectiva y valórica permiten un desarrollo integral de los estudiantes.

Categoría	Marco referencial	Marco normativo
<p>Aplicación Decreto 67 de evaluación. Algunas profesoras aplicaban el Decreto 67/2018, otorgando al estudiante el protagonismo en el proceso de su aprendizaje a través de la retroalimentación constante y participación.</p>	<p>La evaluación como medición está enmarcada dentro de la dimensión tecnológica – positivista, en donde el profesor tiene el dominio de qué se debe evaluar, los criterios y es el único que puede realizar cambios en ella. Además, el estudiante es el único responsable del éxito o el fracaso ya que no es el profesor al que se evalúa (Muñoz, Villagra, & Sepúlveda, 2016).</p>	<p>El decreto 67/2018 de evaluación otorga una amplia gama de acciones que lidera el docente para que tanto ellos como sus estudiantes puedan obtener evidencia sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso de este y mejorar los procesos de enseñanza. (MINEDUC, 2018)</p>
<p>Observación de profesoras La experiencia del equipo técnico permitió tener una mirada crítica y técnica acerca de las prácticas y metodologías implementadas en clases virtuales. La observación presencial fue interrumpida por el contexto sanitario, pero continuo de manera virtual.</p>	<p>El MINEDUC establece que el equipo de gestión debe efectuar acompañamiento a sus docentes sobre todo a quienes evidencian mayor necesidad de apoyo a través de observaciones sistemáticas y frecuentes con la respectiva retroalimentación (MINEDUC, 2014).</p>	<p>Los equipos directivos deben evaluar sistemáticamente a todos sus docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación formativa, entregando el apoyo y acompañamiento necesario a cada docente para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. (CPEIP, 2015)</p>
<p>La evaluación es parte de los aprendizajes.</p>	<p>Los profesores deben tener los conocimientos, la comprensión y las</p>	<p>Dado que el propósito principal de la evaluación es fortalecer la enseñanza y los</p>

<p>Se pretende aplicar la evaluación de procesos y retroalimentación como práctica habitual en el aula y otorgar protagonismo a los estudiantes.</p>	<p>habilidades acerca de evaluación educacional para ponerlos en práctica y para que esta sea efectiva y beneficiosa para los estudiantes, a este conjunto de factores les permite a los profesores ser competentes con respecto a la evaluación y a este conjunto de competencias se le ha denominado “alfabetización en evaluación” (Föster & Zepeda, 2017).</p>	<p>aprendizajes de los estudiantes, se entenderá la retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo lo que permite asegurar que cada estudiante pueda tener información relevante sobre su proceso de aprendizaje, que le permita progresar, además, el docente debe profundizar la reflexión respecto de cómo su práctica pedagógica influye sobre el progreso de los estudiantes y el consiguiente ajuste. (MINEDUC, 2018)</p>
<p>Capacitación interna. Se llevó a cabo la reflexión pedagógica, intercambio de experiencias y la capacitación por parte de UTP acerca del decreto 67/2018 de evaluación y Aula Invertida.</p>	<p>Se sugiere que la calidad del trabajo docente se construye y monitorea mejor cuando ocurre en un contexto no sólo de análisis reflexivo individual, sino que, de colaboración entre colegas, a través de talleres, comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica (CPEIP, 2018).</p>	<p>Identifican las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional para abordarlas, motivando su aprendizaje y formación continua. (CPEIP, 2015)</p>
<p>Trabajo colaborativo El equipo directivo ha adoptado un trabajo inclusivo e integrador, favoreciendo relaciones de colaboración y trabajo de equipo.</p>	<p>La colaboración entre profesionales es una oportunidad formativa de desarrollo profesional y de mejora en las prácticas del conjunto de las personas implicadas. (Montero, 2011)</p>	<p>Uno de los objetivos básicos que se persigue con la utilización del trabajo colaborativo es promover una adecuada formación y un apropiado desempeño laboral a partir del intercambio de ideas y acciones de los miembros implicados en el proceso de gestión de la organización, lo que incluye la promoción de ideas, actividades formativas y propuestas de acción. (Jiménez, 2009)</p>
<p>Formación integral Los estudiantes deben tener un rol más protagónico así la</p>	<p>La formación integral apunta al desarrollo de capacidades, valores y</p>	<p>La formación integral implica el fortalecimiento de una personalidad</p>

<p>escuela se transformaría en una institución efectiva que ayudaría a la formación integral respondiendo a las demandas sociales.</p>	<p>habilidades que favorezcan lo académico, es un proceso continuo, permanente y participativo que busca lograr la realización plena del estudiante, preparándolo para enfrentar con éxito los problemas de la sociedad. (Alonzo, Valencia, Vargas, Bolívar, & García, 2016)</p>	<p>responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria, con capacidad de reconocer e interactuar con el entorno para la construcción de su propia identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través del desarrollo de aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material, ética y valórica. (Lugo, 2007)</p>
--	--	--

Análisis de la categoría

Aplicación Decreto 67 de evaluación.

Muñoz y colaboradores sostienen que la evaluación se encuentra enmarcada dentro de la dimensión tecnológica – positivista, en donde el profesor domina lo que se debe evaluar, los criterios y los cambios que pueda realizar, dejando al estudiante con la responsabilidad del éxito o fracaso de su calificación. Estas prácticas de evaluación son comunes en algunas docentes, sin embargo, algunas profesoras aplicaban los conceptos de evaluación como lo mandata el Decreto 67/2018, flexibilizando la evaluación, otorgando al estudiante mayor protagonismo en el proceso de su aprendizaje a través de la retroalimentación constante y participación.

El decreto 67/2018 de evaluación establece que el docente debe lidera los procesos de evaluación y que ellos como sus estudiantes puedan obtener las evidencias que les indiquen como promover el progreso y mejorar los procesos de enseñanza. Estas prácticas que establece el decreto de evaluación 67/2018 fueron llevadas a cabo por algunas profesoras de la escuela, lo que significó conocer el estado de avance de sus estudiantes y ajustar las planificaciones en respuesta de la información obtenida gracias a la evaluación formativa y retroalimentación aplicadas en clases. Sin embargo, es imprescindible que todo el equipo docente aplique los lineamientos del decreto, ya que aún existe desconocimiento y resistencia a transformar las prácticas de evaluación.

Observación de profesoras

Los Estándares Indicativos de Desempeño (2014) establecen que es de responsabilidad del equipo de gestión en realizar acompañamientos a los docentes, sobre todo a quienes requieren de mayor apoyo y retroalimentación (MINEDUC, 2014). Gracias a la experiencia del equipo técnico de la escuela permitió realizar observaciones críticas y objetivas de las prácticas de los docentes realizando las correspondientes retroalimentaciones y apoyo a quienes lo requieren. En contexto de pandemia, los acompañamientos continuaron de manera virtual, ya que los docentes requirieron mayor apoyo al verse enfrentados a nuevos desafíos tecnológicos.

El Marco para la Buena Dirección (2015) establece que los equipos directivos deben evaluar constantemente sus docentes a través del acompañamiento y retroalimentación correspondiente, entregando el apoyo necesario a los docentes (CPEIP, 2015). Los acompañamientos realizados por el equipo técnico de la escuela, permitió detectar fortalezas y debilidades en las prácticas evaluativas. Estos acompañamientos permitieron al equipo apoyar a los docentes con respecto de sus competencias evaluativas e ir mejorando poco a poco el desempeño de los docentes lo cual fue en directo beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación es parte de los aprendizajes.

Föster y Zepeda (2017) aseguran que los profesores deben dominar los conocimientos acerca de la evaluación educacional para llevarlos a la práctica y ser beneficiosa para los estudiantes, esto les permite a los profesores ser competentes con respecto a la evaluación. El equipo técnico detectó debilidades con respecto a las competencias evaluativas de los docentes por lo que se pretende instalar la práctica evaluativa constantemente a través de capacitaciones internas y acompañamientos sistemáticos para que apliquen evaluación de procesos y retroalimentación como práctica habitual en el aula y otorgar protagonismo a los estudiantes.

El Marco para la Buena Enseñanza (2018) establece que es esencial fortalecer la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, además, de retroalimentar constantemente como parte fundamental del proceso evaluativo, asegurando que cada estudiante pueda tener la información necesaria de como avanza e ir progresando en sus aprendizajes y profundizar en la reflexión con respecto a su práctica pedagógica (CPEIP, 2018). Ante estas orientaciones, el equipo técnico al detectar debilidades propone que todos los docentes de la escuela participen

en las capacitaciones internas acerca de la evaluación educativa, posteriormente acompañando las clases virtuales para retroalimentar sus prácticas con el fin de ir mejorando la aplicación de la evaluación, guiar a los estudiantes acerca de su progreso y que reflexionen en conjunto acerca de sus aprendizajes.

Capacitación interna.

El Marco para la Buena Enseñanza (2018) sugiere que el equipo directivo debe construir y monitorear la calidad del trabajo docente cuando ocurre en un contexto de colaboración entre colegas a través de talleres, comunidades de aprendizaje o de práctica (CPEIP, 2018). Las debilidades detectadas en las prácticas pedagógicas, llevó al equipo técnico a generar capacitaciones internas por parte del mismo equipo, a través de talleres que se enfocaron en el decreto 67/2018 de evaluación y metodologías como el aula invertida, lo que permitió la reflexión y compartir experiencias para mejorar las prácticas evaluativas y didácticas.

El Marco para la Buena Dirección (2015) identifica que es necesario fortalecer las competencias de los docentes, generando diversas modalidades de desarrollo profesional motivando el aprendizaje y formación continua (CPEIP, 2015). El equipo técnico realizó capacitaciones internas a través de talleres que permitieron el análisis y reflexión acerca de sus metodologías, que permitieron superar las debilidades detectadas, además, de incentivar el desarrollo de sus capacidades mediante retroalimentación individual y reflexión grupal.

Trabajo colaborativo

Montero (2011) sostiene que el trabajo colaborativo entre profesionales es una oportunidad formativa de desarrollo profesional y de mejora en las prácticas de las personas participantes. El equipo directivo de la escuela ha propuesto y adoptado el trabajo colaborativo integrando a docentes, docentes PIE y asistentes de aula, permitiendo intercambio de ideas lo que ha favorecido las relaciones humanas y de trabajo.

Jiménez (2009) afirma que el trabajo colaborativo promueve la formación docente y un apropiado desempeño laboral enriqueciendo el aprendizaje a través del intercambio de ideas, experiencias, realización de actividades formativas y propuestas de acción. La propuesta del equipo directivo es estimular el trabajo colaborativo lo que permite aprender de sus pares algunas metodologías que han aplicado con éxito y así replicar las buenas prácticas, además, se

han integrado a este trabajo todos los actores que están en directo contacto pedagógico con los estudiantes, esto les permite ampliar más sus conocimientos y es una buena oportunidad de aprendizaje y acción formativa.

Formación integral

Alonzo y colaboradores (2016) sostienen que la formación integral permite el desarrollo de capacidades, valores y habilidades que favorecen el aspecto académico, en un proceso permanente y participativo que busca el logro de la realización plena del estudiante, preparándolo para enfrentar con éxito a la sociedad. El equipo técnico asegura que los estudiantes deben tener un rol más protagónico, transformando a la escuela en una institución efectiva que ayudaría a la formación integral respondiendo a las demandas sociales.

Según Lugo (2007) la formación integral implica el fortalecimiento de la responsabilidad, ética, pensamiento crítico, participación, creatividad, actitud solidaria, con herramientas que permitan al estudiante a interactuar con el entorno para establecer su propia identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través del desarrollo de aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material, ética y valórica. Así mismo, el equipo técnico establece que los estudiantes deben tener mayor protagonismo desarrollando la formación en todo sentido lo que permitiría a los estudiantes a desenvolverse en su entorno.

Análisis general de la categoría Competencias Evaluativas.

