



Escuela de Educación Inicial
Pedagogía en Educación Básica

PRÁCTICAS EVALUATIVAS DOCENTES QUE PROMUEVEN LA AUTORREGULACIÓN EN ESTUDIANTES DE 3° y 6° AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y
PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICAS.

Thiare Mancilla Valdovinos
Cindy García Herrera
Jorge Núñez Uribe
PROFESORA GUÍA
Salvador Alcaíno Marín

Santiago, Chile
2023

Autorización para fines académicos

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento

Agradecimientos

1) Thiare

Sin duda alguna, esta investigación llevada a cabo requirió de muchas horas de trabajo, esfuerzo, motivación y por sobre todo perseverancia. Es por esto que quiero mencionar mi inmenso agradecimiento, en primer lugar, a mi familia Gigi, Sofi y Alfre quienes respetaron mi espacio y mis tiempos de dedicación a la universidad, especialmente apoyándome en el cuidado de mi hijo Gabriel que desde muy pequeñito comprendió pacientemente la implicancia de que mamá cursara una carrera universitaria, siendo él la mayor motivación para cumplir mis sueños. Gracias a mi madre Ginette Valdovinos por confiar en mí y en mis capacidades, por enseñarme a ser perseverante y no rendirme cuando el mundo se venía abajo. Gracias a mi padre Guillermo Mancilla por siempre alentarme a ser mejor, ambos recalcando en cada momento lo orgullosos que están de mí. También agradezco enormemente por su compromiso en esta etapa a mis compañeros y amigos seminaristas Cindy García y Jorge Núñez, quienes comprendieron y empatizaron en todo momento en cuanto los tiempos acotados de cada uno, aun así, dispuestos a enfrentar de la mejor forma este desafío. Asimismo, agradecer a nuestros profesores: Salvador Alcaino, por su apoyo, tiempo, entrega y palabras de aliento en todos los contextos, demostrando lo hermosa que es la pedagogía; y a la profesora Evelyn Campos, que con rigurosidad siempre me alentó y me abrió las puertas al mundo de la matemática.

2) Cindy

Quiero comenzar agradeciendo a mi esposo Alfonso Hermosilla, por estar presente cuando los estudios consumían mi mayor parte del tiempo, por apoyarme y motivarme a

cumplir mi sueño de estudiar, ayudándome a que creyera en mí y en mis capacidades. También a mis hijos Martín y Florencia quienes a su corta edad me impulsaron, comprendieron, tuvieron paciencia y me brindaron su apoyo en esta difícil etapa. Gracias por el sacrificio que han llevado este largo proceso, sobre todo cuando tuvimos de reformular la dinámica familiar. También quiero agradecer profundamente a mis padres Joaquín y Gilda por ser un pilar fundamental en mi vida, por entregarme los valores necesarios para afrontar los diversos desafíos de la vida de forma optimista y positiva. Además, agradecer a nuestro profesor guía Salvador Alcaino, quien me brindó herramientas necesarias en el crecimiento profesional, siempre acompañándonos, entregándonos su tiempo y retroalimentando de forma constructiva todo este proceso de investigación. Agradecer a mis compañeros seminaristas Thiare Mancilla y Jorge Núñez por su entrega, compromiso y acompañamiento constante en la realización de esta investigación. Por último, quiero destacar mi esfuerzo y perseverancia, por darme la oportunidad de cumplir uno de mis sueños, que en algún momento creí olvidado. Porque me atreví a salir de mi zona de confort y demostrarme que con perseverancia y esfuerzo todo es posible, por no dejarme caer cuando quise darme por vencida y lograr culminar este proceso de forma exitosa.

3) Jorge

En estos 5 años de carrera universitaria he pasado por muchos momentos, muchos de ellos gratos y otros un poco amargos, fue un camino difícil, sin embargo, aquí estamos dando por finalizado este proceso, es por ello que quiero agradecer en primera instancia a mi círculo cercano, a mi abuela por motivarme y confiar en mí desde el comienzo y que hoy desde el cielo me guía, a mis padres por darme los valores esenciales y los conocimientos para la vida, a mi pareja Vanessa Morales por el apoyo incondicional durante este año, por mis días de estudio y

trasnoches. En segundo lugar, quiero agradecer a mis compañeras seminaristas, Thiare Mancilla y Cindy García, ya que sin ellas este trabajo no podría haber sido posible. Pasamos por altos y bajos como grupo en la toma de decisiones, sin embargo, tuvimos la madurez para afrontar el desafío, pudimos arreglar nuestras diferencias y pudimos trabajar y culminar este proyecto de buena manera. Le agradezco de igual forma al profesor Salvador Alcaino, por su constante apoyo durante este último semestre de clases, por su tiempo, dedicación, y constante monitoreo y ayuda con la investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Autorización para fines académicos	1
Agradecimientos	2
ÍNDICE DE CONTENIDO	5
RESUMEN.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I	14
1.1 Problema de investigación	14
1.2 Fundamentación del problema de práctica.....	17
1.3 Objetivos	19
CAPÍTULO II	21
MARCO TEÓRICO.....	21
2.1 Autorregulación del aprendizaje en el aula.....	21
2.1.1 Rol que cumplen los profesores y los estudiantes en la promoción de la autorregulación del aprendizaje en el aula	22
2.2 ¿Cómo desde la evaluación se promueve la autorregulación?	24
2.2.1 Política pública chilena acerca de la evaluación en el aula.....	26
2.2.2 Prácticas evaluativas tradicionales.....	28
2.3 Evaluación como aprendizaje: un desafío profesional docente	29
2.3.1. Estrategias para desarrollar la autorregulación	34
CAPÍTULO III	39
MARCO METODOLÓGICO	39
3.1. Tipo de investigación	39
3.2. Contexto y participantes	40
3.3 Técnicas e instrumentos.....	42
3.3.1 Técnicas	42
3.3.2 Instrumento	43
3.4 Fases y procedimientos.....	44
3.4.1 Fase descriptiva.....	45

3.4.2 Fase de diseño	45
3.4.3 Fase de reflexión	45
3.5 Análisis	46
3.6 Resguardos éticos	48
CAPÍTULO IV	50
Propuesta de mejora para el aprendizaje	50
4.1. Descripción de las prácticas evaluativas desarrolladas en aula durante la práctica profesional I... 50	50
4.1.1 Evaluación de planificaciones, reflexiones y retroalimentaciones implementadas en práctica profesional I.....	60
4.1.2 Reflexión grupal de la descripción de las prácticas evaluativas desarrolladas en aula en la práctica profesional I	66
4.2 DISEÑO DE MEJORAS DE LAS PROPIAS PRÁCTICAS DOCENTES	68
4.2.1 Diseño de mejoras profesor en formación 1	68
4.2.2 Diseño de mejoras profesor en formación 2	76
4.2.3 Diseño de mejoras profesor en formación 3	90
4.2.4 Reflexión grupal del diseño de mejoras de las propias prácticas docentes	98
CAPÍTULO V	101
CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN.....	101
5.1 CONCLUSIONES.....	101
5.2 REFLEXIÓN	104
5.3 PROYECCIONES COMO FUTUROS DOCENTES.....	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS.....	111

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Extracto de evaluación escrita de matemática	16
Ilustración 2: Pauta de evaluación disertación; Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	57
Ilustración 3: Gráfico con resultados de la evaluación del ciclo didáctico	64
Ilustración 4: Evidencias de cuadernos de estudiantes en Lenguaje y Comunicación, profesor en formación 1	71

Ilustración 5: Evaluación holística, profesor en formación 1	71
Ilustración 6: Evidencia lista de cotejo, profesor en formación 1	72
Ilustración 7: Evidencia incorporación menú de la clase, profesor en formación 1.....	74
Ilustración 8: Lista de cotejo para autoevaluación, profesor en formación 1.....	75
Ilustración 9: Evidencia de actividad realizada, profesor en formación 1.....	76
Ilustración 10: Evidencia objetivo de la clase, profesor en formación 2.....	79
Ilustración 11: <i>Evidencia socialización del objetivo de la clase 2, profesor en formación 2.....</i>	80
Ilustración 12: Evidencia de coevaluación, profesor en formación 2	82
Ilustración 13: <i>Evidencia desarrollo de actividad, profesor en formación 2.....</i>	82
Ilustración 14: Evidencias de tarjetas con representación pictórica utilizadas para desarrollo de la actividad, profesor en formación 2	83
Ilustración 15: Evidencia rúbrica analítica para desarrollar actividad, profesor en formación 2	83
Ilustración 16: Evidencia actividad desarrollada, profesor en formación 2	84
Ilustración 17: Evidencia desarrollo de actividad, profesor en formación 2	85
Ilustración 18: Evidencia autoevaluación entregada a los estudiantes, Profesor en formación 2	86
Ilustración 19: Evidencia desarrollo de actividad representar fracciones en forma pictórica y simbólica, la habilidad presente es la de modelar, profesor en formación 2	87
Ilustración 20: Evidencia coevaluación entregada para desarrollar actividad, profesor en formación 2... 87	87
Ilustración 21: Evidencia de la coevaluación en actividad, profesor en formación 3	88
Ilustración 22: Evidencia autoevaluación de la actividad, profesor en formación 3	89
Ilustración 23: Evidencia de autoevaluación de la actividad, profesor en formación 3.....	89
Ilustración 24: Evidencia encuestas aplicadas, profesor en formación 3	92
Ilustración 25: Evidencia tabla de frecuencia, profesor en formación 3.....	93
Ilustración 26: <i>Evidencia rúbrica de construcción de gráficos y diagramas, profesor en formación 3</i>	94
Ilustración 27: Evidencia instrumento de evaluación, profesor en formación 3.....	97
Ilustración 28: Evidencia escala de apreciación, profesor en formación 3	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Contextos y participantes	41
Tabla 2: Escala de apreciación.....	44
Tabla 3: Descripción del tipo de análisis de la investigación.....	47
Tabla 4: Planificación del proceso metodológico	48
Tabla 5: Evidencia de planificaciones práctica profesional I.....	51
Tabla 6: Planificación Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 3° Básico	55
Tabla 7: Planificación de Lenguaje y Comunicación, 4° Básico	58
Tabla 8: Resumen de las descripciones de las prácticas pedagógicas.....	60
Tabla 9: Escala de apreciación, profesor en formación 1	61
Tabla 10: Escala de apreciación, profesor en formación 2	62
Tabla 11: Escala de apreciación, profesor en formación 3	63

RESUMEN

La presente investigación surgió desde la observación de las prácticas como docentes en formación donde se evidenció que los y las estudiantes de educación básica requieren de la guía constante y aprobación del docente para llevar a cabo las actividades en aula. Hoy en día las clases que planifican los profesores restringen la autonomía de los niños y niñas, por lo tanto, no logran desarrollar la autorregulación que les permita a ellos ser capaces de apropiarse del aprendizaje proponiendo sus logros y metas, tomando decisiones de cómo llevarlas a cabo. Lo anterior, se relaciona también a que comprenden la evaluación sólo como una calificación y no como el proceso de aprendizaje en sí, por lo tanto, la motivación es generar cambios significativos en la educación a partir de prácticas pedagógicas que promuevan la autorregulación y entreguen a los estudiantes estrategias y herramientas para desarrollar la autonomía y ser protagonistas del proceso.

El objetivo general de este estudio fue implementar prácticas docentes que promuevan la autorregulación de los y las estudiantes de 3° y 6° año de enseñanza básica durante la práctica profesional II como profesores en formación con mención en Lenguaje y Comunicación y Matemática a través de la reflexión crítica de las propias experiencias de formación en los centros educativos. Para abordar dicho objetivo se utilizó una metodología de carácter cualitativo, la cual se desarrolló mediante la descripción y el análisis de nuestras propias prácticas profesionales. A través de ello, se diseñaron prácticas docentes que promueven la autorregulación de los estudiantes mediante actividades y métodos evaluativos que propicien a la autonomía del estudiante.

La recolección de datos se realizó a partir de la aplicación de dos técnicas: observación participante y revisión de documentos. Esto último corresponde al análisis y revisión de las planificaciones implementadas en el ciclo didáctico y las reflexiones correspondiente a la práctica profesional I, más la retroalimentación de los profesores de práctica.