Es responsabilidad del equipo directivo realizar acompañamientos y evaluar sistemáticamente a sus docentes realizando retroalimentación que permita la mejora educativa (CPEIP, 2015) por esta razón, el equipo técnico creó un plan de acompañamientos que fue interrumpida por la suspensión de clases, por lo que se debió adecuar este plan para evaluar a los docentes de manera virtual. Sin embargo, este tipo de práctica fue un desafío para el equipo técnico que tuvo que adaptarse a la contingencia valiéndose de su experiencia para tener una mirada objetiva y profesional. Estos acompañamientos permitieron obtener datos importantes con respecto a las prácticas pedagógicas y evaluativas de las docentes. Resultó importante detectar que no se estaba aplicando como corresponde el decreto 67/2018 de evaluación (MINEDUC, 2018) aunque hubo docentes que si aplicaron lo establecido por el decreto 67/2018. Ante este escenario el equipo técnico decidió realizar una capacitación interna de este decreto para ir mejorando

constantemente la evaluación de aprendizajes la cual no era aplicada en su totalidad, e incluso en algunos casos, no se aplicaba. Esta capacitación pretende que los procesos de evaluación y retroalimentación sean habituales y otorgar protagonismo a los estudiantes, que de alguna forma no lo tenían. También se sugirió que en estos momentos de contexto sanitario se diera énfasis al factor emocional entregando contención y reforzar valores indispensables que permitan a los estudiantes desenvolverse con responsabilidad en la sociedad, otorgando las herramientas necesarias para solucionar las problemáticas que surgen en el entorno (Alonzo, Valencia, Vargas, Bolívar, & García, 2016) sobre todo en el contexto de pandemia en que se encuentra el país y el mundo, permitiendo que nuestros estudiantes tengan la formación integral que busca el desarrollo pleno de cada ser humano.

Los desafíos a los cuales la educación ha tenido que hacer frente al contexto de pandemia, permitió establecer algunas prácticas poco habituales que permitieron abordar las problemáticas que surgieron. Una de estas fue reforzar el trabajo colaborativo entre los docentes, los cuales tenían la capacidad de aportar y promocionar actividades y propuestas metodológicas (Jiménez, 2009) que ayudaran a aquellos docentes con menos competencias a incorporar prácticas necesarias que apuntan a la mejora del proceso educativo virtual, además esta colaboración profesional supuso una oportunidad de trabajo formativo de desarrollo profesional y de mejora en las prácticas del equipo de docentes (Montero, 2011).

Todas estas acciones en conjunto se dirigen única y precisamente a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, incorporando la afectividad y componentes valóricos que permiten la formación integral tan necesario en el contexto sanitario.

4.2.4 Categoría: Perfil comunitario

Definición: el PEI de la escuela Araucarias de Chile de Conchalí tiene como objetivo establecer vínculos colaborativos con la comunidad, estableciendo redes de apoyo con diversas instituciones, como club de adulto mayor, junta de vecinos, instituciones de salud y seguridad comunales que van en directo beneficio de los estudiantes y sus familias.

Categoría	Marco referencial	Marco normativo
Apoyo a la comunidad El trabajo de la escuela por la comunidad se destaca ya que el sentido de este va en directo beneficio de la comunidad, siendo declarado en el Proyecto Educativo Institucional como educación comunitaria cuyo objetivo es va más allá de la formación integral de los estudiantes, también se vela por la integridad socioemocional de cada integrante de la comunidad.	La educación comunitaria se relaciona con “la transformación en las metodologías educativas y un trabajo educador a largo plazo”. La finalidad de la educación comunitaria se refiere a la “equidad” mejorar la calidad de vida de la comunidad (Essomba, 2019).	La educación comunitaria tiene como objetivo crear y promover la actuación autónoma de las comunidades y para la autodeterminación de su acción social. Las instituciones educativas deben estar al servicio de la puesta en funcionamiento de la motivación, participación y autogestión ciudadana que permitan avanzar a las personas en sus propios problemas, activar el cambio social y en una autoconstrucción y desarrollo integral e integrador. (Cieza, 2006)

Análisis de la categoría

Apoyo a la comunidad

Essomba (2019) afirma que la educación comunitaria tiene relación con “la transformación en las metodologías educativas y un trabajo educador a largo plazo”. La finalidad de la educación comunitaria se refiere a la “equidad” lo cual permite mejorar la calidad de vida de la comunidad. En esta misma línea, el objetivo principal del PEI de la escuela está dirigido a trabajar en la educación comunitaria la cual se centra en mejorar las condiciones de los integrantes de la comunidad, no tan solo en la formación académica de los estudiantes, también poniendo énfasis en el trabajo socioemocional, haciendo partícipes a las familias, a las organizaciones sociales del entorno y a las autoridades para que visibilicen las necesidades de la comunidad.

García Martínez (1993) citado por Cieza (2006) sostiene que el objetivo de la educación comunitaria es crear y promover la actuación autónoma de las comunidades. Las instituciones educativas deben estar al servicio de las organizaciones comunitarias para apoyarlas en su funcionamiento y autogestión ciudadana (Cieza, 2006). El objetivo del trabajo y educación comunitaria de la escuela es justamente colaborar con las organizaciones del entorno para apoyarlos en su gestión, reconocer y respetar sus raíces, estimulando la participación de personas de distinta etnia y nacionalidad en una dinámica integradora, a través de talleres comunitarios lo que permite que las personas participen, incluso algunos de estos talleres son dictados por personas de la comunidad, colaborando a que la sociedad sea más equitativa y justa.

Análisis general de la categoría Perfil Comunitario.

La escuela Araucarias de Chile se inserta en un barrio de nivel socioeconómico bajo, con muchas familias vulnerables y nivel educacional bajo. La escuela trabaja para estudiantes vulnerables, un alto porcentaje de estos provienen de familias uniparentales, también hay casos de alcoholismo, drogadicción, con padres, madres o algún familiar privado de libertad, por lo tanto, muchos estudiantes son vulnerables desde el ámbito socioeconómico, pero también afectivo. El objetivo general del Proyecto Educativo Institucional de la escuela Araucarias de Chile es “Promover en nuestros estudiantes una identidad comunitaria para que sean agentes de cambio en su barrio, a través de actividades diversas en las áreas del conocimiento, de la cultura, arte, deporte y el cuidado del medio ambiente” (Araucarias de Chile - Conchalí, 2020). El objetivo de la educación comunitaria es promover la autonomía de las comunidades y las instituciones educativas deben estar al servicio de la participación, motivación y autogestión que le permite a la comunidad avanzar frente a sus problemáticas, en la autoconstrucción y desarrollo integrador (Cieza, 2006). La comunidad educativa de la escuela Araucarias siempre ha estado a disposición de la comunidad en un trabajo mancomunado que permite el desarrollo del entorno. Sin embargo, el contexto de pandemia obligó a adaptarse al contexto, las colaboraciones se transformaron en apoyo socioemocional e incluso económico, siendo de gran importancia el espíritu solidario de los equipos, en donde cada uno tenía una tarea muy importante con la comunidad. El equipo de convivencia otorgó apoyo socioemocional y socioeconómico, las profesoras constantemente monitoreaban el estado socioemocional de sus estudiantes y familias

y el equipo directivo aportaba con la gestión necesaria para ir en ayuda de cualquier miembro de la comunidad que lo necesitara.

4.2.5 Categoría: Gestión directiva

Definición: los cargos directivos no se encontraban delimitados lo que provocó el debilitamiento de estos. La sobrecarga de trabajo administrativo debilitó el ámbito pedagógico debido a la débil fiscalización y acompañamiento docente y administrativo. El nuevo equipo técnico que llegó a la escuela en 2020 detectó estas debilidades reforzando el trabajo colaborativo estableciendo una dirección horizontal.

Categoría	Marco referencial	Marco normativo
<p>Dirección horizontal El equipo técnico propone implementar un sistema organizacional innovador, estratégico, sistemático, con una dirección horizontal, con roles definidos y una comunicación fluida.</p>	<p>La perspectiva actual acerca del liderazgo es llegar a ser un líder de líderes, promoviendo a que sus miembros desarrollen sus competencias, trabajando en un proyecto en común. En lugar de controlar, ordenar y predecir, se impone implicar, motivar y animar a las personas a desarrollar lo mejor de sí mismas, es decir, se promueve el desarrollo de competencias para el liderazgo de un modo más horizontal y colectivo, que promueve el desarrollo de la organización. (Bolívar, 2011)</p>	<p>El liderazgo horizontal propone que se den soluciones en conjunto a las problemáticas y que procure que la participación de todos los involucrados en la educación en la toma de decisiones, que sea integrador y no impositivo. (Mijares, 2016)</p>
<p>Equipo directivo debilitado. Las decisiones que se toman para el desarrollo institucional son poco consensuadas. Los procesos institucionales que buscan la calidad educativa son poco efectivos ya que se ve muy debilitado el trabajo del equipo directivo.</p>	<p>La enseñanza y el aprendizaje se desarrollan mejor si se propone el compromiso con el desarrollo docente, involucrar a todos los agentes en la toma de decisiones, planificación colaborativa, coordinaciones efectivas, investigación y reflexión.</p>	<p>Los directivos no logran cambios sustanciales en los establecimientos si actúan como jefes formales, se requiere líderes que fomenten la participación de los integrantes de la escuela, que se sientan partícipes de un proyecto en común. (Donoso & Benavides, 2018)</p>

	(Ulloa, Nail, Castro, & Muñoz, 2012)	
Cargos poco delimitados. Los roles directivos estaban poco claros, sobre todo el de inspectoría general que debió ser establecido por la nueva inspectora general.	El liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol de director, sino que se requiere que los actores asuman la responsabilidad sobre una tarea o el cargo que sustentan. (Bolívar, 2011)	El equipo directivo es la estructura organizativa colegiada superior de una escuela y tiene la responsabilidad de conducirlo en su gestión interna. Se asume que la función de equipo implica áreas de competencias propias y otras compartidas. (Donoso & Benavides, 2018)

Análisis de la categoría

Dirección horizontal

Bennis (2000) citado por Bolívar (2011) propone que para ejercer liderazgo hay que ser líder de líderes promoviendo el desarrollo de competencias y trabajo en común, lo que conlleva a un liderazgo horizontal y colectivo lo que permite el desarrollo de la organización (Bolívar, 2011). El equipo técnico de la escuela visualizó que la dirección ejercía una jefatura vertical, en donde todos los integrantes de la comunidad educativa actuaban según las decisiones tomadas por la directora. Ante este escenario, el equipo técnico determinó que se debe implementar un liderazgo horizontal, es decir, hacer partícipes a docentes, asistentes de aula y asistentes de la educación en las decisiones administrativas y pedagógicas, otorgando de esta manera mayor protagonismo, mayor diálogo y estimulando el trabajo colaborativo que solo tiene como objetivo la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Mijares (2016) sostiene que al ejercer un liderazgo horizontal permite dar soluciones en conjunto a las problemáticas habituales de la práctica escolar, de esta forma se procura que la toma de decisiones sea integrador y no impositivo. La ausencia de la directora por motivos de salud permitió al equipo técnico realizar un giro con respecto al liderazgo, generando reflexión pedagógica continua, hacer análisis de problemáticas en conjunto, escuchando sugerencias y tomando decisiones en conjunto. Esto motivo la participación democrática de docentes, no

docentes, padres, apoderados y estudiantes en las acciones que se llevaron a cabo en el establecimiento.

Equipo directivo debilitado.

Ulloa y colaboradores (2012) aseguran que los logros pedagógicos de los aprendizajes se desarrollan de mejor manera si se compromete al desarrollo docente involucrándolos en la toma de decisiones, planificación, coordinación y reflexión. Se detectó que en la toma de decisiones la participación docente era baja, y que en pocas ocasiones se consultaba solo al equipo de gestión, esto dirige los procesos institucionales a ser poco efectivos lo que lleva al debilitamiento del trabajo directivo. Por esta razón el equipo técnico, que estuvo y está al mando directivo, decidió otorgar mayor protagonismo a todos los actores educativos para que las decisiones sean consultadas y operacionalizadas en conjunto, promoviendo el liderazgo en diversos ámbitos.