Finalmente, presentamos las conclusiones de esta investigación que dan cuenta de cómo a través de la reflexión, tanto individual como grupal de cada uno de los docentes en formación y retroalimentación realizada por los docentes guías, es que conseguimos diseñar e implementar en la práctica profesional II actividades enfocadas en la autorregulación de los y las estudiantes en evaluaciones de carácter formativo. Así también, se realizó retroalimentación oportuna y significativa, vale decir, dedicándole tiempo y de manera inmediata para que los estudiantes tengan una enseñanza valerosa y significativa. En cuanto a las evaluaciones, se realizaron coevaluaciones, heteroevaluaciones y autoevaluaciones priorizando un enfoque constructivista y autónomo en los estudiantes.

Si bien es cierto que la implementación de las propuestas mejora llevaron a cabo la autorregulación de los y las estudiantes en cuanto al desempeño de actividades autónomas, sabemos que se debe seguir trabajando para dejar huellas significativas, de manera que el día de mañana sean capaces de ser protagonistas de sus aprendizajes y formen parte íntegra de la sociedad.

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se abordó un estudio acerca de cómo los docentes en formación durante sus prácticas profesionales I y II promueven la autorregulación de los y las estudiantes en la enseñanza básica, específicamente en los cursos de 3° y 6° año básico, correspondientes a colegios de la zona norte y sur de Santiago. En dichas prácticas se aplicó un enfoque constructivista donde se centró al estudiante como participante activo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, se implementó un ciclo didáctico que consta de elementos esenciales como planificaciones, actividades y diversas evaluaciones con el fin de promover la autonomía de los niños y niñas.

La autorregulación juega un papel primordial en el desarrollo escolar del estudiante, puesto que desde que nacemos vamos construyendo nuestro propio estilo de aprender y lo vamos perfeccionando con el tiempo, de forma que aprendemos a detectar y regular las dificultades que se nos presenta en este proceso y pedir ayudas significativas para superarlas. Sanmartí (2007) nos plantea que para generar autorregulación en los estudiantes estos deben conocer los objetivos de aprendizaje, las operaciones necesarias para realizar la actividad y los criterios de evaluación con los que serán evaluados. En consecuencia, según la posición constructivista en la que nos enfocamos, el conocimiento es una construcción del ser humano que permite adquirir nuevas competencias para generalizar lo que se conoce y aplicarlo a una nueva situación y de esta forma comprender la realidad natural y social apropiándose de ella, esta apropiación puede observarse en la posibilidad de la solución de problemas o necesidades puntuales. La investigación está estructurada en cinco capítulos que, resumidamente tratan lo siguiente:

Capítulo I Problemática: se presentan antecedentes del problema de práctica planteado y teóricos relacionados al tema de estudio en la que se plantea la justificación e importancia de la investigación, otorgando de esta manera los fundamentos de la elección del tema. Posteriormente es definido el problema en sí, a través de la pregunta que fundamenta este trabajo.

Capitulo II Marco teórico: se exponen los conceptos principales de la investigación, como la autorregulación del aprendizaje en aula, el cómo desde la evaluación se promueve la autorregulación y la evaluación como aprendizaje, fundamentado con diversos autores que dan sustento al estudio, basándose en una exhaustiva revisión bibliográfica.

Capitulo III Marco metodológico: es este capítulo se define el enfoque de investigación, en este estudio se establece un enfoque cualitativo. Además, se presenta el instrumento que se utilizó para la recolección de datos, en este caso una escala de apreciación que fue utilizada para analizar las planificaciones y reflexiones registradas en los portafolios de la práctica profesional I. Finalizando con las fases y procedimientos.

Capitulo IV Propuesta de mejora para el aprendizaje: en este capítulo se presenta el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación bajo la propia experiencia en el aula de los profesores en formación. Asimismo, la descripción de las prácticas evaluativas desarrolladas durante la práctica profesional I. También, se diseñaron las mejoras de las propias prácticas docentes que permitieron la construcción de los aprendizajes de los niños y niñas con la finalidad de ser implementadas en el ciclo didáctico de la práctica profesional II, buscando actividades que promovieran la autorregulación de los estudiantes, finalizando con una reflexión grupal en donde se expondrán las conclusiones obtenidas desde esta investigación.

Capitulo V Conclusiones y reflexiones: en este último capítulo se presentan las conclusiones y reflexiones que surgieron del trabajo investigativo, donde se evidencia si se dieron cumplimiento o no, tanto al objetivo general como a los objetivos específicos planteados en la investigación.

CAPÍTULO I

1.1 Problema de investigación

En la actualidad cada seminarista de esta investigación se encuentra realizando prácticas pedagógicas en aula, ya sea como profesores o practicante, donde se observa a los docentes en ejercicio restringir las oportunidades para que los y las estudiantes autorregulen su aprendizaje, entendiendo por esto el desarrollo de sus capacidades de autorregularse, para ello es necesario que lleguen a apropiarse de los objetivos y de los criterios de evaluación del profesorado, y a tener un buen dominio de las capacidades de anticipación y planificación de la acción (Sanmartí, 2020). debido a que, las clases continúan siendo mayormente expositivas, siguiendo mayoritariamente una corriente conductista. Esto se evidencia a través de las acciones que realiza el docente que coartan que el estudiante razone por sí mismo, aunque en su intención esté el objetivo de estimular la autonomía, muchas veces las condiciones de los mismos establecimientos, ya sean el proyecto educativo, la misión y/o la visión de estos, frenan la posibilidad de promoverla. De esta forma, la autorregulación se ve restringida por el tipo de tareas y evaluaciones que se limitan a una calificación final individual sin retroalimentar el aprendizaje (Rosario et al., 2013). En algunos casos se disfraza la retroalimentación, muchas veces es con el fin de otorgar al estudiante algún puntaje adicional que permita aumentar la calificación cuando ésta no cumple con las expectativas esperadas, por ejemplo, se le otorga al estudiante un puntaje extra para aumentar la calificación obtenida si corrige alguno de los errores cometidos en la prueba. Por lo general, en los establecimientos en los cuales se está inmersos, se puede observar que constantemente los profesores son responsables de llevar a cabo las planificaciones para cumplir con la cantidad de notas establecidas, sin embargo, esto no abarca abordar una retroalimentación efectiva. Se da cuenta que las prácticas pedagógicas y evaluativas no promueven la autorregulación, por ejemplo, según la experiencia del profesor

en formación que se desempeña en un colegio de la zona poniente de la capital, donde los docentes del establecimiento utilizan una plataforma digital llamada Eduqualis que entrega planificaciones, recursos y evaluaciones para abarcar todo el año académico. Si bien es una herramienta para los profesores, también es limitante a la hora de implementar estrategias que permitan otorgar protagonismo a los estudiantes, puesto que promueve que los estudiantes realicen solo las actividades que los profesores les indican. Las evaluaciones sumativas entregadas por la plataforma mencionada dificultan el proceso de evaluación, puesto que no van acorde a lo que se espera obtener de los estudiantes, ya que, están alejadas de contexto y en su mayoría corresponden a ítems con selección única.

Los y las estudiantes muchas veces realizan actividades sin comprender por qué están haciendo, por ejemplo, desde la propia experiencia de Educación Básica en el estudio de la gramática, específicamente el análisis de sujeto, predicado y verbo, quedó la sensación de falta de sentido ¿para qué me sirve?, ¿cuál es la finalidad? Estas preguntas muchas veces no tenían respuestas, debido a que los docentes hacían memorizar y aprender conceptos vacíos que, finalmente, no se sabía para qué servirían en el diario vivir.

Otro aspecto a destacar es la escasa retroalimentación de los docentes en sus prácticas evaluativas donde se limitan a retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido a la necesidad de avanzar en contenidos. Según (Cedeño y Moya, 2019), la escasa retroalimentación afecta que los niños y niñas reflexionen respecto a sus avances, fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje

Según lo evidenciado por el profesor en formación dos, en las asignaturas impartidas en su centro escolar del sector sur de la capital, exceptuando Artes Visuales, Música y Educación Física, las evaluaciones tienden también a ser creadas en su totalidad como pruebas escritas

de selección única (ver anexo A), donde la calificación depende exclusivamente de la revisión y corrección del profesor.

A continuación, se presenta una imagen que evidencia el tipo de prueba tradicional de selección única.

Ilustración 1: Extracto de evaluación escrita de matemática

• Utiliza la siguiente información para responder las **preguntas 5 y 6**.

Claudia se propuso seguir un plan de entrenamiento durante 4 días. En la siguiente tabla se muestra la cantidad de minutos que hace actividad física diariamente.

Minutos de ejercicios	
Día	Minutos
1	10
2	20
3	40

5. ¿Qué patrón de formación se observa en la cantidad de minutos destinados para hacer actividad física?

A. Sumar 10.
B. Sumar 20.
C. Multiplicar por 2.
D. Multiplicar por 4.

6. Si se sigue con el patrón de formación, ¿cuántos minutos hará actividad física el día 4?

A. 60 minutos.
B. 80 minutos.
C. 100 minutos.
D. 160 minutos.

Fuente: Extracto de evaluación escrita de matemática selección única 4° básico

La figura 1 perteneciente a una evaluación escrita de matemática aplicada a 4° básico, evidencia que los reactivos apuntan exclusivamente a selección única, por lo cual limita que los estudiantes desarrollen el procedimiento matemático para obtener un resultado de forma autónoma. Asimismo, no hay evidencia de trabajos duales o grupales en que los niños y niñas se autoevalúen o evalúen el trabajo entre pares.

Debido a todo lo planteado con anterioridad es que surge la interrogante de nuestra investigación, ¿qué prácticas evaluativas promueven la autorregulación de los estudiantes 3° y 6° año de enseñanza básica en su proceso de aprendizaje?

Según lo evidenciado en los tres establecimientos educacionales que realizamos nuestra práctica profesional I y II, sigue existiendo un sistema de clases expositivas con poca participación de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que impide poder generar instancias de autonomía y colaboración por parte de ellos. Se evidenciaron estudiantes acostumbrados a recibir instrucciones para poder realizar alguna actividad, siendo sujetos receptores de conocimientos y no teniendo una participación activa y protagonista dentro del aula.

1.2 Fundamentación del problema de práctica

Cuando hablamos de la autorregulación en el proceso educativo, nos referimos a cómo los estudiantes tienen la posibilidad de tomar control de su aprendizaje (García y Bustos, 2022). En el actual sistema educativo, se está expuesto a un modelo de enseñanza en el cual los docentes son los responsables en regular las conductas de los estudiantes encargándose de desarrollar las habilidades, definir estrategias de aprendizaje, entre otros. Por lo tanto, esto ha provocado que en la actualidad los discentes necesiten que los profesores les indiquen específicamente dónde está o cuál fue su error, puesto que no cuentan con la autorregulación de su aprendizaje que les permita reconocer sus equivocaciones de manera autónoma. No todos los estudiantes poseen estas habilidades, más bien las adquieren mediante herramientas y estrategias que son guiadas y otorgadas por su entorno, particularmente, por los profesores.

Sanmartí (2007) plantea que los estudiantes responden al estímulo (la nota) y castigo si no realizan lo solicitado por el docente, ya que no cuentan con capacidad autónoma. De esta forma, se pierde el foco real de la evaluación que tiene doble implicancia, por un lado, orientar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes, y por otro, al docente sobre los objetivos logrados y por lograr del grupo curso.

En relación a lo que plantea Sanmartí (2020), las evaluaciones son relevantes en el proceso de autorregulación debido a que los estudiantes deben ser capaces de reconocer las dificultades que se les han presentado, logrando que ellos se apropien de los aprendizajes esperados y de los criterios de evaluación que los docentes les proponen para desarrollar las actividades de forma independiente y activa proyectando metas propias que propicien el autocontrol, autoevaluación y la autorregulación metacognitiva, y enfatizando en la construcción de un sistema interno de parte de los y las estudiantes que orienten su accionar para aprender.

Según Condemarín y Medina (2000), la autorregulación del aprendizaje, además, les permite trabajar de manera autónoma y ser protagonistas de la construcción de su aprendizaje, monitoreando y concientizando sus errores para aprender de ellos. Sin embargo, los profesores continúan calificando según la evaluación típica y clásica, y la enseñanza no está siendo presentada como una oportunidad de aprendizaje para los niños y niñas, lo que frena el interés por aprender, y, por ende, sitúa al estudiantado como objeto de evaluación inactivando su participación y dependiendo de lo que el docente le retribuya para apreciar su aprendizaje.