Donoso & Benavides (2018) sostienen que si los directivos actúan como jefes formales con un mando vertical no logran cambios sustanciales en los establecimientos. Para el logro de objetivos se debe hacer partícipes a los integrantes de la escuela y que se sientan parte de la ejecución del proyecto institucional. Esto se visualizó en la forma de dirigir la escuela en donde las decisiones eran poco consensuadas, por lo que eran poco efectivas debilitando el trabajo del equipo directivo.

Cargos poco delimitados.

Bolívar (2011) sostiene que el director no es el exclusivo líder de una institución, se requiere que todos asuman sus responsabilidades, sobre todo los otros miembros del equipo directivo deben ser responsables de sus cargos colaborando en la dirección de la escuela. El equipo técnico detectó que los roles del equipo directivo eran confusos, dejando la mayor parte de las decisiones en manos de dirección, sobre todo el cargo de inspectoría general el cual no ejercía las responsabilidades de su cargo. Ante la llegada del nuevo equipo directivo en 2020, la nueva inspectora general debió establecer la validez del cargo a través del diálogo y liderazgo que supone la importancia del cargo.

El Marco para la Buena Dirección (2015) citado por Donoso & Benavides (2018) sostiene que el equipo directivo es la estructura organizativa superior de una escuela y tiene la

responsabilidad de conducirlo en su gestión interna. Se asume que la función de equipo implica áreas de competencias propias y otras compartidas. Según lo observado por el equipo técnico, las funciones de los cargos directivos presentaban competencias y ejecuciones propias de cada cargo. Sin embargo, muchas funciones que no eran propias de dirección eran asumidas por la directora, lo que generaba mayor carga en la toma de decisiones las cuales no eran totalmente consensuadas por los otros miembros. Es especial caso el cargo de inspección general cuyas responsabilidades no eran cubiertas en su totalidad, produciendo que este se debilitara siendo muchas veces invisibilizado, por lo que la nueva inspectora general, debió asumir el desafío de reestablecer las responsabilidades del cargo y generar nuevamente la validación que el puesto dentro de la dinámica directiva de la escuela.

Análisis general de la categoría Gestión Directiva

Hasta el término del año lectivo 2019, el equipo directivo se encontraba en una situación en donde las decisiones que se tomaban no tenían el efecto esperado, no había una participación de los otros equipos y generalmente la dirección y UTP tenían toda la carga administrativa del establecimiento. La sobrecarga de trabajo impidió que existiera una gestión pedagógica eficaz lo cual se refleja en los bajos resultados que arrastra la escuela desde hace varios. En un informe de visita de fiscalización de la superintendencia de educación en 2017 (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), se advierte acerca de las debilidades detectadas, que sin duda son las mismas debilidades que detectó el nuevo equipo técnico que llegó en 2020, es decir, las debilidades en los diferentes ámbitos no fueron superadas entre 2017 y 2020. Estos resultados permiten establecer que el equipo directivo se encontraba con una carga administrativa que les ocupaba la mayor parte del tiempo dejando para segundo plano el ámbito pedagógico. Las consecuencias de este escenario, llevó a que el equipo directivo comenzara a debilitarse en sus cargos, es decir, como la fiscalización en general no era óptima, los integrantes de la escuela no tenían retroalimentación de su trabajo por lo que se continuó con las mismas prácticas que habían sido catalogadas como debilidades por la superintendencia de educación. Uno de los cargos que más se debilitó fue el de Inspección General, cuyas funciones no estaban siendo cubiertas, generando sobrecarga para dirección, quien, en un afán de gestionar, delegó algunas funciones a personas que no les correspondía. La llegada de dos personas nuevas a cubrir el cargo de UTP e Inspección General permitió que las funciones fueran cubiertas en forma

óptima. Las observaciones realizadas por estos dos nuevos integrantes, permitió detectar lo que sucedía en la escuela por lo que comenzaron un trabajo arduo en reestablecer la jerarquía de los cargos directivos. Una de las decisiones fue reforzar el trabajo colaborativo entre docentes y entre equipo técnico y docentes, proponiendo un liderazgo horizontal el cual propone dar soluciones consensuadas a las problemáticas procurando la participación de toda la comunidad en la toma de decisiones, de forma integradora y no impositiva (Mijares, 2016), lo cual dio buenos resultados, estimulando la participación en el trabajo colaborativo.

4.3 Análisis del objeto de estudio

En marzo de 2020 los cargos de UTP e Inspectoría general fueron cubiertos por dos nuevos integrantes, los cuales inmediatamente iniciaron el trabajo de sus funciones. Estos dos cargos iniciaron un trabajo en conjunto para reforzar el ámbito pedagógico de la escuela Araucarias, por lo que se les denominó como “equipo técnico” realizando observaciones de la dinámica de la escuela. Sin embargo, a una semana de asumir los cargos, se inició la suspensión de clases producto del contexto sanitario por covid 19, esto provocó que el plan de trabajo fuera adaptado para el modo remoto. A pesar de las dificultades que surgieron, al interior del equipo técnico se generó un trabajo colaborativo basado en el dialogo, la confianza y profesionalismo lo que les permitió realizar observaciones objetivas. En primera instancia, se indagó acerca de la forma en cómo se estaba gestionando la escuela, llegando a la conclusión que los cargos directivos no estaban bien delimitados y sus cargos se encontraban debilitados, ya que se tomaban decisiones poco consensuadas que no producían cambios y las funciones de los cargos eran ambiguos, es decir, dirección tenía un exceso de responsabilidades mientras que inspectoría general no cubría las funciones que le correspondían, lo que provocó que muchas de las tareas de inspectoría fueran realizadas por dirección u otra persona a la cual no le correspondía tales funciones. Además, existía una sobre carga de trabajo administrativo lo que dejó en segundo plano el ámbito pedagógico, lo que fue ratificado por la superintendencia de la educación en 2017 en donde encontraron varias debilidades en el ámbito pedagógico (Agencia de Calidad de la Educación, 2017) las mismas que fueron detectadas en 2020, concluyendo que las debilidades nunca fueron trabajadas ni superadas, el informe destaca “la escasa revisión y retroalimentación de instrumentos curriculares y escaso observación y retroalimentación del equipo directivo a

docentes, en clases se aprecian escasos procesos de retroalimentación y débil desarrollo de habilidades de orden superior” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), sin embargo, tras las capacitaciones internas, estos procesos han mejorado aunque en algunos casos requieren mayor apoyo. Ante la ausencia presencial de la directora durante la pandemia, el equipo técnico asumió la dirección, desarrollando una gestión horizontal en donde se motivó la participación, estimulando el desarrollo profesional y trabajo colaborativo.

Las observaciones del equipo técnico al desempeño docente, permitió detectar ciertas debilidades con respecto a las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes. En algunos casos, el desempeño docente fue bajo, detectando que no había dominio de contenidos. El Marco para la Buena Enseñanza sostiene que “los profesores deben dominar los contenidos de sus asignaturas, dominar las didácticas de sus disciplinas, organizar los objetivos y contenidos de manera coherente y que las estrategias de evaluación deben ser coherentes con los Objetivos de Aprendizaje” (CPEIP, 2018). Además, las competencias evaluativas también se encontraron débiles, ya que aún se practicaba la didáctica frontal, en donde el estudiante es solo un receptor de contenidos y la evaluación solo se limitaba a la prueba final de cada unidad u objetivo de aprendizaje. Föster y Zepeda (2017) sostienen que “los profesores deben ser competentes con respecto a la comprensión y las habilidades acerca de evaluación para ponerlos en práctica y que vaya en directo beneficio de los estudiantes” (Föster & Zepeda, 2017). Al no aplicar la evaluación de aprendizajes, los docentes no conocían los avances de sus estudiantes lo que se refleja en el bajo desempeño académico. También se detectó que no existe trabajo colaborativo entre todos los docentes, y que solo se da entre algunos docentes. El equipo técnico indagó ante esta dinámica de trabajo y se tuvo conocimiento que existen rencillas internas de carácter personal que afectan la convivencia social y profesional y, por lo tanto, genera consecuencias en los aprendizajes de los estudiantes. El desarrollo profesional, la mantención de la convivencia al interior del equipo de docentes es responsabilidad del equipo directivo (CPEIP, 2015), por lo que el equipo técnico decidió estimular el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica, intercambio de ideas y desarrollo profesional a través de capacitaciones internas de metodologías como el aula invertida y la aplicación del decreto 67/2018 de evaluación. Además de las debilidades detectadas en metodologías didácticas y evaluativas, el contexto de clases virtuales dejó al descubierto que también algunos docentes presentaban debilidades en competencias tecnológicas, es decir, no dominan las TICS necesarias para continuar con los

aprendizajes en modo virtual. El equipo directivo en conjunto con el encargado de enlace, diseñaron un plan de apoyo a aquellos docentes con debilidades tecnológicas.

El contexto de pandemia con las cuarentenas correspondientes genera alteraciones en el diario vivir, por lo tanto, ante las recomendaciones del MINEDUC (DEG, 2020), se dio mayor énfasis a la contención emocional de estudiantes y familias, generando un plan de apoyo socioemocional a través del equipo de convivencia. Los docentes fueron responsables de monitorear constantemente el estado socioemocional de sus estudiantes y ser el nexo con convivencia, lo que permitió activar los protocolos correspondientes que permitió actuar a tiempo ante las dificultades que presentó la comunidad. Estas acciones son coherentes con los objetivos del PEI de la escuela (Araucarias de Chile - Conchalí, 2020) cuya misión es trabajar con y para la comunidad, lo que se vio reflejado durante la pandemia, en donde se activaron las redes necesarias para ir en ayuda de quienes requerían el apoyo de la comunidad escolar. El equipo de convivencia fue pilar fundamental en este proceso colaborando en conjunto con la profesora jefe en las clases de orientación, entregando contención emocional y refuerzo de valores necesarios para entregarle a los estudiantes las herramientas que les permite enfrentar las problemáticas que surgen en pandemia. Además, el equipo técnico instruyó a las profesoras a practicar la educación emocional, es decir, a incluir la afectividad en el proceso de aprendizaje, lo que permite acercar y reforzar la relación profesor – estudiante lo que permite generar vínculos que permiten la contención emocional y mejora los aprendizajes (García, García, & Reyes, 2014), lo que va en directo beneficio del estudiante y sus aprendizajes.

CAPÍTULO V REFLEXIONES FINALES Y DISCUSIÓN

Los antecedentes previos a iniciar la investigación nos conducen a indagar las prácticas evaluativas de las profesoras a través de observaciones al aula, de las cuales se construyen relatos por parte de los miembros del equipo técnico del cual forma parte el tesista. Frente a esta interrogante se plantea la pregunta de investigación:

¿Cómo evalúan las profesoras a sus estudiantes durante el proceso de aprendizaje en pandemia?, la respuesta para esta pregunta comienza con la implementación del trabajo docente virtual lo cual significó un gran desafío que se debió superar poco a poco para continuar con los aprendizajes de los estudiantes, esta modalidad nunca realizada en la escuela se tuvo que llevar a cabo por el contexto pandemia, en un inicio los docentes trasladaron al aula virtual aquellas metodologías evaluativas que practicaban durante las clases presenciales. El informe de la agencia de la calidad tras la visita de evaluación y orientación (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), explicita que existe escasez de procesos de retroalimentación y desarrollo de habilidades de orden superior lo que dificulta los logros de aprendizajes. La evaluación practicada solo se centra en las evaluaciones sumativas calificando solo al final de un objetivo o unidad y las evaluaciones se basan en traspasar información dada en clases sin retroalimentación previa ni posterior. En algunos casos se realiza retroalimentación, aunque el contexto de clase virtual impide que sea óptima, por lo que esta se lleva a cabo por diversos medios, como WhatsApp o llamada telefónica.

Las observaciones al aula que realizó el equipo técnico con respecto a las prácticas evaluativas fueron coincidentes, lo que permitió desarrollar un objetivo específico que permita conocer como los observadores describieron tales prácticas. Este objetivo expresa lo siguiente:

Analizar la percepción del equipo técnico en relación con la metodología de evaluación que usan las profesoras de 5° básico.