Cuando se enfatiza en lo que propone el Ministerio de Educación (MINEDUC), particularmente en el Decreto 67 (2018), se puede decir que se debe considerar este instrumento como una oportunidad que ayuda a promover el aprendizaje siempre y cuando se tomen en consideración algunos aspectos: como que la evaluación es una recopilación

sistemática de los trabajos realizados en clases que permiten verificar lo que saben o no los estudiantes. Asimismo, orienta qué se debe considerar para la creación de un instrumento evaluativo tomando en cuenta la diversidad de estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes, razón por la cual se tiene que utilizar una variedad de proyectos de investigación, ya sean grupales o individuales, presentaciones, informes orales o escritos, autoevaluaciones, coevaluaciones, entre otros. Por otra parte, los documentos ministeriales entregan lineamientos para poder lograr la autorregulación de los niños y niñas indicando que es importante que los discentes conozcan de forma anticipada mediante los criterios de evaluación con los que serán evaluados (MINEDUC, 2012). Finalmente, se puede concluir que la evaluación involucra activamente a los estudiantes en los propios aprendizajes, más aún cuando es el docente quien apoya, orienta y proporciona oportunidades de reflexión, otorgando la oportunidad al estudiante de responsabilizarse de su conocimiento.

1.3 Objetivos

Objetivo general:

Implementar prácticas evaluativas docentes basadas en metodologías activas que promuevan la autorregulación de los y las estudiantes de 3° y 6° año de enseñanza básica, durante la práctica profesional II como profesores en formación con mención en Lenguaje y Comunicación, y Matemática.

Objetivos específicos:

1. Describir las prácticas evaluativas que los docentes en formación desarrollan en el aula durante la práctica profesional I en 3° y 6° año básico en Lenguaje y Comunicación, y Matemática.
2. Diseñar mejoras en las prácticas evaluativas docentes que permitan la construcción de los aprendizajes y la autorregulación de los estudiantes de 3° y 6° año básico en cada uno de los contextos de práctica profesional.
3. Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en formación y la investigación realizada, en relación a los resultados obtenidos en el diseño e implementación del ciclo didáctico de la práctica profesional II con mención en Lenguaje y Comunicación, y Matemática.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo se presentan las diversas fuentes teóricas que fundamentan el problema de práctica, con el fin de conocer las diversas posturas de autores que han estudiado e indagado sobre la evaluación como proceso que propicia la autorregulación.

2.1 Autorregulación del aprendizaje en el aula

La autorregulación es una habilidad que, se quiera o no, es fundamental para el desarrollo de la autonomía de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Cuando se piensa en autorregulación, se relaciona principalmente con el ámbito socio-emocional en que las personas gestionan sus comportamientos frente a diversas situaciones que se les presenta, sin embargo, también está relacionada con la autonomía para enfrentar desafíos cognitivos a la hora de aprender y adquirir nuevos conocimientos a través de conductas que alcanzan objetivos propios (Zimmerman, 2011 citado en Panadero y Tapia, 2014).

Sanmartí (2020) indica que los estudiantes logran la autorregulación una vez que son capaces de reconocer de manera autónoma la meta que quieren alcanzar proponiéndole cómo y de qué manera lograrla, estructurando un orden que deben cumplir en el proceso de aprendizaje identificando sus fortalezas y debilidades, culminando con la autorreflexión de lo aprendido. Esta competencia no se logra de un día para otro, más bien se desarrolla a través del transcurso de una serie de herramientas y estrategias que los profesores otorgan en el aula, volviendo a los estudiantes partícipes de forma activa y protagonistas de su propio aprendizaje. Es fundamental para lograr autorregulación del aprendizaje en los niños y niñas,

que los docentes promuevan la autonomía otorgándoles libertad para autoevaluarse y monitorear por ellos mismos sus avances a medida que realizan actividades.

En la actualidad, desde la experiencia se observa cómo en las aulas los profesores mantienen una actitud asimétrica con los estudiantes frente a clases impositivas en las que los niños y niñas son netamente espectadores y oyentes con escasa consideración de sus opiniones, muchas veces incluso restringiéndose frente a la posibilidad de preguntar acerca de sus dudas. Existe entonces, una tarea desafiante para el profesorado que implica cambiar este paradigma implantado por el sistema educacional en el que a través de las prácticas pedagógicas en el aula se entreguen herramientas apropiadas para que sus estudiantes se involucren activamente en la construcción de sus conocimientos. Si bien los docentes están al tanto de la importancia de promover la autonomía, existen en ocasiones aspectos que frenan la aplicación de prácticas que fomentan estrategias de autorregulación que se relacionan directamente a las políticas educativas que se imponen en sus trabajos (Rosario et al., 2013), y que se relacionan a los tipos de evaluaciones que indican las jefaturas de los establecimientos educacionales y a los tiempos designados que podrían restringir la retroalimentación de las actividades.

2.1.1 Rol que cumplen los profesores y los estudiantes en la promoción de la autorregulación del aprendizaje en el aula

La autorregulación de los aprendizajes se desarrolla mediante un proceso de participación tanto de los estudiantes como de los profesores, en el que ambos se desenvuelven con un rol propio para lograr una efectiva cultura del aprendizaje. Para ello, los docentes deben guiar y orientar estratégicamente a los discentes, a través de prácticas pedagógicas que se enfocan en diversos aspectos. Valiente et al. (2020) agrega que ante un mayor uso de estrategias de aprendizaje y una mayor motivación implica un mejor rendimiento

académico en general, por lo tanto, es necesario implementar estas prácticas con el propósito de captar la atención de los estudiantes antes, durante y después que se imparte la cátedra docente con la finalidad de no volverla monótona y aburrida. Además, Palacios et al. (2020) indica que la motivación influye de sobremanera a mejorar el clima en el aula, pues contar con un ambiente limpio, un docente comprometido con su clase y preparado y que use estrategias adecuadas en donde se incentive al estudiante a alcanzar logros y mejorar el rendimiento escolar promueve el desarrollo de la autoestima del niño o niña lo que permite promover el desarrollo de la autorregulación. Es importante propiciar un clima de aula adecuado para el aprendizaje con el que se promueva la participación y el respeto entre estudiantes y profesores; socializar los contenidos que se abordarán para que ellos sean responsables de plantear sus metas y objetivos; monitorear de forma constante sin entregar respuestas, sino más bien orientando a los niños y niñas a que lleguen a ellas mediante preguntas orientadoras y retroalimentando sus actividades desde comentarios que se relacionen directamente con los criterios de evaluación, y no con frases u oraciones que sólo indican si el estudiante está avanzando bien o mal. Según Daura (2011), es importante que se generen instancias de autoevaluación y reflexión metacognitiva para cada uno de los estudiantes. En estos procesos, el profesor debe ejercitar, además, la autorregulación de su propia práctica profesional, tarea desafiante y exigente, pero necesaria para la reflexión y evaluación de la propia actividad.

Para que la autorregulación del aprendizaje se lleve a cabo, los estudiantes deben utilizar estrategias adecuadas que propicien la adquisición de los nuevos conocimientos. Zimmerman (2011 citado en Panadero y Tapia, 2014) plantea fases que se deben presentar en el proceso de la autorregulación, que consta de planificación, ejecución y reflexión. La primera fase de planificación es cuando el estudiante se ve enfrentado a establecer sus metas y las tareas para llevarla a cabo, de esta forma establece objetivos para estructurar y organizar sus

quehaceres para cumplir con sus expectativas; a continuación, ejecuta la planificación según la organización establecida, solicitando ayuda del profesor cada vez que lo requiera; finalmente, culmina sus tareas realizando un auto juicio de su proceso de aprendizaje, reflexionando y evaluando si se presenta autosatisfacción de lo realizado. Para que este proceso por parte de los estudiantes se lleve a cabo, a través de la orientación de los profesores los estudiantes se auto-observan, auto-analizan y auto-critican, enfatizando que, si bien los docentes orientan, son ellos quienes deben tener la libertad de protagonizar la propia cognición.

Si bien el rol del profesorado y del estudiantado es crucial para desarrollar la autorregulación, existen otras variables motivacionales, afectivas y contextuales que pueden afectar el proceso. El tiempo y los ambientes no siempre son los adecuados en la vida cotidiana fuera del aula, puesto que no todos poseen espacios acordes para estudiar o disponen de otras responsabilidades adicionales relacionados a quehaceres domésticos. Las obligaciones que tienen los niños y niñas en el hogar muchas veces se relacionan con la falta de motivación e interés por querer aprender y desarrollarse a lo largo de la vida de forma exitosa, por lo que se incrementa otro desafío para los profesores en cuanto a orientar y motivar a los estudiantes a tomar el control de su aprendizaje, pues esta toma de conciencia tiene implicancias en todos los aspectos de la vida.

2.2 ¿Cómo desde la evaluación se promueve la autorregulación?

Evaluar es algo que a diario se realiza, ya sea en el actuar o al intentar realizar algo. Con frecuencia se hace una valoración de las acciones o lo que se ha podido alcanzar, es decir, se evalúan los resultados de las acciones. Definitivamente la palabra evaluación es un término que puede emplearse en variadas actividades, pero cuando se refiere a ella como

proceso educativo se puede decir que es un instrumento y que, además, es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible para poder verificar en qué medida los objetivos que proponen las bases curriculares son conseguidos por parte del estudiantado. Para el docente es también un instrumento para que puedan evaluar su propio desempeño y en base a este proceso sean capaces de modificar sus clases y reprogramar la enseñanza (Bastidas, Gualé 2019).

Es importante hacer foco en que la evaluación en el aula se realiza en todo momento, puesto que se utiliza desde acciones ya planificadas con anticipación, como otras que se van generando en el momento de la interacción pedagógica entre estudiante y docente dentro del aula. Además, es sumamente relevante poder desarrollar un sistema de evaluación balanceado en donde se incluya una variedad de instrumentos y con distintos propósitos (sumativos y formativos) para responder a las diversas necesidades de los actores educativos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018.)

Dentro del proceso pedagógico es importante que como profesores se busque que los alumnos sean capaces de autorregular su aprendizaje, entregando herramientas que así lo permitan. Al respecto, Sanmartí (2007) plantea que son los propios discentes los encargados de corregir sus errores, pudiendo visualizar en qué se equivocan y poder de esta forma tomar decisiones para generar los cambios adecuados. Asimismo, podrán detectar cuál es la causa de los obstáculos o dificultades que han tenido y buscar estrategias para poder superarlas.

Finalmente, una forma de poder lograr esta autorregulación a través de la evaluación es modificando la manera en que se realizan la revisión de ciertos trabajos. Sanmartí (2007)

propone que si se entregan estas evaluaciones con comentarios sobre sus éxitos y los aspectos que se podrían mejorar, sin la necesidad de puntuar los resultados cambian de forma positiva, pero al puntuar el trabajo, es decir, poner una calificación, y además se agregan comentarios no existirán mejoras, puesto que los estudiantes seguirán fijando la importancia a la nota obtenida. Por otra parte, es importante siempre buscar la instancia para que los niños y niñas tomen conciencia del punto de partida en el que se encuentran y puedan compararlo con los avances que han logrado en relación al conocimiento que han construido.

2.2.1 Política pública chilena acerca de la evaluación en el aula

Cuando se habla de evaluación en el ámbito escolar, es importante considerar que la educación es reconocida como un derecho fundamental de todos los seres humanos por lo que recibir una evaluación con sentido debería considerarse dentro de este, puesto que, es el único instrumento que puede corroborar si este derecho se está cumpliendo. Cuando se desea garantizar que las personas reciban una educación de calidad, es importante que las evaluaciones puedan dar cuenta de lo que se aprende. Es de esta manera que las personas que están inmersas en el mundo escolar ya sean, estudiantes, padres y/o familias tienen el derecho y el deber de saber si la educación impartida por los establecimientos educacionales es pertinente y equitativa.

Como la evaluación está estrechamente vinculada a la pedagogía, el Ministerio de Educación de Chile en el año 2018 establece normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción (Decreto 67/2018) para estudiantes que asisten a la educación regular. De esta forma busca fomentar la autorregulación y que los docentes se apropien del sentido y del nuevo enfoque con la finalidad de fortalecer las prácticas que se llevan a cabo en los establecimientos educacionales y en sus salas de clases, buscando que en las aulas se

apliquen técnicas evaluativas que promuevan los procesos con un fuerte sentido pedagógico. En esta perspectiva, la evaluación cumple un rol fundamental en el aprendizaje de los estudiantes y en la reflexión que debe generar el docente para que logre tomar decisiones pertinentes y oportunas en relación con la enseñanza. El Decreto 67 viene a derogar decretos anteriores como el 511/97, 112/99, 83/01, que entregaban la facultad a cada establecimiento de tomar sus propias decisiones en cuanto a los procesos de apreciación de aprendizaje se oficialicen en los reglamentos internos de cada escuela o colegio.