Desde la llegada del nuevo equipo técnico en marzo de 2020 iniciaron observaciones con respecto a la dinámica general de la escuela. El análisis al respecto se refiere a que las prácticas en metodologías de evaluación se aplican en lo mínimo y en algunos casos no existe, además no hay antecedentes de seguimiento a las actualizaciones, es decir, las clases siguen siendo

frontales, en donde los estudiantes son solo espectadores y receptores de información que después deben replicar en evaluaciones que solo miden la capacidad de memoria de los estudiantes.

El equipo técnico lleva a cabo acompañamientos al aula virtual, lo que permite construir una opinión objetiva acerca del desempeño profesional de las profesoras, lo que permite responder a lo que propone el siguiente objetivo específico:

Describir la opinión del equipo técnico respecto a las metodologías e instancias evaluativas que desarrollan las profesoras de 5° año básico.

A través de las observaciones realizadas, se describe que las profesoras no presentan las competencias que requiere llevar a cabo la evaluación de aprendizajes, los estudiantes no participan, las clases son frontales y no existe retroalimentación ni evaluación formativa. Además, lo descrito en las planificaciones dista bastante de lo realizado en clases. Sin embargo, hay profesoras que, si retroalimentan y llevan a cabo evaluación formativa, aunque se requiere mayor apoyo y retroalimentación desde el equipo técnico.

Se evaluó a través de los acompañamientos las competencias de las profesoras observando sus prácticas. El equipo técnico llegó a conclusiones importantes con respecto a las competencias evaluativas de las profesoras desarrollando el siguiente objetivo específico:

Evaluar desde la percepción del equipo técnico las competencias evaluativas que desarrollan las profesoras de 5° básico durante su ejercicio profesional.

El equipo técnico a través de observaciones genera su propia percepción acerca de las competencias evaluativas de las profesoras. Las nuevas incorporaciones que ocupan los cargos de UTP e Inspectoría General presentan las competencias y experiencias profesionales necesarias que les permite construir una opinión objetiva acerca de las prácticas evaluativas de las profesoras, cuyas percepciones han sido coincidentes con las observaciones que llevó a cabo la Agencia de la Calidad de la Educación en su visita de evaluación y orientación que realizó en 2017 (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Por lo tanto, la evaluación de la percepción del equipo técnico permitió sacar conclusiones que se traducen en la modificación del reglamento de evaluación y la pauta de acompañamientos al aula, incorporando criterios que establece el Marco para la Buena Enseñanza.

El contexto pandemia significó realizar esfuerzos para adaptar la educación tradicional de aula a la educación virtual. Sin embargo, las problemáticas socioeconómicas y emocionales se agudizaron con los encierros de las cuarentenas, y en esta instancia es donde el equipo de profesoras y de convivencia jugaron un rol importante en el apoyo a estudiantes y sus familias, por lo que las observaciones del equipo técnico también abarcaron el compromiso social de la comunidad de la escuela, lo que se explicita en el siguiente objetivo específico:

Describir la opinión del equipo técnico con relación al compromiso social que tienen las profesoras en su accionar docente.

Los miembros del equipo técnico coinciden en que el compromiso social de la comunidad escolar es una de las fortalezas que les permite destacar a nivel local. Es importante mencionar que la visión y misión del PEI de la escuela se basan en la educación comunitaria (Araucarias de Chile - Conchalí, 2020). El equipo docente tiene internalizada la concepción comunitaria haciéndolo presente durante tiempos de pandemia, en donde las profesoras en trabajo conjunto con el equipo de convivencia recabaron información acerca de aquellos estudiantes y familias que requerían apoyo socioeconómico, emocional o asesoría social que permitió derivar casos a las instituciones municipales cuando se requería, además permitió ir en ayuda de aquellos estudiantes que tenían problemas de conexión o tenencia de equipos para hacer posible su participación en las clases virtuales. El equipo de convivencia jugó un rol muy importante, ya que a través de ellos se canalizaron las ayudas y derivaciones necesarias.

5.1 Hallazgos

La Agencia de calidad de la Educación realizó una visita de evaluación y orientación en 2017 (Agencia de Calidad de la Educación, 2017) encontrando algunas debilidades con respecto al ámbito de la gestión pedagógica. Estas observaciones son coincidentes con las realizadas por el nuevo equipo técnico que se incorporó en marzo de 2020. El análisis posterior del informe de la Agencia de la Calidad permitió concluir que las debilidades detectadas no fueron abordadas como corresponde, no hubo acompañamiento, apoyo y seguimiento por parte del equipo directivo, lo que tuvo como consecuencia que las debilidades detectadas no fueran superadas manteniéndose en el tiempo, afectando directamente los aprendizajes de los estudiantes. El

equipo técnico realizó capacitaciones en evaluación y didácticas que fueron acompañadas y observadas realizando retroalimentación y seguimiento que permiten la mejora de las prácticas.

La educación a distancia emergió como una necesidad a la cual los docentes de la escuela Araucarias nunca se habían enfrentado. Las tecnologías informáticas deben ser dominadas en un mundo digital en el cual vivimos, la información que se requiere se encuentra en cualquier buscador en internet, sin embargo, fue un gran desafío transformar las prácticas realizadas en una sala de clases a llevarlas a cabo en una pantalla de computador o celular. Para un grupo de docentes se convirtió en un verdadero aprendizaje al cual se adaptaron rápidamente, mientras que a otro grupo la dificultad fue mayor, generando en muchos casos frustración y desgano, a las cuales se tuvo que apoyar constantemente. Esto se debe a que nunca se incorporaron prácticas metodológicas que tienen relación con las necesidades del siglo XXI, es decir, las metodologías se basaban en el libro físico, cuaderno lápiz y clases expositivas lo cual impide el desarrollo de habilidades informáticas.

Las dificultades mencionadas surgieron por la necesidad de continuar con los aprendizajes, a lo cual el ministerio de educación sugirió que se iniciaran clases en plataformas de video llamadas o ingresar a páginas web, sin capacitaciones previas y entregando orientaciones que planteaban la educación a distancia como si todos los estudiantes tuvieran conexiones a internet de calidad o contaran con equipos tecnológicos, siendo una realidad muy lejana de lo que se vive en la escuela.

Hoy vivimos inmersos en la era tecnológica, se dominan aplicaciones de redes sociales y juegos, ya sea en celulares o computadores, además se puede obtener información rápida. Sin embargo, se descubrió que los estudiantes de la escuela dominan las aplicaciones de redes sociales como Facebook o Instagram, pero no saben utilizar softwares como Word, Power Point o Excel, cuyos usos son básicos como herramientas educativas y para enfrentar los desafíos de la sociedad tecnologizada del siglo XXI.

A pesar de la distancia de los estudiantes y familias producto del contexto sanitario permitió que las docentes se involucraran más con sus estudiantes manteniendo una comunicación constante para indagar acerca del estado socioemocional. Esto dejó al descubierto realidades que se mantenían ocultos o simplemente no eran informados por padres y/o apoderados. Los casos más comunes fueron la precariedad socioeconómica de nuestros estudiantes, casos de privación de

libertad y tráfico de drogas. Al conocer estos casos inmediatamente se activaron protocolos o se realizaron campañas de ayuda, en donde se apreció el compromiso social que identifica a docentes y equipo de convivencia para ir en apoyo de las familias que lo necesitaban.

5.2 Limitaciones de la investigación.

La investigación se dio inicio en marzo de 2020 en paralelo al inicio de la pandemia en Chile y la posterior suspensión de clases presenciales, por lo tanto, una de las limitaciones en el proceso fue la escasez de literatura relacionada con clases virtuales o metodologías aplicadas en pandemia y resultados en aprendizajes de clases virtuales en pandemia.

Es importante mencionar que el trabajo técnico que se realizó durante el contexto de suspensión de clases generó una excesiva carga de trabajo por la razón que se debió reorganizar todo lo planificado, capacitar a profesores en las nuevas tecnologías, hacer el seguimiento de las prácticas pedagógicas en modo virtual. Además, que el equipo técnico (UTP e Inspectoría General) debieron cubrir las funciones de dirección, por lo que el trabajo administrativo aumentó considerablemente.

5.3 Proyecciones de la investigación.

Las observaciones que se realizaron durante el periodo de investigación permitieron descubrir que las debilidades encontradas por la visita de inspección de la Agencia de Calidad de la Educación (Agencia de Calidad de la Educación, 2017) se mantenían desde 2017, lo que hizo concluir que no hubo estrategias para revertir lo observado por la Agencia de Calidad. Hubo una sola capacitación en 2018 acerca del decreto 67/2018 de evaluación, sin embargo, no fue efectiva ya que solo se trató de un PPT exhibido en un consejo de profesores, en donde no hubo seguimiento para evidenciar cambios que permitieran mejorar las prácticas. Ante esta situación, el equipo técnico decidió aumentar los acompañamientos a las profesoras que más lo necesitaban, realizando visitas al aula virtual con la correspondiente retroalimentación y posterior seguimiento, con pautas de visita al aula que fueron modificadas abarcando el contexto de pandemia y tecnológico (anexo 3).

La evaluación del primer semestre 2020 se enfocó en la evaluación formativa potenciando la retroalimentación. Se modificó el reglamento de evaluación para 2021 integrando con mayor

énfasis la propuesta del decreto 67/2018, como la retroalimentación, evaluación formativa y aplicación de autoevaluación y coevaluación (anexo 4). Además, se modificaron las pautas de acompañamientos incorporando puntos de los criterios del Marco para la Buena Enseñanza (anexo 5).

Para el año 2021, se realizaron cambios de jefaturas y de asignaturas, entregando aquellos grupos con más dificultades a profesoras que demostraron las mejores competencias académicas que permitan la mejora de la educación de la escuela. Además, el equipo técnico crea una pauta de evaluación de desempeño docente (anexo 6), aumenta la revisión del material pedagógico que las profesoras utilizaban para sus clases. Se incentiva el trabajo colaborativo, el cual era muy débil producto de las rencillas internas que llevaron al quiebre de relaciones que afectaron el trabajo profesional. Esto permitió que se realizara reflexión pedagógica con mayor frecuencia estimulando el intercambio de ideas y experiencias lo cual ha sido bien recibido por el equipo docente. Además, se instaló la plataforma Classroom, optimizando la recolección de datos en el libro virtual.

5.4 Discusión

En la escuela donde se llevó a cabo la investigación se dio inicio al año escolar 2020 con dos nuevas incorporaciones que cubrieron los cargos de UTP e Inspectoría General, los cuales inmediatamente iniciaron observaciones en la conducta general de las profesoras.

Solo se observaron las prácticas de las profesoras hasta el 13 de marzo que fue el último día de clases presenciales. Por el aumento de casos de covid 19 en Chile la autoridad sanitaria suspendió las clases a partir del 16 de marzo. En un principio las clases se suspendían por un periodo de dos semanas, sin embargo, los casos de personas contagiadas siguieron aumentando, prolongando la suspensión. De este modo, se debió generar estrategias que permitieran de algún modo continuar con los aprendizajes de los estudiantes.

Al inicio solo se confeccionaban guías de autoaprendizaje que eran imprimidas y los apoderados las retiraban en la escuela. Desde ese momento se les pidió a las profesoras que intentaran retroalimentar a los estudiantes mediante WhatsApp, ya que no era suficiente cubrir los aprendizajes con material impreso. Se detectó que algunas profesoras tomaron este tiempo como “libre”, limitándose solo a la confección de material de autoaprendizaje, mientras que otras

hacían todo lo posible para contactarse con sus estudiantes y retroalimentarlos. Algo similar ocurrió cuando se instauró la modalidad de clases virtuales, hubo resistencia de algunas y toda la disponibilidad de otras. Así fue como el equipo técnico comenzó a detectar las debilidades que ya había mencionado el informe de la Agencia de Calidad de la Educación en 2017 (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Internamente se cuestionó la posición de algunas profesoras que se oponían cuando se le citaba a la escuela por temor a los contagios, sin embargo, sus vidas privadas continuaban normalmente generando la molestia de los apoderados.