A partir de estas normas que instruye el Decreto 67, se busca fomentar prácticas evaluativas que ayuden a que los estudiantes tengan un rol más activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje encontrándole sentido y relevancia, motivándolos siempre a seguir aprendiendo y a empoderarse, despertando siempre en ellos la autonomía en este proceso de aprendizaje. Es importante que los futuros docentes sean capaces de apuntar a una evaluación con sentido, ya que, esta práctica permite recolectar información valiosa que hace referencia a cómo son los avances o progresos de los estudiantes, de tal manera de guiar y acompañarlos en este proceso, velando por que todos ellos sean capaces de alcanzar los objetivos propuestos en las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2012). El Decreto 67/2018 hace énfasis en fomentar la autorregulación de los alumnos, proceso cognitivo que es de gran relevancia para que los estudiantes logren su autonomía y tomen control de su aprendizaje. Uno de los principios presentes en este decreto promueve que tanto el docente como el estudiantado debe tener claridad, desde el comienzo sobre lo que se espera que aprendan, teniendo claro los criterios que permiten orientar y evidenciar los logros y progresos de los estudios (Decreto 67/2018).

Finalmente, se puede decir que la evaluación cumple un rol protagónico en la autorregulación y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que es importante que ellos conozcan con claridad lo que aprenderán, cómo lo harán y qué se espera de ellos, de esta forma se propicia la motivación por seguir aprendiendo y la relevancia que tiene el aprendizaje en sus vidas. Por otro lado, el docente debe evaluar con la finalidad de representar los avances alcanzados por los alumnos para poder generar las mejoras y así acompañar y monitorear los avances alcanzados por los discentes, convirtiendo la educación en una experiencia motivante para los alumnos que los invita a seguir profundizando lo aprendido.

2.2.2 Prácticas evaluativas tradicionales

Al recordar la vida escolar se puede decir que la gran mayoría de las evaluaciones estuvo regida y representada por el examen o la prueba que como alumnos se debía aprobar. Estas pruebas estaban centradas en una valoración del producto final más que de todo el proceso recorrido para poder lograr lo esperado, por lo tanto, eran utilizadas para aprobar o reprobado asignaturas. Es por esta razón que la evaluación se transformó en un ejercicio arbitrario del poder, en donde de alguna manera el docente buscaba castigar a estudiantes que no lograban la adquisición de los contenidos, puesto que, el profesor con mayor frecuencia reprimía más que estimulaba a los alumnos (Alcaraz, 2015).

Por años se enfrentó a evaluaciones en donde solo se debía resolver preguntas o ejercicios predominando solo la memorización de los contenidos o la reproducción de fórmulas, imposibilitando a los estudiantes el trabajo colaborativo puesto que no existía la interacción intencionada con el otro. Esto provocaba en los estudiantes inseguridad, miedo y frustración por no saber a lo que se estaba enfrentando. Se estudiaba para el examen, pero no para

aprender, puesto que no es lo mismo estudiar para aprobar que estudiar para lograr conocer y saber sobre alguna ciencia o una disciplina.

Si bien el proceso de evaluación ha evolucionado, se sigue usando la prueba como instrumento común de excelencia. Pocos docentes conciben que existen otras vías para conocer el avance de los estudiantes frente al aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes de los estudiantes. Definitivamente los tiempos en que se rendía pruebas se convertían en tiempos de tensión, nerviosismo y gran estrés, una especie de torturapedagógica.

Finalmente, es importante que como docentes se logre disminuir la tensión que experimentan los estudiantes al enfrentarse a una prueba o examen, y se comience a situar este proceso como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual forma se requiere considerar diversos factores de tipo personal, familiar o ambiental para poder propiciar la autorregulación de los estudiantes. En tal sentido, Muñoz (2007) plantea que la evaluación debe ser motivadora y debe generar en los alumnos una actitud de superación y un aumento progresivo de la autoestima, contribuyendo a que el estudiantado conozca sus limitaciones y deba ofrecer diversas acciones para enfrentarlas.

2.3 Evaluación como aprendizaje: un desafío profesional docente

Según Anijovich y Capelletti (2017), la evaluación es un proceso que tenemos para atribuir un valor a algo o alguien, vale decir, es una oportunidad para construir los conocimientos, habilidades y actitudes de un estudiante en un determinado contexto. La evaluación se reconoce como una situación más de aprendizaje, donde el estudiantado experimente actividades relevantes y significativas, que le confieran sentido y utilidad real, permitiéndole mejorar sus métodos de estudio, y favorecer su autodesarrollo, su autonomía y

autorregulación. Existen herramientas que están creadas con el fin de mejorar las instancias de aprendizaje, de modo que, sea más fácil la autorregulación de los estudiantes, visto desde un punto de vista más cercano y familiar respecto al siglo XXI. Las TIC son herramientas claves en la mejora del aprendizaje y su evaluación. Así, por ejemplo, posibilitan el trabajo interactivo, en equipo, la creación, la animación, simulación y modelación de hechos, fenómenos y situaciones de aprendizaje, dentro de las cuales pueden insertarse varias alternativas y recursos para la evaluación que pueden ser motivantes y posibilitar la atención diferenciada y no presencial, fuera de las dinámicas y los espacios habituales de las aulas (Hernández-Nordarse, 2017). Es necesario al momento de evaluar tener un abanico de posibilidades de herramientas y metodologías que permitan atender a la diversidad de estudiantes dentro de la sala de clases y que cada quien tenga la posibilidad de autorregular su aprendizaje desde el querer haciendo, de manera tal que su aprendizaje sea significativo y tenga un valor agregado.

Por lo tanto, es importante otorgarle a la evaluación el valor que corresponde: una instancia de aprendizaje, en el cual los estudiantes confíen en sus capacidades y se esfuercen por aprender independiente de los resultados que se obtengan o de la calificación, por lo que la evaluación debe ser una instancia significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta práctica se está en constante monitoreo de los trabajos que los estudiantes realizan en la sala de clases y fuera de ella también, debido a que cuando se planifica y se realiza alguna actividad es considerando su contexto, el de la escuela, de la diversidad, entre otros. Para lograr la apropiación del aprendizaje y desarrollar autorregulación, se espera que los estudiantes puedan vencer la resistencia ante lo nuevo y lograr un cambio de mentalidad, lo que constituye un proceso paciente, persuasivo, pensado, donde debe quedar fuera el enjuiciamiento y la crítica destructiva o acusadora, dando espacio a la reflexión, al aprender de conjunto, entre todos, a la

fundamentación y argumentación de las falencias y los beneficios que aportan al proceso educativo las transformaciones en cuestión (Hernández-Nordarse, 2017). Por ejemplo, no puedo poner a; un pez, un león, un chimpancé, un elefante y un pájaro a trepar hasta la cima de un árbol, puesto que algunos animales como el pájaro, o el chimpancé llegan más rápido a la cima y correrían con ventaja (Santos-Guerra 2021). Pasa lo mismo en las salas de clases, cuando se evalúa a todos de la misma forma, probablemente muchos niños ni siquiera lleguen a alcanzar las competencias mínimas requeridas para su desarrollo en la sociedad, vale decir, no se está brindando a los estudiantes lo que necesitan para poder autorregular su aprendizaje puesto que, se mide a todos de la misma forma y muchas veces ni siquiera se está haciendo dentro del aula, puesto que en muchas ocasiones no se está preparado para brindar las herramientas que los estudiantes necesitan para evaluar sus aprendizajes. Por ejemplo, no se innova a la hora de evaluar, no se está en una constante búsqueda de herramientas o estrategias que permitan enseñar a los estudiantes a autorregularse, cayendo nuevamente en la monotonía y mismas prácticas de siempre.

Por lo general se evalúa de manera formativa durante todo el proceso de clase: inicio, desarrollo, cierre. Sin embargo, se debe valorar si la forma en que se está evaluando les brinda oportunidad a los estudiantes de aprender, en otras palabras, hacer sinapsis entre lo que conocen y lo que están aprendiendo. Otra cuestión a considerar a la hora de evaluar es el tiempo que se dedica a retroalimentar para autorregular ¿está siendo suficiente?, más que el tiempo, la calidad del tiempo que se está invirtiendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es cuando, el docente se da cuenta que muchas veces enseñan contenidos que no están en las planificaciones, tipo, un concepto que se les hizo complejo a los niños y no lo entendieron, se debería volver a explicarlo y disipar las dudas, sin embargo, se hace vista gorda y se trata de retomar la clase para “pasar el contenido” y que alcance el tiempo para terminar la clase

según lo proyectado.

Para evaluar primeramente se necesita conocer a los estudiantes, es preciso saber de qué manera aprenden o comprenden lo que se les está pidiendo. Dentro del aula se encuentran una variedad de estudiantes y estilos de aprendizaje que, como docentes se debe atender. Para evaluar se precisan datos, pero han de ser datos que permitan avanzar. Por lo tanto, tienen que recoger el pensamiento y las maneras de hacer, hablar y sentir, para poder, después, analizarlos e identificar qué se debería revisar y por qué. (Sanmartí, 2021). Sin embargo, cuanto más coherentes sean sus experiencias anteriores con una visión competencial del aprendizaje, más capaces serán de imaginar y crear nuevos instrumentos para recoger datos o para proponer otros protagonistas para su recogida, aparte del docente. (Sanmartí, 2021).

La educación del siglo XXI enfrenta nuevos desafíos y demandas, y la evaluación es uno de los aspectos centrales que se debe abordar para brindar oportunidades de autorregulación a los estudiantes. La evaluación permite mejorar el aprendizaje, siendo no solo un proceso para medir el rendimiento de los estudiantes. En este sentido, es importante que se adopten enfoques formativos, que permitan a niños, niñas y jóvenes reflexionar sobre su propio aprendizaje y tomar medidas para mejorarlo. El sistema educativo chileno enfrenta múltiples desafíos para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y a la era digital. Los profesores chilenos, como actores clave en este proceso, deben estar preparados para enfrentar estos desafíos y promover una educación de calidad e inclusiva. Vale decir, que brinde oportunidades a todos de crecimiento integral para desarrollarse en la sociedad.

En este contexto, el currículo chileno ha experimentado cambios en los últimos años, impulsados por la necesidad de adaptarse a un mundo globalizado y en constante evolución. Por lo tanto, debemos estar actualizados en estos cambios y ser capaces de diseñar y aplicar estrategias pedagógicas efectivas que atiendan a las necesidades de todos los estudiantes (Herreros, 2022). Hablando del ámbito más inclusivo se encuentran propuestas como motivación hacia los estudiantes por algún tópico, uso de tecnologías, rediseñar las clases tradicionales, entre otros.

Un enfoque formativo de la evaluación implica la retroalimentación continua y el diálogo entre el docente y los estudiantes. Los docentes son los encargados de proporcionar a los estudiantes información clara y específica sobre su desempeño, y ofrecer oportunidades para que los estudiantes se involucren activamente en la evaluación de su propio aprendizaje. Esto implica que ellos sean capaces de establecer metas de aprendizaje, monitorear su progreso y evaluar su propio desempeño. Para lograr este enfoque formativo de la evaluación, es importante que los docentes utilicen una variedad de herramientas y técnicas de evaluación, que permitan a los estudiantes demostrar y orientar el aprendizaje de diferentes maneras. Además, es importante que los docentes brinden retroalimentación específica y oportuna, que les permita a los estudiantes mejorar su desempeño y avanzar en su aprendizaje.

Otro aspecto importante a considerar es la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación como práctica clave para la autorregulación. En tal dirección, la práctica evaluativa ha de sustentarse esencialmente en principios éticos, deviniendo en un proceso abierto, transparente, democrático, flexible, participativo, desarrollador integral, todo lo cual la convierte en un proceso o actividad de valor ético, moral y formativo.

Así mismo se reconoce que los presupuestos formativos de la evaluación conducen a que

el personal docente también aprenda, se cuestione, retroalimente y reflexione sobre sus propias prácticas, para poder tomar decisiones válidas, reajustar y mejorar su enseñanza, lo que la convierte en una herramienta de mejoramiento profesional permanente (Hernández- Nordarse, 2017).