Las competencias evaluativas, metodológicas y tecnológicas se vieron expuestas cuando el equipo técnico decidió que debían comenzar con las clases virtuales a través de plataformas como MEET o ZOOM. El compromiso de algunas profesoras fue cuestionable mientras que otras hacían todo lo posible por sus estudiantes.

El equipo técnico indagó las causas que llevaron a que las profesoras presentaran esta conducta. Se cree que la falta de competencias se debe a que varias de las profesoras estudiaron en programas en donde obtenían sus títulos en poco tiempo, otras lo hicieron en institutos profesionales, en donde las exigencias para obtener una pedagogía son mínimas, además que no se contempla el desarrollo de habilidades tecnológicas. Así lo sostiene Andrea Rufinelli (2018) académica de la Facultad de Educación de la U. Alberto Hurtado en entrevista al diario El Mercurio, sección educación, quien explica que:

"el mayor impacto de estos programas impartidos en condiciones precarias y de evidente menor calidad, estuvo en que fueron originalmente pensados para formar a profesores en ejercicio sin título de educación, en horarios y modalidades especiales, compatibles con el ejercicio laboral. Son condiciones que rápidamente resultaron atractivas para otros centros formadores y para estudiantes recién egresados de enseñanza media, como una forma rápida y fácil de optar a un título universitario". (Cordano, 2018, sp).

Las dificultades mencionadas surgieron por la necesidad de continuar con los aprendizajes, a lo cual el ministerio de educación sugirió que se iniciaran clases en plataformas de video llamadas o ingresar a páginas web, sin capacitaciones previas y entregando orientaciones que planteaban la educación a distancia como si todos los estudiantes tuvieran conexiones a internet de calidad o contaran con equipos tecnológicos, siendo una realidad muy lejana de lo que se vive en la

escuela, incluso hubo casos de profesoras que no tenían los medios para llevar a cabo la virtualidad desde sus hogares.

Otra arista que influye en la actitud de algunos docentes es la particularidad que presenta el sistema de educación municipal o estatal que no presentan los establecimientos de dependencia privada o subvencionada. Los docentes al ingresar al sistema municipal son contratados a plazo fijo, por lo que su permanencia depende del desempeño durante el año, lo que estimula a que haya un esfuerzo en mejorar las prácticas y de ese modo mantener el trabajo. Transcurrido un tiempo, las corporaciones municipales deben cambiar los contratos a horas titulares, es decir, los profesores tienen garantizadas sus horas de trabajo por lo que la corporación no las puede reducir y es imposible desvincular a un docente con este tipo de contrato, por lo que su desempeño sea bueno o deficiente este continúa con su carga horaria, es más, si el docente presenta un desempeño bajo, el director del establecimiento solo puede dejar a libre disposición al docente y solicitar la transferencia a otro establecimiento de la comuna. Este círculo vicioso es lo que fomenta que los docentes no tengan real compromiso con los aprendizajes de los estudiantes porque tienen conciencia que no serán desvinculados independiente de su desempeño, por lo tanto, no tienen la actitud de superación, no se capacitan y si realizan capacitaciones, lo hacen por cumplir pues no existe seguimiento de implementación de lo aprendido, haciendo el mínimo esfuerzo de superación. Sin embargo, cabe señalar que, a pesar de lo mencionado, muchos profesores continúan con sus buenas prácticas y desempeños eficientes.

Sin duda otro de los aspectos negativos que afectan el trabajo colaborativo y por ende las prácticas pedagógicas son las rencillas internas. Se detecta que existen grupos conformados por afinidad personal, sin embargo, estos grupos tienen rencillas de índole personal que se arrastran por años, en donde hacen causa común con la “amiga”, lo que derechamente dificulta el trabajo colaborativo, ya que existe una mezcla entre las relaciones personales y profesionales, incluso afectando el normal desarrollo de las relaciones entre estudiante y profesor, ya que incluso llevaban estos conflictos al aula.

En este aspecto es donde se critica la gestión directiva, ya que la labor del equipo directivo es mantener una sana convivencia, estimular el trabajo colaborativo e incentivar la cohesión interna lo que va en directo beneficio de los aprendizajes de los estudiantes (CPEIP, 2015). Este aspecto

no se llevó a cabo, ya que era evidente que el equipo directivo normalizó las relaciones entregando tareas a cada grupo por separado con el fin que no se juntaran y de esa forma evitar conflictos. Además, el equipo directivo tomaba decisiones sin consultar al equipo docente las cuales no tenían el efecto esperado, quedando siempre en proceso sin finalizar o eran mal implementadas. El Marco para la Buena Dirección sostiene que los directivos deben planificar logros a largo y corto plazo en procesos de planificación participativa (CPEIP, 2015), procesos que no se encontraban establecidos. La dirección llevaba a cabo un liderazgo vertical. El nuevo equipo técnico a la cabeza de la escuela comenzó instaurando un liderazgo horizontal y participativo.

Si es importante destacar que la dirección siempre incentivó el trabajo con la comunidad y el entorno, gestionando la colaboración con las instituciones del barrio, ya sea junta de vecinos, clubes del adulto mayor y agrupaciones de pueblos originarios, o instituciones municipales como el CESFAM, consultorios, bomberos y comisaria del sector, lo que permitía inculcar el respeto por dichas instituciones, sus personas, el entorno del barrio y reconocer nuestras raíces. Esto fue un punto positivo en el momento en que se requirió de la colaboración de las profesoras y del equipo de convivencia para ir en ayuda y apoyo de aquellas familias que lo necesitaron en pandemia e incluso de las personas en situación de calle del sector.

Bibliografía

- Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenidos: una revisión actualizada*. Andalucía: Universidad de Granada.
- Acebedo, M., I., A., & M., H. (2017). evaluación de competencias. *Información tecnológica*, 107-119.
- Acevedo, J. (2005). TIMSS y PISA dos proyectos internacionales. *revista eureka*, 283.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Informe de visita de evaluación y orientación*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Alonzo, D., Valencia, M. d., Vargas, J., Bolivar, N., & García, M. d. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 109-114.
- Amaranti, M. (2010). *Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media” investigación cualitativa con estudio de caso*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación.
- Araucarias de Chile - Conchalí. (1 de marzo de 2020). *Proyecto Educativo Institucional*. Obtenido de www.araucariasdechile.cl:
<http://araucariasdechile.cl/icore/viewcore/121450;jsessionid=1DFF84CB1303BB873857F257E77C9BF5>
- Aravena, F. (29 de abril de 2020). Consejos para planificar clases virtuales en escuelas y liceos. (L. educativos, Entrevistador)
- Aravena, F., & Peña, C. (29 de abril de 2020). Consejos para planificar clases virtuales en escuelas y liceos. (L. Educativos, Entrevistador)
- Avila, P. (2009). *LA IMPORTANCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN*. Querétaro: Universidad del Valle de México.
- Basogain, X., & Olmedo, M. (2020). Integración de pensamiento computacional en educación básica . Dos experiencias pedagógicas de aprendizaje colaborativo On line. *Revista de educación a distancia.*, 1-21.

- Blanco, Ó. (2004). Tendencia en la evaluación de los aprendizajes. *Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*, 111-130.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo. *Educar*, 253-275.
- Bolívar, A. (2012). metodología de la investigación biográfica-narrativa: Recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 79-109.
- Burgos, H., & Morales, M. (2015). *Descubriendo un cerebro que aprende en el aula*. Santiago: Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Cáceres, C., Yung, V., Araya, P., Tognarelli, J., & Villagra, E. V. (2008). Complete nucleotide sequence analysis of a Dengue-1 virus isolated on Easter Island, Chile. *Archives of Virology*, 1967-1970.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 149 - 170.
- Carmona, M. I. (2019). *Informe de Gestión Escuela Araucarias de Chile*. Santiago: CORESAM.
- Castañeda, C., & Ramos, G. (2020). Principales pandemias en la historia de la humanidad. *Revista Cubana de Pediatría*, 92.
- Castilla, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes pedagógicos*, 9-22.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson educación S.A.
- Castillo, Santiago; Cabrerizo, Jesús. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Cedeño - Suárez, M. A. (2001). APORTES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1 - 23.

- Centro de Políticas Públicas UC. (2015). Aumento sostenido del suicidio en Chile: Un tema Pendiente. *Temas de la Agenda Pública*, 3 - 14 .
- Cieza, J. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 765-799.
- Cordano, M. (22 de Julio de 2018). La rápida expansión de la cobertura escolar fue clave en la baja del prestigio docente. *El Mercurio - Economía y Negocios*, pág. s.p.
- Cordero, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 50-67.
- CPEIP. (2015). *Marco para la buena dirección*. Santiago: Editora e imprenta MAVAL S.A.
- CPEIP. (2018). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: CPEIP.
- DEG - MINEDUC. (27 de Abril de 2020). *Mineduc*. Obtenido de Mineduc:
<https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/03/OrientacionesContextoCOVID-19.pdf>
- DEG - MINEDUC. (27 de Marzo de 2020). *www.mineduc.cl*. Obtenido de www.mineduc.cl:
<https://www.mineduc.cl/coronavirus-orientacion-al-sistema-escolar/>
- DEG. (27 de Marzo de 2020). *www.mineduc.cl*. Obtenido de www.mineduc.cl:
https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Donoso, S., & Benavides, N. (5 de marzo de 2018). *Revista brasileira de educación*. Obtenido de Revista brasileira de educación: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>
- Durán, R. (2015). *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes*. Barcelona: Universidad politécnica de Cataluña.
- Edwards, L. M., & Figueroa, A. (2015). *Manual de Psicología*. Santiago: Zig - Zag.

- Essomba, M. Á. (23 de Diciembre de 2019). *rizoma freiriano*. Obtenido de rizoma freiriano: www.rizoma-freiriano.org
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 35-53.
- Fiszer, J. (2007). *Aprender a Aprender, métodos para ser mejor*. Buenos Aires: Olmo ediciones.
- Föster, C., & Zepeda, F. (2017). *El poder de la evaluación en el aula*. Santiago: Ediciones UC.
- García de Paz, S., & Santana, P. (2021). La transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria: estudio de caso de un equipo de docentes en formación profesional básica. *Revista de Educación a Distancia*, 1-24.
- García, E., García, A., & Reyes, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 279-290.
- García, L., Ruiz, M., & Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Giné, N., & Parcerisa, A. (2008). Evaluación en la educación secundaria. En N. Giné, & A. Parcerisa, *Evaluación en la educación secundaria* (págs. 119-120). Barcelona: Graó.
- Gobierno de Chile. (2007). *Constitución del gobierno de Chile*.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejas interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 227 - 246.
- Graterol, G. (13 de septiembre de 2010). Educación para la ciudadanía: la educación comunitaria y la participación ciudadana. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Guido, L. (2012). *Aprender a aprender*. Ciudad de México: Red Tercer Milenio S.C.
- Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo. *Revista Educación*, 95-107.

- L, M., Gustavo, F., Vargas, T., & Adriana, L. (2014). RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA . *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 197 - 221 .
- Lugo, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universitaria de Sonora*, 1-3.
- Machado, E. (1 de Enero de 2015). Los paradigmas educativos. 1-5. Alicante, Alicante, España.
- Martínez-Piñeiro, E., Gewerc, A., & Rodríguez-Groba, A. (2019). Nivel de competencia digital del alumnado de educación primaria en Galicia. La influencia sociofamiliar. *Revista de educación a distancia*, 1-25.
- Mijares, L. (2016). Liderazgo intersubjetivo: hacia una emancipación educativa. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 73-85.
- MINEDUC - Unidad de Curriculum y Evaluación. (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Santiago: UCE.
- MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2018). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (03 de 09 de 2019). *curriculumnacional.mineduc*. Obtenido de curriculumnacional.mineduc: www.mineduc.cl
- MINEDUC. (17 de marzo de 2020). *MINEDUC*. Obtenido de MINEDUC: www.mineduc.cl
- MINSAL. (3 de marzo de 2020). *MINSAL*. Obtenido de MINSAL: www.minsal.cl
- MINSAL. (15 de marzo de 2020). *Minsal.cl*. Obtenido de Minsal.cl: www.minsal.cl
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación educativa*, 69-88.