2.3.1. Estrategias para desarrollar la autorregulación

Como se pudo apreciar en los puntos anteriores, la evaluación no es una instancia de un momento, es un proceso constante durante toda la clase, asignaturas y vida escolar de parte de ambos protagonistas dentro del aula, tanto docente como estudiantes. Para conseguir resultados se necesita comprender la evaluación como una instancia formativa, que da paso o encamina a los aprendizajes, no se centra solamente en el resultado final, sino más bien el mecanismo o estrategia que se aplica para conseguir la anhelada autorregulación del estudiantado. Para esto se necesita estructurar los procesos, centrarlos y otorgarles coherencia con lo que solicita el docente para la asignatura (Barba-Martín, 2022). La evaluación debe tener como objetivo el aprendizaje en todo momento, definir bien los criterios de evaluación es la base que posibilita el proceso de autorregulación y un aprendizaje significativo.

Es importante que los docentes sean transparentes a la hora de evaluar el desempeño de los y las estudiantes creando juntos un sistema de evaluación coherente, darle utilidad y basarlo en el intercambio dialogado y la búsqueda de comprensión por parte de los y las estudiantes. Si queremos que la evaluación sea realmente compartida y suponga un aspecto formativo en el alumnado, ellos deben ser partícipe de esta misma en su construcción (Barba - Martín, 2022). Además, es preciso decir que, el estudiante desde antes de comenzar el proceso sepa y tenga claridad sobre qué es lo que se va a pedir que haga. Una estrategia para

esto es lo que propone el Ministerio de Educación (2018), en el Decreto 67, Artículo 12 planificación en reversa, apunta a los resultados que el docente quiere obtener al finalizar un proceso (unidad, semestre o año escolar) determinando las metas y a partir de ello se planifica el proceso, de forma que vuelve partícipe y protagonista al estudiante, puesto que, como docentes se conocen los contenidos que se deben abordar y ¿por qué no preguntar a los niños/as cómo abordarlos?, ¿qué tipo de textos les gustaría conocer?, ¿cómo les gustaría ser evaluados en el proceso de aprendizaje? De esta manera el estudiantado sabe qué se espera de ellos al final del ciclo y el docente sabe cuál es forma más adecuada para ellos de aprender. Asimismo, se mejora la actitud, la habilidad, se les otorga un significado a los conocimientos y se logra la autorregulación de los niños y niñas. Esta inclusión temprana del alumnado en su evaluación, incluso en su construcción, lo vuelve responsable sobre sí mismo (Sanmartí, 2020).

La tradición en las prácticas escolares de evaluación conduce a que sea el docente quien decida con qué instrumento se recogen los datos, sobre qué y también, quién los recopila, pero desde una evaluación vista como aprendizaje, es del todo lógico que también los aprendices tengan protagonismo en estas responsabilidades. Si la finalidad es aprender, es una actividad excelente poder discutir sobre qué datos se han de recoger para comprobar si se va progresando, posibilitando al mismo tiempo, reconocer cuál es la percepción de los estudiantes sobre lo que conlleva aprender determinados conocimientos, así como reflexionar sobre cuál es el objetivo del trabajo que se está llevando a cabo (Sanmartí, 2020). En un proceso de aprendizaje claro, transparente, debatido y abierto, sustentado en la evaluación, se busca la comprensión del estudiantado para saber a lo que se enfrentará y esto le permitirá tomar decisiones, permitiendo que se autorregulen (Barba-Martín, 2022). De esta forma se consigue que el estudiante monitoree sus tareas, adquiera conciencia y responsabilidades en el ámbito escolar.

Una evaluación alejada del alumnado no es más rigurosa, sino menos democrática y más injusta, si se oculta la evaluación al alumnado, hasta el momento final de la calificación, se está haciendo un uso de esta como herramienta de poder o control. Por eso es importante que los estudiantes no centren su atención en la calificación, sino más bien en las tareas que se llevan a cabo en el proceso de aprendizaje.

Barba-Martín (2022) propone algunos mecanismos para implicar a los estudiantes, además, guardan una relación entre ellos y pudiesen ser utilizadas de forma complementaria durante un proceso completo de evaluación compartida.

a) Evaluación triádica: esta evaluación es la que efectúa una tripleretroalimentación, vale decir, el alumno se evalúa a él mismo, se evalúa con sus compañeros y se evalúa con el docente, esta fórmula permite al estudiante regular su aprendizaje.

b) Diario de seguimiento grupal: para trabajos grupales se propone realizar un diario donde se dé cuenta de todo lo que hacen los integrantes durante el proceso, de esta manera se analizan los datos y se pueden tomar decisiones respecto al grupo y al trabajo.

c) Preguntas inteligentes/ comentarios sabios: busca que los estudiantes comprendan los aprendizajes adquiridos durante el proceso, la elaboración de preguntas cortas o tipo test sobre el mismo, las cuales no se puedan extraer de forma literal de los apuntes o los textos. De esta forma el alumnado tendrá que analizar lo trabajado, extraer lo más importante, conectarlo y desarrollarlo en una pregunta/respuesta. Luego de esto será el docente el encargado de retroalimentar las preguntas para que estén centradas en los contenidos abordados y no pierdan el foco (Sanmartí, 2020). Pero muchas veces no nos informan sobre la trama de pensamientos que lo han llevado a decidir que esa acción es relevante.

Por otro lado, existen las propuestas planteadas por Sanmartí (2020), referidas a:

Recoger datos, documentar: habla de que los estudiantes deben recoger el pensamiento y las maneras de hacer, hablar y sentir, para poder, después, analizarlos e identificar qué se debería revisar y por qué. La recogida de información se puede realizar a través de cuestionarios, comunicaciones orales, escritas y visuales, diario de aula, vale decir, es mucho más que escribir lo que aprendieron, mezcla los sentimientos y nos habla de lo que expresan los estudiantes de forma más interna, organizadores gráficos, entre otras.

- Analizar datos: Esta tarea implica identificar los aciertos y las dificultades, además de entender las posibles razones que los explican. Se relaciona con el hecho de emitir juicios basados en los datos y en los saberes que se evalúan, pero las causas pueden tener un origen que no siempre se intuye o deduce fácilmente.

- Tomar decisiones: posterior a la recolección de datos, se espera que sea el mismo estudiante el capaz de tomar decisiones, puesto que lo que se busca es la autonomía del sujeto.

- La representación de los objetivos: se debe conocer con claridad los objetivos que se quieren alcanzar y cuál es la finalidad de lo que los estudiantes están realizando, para darle un sentido a lo que están haciendo y puedan interiorizar el conocimiento que están adquiriendo.

- La apropiación de los criterios de evaluación: para que los estudiantes aprendan de forma significativa deben ser ellos quienes sepan que se les evalúa para orientar el trabajo, de manera que, cuando realicen una actividad sepan que se espera que hagan.

- Relacionar los datos con los objetivos: muchas veces se recogen datos que no contribuyen en nada al aprendizaje significativo de los estudiantes.

Considerando estos autores se puede dar cuenta de las diferentes y variadas metodologías que se pueden implementar en las salas de clases. La evaluación como una instancia de aprendizaje, cumple un rol relevante en la autorregulación de los estudiantes, brinda un aprendizaje significativo y coherente con el motivo de estudio. Cuando evaluamos dedicamos

bastante tiempo a pensar cómo se recogerán los datos y cómo se calificarán, pero muy poco a reflexionar sobre cuáles son los criterios que pueden ayudar al alumnado a entenderlos y, aún menos, a compartirlos (Sanmartí, 2020). Ya se dio cuenta de un sin fin de posibilidades para realizar evaluaciones de forma que los estudiantes se autorregulen, haciéndolos partícipes del proceso en el que están inmersos, con un rol activo y protagónico.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente capítulo se presentan la metodología utilizada para la recolección de información necesaria para realizar un análisis respecto a la problemática de estudio.

3.1. Tipo de investigación

Este estudio se basó en el enfoque de resolución de problemas, ya que, entrega un conjunto de oportunidades de aprendizaje que a través del ensayo y error buscan que se logre un resultado satisfactorio, tomando en consideración que la mejora que podamos lograr sea en base a nuestra experiencia, en el sentido común y en el propio conocimiento que nos propicia la propia práctica profesional (Mintrop, 2022).

Sanmartí, (2020) propone que la investigación se convierte en un factor importante y necesario en los entornos escolares. Desde nuestra labor profesional y nuestro último año de formación inicial docente, sabemos que la evaluación, tal como se aplica tradicionalmente, no es útil para el aprendizaje de una buena parte de los estudiantes y, en cambio, todos los estudios recientes muestran que la autorregulación tiene un impacto muy alto en los resultados académicos y de aprendizajes de los y las estudiantes. En este escenario, el análisis del propio desempeño pedagógico posibilitó la identificación de un problema de práctica, el cual se busca abordar mediante este trabajo de investigación.

Los métodos tendrán un carácter cualitativo donde se pretende desde la práctica docente dar cuenta de los procedimientos adoptados, de tal forma que se obtengan datos que permitan dar cuenta de los fenómenos o hechos que ocurren en la labor docente con los y las estudiantes. Es por tales motivos que se plantea una resolución de problemas desde el análisis;

proporcionando mejoras en las prácticas evaluativas, que permitan la construcción y el desarrollo de la autonomía del estudiantado.

3.2. Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en el contexto del último año de formación docente, vale decir, el quinto año de la carrera de pedagogía en educación básica donde los docentes en formación se encuentran inmersos en los siguientes establecimientos educacionales:

- a. **Centro de práctica 1:** Perteneciente a la Región Metropolitana, en el sector norte de la capital y de dependencia particular subvencionado de financiamiento laico, se imparten clases desde pre-kinder a octavo básico. Este establecimiento pretende y busca que los estudiantes sean íntegros en el ámbito de conocimientos y valores como pilares fundamentales para el desarrollo de habilidades que promuevan la inserción en la sociedad. Actualmente el establecimiento imparte clases 100% presenciales y el curso seleccionado para realizar nuestra investigación en este centro de estudios fue 3° básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación tanto en la práctica profesional I y II, correspondiente a la mención.

- b. **Centro de práctica 2:** Perteneciente a la Región Metropolitana, se sitúa en el sector sur este de la capital, el centro es de dependencia particular subvencionado de financiamiento laico, se imparten clases desde pre-kinder a cuarto medio. Este establecimiento propone un compromiso con la educación en pos de una sociedad más justa y respetuosa, desde la disciplina y el desarrollo de las habilidades como la lectura, la escritura y la aritmética. El nivel seleccionado para realizar nuestra investigación en este centro de estudios corresponde a 3° básico, en la asignatura de Historia, Geografía

y Ciencias Sociales en la práctica profesional I y particularmente en la asignatura de Matemática en la práctica profesional II correspondiente a la mención.

- c. **Centro de práctica 3:** Perteneciente a la Región Metropolitana, es de dependencia particular subvencionado de financiamiento compartido, que imparte educación básica y educación de enseñanza media. Su misión principal es poder entregar una educación que cumpla con los estándares de calidad, acordes al marco curricular vigente, en donde los estudiantes puedan proyectarse hacia la continuidad de estudios superiores, generando espacios que permitan el desarrollo de competencias y talentos propios, primando el respeto a sí mismo y el otro, el respeto a la diversidad, formando personas críticas y reflexivas. El nivel seleccionado para realizar la investigación corresponde a 4° básico en la práctica profesional I particularmente la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y en 6° básico en la práctica profesional II, específicamente en la asignatura de Matemática correspondiente a la mención.

Para sintetizar la información se realiza el siguiente cuadro con los datos del contexto y los establecimientos educacionales.

Tabla 1: Contextos y participantes

Investigador participante	Centro escolar	Asignatura Práctica Profesional I	Curso	Asignatura Práctica Profesional II	Curso	Total de estudiantes
Profesional practicante 1	1	Lenguaje y comunicación	3°	Lenguaje y Comunicación	3°	40
Profesional practicante 2	2	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	3°	Matemática	3°	31

Profesional practicante 3	3	Lenguaje y Comunicación	4°	Matemática	6°	42
---------------------------------	---	----------------------------	----	------------	----	----

3.3 Técnicas e instrumentos

En cuanto a la recolección de datos, el método de análisis consistirá en el estudio y reflexión de la práctica profesional I como docentes en formación. Para ello, se analizarán las propias metodologías evaluativas en las planificaciones del proceso de práctica mencionado con el fin de observar y evaluar a través de criterios presentes en una escala de apreciación si estas promovieron o no la autorregulación de los estudiantes mediante el desarrollo de las clases. La finalidad recae en fortalecer las metodologías y estrategias utilizadas en el aula a través del diseño y la implementación de mejoras que permitan la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, de forma que se promueva la autonomía y la autorregulación.