- Mortis, S., Valdés, Á., Angulo, J., García, R., & Cuevas, O. (2013). Competencias digitales en docentes de educación secundaria. Municipio de un estado al noroeste de México. *Perspectiva Educacional, formación de profesores*, 135-153.
- Muñoz, J., Villagra, C., & Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios N°44*, 77-91.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 263-274.
- OMS. (31 de diciembre de 2019). *WHO*. Obtenido de WHO: www.who.int/es/emergencias/diseases
- Pardo, R., Salazar, M., Díaz, R., Diana, M., Negrín, M., del Valle, E., . . . Alcazár, P. (2013). *La evaluación en la escuela*. México DF: Secretaría de educación pública.
- Pozo, C., & Simonetti, F. (21 de junio de 2018). *lideres educativos*. Obtenido de lideres educativos: www.lidereseducativos.cl
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos* , 245-262.
- Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El agravamiento de las desigualdades en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 11-22.
- Rojas, X., & Osorio, B. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. *Gaceta de Pedagogía N° 36*, 62-74.
- Sampieri, R., Collado, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

- Sanahuja, A., & Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 99-116.
- Sandín, M. P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37-52.
- Santoro, E. (2012). Percepción Social. *Psicología Social*, 77-109.
- Tahull, J., & Montero, Y. (2015). Malestar en la Escuela. Conflictos entre profesores. *Educar*, 196-188.
- Ulloa, J., Nail, Ó., Castro, A., & Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 121-129.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *Fundamentación Priorización Curricular Covid - 19*. Santiago: MINEDUC.

ANEXOS

ANEXO 1 Relato Carlos Cáceres Q.

RELATO CARLOS CÁCERES QUEZADA (JEFE UTP)

PRIMER SEMESTRE 2020

En marzo de 2020, llegué a la escuela Araucarias de Chile con un gran desafío, hacerme cargo de la jefatura técnica de la escuela. Primera experiencia en este cargo en una escuela pública después de estar 15 años ejerciendo como profesor de aula de biología en enseñanza media en un establecimiento particular pagado.

Sin duda fue un cambio en todo sentido, llegar a un lugar municipal, a cargo de UTP, solo con profesoras de educación básica, pequeño y con una dinámica muy diferente.

La experiencia acumulada durante mis 15 años como profesor de aula, más los estudios de magister en evaluación, me llevaron a tener una mirada crítica, técnica y más refinada con respecto a las acciones de las profesoras con respecto a sus prácticas pedagógicas. Lamentablemente mi observación fue interrumpida por la suspensión de clases producto de la emergencia sanitaria producto de la pandemia por coronavirus.

Se observó que el equipo saliente, UTP e inspectoría general, no llevaban un trabajo sistemático directo con el profesorado, este se limitó a mucho documento, con evaluaciones de años anteriores, con observaciones acerca del desempeño docente que no eran muy alentadoras, siempre hubo objetivos de las prácticas pedagógicas que no se cumplieron, sobre todo con respecto a las metodologías de clase, que eran frontales, con poca participación del estudiante, memorística, basándose en la entrega de contenidos y no en la reflexión, la retroalimentación y evaluación. No se usaba el error como una oportunidad de aprendizaje, sino que se castigaba y no había margen para el error, es decir, un paradigma técnico, tradicional. La relación de la dirección con las profesoras se limitaba a la fiscalización, la alta demanda de trabajo de dirección y UTP no les dio margen para realizar un trabajo de acompañamiento y reflexión.

El cargo de UTP que asumí este año y el de inspectoría general son nuevos para el 2020, inmediatamente se generó un trabajo colaborativo entre UTP e inspectoría, intentando iniciar un trabajo de mayor acompañamiento y reflexión pedagógica que permita avanzar y estimular

al equipo de profesoras a estar en continuo mejoramiento, apuntando al aprendizaje, desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes.

Los primeros días de clases, se llevó una observación constante del modo de trabajo del equipo de profesoras, equipo PIE, educadoras y asistentes de la educación. Se detectaron varias falencias con respecto a sus metodologías, así como se detectaron fortalezas. Desde el punto de vista de las relaciones humanas, existen quiebres internos que perjudican el trabajo colaborativo, producto de rencillas que se vienen dando desde años anteriores. Sin embargo, el trabajo técnico dio un giro, ya que todo continuó de modo virtual, por lo que se debió generar estrategias que aseguraran la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Ante este escenario, de igual forma se observaron las prácticas pedagógicas y las formas en cómo aplicó la evaluación en el desarrollo de una clase. Se detectó que algunas profesoras no manejaban las tecnologías digitales provocando cierto grado de frustración y desmotivación, sin embargo, fueron capaces de superar este problema tecnológico aprendiendo la forma de conectarse con sus estudiantes.

La constante observación de las clases en modo virtual permitió percibir que hubo un trabajo dedicado, sistemático y profesional. Aun así, se detectó que había profesoras que no presentaban las competencias necesarias en evaluación y metodologías, en donde la clase fue frontal, aburrida, sin participación de los estudiantes, sin retroalimentación y no hubo evaluación formativa, a esto le agregamos que la clase distaba mucho de lo declarado en las planificaciones. Mientras que también hubo profesoras que hacían participar a sus estudiantes, evaluándolos y retroalimentándolos constantemente, se utilizó el error como una oportunidad para generar aprendizaje.

Durante el 2020, en las reuniones de profesores y equipo directivo, se realizaron algunos intercambios de experiencias que enriquecieron la práctica de algunas profesoras, esto se pretende instaurar como una práctica habitual como forma de capacitación interna. También hubo capacitaciones por parte de UTP en el decreto 67/2018 y aula invertida lo que permitió otorgar más herramientas para la práctica docente. No había mucho conocimiento acerca de estas prácticas, sin embargo, las profesoras recibieron de buena forma estos aprendizajes que permitieron ampliar sus conocimientos que van en directo beneficio de los estudiantes.

Otra fortaleza del equipo de profesoras es su compromiso social, siempre estaban al tanto de lo que ocurría con sus estudiantes y familias, aportando importantes datos que permitieron actuar

e ir en ayuda de aquellas familias que lo necesitaron. Es importante mencionar a la dupla psicosocial que realizaron visitas a los domicilios de los estudiantes llevando ayuda y/o material pedagógico que les permitió continuar con sus aprendizajes.

Se percibió que hubo trabajo en equipo, pero es necesario trabajar al respecto, ya que, como se mencionó antes, las rencillas internas limitan la posibilidad de un trabajo colaborativo más efectivo, lo que repercute en que no existe articulación entre niveles, menos entre ciclos, el trabajo con equipo PIE es efectivo, pero podría ser mejor. Se pretende mejorar los canales de comunicación.

RELATO ANA KARINA MORENO CARRASCO (INSPECTORA GENERAL)

PRIMER SEMESTRE 2020

Mi evaluación personal la he realizado a través de la observación del actuar de los profesores, asistentes de la educación y la directora, lamentablemente debido a la suspensión de clase tuve poco tiempo para ver el desarrollo de los estudiantes en distintos ámbitos (participación de una clase, relaciones entre pares y profesores) sin embargo he visto como los docentes han experimentado acciones para poder conectar y apoyar a sus estudiantes en clases on line.

Existe un Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, en una toma de decisiones poco consensuada.

si bien se direccionan los procesos institucionales fundamentales que buscan el camino para la calidad educativa, son poco efectivo ya que se ve muy debilitado el trabajo del equipo directivo. funcionaron de manera fraccionada, falta de comunicación entre ellos ya que su inspectora general y jefe de UTP estaban camino a su jubilación.

Los roles, cargos y funciones no están de manera clara delimitados especialmente inspectoría general por lo cual esta función se le entrego a diferentes personas, lo que ha provocado que hoy se tenga que instaurar y ganar los espacios de respeto, acciones para validar el cargo.

El equipo directivo que llevo apoyar esta institución ha adoptado un trabajo inclusivo e integrador, favoreciendo relaciones de colaboración y trabajo de equipo. Existen espacios formales e instancias para el trabajo colaborativo de todo el personal de la escuela. Se observa que los docentes tienen la capacidad de trabajar en equipo y tomar decisiones. Dentro de la planificación de acciones están establecidos procesos de reflexión pedagógica, favoreciendo con ello el intercambio de experiencias profesionales.

Los resultados de los últimos años de la evaluación pedagógica muestran un desempeño básico, solo un profesor destacado y tres competentes. Se requiere establecer un sistema de reconocimiento a los aciertos profesionales, debidamente consensuado y validado por todos, además asegurar la existencia de un plan de capacitación y perfeccionamiento del conjunto de los profesionales, de acuerdo con las necesidades y contexto de la escuela.

Si bien existen acciones y prácticas institucionales para establecer canales, vías, instancias y/o procesos de comunicación. Falta formalizarlos, consensuarlos y respetarlos por toda la comunidad escolar.

Hay debilidad en reconocer y trabajar las habilidades y destrezas que configuren las competencias establecidas para cada uno de los niveles y ciclos de la enseñanza.

Aun es débil la articulación y progresión, por nivel y ciclo de la enseñanza orientadas a asegurar el diseño y planificación de procesos pedagógicos completos, evitando el fraccionamiento diario, semanal o mensual

Una de sus grandes fortalezas es el trabajo que se realiza con la comunidad, conocen la caracterización psicopedagógica y social de la población escolar atienden.

En la planificación de la clase falta coherencia entre la planificación de aula y la implementación de la clase misma. En la evaluación de una clase el desarrollo de procesos cognitivos, así como la metacognición es débil. Hay que potenciar comunidades de aprendizaje, por medio de la coordinación entre asignaturas y el desarrollo de un trabajo inter, multi y transdisciplinar.

Incorporar el uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula y la biblioteca CRA dentro de las planificaciones de asignatura.

asegurar climas de aula adecuados para la formación integral de la personalidad del ser humano.

Reforzar e instalar la tonalidad afectiva de los métodos utilizados por los profesores en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fortalecer el seguimiento al aula para asegurar un sistema de evaluación pedagógica, consensuado y validado por el conjunto de los profesionales involucrados en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Que no solo sea por cumplir con la acción, el seguimiento y evaluación de los procesos educativos de la escuela, se realicen en un sentido de mejora continua.

Falta implementar un trabajo colaborativo e intercambio de experiencias en la evaluación pedagógica, para conocer una diversidad de instrumentos y técnicas apropiados. El proceso aprendizaje enseñanza está centrado en reproducir y memorizar saberes, donde el profesor es el protagonista y el alumno es un receptor de éstos, lo que se traduce en una evaluación que apunta a la calificación, para la obtención de logros.

Por ende, la escuela Araucarias de Chile, se sustenta en un sistema de organización tradicional.

Sin embargo si se implementara un sistema organizacional innovador, estratégico, sistemático,

con una dirección horizontal, con roles definidos y una comunicación fluida, el aprendizaje direccionado al desarrollo de competencias, una evaluación de proceso con oportunidades de retroalimentación, donde el error sea mirado como una oportunidad de aprendizaje, sumado a un rol más protagónico de los estudiantes, esta escuela se transformaría en una institución efectiva que ayudaría a la formación integral del ser humano, respondiendo a las demandas sociales.

ANEXO 3 Registro Acompañamiento Clase 2020

REGISTRO ACOMPAÑAMIENTO CLASE 2020

DOCENTE:	ASIGNATURA:	OBSERVADOR:
CURSO:	FECHA:	NÚMERO DE ESTUDIANTES CONECTADOS:
OA priorizado:	Plataforma utilizada:	

INDICADORES	Se observa	No se observa	Observación
La planificación de la clase está disponible para el observador.			
Desarrolla la clase en conformidad de lo planificado			
Explica y/o expone el objetivo de la clase.			
Emplea una variedad de recursos como estrategia de aprendizaje (PPT, videos, capsulas educativas, otros)			
Activa conocimientos previos del estudiante.			
Utiliza estrategias de motivación emocional.			
Contextualiza los conocimientos de la clase para acercar estos a la cotidianidad del contexto actual.			
Las actividades y preguntas propuestas permiten el desarrollo de habilidades mencionadas en la planificación (las preguntas y actividades son desafiantes para ellos, motivándolos a analizar, interpretar, crear y/o aplicar)			
Se monitorea y evalúa el proceso de comprensión de los OA.			
Se respetan los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la experiencia de aprendizaje.			
Retroalimenta a sus estudiantes en forma constructiva y oportuna para el logro de aprendizajes de calidad.			
Se evidencia trabajo colaborativo (PIE, apoyo aula)			

Retroalimentación (Sugerencias y/o mejoras)

FIRMA DOCENTE

FIRMA OBSERVADOR

ANEXO 4 Reglamento de Evaluación



ESCUELA ARAUCARIAS DE CHILE
CORESAM - CONCHALÍ
UNIDAD TÉCNICA 2021

REGLAMENTO DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR DECRETO 67/2018, APRUEBA NORMAS MÍNIMAS NACIONALES SOBRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN.

El presente reglamento establece las normas de evaluación, calificación y promoción para los estudiantes del nivel de Enseñanza Básica de la “Escuela Araucarias de Chile”. Para lo cual, se determinan los procedimientos de carácter objetivo y transparente para la evaluación periódica de los logros de aprendizajes de éstos. Siendo, coherentes con la normativa vigente y el Proyecto Educativo Institucional.

I. DISPOSICIONES GENERALES

El Decreto 67/ 2018 se enmarca en un enfoque según el cual la evaluación que se realiza al interior del establecimiento educacional es parte intrínseca del proceso de enseñanza y por lo tanto, tiene un rol pedagógico, cuyo objetivo es promover el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la diversidad como un aspecto inherente a todas las aulas.

El presente reglamento de evaluación, calificación y promoción escolar ha sido elaborado teniendo como base las indicaciones del decreto 67/2018, y aprobado por el Consejo de Profesores

Este reglamento y deberá comunicarse a la Comunidad Educativa en general: padres y/o apoderados y estudiantes.

II. DE LA EVALUACIÓN

1. El establecimiento adoptará el Régimen de Evaluación Semestral.
2. El proceso de evaluación, como parte intrínseca de la enseñanza, podrá usarse formativa o sumativamente.

La evaluación será formativa en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los estudiantes para tomar decisiones acerca de los pasos a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación sumativa, tiene por objeto certificar los aprendizajes logrados por los estudiantes mediante una calificación.

3. Los estudiantes deberán ser evaluados en todas las asignaturas del Plan de Estudio sin excepción.
4. En situaciones que lo ameriten, se podrán realizar las adecuaciones curriculares necesarias, según lo dispuesto en los decretos exentos N°s 83, de 2015 y 170, de 2009, ambos del Ministerio de Educación.
5. Para dar respuesta a las características individuales y de aprendizaje de los estudiantes, se aplicará variadas estrategias y procedimientos evaluativos, en forma:
 - **Oral:** se efectuarán a través de interrogaciones individuales, exposiciones de temas, disertaciones, entre otras, (favoreciendo así los estilos de aprendizaje).
 - **Escrita:** Se aplicará instrumentos evaluativos escritos, tanto pruebas objetivas como de composición o ensayo.
 - **De ejecución:** Se realizarán pruebas de desempeño o prácticas en forma individual y/o colectiva, favoreciendo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
6. Se considerarán los siguientes tipos de evaluación:

- Diagnóstica
- Formativa
- Sumativa
- Diferenciada

Evaluación diagnóstica: se entenderá como aquel procedimiento que se aplica al inicio del año escolar en todas las asignaturas. Los resultados de esta evaluación se registrarán en el libro de clases expresado en concepto Logrado (L), Medianamente logrado (ML) y Por lograr (PL), por cada eje de aprendizaje evaluado.

No obstante, podrá aplicarse evaluación diagnóstica en cualquier asignatura, al inicio de una nueva unidad.

El propósito de esta evaluación es explorar los conocimientos previos que debe tener el/la estudiante para enfrentar nuevos aprendizajes y las diferencias existentes entre ellos con el fin de otorgar los apoyos pedagógicos necesarios.

Evaluación Formativa y de procesos: Es continua, permite monitorear, evaluar los aprendizajes, retroalimentar y reformular el proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de la evolución de los estudiantes.

Evaluación sumativa: se realiza al final de un proceso de enseñanza - aprendizaje cuyo objetivo es obtener información sobre la progresión del aprendizaje de los estudiantes y el nivel de logro de los objetivos propuestos. Al igual que en la evaluación formativa, es importante la utilización de diversos instrumentos

Evaluación diferenciada: es aquella que se adapta a las capacidades, destrezas y habilidades reales de los estudiantes que presenten dificultades permanentes o temporales. Esta se aplicará a los estudiantes que presenten impedimentos para cursar en forma regular una o más asignaturas, y se elaborará de acuerdo con los objetivos propuestos para él / ella en las **ajustes curriculares (PACI)** elaboradas en forma conjunta entre la docente de la asignatura y la docente especialista del Programa de Integración Escolar que realiza el trabajo colaborativo en el curso.

7. El equipo directivo y técnico al inicio del año escolar programará jornadas de reflexión destinadas a establecer y coordinar los procesos evaluativos, criterios y procedimientos de

análisis para la toma de decisiones necesarias que permitan proveer el acompañamiento pedagógico y su orientación hacia un logro de aprendizaje exitoso.

8. Los estudiantes, padres y/o apoderados deberán ser informados de la forma en que serán evaluados y la ponderación de cada una de ellas. Los criterios de corrección que el docente aplica a los instrumentos evaluativos deben ser conocidos por los estudiantes. Toda evaluación deberá ser retroalimentada de forma tal que los estudiantes conozcan con precisión cuál es el nivel de desempeño óptimo esperado.

Los resultados de las evaluaciones deben ser informados a los estudiantes en un plazo máximo de 7 días.

9. Los resultados de las evaluaciones serán comunicados a los padres y/o apoderados a través de informes escritos a través de las siguientes modalidades:

a) Informe parcial de calificaciones bimensual.

b) Informe semestral de calificaciones al término de cada semestre.

c) Informe semestral de Desarrollo Personal y Social.

d) Certificado Anual de Estudios, Informe Anual de Desarrollo Personal y Social, al finalizar el año escolar.

III. DE LA CALIFICACIÓN:

1. Las calificaciones de las distintas asignaturas, resultantes de los procesos evaluativos serán expresadas en notas de 2.0 a 7.0 hasta con un decimal.

- El promedio semestral de cada asignatura será expresada hasta con un decimal.

2. El promedio anual final será el promedio final de todas las asignaturas de ambos semestres, el cual se aproximará a la décima más cercana.

3. Los estudiantes y apoderados deberán ser informados de manera escrita de las fechas y aprendizajes a evaluar en las pruebas o trabajos calificados y de la ponderación asignada a cada una de ellas al inicio de cada unidad.

4. Las calificaciones y su ponderación deberán sustentarse en argumentos pedagógicos y el número de estas por unidad será establecido por el docente de cada asignatura en trabajo

colaborativo con sus pares y la o el jefe técnico pedagógico al inicio del año escolar y deberá quedar estipulado en el respectivo plan anual.

5. Las evaluaciones sumativas serán programadas en forma conjunta por el equipo docente que atiende cada curso y jefe técnico pedagógico con el propósito de evitar la sobrecarga en los estudiantes.

6. Los estudiantes que no alcancen el 60% de logro en las evaluaciones sumativas, serán apoyados para nivelar sus aprendizajes, (retroalimentación) al término de este proceso se les aplicará evaluación recuperativa.

7. Los trabajos prácticos y/o expositivos serán evaluados según rúbrica previamente dada a conocer a los estudiantes e informada a los apoderados.

8. La situación final de los estudiantes, corresponderá al promedio aritmético de las calificaciones finales de todas las asignaturas con excepción de Religión y Orientación.

9. Las pruebas u otros instrumentos evaluativos fijados con anterioridad sólo podrán ser suspendidas en su aplicación ante la ausencia de un 50% de los estudiantes del curso.

10. A todo alumno que se ausente a una evaluación fijada, que haya justificado su inasistencia como corresponde, se le aplicará el respectivo instrumento en la clase siguiente de su recuperación o cuando el profesor respectivo lo determine, calificándolo con la escala de notas de 2 a 7, manteniendo el nivel de aprobación en el 60%.

a) Licencia médica.

b) Fallecimiento de algún familiar.

c) Situaciones catastróficas (incendios, inundaciones, accidentes de tránsito, etc.)

d) Alumnos nuevos o recién llegado.

11. Los estudiantes que tengan evaluaciones pendientes en una o varias asignaturas sin justificación, el o los profesores fijarán la fecha para rendirlas, la que deberá registrarse en el

libro de clases. En caso de no presentarse se informará al apoderado. De no cumplirse los compromisos establecidos, el estudiante será evaluado en la clase siguiente.

En situaciones que se sorprenda a un estudiante realizando copia o plagio en una evaluación escrita o en un trabajo práctico (investigación, creación) se aplicarán las siguientes medidas establecidas en el Reglamento Interno.

- a) Si es sorprendido en el aula copiando, se le solicitará retirarse de la clase y realizar una nueva evaluación en otro espacio físico del establecimiento, supervisado por un funcionario de la escuela.
- b) Si un docente al momento de corregir las evaluaciones (pruebas escritas – trabajos prácticos – trabajos de investigación) percibe que existe plagio, copia o presenta trabajos ajenos, citará a los estudiantes involucrados para identificar la causa del hecho, posteriormente informará al jefe técnico pedagógico y se aplicarán las siguientes sanciones:
 - Citación al apoderado
 - Anotación en la hoja de vida del libro de clases.
 - Se asignará fecha para una nueva evaluación.

VI DE LA PROMOCIÓN:

En la promoción de los estudiantes se considerará el logro de los objetivos de aprendizaje y la asistencia a clases.

1. En relación con la asistencia:

- a) Serán promovidos todos los estudiantes que cumplan como mínimo con el 85% de asistencia a clases. Sin embargo, la directora del establecimiento en decisión conjunta con el Profesor jefe y jefe Técnico Pedagógico podrá autorizar la promoción ante causas debidamente justificadas en estudiantes de Primero a Cuarto año básico.
- b) En los cursos de Quinto a Octavo año básico, la autorización deberá ser acordada por la directora del establecimiento en decisión conjunta con el Profesor jefe, jefe Técnico Pedagógico y el Consejo de Profesores.

2. Con relación al logro de objetivos:

- a) Serán promovidos los estudiantes que logren la aprobación de los objetivos de aprendizaje en todas las asignaturas del plan de estudio.
- b) Serán promovidos los estudiantes que hubieren reprobado una asignatura, y su promedio general de notas corresponda como mínimo a 4.5 (incluida la asignatura reprobada).
- c) Serán promovidos aquellos estudiantes que hubieren reprobado dos asignaturas, y su promedio general de notas sea como mínimo 5.0 (incluidas las asignaturas no aprobadas)
- d) Los estudiantes que obtengan, en el promedio una asignatura con calificación límite (**3.9 - 4.4 - 4.9**) y que incida en su promoción, serán sometidos a una evaluación en la o las asignaturas fracasadas. Esta evaluación podrá ser una disertación, investigación, evaluación escrita u oral que determine el profesor de común acuerdo con la Unidad Técnico-Pedagógica.
- e) No obstante, lo señalado anteriormente, la directora del establecimiento junto al equipo directivo - técnico analizarán la situación de aquellos estudiantes que no cumplan con los requisitos de promoción, (calificación insuficiente en una o más asignaturas por no alcanzar el logro mínimo de los objetivos de aprendizaje propuestos para el curso) y que pueda afectar seriamente la continuidad de sus aprendizajes en el curso superior. Dicho análisis tendrá como base previo informe entregado por el profesor/a jefe del curso de los estudiantes afectados, el profesor de la o las asignaturas y el docente PIE que interviene en el curso, el que permitirá tomar la decisión de promoción o repitencia de estos estudiantes.