A partir de lo propuesto con anterioridad, se detallarán las técnicas e instrumentos que ayudarán con la recolección de información aplicada en el estudio.

3.3.1 Técnicas

Observación participante: Cada uno de los autores de esta investigación durante el proceso de práctica profesional logró ser participante activo dentro de los centros de práctica teniendo la posibilidad de participar y observar en las clases las interacciones que se dan entre el estudiante y el docente. Según Kawulich (2006) esta metodología proporciona métodos con la finalidad de revisar expresiones no verbales de sentimientos, determina las interacciones existentes entre los participantes permitiendo comprender la forma en la que se comunican y finalmente determinar el tiempo que se destina para diversas actividades. Estas instancias son

las que permitieron recabar información en los diversos centros de prácticas, haciendo énfasis en la observación en el propio rol docente, en el rol del estudiantado y de los diversos contenidos abordados con los que se busca desarrollar la autorregulación por parte de los y las estudiantes.

Análisis de documentos: Para comprender con profundidad si las propias prácticas promueven la autorregulación de los estudiantes se utilizarán elementos importantes para esta investigación cualitativa que corresponden a planificaciones y reflexiones registradas en los portafolios de la práctica profesional I, los que serán evaluados mediante una escala de apreciación cualitativa que nos permitió observar a través de los criterios si estas prácticas fomentaban o no la autorregulación.

3.3.2 Instrumento

A continuación, se presenta la escala de apreciación utilizada para analizar las planificaciones y reflexiones registradas en los portafolios de nuestra práctica profesional I. Esta fue diseñada a partir del análisis de los autores presentes en el Marco Teórico de esta investigación, que proponen diversas estrategias y/o metodologías que propician la autorregulación de los y las estudiantes (Sanmartí, 2020; Valiente et al., 2020; Palacios et al., 2020; Daura, 2011).

Tabla 2: Escala de apreciación

Ex: Excelente		B: Bueno	S: Suficiente	R: Regular	I: Insuficiente					
Criterios					E	B	S	R	I	
1.	El/la docente socializa de forma clara el objetivo de la clase a los estudiantes									
2.	El/la docente promueve la participación activa de los estudiantes durante la clase completa									
3.	El/la docente genera espacios de confianza en que los estudiantes puedan expresar dudas y opiniones durante la clase									
4.	El/la docente realiza preguntas y contrapreguntas que generan análisis y reflexión en los estudiantes durante la clase									
5.	El/la docente otorga tareas, actividades y/o trabajos desafiantes a los estudiantes durante la clase									
6.	El/la docente otorga tareas, actividades y/o trabajo autónomo a los estudiantes durante la clase									
7.	El/la docente realiza monitoreo al trabajo autónomo de los estudiantes durante la clase									
8.	El/la docente realiza retroalimentación efectiva constante y pertinente durante el monitoreo de la clase a los estudiantes.									
9.	El/la docente realiza retroalimentación intencionando la reflexión propia del estudiante sin dar respuestas explícitas a los estudiantes.									
10.	El/la docente genera instancias de autoevaluación y/o coevaluación entre los estudiantes.									
11.	El/la docente genera instancias de reflexión metacognitiva en los estudiantes.									

3.4 Fases y procedimientos

En esta etapa de las fases y procedimientos describiremos las acciones desarrolladas en el aula a partir de nuestra propia práctica, para posteriormente diseñar planificaciones y actividades. Una vez culminado este proceso reflexionaremos sobre lo que fueron nuestras prácticas y analizaremos nuestros resultados.

3.4.1 Fase descriptiva

Esta fase inicial corresponde al proceso descriptivo de cada una de las acciones desarrolladas en aula a partir de la propia práctica profesional I en la cual se estuvo inmersos. A partir de ello, se tomarán decisiones con el fin de mejorar las propias prácticas en virtud del aprendizaje y el desarrollo de la autorregulación de los y las estudiantes.

3.4.2 Fase de diseño

En esta fase se busca diseñar planificaciones y actividades que vayan acorde al objetivo general que se plantea en esta investigación, es decir, promover la autorregulación de los y las estudiantes. Para poder lograrlo es que se diseña una escala de apreciación con criterios que permiten analizar los resultados y luego diseñar e implementar las propuestas de mejoras a través de las planificaciones que apunten al desarrollo de la autonomía y la autorregulación de los y las estudiantes dentro del aula, teniendo en consideración las distintas edades, cursos y tipos de establecimientos en el cual se está desarrollando la práctica profesional.

3.4.3 Fase de reflexión

Finalmente, se pretende reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas para dar cuenta si promovieron o no el desarrollo de la autorregulación de los y las estudiantes en los establecimientos en los que se implementó el ciclo didáctico. Esta reflexión consistirá en analizar los resultados obtenidos en el diseño e implementación del ciclo didáctico de la práctica profesional II con mención en Lenguaje y Comunicación, y Matemática.

3.5 Análisis

Esta investigación que se realizó tenía un enfoque interpretativo el cual con una metodología inductiva parte del principio de que las leyes y teorías científicas no son universales, sino que dependen del contexto social, político, histórico, en el que se desenvuelve el fenómeno, esto permite que se dé una especie de subjetividad producto de la relación entre el sujeto cognoscente, el objeto de estudio y el entorno mismo. Situación que lo separa del enfoque empírico- analítico con un enfoque objetivo, lo que significa para dicho enfoque, que se debe dar una independencia entre el sujeto, el objeto y su realidad (Duque y Aristizábal, 2019). Durán (2021) indica que “el paradigma de investigación interpretativo es una perspectiva o modo de concebir la realidad. Desde esta perspectiva, entre el investigador y el hecho que se estudia se construye una relación dialéctica” (p. 107). Este tipo de investigación proporciona un conjunto coherente de ideas, pero heterogéneo donde se confrontan varias posiciones de autores. No obstante, en todas se busca una coherencia entre teoría y método, en la cual se asocia la elaboración teórica a la vinculación existente entre el investigador, su problemática y la concepción ética de la investigación.

En el presente estudio se realizó una investigación del tipo exploratorio, vale decir, se conocieron los aspectos asociados a un tema, fenómeno, situación o evento novedoso o poco conocido como lo es la autorregulación en estudiantes de educación básica y como problema de práctica. Los objetivos del estudio muestran gran amplitud de análisis, tomando en cuenta diversos aspectos. Incluso puede generarse la posibilidad de utilizar varios procedimientos o técnicas investigativas como se mencionó en párrafos anteriores.

El tipo de investigación utilizada para este trabajo es de campo, puesto que, se realizó una recopilación de datos nuevos de los cursos antes mencionados en los tres establecimientos

con un propósito específico. Es un método de recolección de datos cualitativos encaminado a comprender, observar e interactuar con las personas en su entorno natural. Cuando se menciona sobre estar en “el campo”, se está hablando de estar en el lugar de los hechos y participar en la vida cotidiana de las personas que están estudiando, en este caso particular corresponde al aula de clases. Como investigadores se tiene la labor de recopilar datos: participar, observar y posterior a ello, analizar documentos.

Finalmente, la investigación tiene un propósito de carácter aplicada, lo que corresponde a realizarla con el propósito de resolver problemas o situaciones en específico. Para ello toman en cuenta el contexto en la cual será desarrollada la investigación. Es decir, a través de la observación real de la propia formación docente, la cual tiene una finalidad de estudio empírico que busca hallar resultados prácticos para efectuar en la vida real. Por lo tanto, se puede decir que sus características son las siguientes: es puntual e inmediata, se aplica a la realidad e innova.

Para sintetizar la información se realiza el siguiente esquema con el tipo de análisis.

Tabla 3: Descripción del tipo de análisis de la investigación

Enfoque interpretativo		
Nivel de investigación	Exploratorio	Eventos, fenómenos y situaciones asociados a la autorregulación.
Tipo de investigación	Campo	Recolección de datos de forma cualitativa de los investigadores en los establecimientos.
Propósito de investigación	Aplicada	Busca aplicar a la realidad e innovar a través de los resultados obtenidos.

3.6 Resguardos éticos

Este trabajo de investigación, posiblemente se difundirá en eventos y publicaciones científicas y será almacenado en una carpeta digital resguardada con clave de acceso. Los encargados de resguardar todo el material serán los propios docentes en formación.

En cuanto al protocolo de confidencialidad se usan seudónimos para referirse a los estudiantes como sujeto 1 y al colegio como establecimiento 1,2 o 3. Este es un material confidencial que será resguardado por los docentes en formación mediante clave de acceso restringido sólo a los integrantes del grupo de seminario. Por otro lado, los datos serán almacenados en la carpeta digital con un tope máximo de 5 años. La información recopilada será utilizada en el contexto de la investigación desarrollada en Seminario de Grado, pudiendo utilizarse para la divulgación en eventos y publicaciones científicas.

A continuación, se presenta la planificación del proceso metodológico.

Tabla 4: Planificación del proceso metodológico

Objetivos específicos	Técnicas	Instrumento	Participantes	Resguardos éticos	Criterios de validez y confiabilidad
Describir las prácticas evaluativas que como docentes en formación desarrollamos durante nuestra práctica	Análisis de documentos (planificaciones y reflexiones del portafolio de la práctica profesional I). Observación participante.	Instrumento con criterios de evaluación para la autorregulación en el aula (escala de apreciación).	Docentes en formación	Consentimiento informado, autorizado por parte de los padres y/o apoderados. Asentimiento informado por parte de los y	Triangulación de los datos Triangulación de técnicas

profesional.	Transcripción de grabación de clases (diálogos entre estudiantes y docentes).			las estudiantes.	
Diseñar mejoras en las prácticas docentes que permitan la construcción de los aprendizajes de los estudiantes en cada uno de los contextos de práctica profesional.	Creación de documentos (planificaciones, evaluaciones, guías y/o actividades) con mejoras orientadas según la escala de apreciación.	Escala de apreciación	Docentes en formación		Triangulación de investigadores
Reflexionar sobre las prácticas docentes que promueven o no el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes.	Análisis de documentos (Planificaciones).		Docentes en formación. Estudiantes.		Triangulación de investigadores

CAPÍTULO IV

Propuesta de mejora para el aprendizaje

En el siguiente capítulo se presenta el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en esta investigación bajo la propia experiencia en aula de los profesores en formación, según se determinó en el marco metodológico.

4.1. Descripción de las prácticas evaluativas desarrolladas en aula durante la práctica profesional I.

Profesor en formación 1: La práctica profesional I fue desarrollada en un establecimiento del sector norte de la capital, en todas las asignaturas, puesto que, correspondía a la práctica generalista de la carrera de pedagogía en educación. El nivel en que se desarrolló fue 3° básico que consta de 40 estudiantes en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y el trabajo fue enfocado en textos lírico. Cabe mencionar que este ciclo fue realizado en colaboración con otras dos docentes del establecimiento, puesto que dichas profesoras realizan clases a los otros dos 3°, por lo tanto, realizamos un trabajo cruzado en cuanto a la creación de la planificación.

En cuanto al manejo de grupo, los estudiantes facilitaron la implementación del ciclo didáctico, puesto que, es el establecimiento donde imparto las clases y realizo mi labor docente. Las características de los estudiantes en este nivel son: participativos, entusiastas y muy disciplinados, lo que favoreció en la implementación de las actividades.

En cuanto al tipo de evaluación se realizaron las de carácter formativo, ya que es el establecimiento el que entrega los instrumentos de evaluación sumativa, los cuales no pueden ser modificados según su plan de estudios. De igual forma, las actividades de las planificaciones estaban en los tres momentos de la clase; inicio, desarrollo y cierre, sin embargo,

el desarrollo de esta se divide en: práctica guiada y práctica independiente. El foco de la clase se centra en esta instancia donde los estudiantes realizan las actividades “de manera autónoma”, sin embargo, el docente realiza monitoreo visual y la aclaración de dudas de forma individual. En este proceso no se realizaron autoevaluación ni coevaluación, lo que obviamente dificulta la autorregulación de los estudiantes, por lo que los estudiantes necesitan la guía del profesor y no se desarrolla un trabajo autónomo. En cuanto a la retroalimentación que reciben los estudiantes es escasa, puesto que está pensada en una retroalimentación general, sin considerar los estilos de aprendizajes y la diversidad presente en el aula.

La metacognición es algo que está presente en este ciclo didáctico, a través de preguntas al cierre de la clase de carácter reflexivo que desafían al estudiante a pensar sobre los contenidos y la relación con sus vivencias diarias.

A continuación, se evidencia una planificación implementada en práctica profesional I, que dan cuenta de lo mencionado anteriormente.

Tabla 5: Evidencia de planificaciones práctica profesional I

Curso	Tercero	Fecha	20-06-2023	Nº de la sesión	1
Unidad	2				
Objetivo (s) Aprendizaje	<p>OA 18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte utilizan conectores apropiados utilizan un vocabulario variado mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente corrigen la ortografía y la presentación.</p> <p>OA 12: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas, etc.</p>				

Meta (s) Aprendizaje			
<p>En esta clase se fomenta la escritura creativa de una sopa de letras a partir de una temática dada. Las habilidades que se desarrollan son revisar, editar y corregir con el fin de mejorar la escritura. En este contexto, la actitud que se promueve es la de realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.</p>			
Conocimientos			
Conceptuales	Escribir creativamente, Revisar y corregir, Sopa de letras		
Procedimentales	Se les asigna una temática para realizar sopa de letras de manera individual y finalmente se intercambian los trabajos para realizar el juego.		
Actitudinales	Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.		
Indicadores de Evaluación	Instrumento de Evaluación	Recursos Educativos	Experiencias de aprendizaje (Momentos de la clase)
<p>Reescriben palabras que no se comprenden. Aclaran sus dudas de ortografía a medida que redactan el texto utilizando diccionarios. Reescriben sus textos, corrigiendo la ortografía literal y puntual. Mejoran la presentación del texto para su entrega.</p>	<p>Evaluación formativa Coevaluación entre pares Con lista de cotejo</p>	<p>Pizarra, plumones, lápices y cuadernos.</p>	<p><u>Práctica guiada:</u> Los estudiantes responden las siguientes preguntas para activar conocimientos previos: ¿Conocen las sopas de letras? ¿Cuándo fue la última vez que hicieron una? ¿Para qué puede servir una sopa de letras en las clases de lenguaje? Se escuchan las posibles respuestas de los estudiantes. <i>Haremos columna A y B en cada fila y cada columna tendrá una temática:</i> <i>A) Películas y series.</i> <i>B) Juegos y artistas musicales.</i> <u>Práctica independiente:</u> Cada estudiante deberá elegir, según la temática asignada, una película o serie; o un juego o artista musical en particular con el cual trabajará. El que elija, lo escribirá en su cuaderno a modo de título. PASO 1: Abajo del asunto escogido según la</p>

		<p>temática, realizarán una cuadrícula de 15x15 cuadritos del mismo cuaderno.</p> <p>PASO 2: Dentro de aquella cuadrícula, ordenarán solamente 10 palabras (en forma horizontal, vertical o diagonal) que tengan que ver con el tópico elegido, colocando una letra por recuadro.</p> <p>PASO 3: Harán una lista de definiciones de las palabras que han colocado dentro de la sopa de letras abajo de la cuadrícula, a modo de pistas para buscar cada palabra.</p> <p>PASO 4: Llenarán todo el resto de los cuadros que no utilizaron para las 10 palabras, con letras al azar para "ocultar" las palabras que han escogido.</p> <p>Una vez que todos y todas realicen sus propias sopas de letras, intercambiarán cuadernos con sus parejas y resolverán las sopas de letras, encerrando con rojo las palabras que encuentren y guiándose de qué palabras buscar con las definiciones realizadas.</p> <p>Finalmente se muestra al curso las sopas de letras resueltas, de qué temática eran, qué palabras utilizaron, cómo dieron una definición de aquellas palabras y si sirvieron esas pistas para encontrarlas.</p>
--	--	--

Profesor en formación 2: Esta práctica profesional I fue desarrollada abordando todas las asignaturas de manera generalista, en un establecimiento ubicado en el sector sur de la capital, particularmente en 3° básico con 31 estudiantes en su totalidad. Es un curso que se caracteriza por ser participantes activos durante el desarrollo de las clases y que, además, algunos de ellos pertenecen al Proyecto de Integración Escolar (PIE) por poseer Necesidades Educativas Especiales (NEE) ya sean de ámbito permanente y/o transitorio.

Durante esta práctica existió un buen manejo de grupo que favoreció la implementación

de los diseños de las planificaciones, las que fueron aplicadas en la totalidad de las clases debido a tener la jefatura del curso. Estas, fueron creadas con un formato anual al finalizar el año 2022, sin embargo, mediante el transcurso del primer semestre del 2023 se iban modificando y detallando según lo requerido.

En la implementación del ciclo didáctico de la práctica profesional I, algunas clases contaban con actividades autónomas, en las que si bien se mencionaban las instrucciones de forma clara, estas no poseían algún instrumento de evaluación que les permitiese observar y desarrollar sus tareas según lo que se espera de ellos, por lo que se evidenciaba constantemente la necesidad de ser orientados y validados en el desarrollo de su trabajo por un profesor, salvo en la evaluación sumativa que fue trabajada por medio de una pauta de cotejo para que ellos crearan su trabajo de forma autónoma. Por otra parte, en cada cierre se invitaba a los estudiantes a reflexionar metacognitivamente respecto a lo aprendido durante la clase, sin embargo, no se evidencia autoevaluación o coevaluación entre pares. Asimismo, no se especifican momentos de retroalimentación por parte del docente, que, si bien se realizaron, estas no estaban declaradas en la planificación misma.

A continuación, se evidencia una planificación implementada en práctica profesional I, particularmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que da cuenta de lo mencionado anteriormente.

Tabla 6: Planificación Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 3° Básico

Curso	3° básico	Fecha	Viernes 26 de mayo, 2023	Nº de la sesión	1
Unidad	Unidad 2: “Vida cotidiana en la antigüedad y el legado de la civilización griega”				
Objetivo (s) Aprendizaje	<p>OA 09: Caracterizar el entorno geográfico de las civilizaciones estudiadas, utilizando vocabulario geográfico adecuado (continente, valle, montaña, océano, río, archipiélago, mares, península, ciudad, construcciones y monumentos, entre otros).</p> <p>OA 10: Reconocer algunos factores geográficos que influyeron en el desarrollo de las civilizaciones estudiadas (ubicación, relieve y clima, recursos naturales disponibles, importancia del mar Egeo y sus islas para Grecia, importancia del mar Mediterráneo para Roma, entre otros).</p>				
Meta (s) Aprendizaje					
Reconocer las características de la vida y actividades económicas de los antiguos griegos.					
Contenidos					
Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> -Características del entorno geográfico de la civilización griega de la Antigüedad. -Factores geográficos que influyeron en el desarrollo de la civilización griega de la Antigüedad. -Vida cotidiana de la civilización griega de la Antigüedad. -Legado de la civilización griega de la Antigüedad. 				
Procedimentales	Comparar distintos aspectos (objetos, juegos, costumbres y actividades) entre sociedades y civilizaciones del pasado y del presente para identificar continuidades y cambios (OA c).				
Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan. -Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona. 				

Indicadores de Evaluación	Instrumento de Evaluación	Recursos Educativos	Experiencias de aprendizaje
<p>-Ubican a Grecia como parte del continente europeo.</p> <p>-Reconocen los mares que rodean a Grecia.</p> <p>-Reconocen el comercio marítimo como parte de la</p>	<p>Evaluación formativa en el cierre de la clase mediante un cuestionario a través de un juego tecnológico.</p>	<p>Imágenes para proyectar:</p> <p>https://1.bp.blogspot.com/_zU7cCfB9eSY/TQtGlt6xH3l/AAAAAAAF54/tXOdYgq2qZY/s1600/grecia-antigua.jpg</p> <p>https://1.bp.blogspot.com/_v4lpRWoFPdkX</p>	<p>Inicio: Los estudiantes saludan a la profesora y preparan sus materiales para comenzar la clase. A continuación, responden a preguntas de conocimientos previos acerca de las características del lugar donde habitaban los griegos mediante la proyección de una imagen respondiendo a preguntas tales como: ¿dónde vivían los griegos?, ¿cuál es la diferencia entre península e isla?, ¿por qué vivían en valles y no en montañas?, ¿cómo llamaban a sus ciudades-estado? A partir de esto, escuchan, registran y socializan en el cuaderno el objetivo de la clase.</p>

<p>economía griega.</p> <p>-Reconocen la importancia del comercio griego.</p> <p>-Distinguen similitudes y diferencias entre las polis.</p>		<p>f_STO9tOyl/AA AAAAAAJi0/kNdI GIUCn8sH1ciA 7PA51YXkQfKpi OfYwCLcBGAs YHQ/s1600/agora a_griega.jpg</p> <p>Juego tecnológico:</p> <p>https://wordwall.net/es/resource/57022182</p>	<p>Desarrollo: Reconocen el comercio marítimo y el mercado griego identificando el ágora de cadapoli y su respectiva importancia. Para el primero, observan la siguiente imagen https://1.bp.blogspot.com/zU7cCfB9eSY/TQtGlt6xH3l/AAAAAAAAAF54/tXOdYgx2qZY/s1600/grecia-antigua.jpg respondiendo a cómo creen que comercializaban según su ubicación geográfica. Para el segundo concepto, observan la siguiente imagen https://1.bp.blogspot.com/v4lpRWoFPdk/Xf_STO9tOyl/AAAAAAAAAAJi0/kNdI_GIUCn8sH1ciA7PA51YXkQfKpiOfYwCLcBGAsYHQ/s1600/agora_griega.jpg identificando las características del ágora.</p> <p>Luego de esto, relacionan según las características de la época qué productos comercializaban los griegos mediante el comercio marítimo y el mercado (aceite, cerámica, cereales, oro, madera, perfumes, vino, entre otros) y cómo pagaban (mediante la moneda).</p> <p>Cierre: Antes de finalizar la clase, los estudiantes realizan un juego tecnológico https://wordwall.net/es/resource/57022182 que consiste en un cuestionario acerca de la Civilización Griega que cuenta con los contenidos vistos desde el inicio de la unidad hasta esta clase. Luego, responden preguntas de metacognición que realiza la profesora, tales como: ¿qué aprendimos hoy?, ¿qué me llamó más la atención? ¿por qué?, ¿qué fue más difícil de entender?, ¿logramos el objetivo de la clase?</p>
---	--	---	---

A continuación, se evidencia el único instrumento de evaluación implementado en este ciclo didáctico correspondiente a la pauta de cotejo de un trabajo individual en la misma asignatura.

Ilustración 2: Pauta de evaluación disertación; Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Pauta de Evaluación
Disertación: Civilización griega
Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Nombre: _____ Fecha: _____ Curso: 3° ____

Objetivo de aprendizaje: Investigar y exponer sobre un tema de la civilización griega, apoyándose de fuentes y material concreto.

Indicadores de evaluación:	Logrado (3)	Medianamente logrado (2)	Por lograr (1)
1. Comienza su presentación saludando al curso y profesora.			
2. Utiliza un volumen de voz apropiado.			
3. Evidencia trabajo en clases para la elaboración del material de apoyo para su exposición.			
4. El material de apoyo es acorde a la estructura indicada: título, descripción e imágenes.			
5. El material de apoyo posee buena ortografía, redacción, caligrafía y tamaño apropiado de la letra.			
6. Posee dominio del tema presentado (se apoya del material, pero no lee toda la información).			
7. Responde 1 pregunta de un/a compañero/a.			
8. Responde 1 pregunta de la profesora.			
9. Expone en el tiempo asignado.			
Puntaje total: 27 puntos			

Profesor en formación 3: La práctica profesional I tenía un carácter generalista puesto que debíamos abordar todas las asignaturas y nuestro ciclo didáctico debía ser orientado a cualquiera de ellas. Esta fue realizada en un colegio de la zona sur de la Región Metropolitana, específicamente en un 4° básico con un total de 43 estudiantes, 8 de ellos pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE). El curso se caracterizaba por ser niños y niñas participativos durante la clase. Si bien el diseño de clases fue implementado, este no se desarrolló satisfactoriamente, puesto que no existía un manejo de grupo adecuado debido a las escasas intervenciones en aula.