El informe deberá ser individual y contener antecedentes descriptivos respecto de:

- El progreso en el aprendizaje que ha tenido el estudiante durante el año.
- Aprendizajes logrados por el estudiante en relación con el grupo curso, y las consecuencias que ello pudiera tener para la continuidad de sus aprendizajes en el curso superior.
- Resumen de la situación en particular que afecte la adquisición de los aprendizajes. Esto incluye los antecedentes de los especialistas que han evaluado al estudiante.

- Acciones de apoyo planificado para la superación de las dificultades. Evidencia de su ejecución y resultados obtenidos.
 - Consideraciones de orden socioemocional que permitan comprender la situación del estudiante y orienten la toma de decisión.
- f) Al inicio del año escolar siguiente, el establecimiento arbitrar las medidas necesarias para proveer el acompañamiento pedagógico de los estudiantes que hayan o no sido promovidos. Estas medidas deberán ser autorizadas por el padre, la madre o apoderado.
- g) La situación final de los estudiantes deberá quedar resuelta al término del año escolar. Una vez finalizado el proceso, el establecimiento entregará a los apoderados el Certificado Anual de Estudio que especifica las asignaturas cursadas con sus respectivas calificaciones y la situación final correspondiente.

SITUACIONES ESPECIALES

a) Finalización anticipada del año escolar:

Para acceder a la finalización anticipada del año escolar, el estudiante debe cumplir con los siguientes requisitos:

- El Apoderado es el único autorizado para realizar esta gestión personalmente.
- El alumno deberá presentar una asistencia de a lo menos un 85% hasta el momento de presentar la solicitud.
- Cualquier situación relacionada con este aspecto, será resuelta por la directora y el equipo directivo.

b) Embarazo y/o padres o madres estudiantes:

El establecimiento otorgará todas las facilidades para estudiantes que estén en esta situación, de tal forma que puedan continuar su año escolar (REx N° 193 del 8/3/2018). Se tomará las medidas necesarias para resguardar la seguridad e integridad de la futura madre y su hijo/a, en relación con esto se considerará:

- Podrá continuar en clase el tiempo de embarazo, hasta que su estado se lo permita.

- Los docentes de cada asignatura, de común acuerdo con la estudiante, su apoderado/a y UTP concordarán sobre las evaluaciones y los procedimientos e instrumentos que se aplicarán.
- Podrán ser evaluadas en forma diferenciada y tendrán derecho a tener adecuaciones en el currículum.
- Si su condición lo permite, participarán en los distintos eventos escolares y actividades extracurriculares, tales como: actividades de finalización de la enseñanza básica, premiaciones, salidas pedagógicas, entre otras.

c) Inasistencias a clases por tiempo prolongado:

Ante inasistencias prolongadas por enfermedad, viajes fuera de la ciudad u otro motivo muy justificado, el equipo directivo – técnico y el profesor jefe del estudiante evaluarán la situación y tomarán acuerdos para apoyarlo en su nivelación y establecerán un cronograma de evaluación.

ANEXO 5 Registro Acompañamiento Clase 2021

REGISTRO ACOMPAÑAMIENTO CLASE 2021

DOCENTE:	ASIGNATURA:	OBSERVADOR:
CURSO:	FECHA:	
OA priorizado:	Estudiantes presenciales:	Estudiantes on line:

INDICADORES	Se observa	Medianamente observado	No se observa	Observación	No aplica
La planificación de la clase está disponible para el observador.					
Desarrolla la clase en conformidad de lo planificado					
Explica y/o expone el objetivo de la clase.					
Emplea una variedad de recursos como estrategia de aprendizaje (PPT, videos, capsulas educativas, otros)					
Activa conocimientos previos del estudiante.					
Utiliza estrategias de motivación emocional.					
Contextualiza los conocimientos de la clase para acercar estos a la cotidianidad del contexto actual.					
Las actividades y preguntas propuestas permiten el desarrollo de habilidades mencionadas en la planificación (las preguntas y actividades son desafiantes para ellos, motivándolos a analizar, interpretar, crear y/o aplicar)					

Se monitorea y evalúa el proceso de comprensión de los OA.					
Se respetan los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la experiencia de aprendizaje.					
Retroalimenta a sus estudiantes en forma constructiva y oportuna para el logro de aprendizajes de calidad.					
Se evidencia trabajo colaborativo (PIE, apoyo aula)					
Dominio A MBE					
Demuestra conocimiento riguroso de la disciplina que enseña.					
Elabora estrategias de enseñanza – aprendizaje variado y coherente con el OA.					
Dominio B MBE					
Genera un ambiente de respeto mutuo, colaboración e inclusión.					
Organiza el aula en función del proceso enseñanza – aprendizaje.					
Dominio C MBE					
Favorece el aprendizaje a través de una comunicación clara y comprensible para los estudiantes.					
Promueve interacciones pedagógicas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes.					
Evalúa el aprendizaje de los estudiantes.					
Aprovecha de manera óptima el tiempo disponible para el aprendizaje.					

Sugerencias:

Ámbitos a mejorar:

FIRMA DOCENTE

FIRMA OBSERVADOR

ANEXO 6 Pauta Evaluación Desempeño Docente

PAUTA EVALUACIÓN DESEMPEÑO DOCENTE

Nombre del docente: _____

Asignatura: _____

Fecha evaluación: _____ Puntaje ideal: 81 Puntaje Obtenido: _____

Objetivos de la evaluación: Constatar prácticas laborales, pedagógicas y toma de decisiones.

Indicador	Puntaje	Total porcentaje	Calificación
Desempeño destacado	3	76- 100%	Excelente
Desempeño estándar	2	51- 75%	Bueno
Desempeño regular	1	26-50%	Regular
Desempeño bajo	0	1-25%	Insatisfactorio

- **Desempeño Destacado:** desempeño profesional que consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera bajo el criterio y los indicadores evaluados.
- **Desempeño Estándar:** desempeño profesional acertado, se cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente.
- **Desempeño Regular:** desempeño profesional que cumple con lo esperado bajo los criterios e indicadores evaluados, pero con irregularidad.
- **Desempeño Bajo:** desempeño que presenta debilidades en la práctica profesional y estas afectan significativamente la labor docente.
- **N/O:** No observado.

RESPONSABILIDADES PROFESIONALES		
Criterios de Evaluación	Indicadores (observables)	Puntaje
1 Compromiso con el colegio (MBE, Dominio D: Responsabilidad profesional)	Respeto procedimientos institucionales frente a diversas situaciones (Ej. Solicitar permisos de forma oportuna o con anticipación, otros).	
	Se coordina con los docentes en horario no lectivo objeto realizar actividades académicas y/o extracurriculares.	
	Demuestra en forma coherente difundir las políticas y principios del Colegio en todas las instancias y prácticas pedagógicas.	
2 Evaluación (MBE, Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes)	Acepta e incorpora, sugerencias e indicaciones de U.T.P., en relación con su trabajo en aula y las pone en práctica.	
	Incorpora las sugerencias del profesional de apoyo durante su acompañamiento en aula, objeto mejorar las estrategias de aprendizaje (jefe UTP, equipo PIE, Convivencia escolar).	

3	Relaciones Interpersonales (MBE, Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje)	Se coordina con sus colegas del ciclo o nivel en horarios no lectivo, en las diferentes instancias pedagógicas que se requiere.	
		Fomenta un buen clima laboral, promueve y mantiene buenas relaciones con sus compañeros de trabajo.	
		Comunica en forma adecuada y oportuna sus inquietudes técnico-profesionales a los directivos del establecimiento.	
4	Responsabilidad Horaria (MBE, Dominio D: Responsabilidad profesional)	Comienza las actividades académicas de los cursos con prontitud, de acuerdo con el horario asignado.	
		Cumple con horario asignado, registra y cumple puntualmente con el horario de entrada y salida.	
5	Responsabilidad administrativa pedagógica (MBE, Dominio D: Responsabilidad profesional)	Cumple con los plazos establecidos en la entrega de: <ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones - Guías de aprendizaje - Planificaciones 	
		Registra en forma oportuna en libro de clases, objetivos, contenidos y/o actividades realizadas en el aula.	
		Asiste puntualmente a las Reuniones (Departamento, Equipo de Gestión, Consejo Escolar, Consejos de Profesores, y otras) a las que es citado.	
7	Convivencia Docente/alumno (MBE, Dominio D: Responsabilidad profesional)	Registra, en la hoja de vida de los estudiantes, los aspectos relevantes de su desempeño, tanto positivos como negativos.	
		Coordina horario y dispone sala de clases para entrevistas a alumnos y/o apoderados que presenten una baja en su rendimiento académico durante el año escolar o respecto del período anterior.	
		En distintas instancias pedagógicas, propone estrategias para reforzar a los alumnos que presenten alguna dificultad en lo conductual y/o académico.	
8	Funciones docentes integral (MBE, Dominio D: Responsabilidad profesional)	Propone estrategias y remediales pertinentes, a partir del conocimiento de sus alumnos y de sus familias (Observación a través del Consejo de Evaluación e informes de ECE, PIE, dupla psicosocial y profesor jefe)	
		Aplica procedimiento de derivación para los casos de los alumnos con necesidades educativas especiales, psicoafectivas y/o conductuales, con la información necesaria del caso.	
		Realiza un proceso continuo de los problemas disciplinarios, pedagógicos y relacionales de su curso (entre alumnos, apoderados y otros profesores) (Observación a través informes de orientador e inspectora).	
		Aplica en las reuniones de apoderados las actividades sugeridas por la institución y las propias de su curso (Registro en el cuaderno de atención y reunión de apoderados).	
		Entrevista a todos los apoderados del curso, por lo menos una vez al año (Registro en carpeta de atención y reunión de apoderados. Esto aplica sólo para profesor jefe)	
9	Orientación	Planifica las horas de Orientación pertinentes al nivel y necesidades de su curso.	

	(MBE, Dominio A: Preparación de la Enseñanza)	Implementa planificación elaborada para su curso.	
		Solicita material necesario y apropiado a los requerimientos de su curso.	
		Realiza de acuerdo con horarios previamente coordinados y establecidos, el seguimiento a los alumnos derivados al área de convivencia escolar.	
10. Reflexión sobre mi práctica pedagógica: (MBE, Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes)			
11. Reflexión sobre actualización y perfeccionamiento profesional: (MBE, Dominio A: Preparación de la Enseñanza)			
Porcentaje			Total puntaje

Observaciones directivas:

.....
.....

Observaciones docentes:

.....
.....

Acuerdos:

.....
.....

JEFE U.T.P.

NOMBRE, FIRMA Y TIMBRE

INSPECTORÍA GENERAL

NOMBRE, FIRMA Y TIMBRE

DIRECTOR

NOMBRE, FIRMA Y TIMBRE

ANEXO 7 Autorización para realizar investigación.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Fecha, 1 de septiembre de 2020

DIRECTOR(A) ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Yo, Ana Karina Moreno Carrasco, Inspectora General de la Escuela Araucarias de Chile, Conchalí, otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio, a los investigadores de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Carlos Andrés Cáceres Quezada Investigador Principal, a realizar el estudio "Descripción de las prácticas evaluativas de las profesoras de quinto básico de una escuela básica", en la institución que represento.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es describir la percepción del equipo técnico acerca de las prácticas evaluativas de las profesoras de quinto básico de una escuela básica en pandemia, y que para ello se requerirá aplicar un relato que consiste en describir las observaciones realizadas por el equipo técnico acerca de la dinámica de la escuela. Las personas involucradas en el estudio serán el equipo técnico conformado por la Inspectora General y el jefe de UTP, que trabajan en donde se realizaron las observaciones en nuestra institución.

He sido informado de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. También he sido informado que los datos serán recogidos en septiembre de 2020, los datos personales relacionados serán custodiados por 5 años y luego será destruido, y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados y/o presentación a través de un seminario.

La participación de los sujetos de investigación es LIBRE Y VOLUNTARIA e independiente de esta autorización y de sus padres y/o tutores legales.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada en el hogar del investigador, bajo la custodia de Carlos Andrés Cáceres Quezada de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: Ana Karina Moreno Cj

Nombre: Ana Karina Moreno Carrasco

Timbre de la Institución: _____



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>