Cada clase fue diseñada con actividades de inicio, desarrollo y cierre, que promueven la participación de los estudiantes y, además, algunas de ellas apuntaban al trabajo autónomo de

los estudiantes. Si bien la evaluación formativa estuvo presente en cada clase, no se presentó en cada momento, sino que sólo en el cierre al finalizar.

En una de la clases del ciclo didáctico se trabajó con una guía de aprendizaje, que si bien fue explicada por parte del docente, su diseño no apuntaba al desarrollo de la autorregulación de los niños y niñas, debido a que no contaba con un instrumento de evaluación que clarifique tanto al docente como al estudiante qué aspectos serán evaluados a través de esta y los aprendizajes que se esperaba que ellos lograsen, por lo que recurrían constantemente al profesor para que éste resolviera dudas referentes al trabajo. La acción ideal en esta situación hubiese sido presentarles un instrumento evaluativo (pauta de cotejo, escala de apreciación, entre otros) para que los niños pudiesen observar qué se está evaluado o qué se espera de ellos respecto al desarrollo de la guía.

A continuación, se evidencia una planificación implementada en práctica profesional I, particularmente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación que dan cuenta lo mencionado anteriormente.

Tabla 7: Planificación de Lenguaje y Comunicación, 4° Básico

Curso	4 básico	Fecha	16 junio	Nº de la sesión	4
Unidad	II				
Objetivo Aprendizaje	(s) OA 3: Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo: -poemas, cuentos folclóricos y de autor y fábulas. OA 17: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso: organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte, utilizan conectores apropiados, emplean un vocabulario preciso y variado, adecuan el registro al propósito del texto y al destinatario, mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente, corrigen la ortografía y la presentación de OA 15: Escribir con letra clara para que pueda ser leída por otros con facilidad.				
Meta (s) Aprendizaje					

Curso	4 básico	Fecha	16 junio	Nº de la sesión	4
Unidad	II				
Responder preguntas implícitas o explícitas de distintos tipos de texto utilizando letra clara.					
Conocimientos					
Conceptuales	Biografía – autobiografía – fábula.				
Procedimentales	Escribir con letra clara y legible Escribir con buena redacción, cuidando ortografía y coherencia				
Actitudinales	Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita.				

Indicadores de Evaluación	Instrumento de Evaluación	Recursos Educativos	Experiencias de aprendizaje (Momentos de la clase)
<p>Responden guía con letra clara, extrayendo información implícita y explícita de diversos textos.</p> <p>escriben autobiografía con una buena redacción, cuidando su ortografía y Coherencia.</p>	Guía de aprendizaje	Guía	<p>Inicio: los estudiantes recuerdan lo visto las clases anteriores a través de una lluvia de ideas, se le solicita a un estudiante que escriba en la pizarra lo mencionado por sus compañeros. Posteriormente se ordenan las ideas para lograr la comprensión total de lo expuesto por ello. Escriben y socializan el objetivo de clase.</p> <p>Desarrollo: se les entrega la guía de aprendizaje, escuchan con atención las instrucciones dadas por la docente. Luego se realiza una lectura completa de la primera parte de la guía (biografía y autobiografía) se realiza una lectura coral de la biografía y se leen cada una de las preguntas dando un tiempo para que logren responder, siguen trabajando de forma autónoma. Se retoma la lectura de la segunda parte de la guía (fábula) esta vez los estudiantes leen pequeños párrafos en voz alta, se leen las preguntas y trabajan de forma independiente</p> <p>Cierre: Responden preguntas de metacognición guiadas por la docente: ¿Qué les pareció la guía? ¿pudieron responder todas las preguntas? ¿Cuál fue la que más les dificultó responder? ¿Por qué? ¿me siento preparado para enfrentar la prueba? ¿por qué?</p>

Para sintetizar la descripción de las prácticas pedagógicas desarrolladas en aula durante la práctica profesional I, se realiza la siguiente tabla:

Tabla 8: Resumen de las descripciones de las prácticas pedagógicas

Prácticas desarrolladas en aula en práctica profesional I.	Profesor en formación 1	Profesor en formación 2	Profesor en formación 3
Planificaciones	Diseñadas e implementadas durante toda la práctica profesional I.	Diseñadas e implementadas durante toda la práctica profesional I.	Diseñadas e implementadas para el ciclo didáctico (4 clases de 90 minutos).
Instrumentos evaluativos	Instrumentos de evaluación implementados por el establecimiento.	Diseñados sólo en evaluaciones sumativas.	No se evidencia diseño de instrumento de evaluación
Intervenciones	En la totalidad de las clases.	En la totalidad de las clases.	Escasa intervención.

Según la tabla anterior, se puede observar que existe una amplia diferencia en cuanto a las experiencias en aula de cada uno de los docentes en formación, dado que cada uno estuvo inmerso en un establecimiento distinto del otro, considerando que dos de ellos ya están ejerciendo la docencia como tal (contratados como profesores). Es por esto, que varía la creación y aplicación de las planificaciones y evaluaciones implementadas, además de las intervenciones que se relacionan directamente con el buen manejo de grupo.

4.1.1 Evaluación de planificaciones, reflexiones y retroalimentaciones implementadas en práctica profesional I.

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación del ciclo didáctico de 4 clases realizado en la práctica profesional I, mediante la escala de apreciación presentada

anteriormente en el Marco Metodológico de esta investigación que permitió evidenciar si fomentaban o no la autorregulación de los estudiantes, en dichas planificaciones, reflexiones y retroalimentaciones realizadas por los docentes guía.

Profesor en formación 1: Para la evaluación de las planificaciones correspondientes a la práctica profesional I, se consideró aplicar la siguiente escala de apreciación al diseño práctico del ciclo didáctico implementado en la práctica profesional I. Aquel ciclo fue implementado en la asignatura de lenguaje y comunicación, cada clase de 90 minutos, enfocadas en la unidad 2 del 3° año básico.

Tabla 9: Escala de apreciación, profesor en formación 1

E: Excelente		B: Bueno		S: Suficiente		R: Regular		I: Insuficiente		
Criterios		E	B	S	R	I				
1.	El/la docente socializa de forma clara el objetivo de la clase a los estudiantes	X								
2.	El/la docente promueve la participación activa de los estudiantes durante la clase completa		X							
3.	El/la docente genera espacios de confianza en que los estudiantes puedan expresar dudas y opiniones durante la clase		X							
4.	El/la docente realiza preguntas y contrapreguntas que generan análisis y reflexión en los estudiantes durante la clase		X							
5.	El/la docente otorga tareas, actividades y/o trabajos desafiantes a los estudiantes durante la clase			X						
6.	El/la docente otorga tareas, actividades y/o trabajo autónomo a los estudiantes durante la clase		X							
7.	El/la docente realiza monitoreo al trabajo autónomo de los estudiantes durante la clase			X						
8.	El/la docente realiza retroalimentación efectiva constante y pertinente durante el monitoreo de la clase a los estudiantes.			X						
9.	El/la docente realiza retroalimentación intencionando la reflexión propia del estudiante sin dar respuestas explícitas a los estudiantes.			X						

10.	El/la docente genera instancias de autoevaluación y/o coevaluación entre los estudiantes.			X		
11.	El/la docente genera instancias de reflexión metacognitiva en los estudiantes.	X				

Profesor en formación 2: Para la evaluación de las planificaciones correspondientes a la práctica profesional I, se consideró aplicar la escala de apreciación al diseño del ciclo didáctico implementado en la práctica profesional I. Ellas corresponden a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que cuenta con 4 clases de 90 minutos.

Tabla 10: Escala de apreciación, profesor en formación 2

E: Excelente		B: Bueno		S: Suficiente		R: Regular		I: Insuficiente		
Criterios		E	B	S	R	I				
1.	El/la docente socializa de forma clara el objetivo de la clase a los estudiantes	X								
2.	El/la docente promueve la participación activa de los estudiantes durante la clase completa		X							
3.	El/la docente genera espacios de confianza en que los estudiantes puedan expresar dudas y opiniones durante la clase		X							
4.	El/la docente realiza preguntas y contrapreguntas que generan análisis y reflexión en los estudiantes durante la clase			X						
5.	El/la docente otorga tareas, actividades y/o trabajos desafiantes a los estudiantes durante la clase					X				
6.	El/la docente otorga tareas, actividades y/o trabajo autónomo a los estudiantes durante la clase					X				
7.	El/la docente realiza monitoreo al trabajo autónomo de los estudiantes durante la clase					X				
8.	El/la docente realiza retroalimentación efectiva constante y pertinente durante el monitoreo de la clase a los estudiantes.			X						
9.	El/la docente realiza retroalimentación intencionando la reflexión propia del estudiante sin dar respuestas explícitas a los estudiantes.			X						

10.	El/la docente genera instancias de autoevaluación y/o coevaluación entre los estudiantes.					X
11.	El/la docente genera instancias de reflexión metacognitiva en los estudiantes.	X				

Profesor en formación 3: Para evaluar las planificaciones realizadas en la práctica profesional I, se aplicó la escala de apreciación con la finalidad de saber si efectivamente estas cumplían con criterios que apuntan a la autorregulación de los y las estudiantes. Este ciclo didáctico se implementó en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Tabla 11: Escala de apreciación, profesor en formación 3

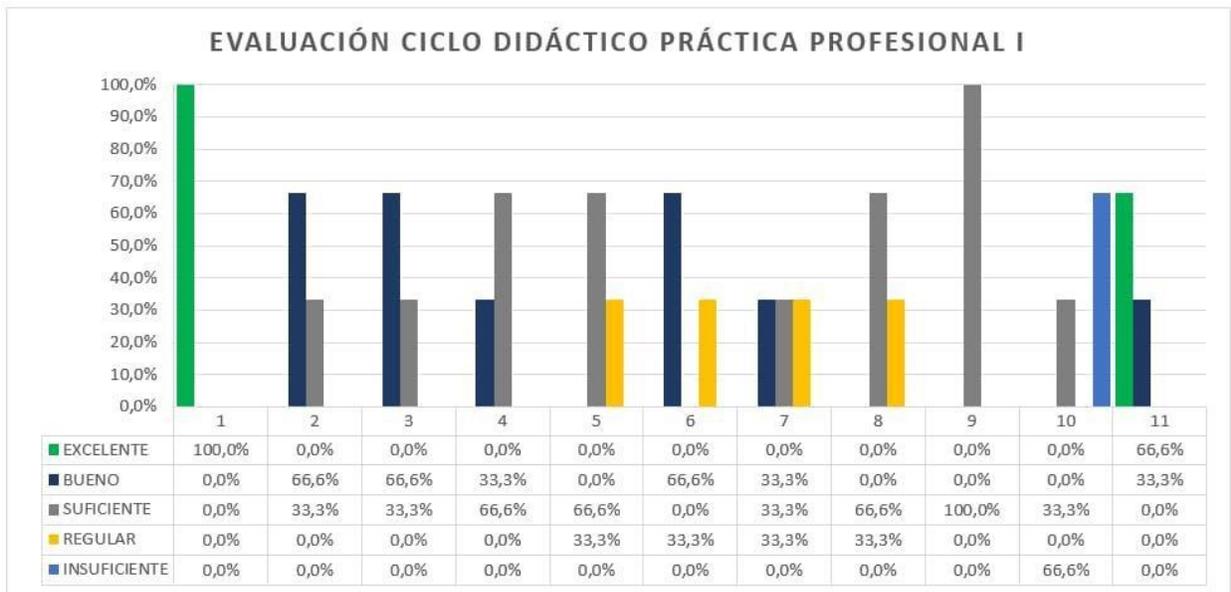
E: Excelente		B: Bueno		S: Suficiente		R: Regular		I: Insuficiente		
Criterios		E	B	S	R	I				
1.	El/la docente socializa de forma clara el objetivo de la clase a los estudiantes	X								
2.	El/la docente promueve la participación activa de los estudiantes durante la clase completa			X						
3.	El/la docente genera espacios de confianza en que los estudiantes puedan expresar dudas y opiniones durante la clase			X						
4.	El/la docente realiza preguntas y contrapreguntas que generan análisis y reflexión en los estudiantes durante la clase			X						
5.	El/la docente otorga tareas, actividades y/o trabajos desafiantes a los estudiantes durante la clase			X						
6.	El/la docente otorga tareas, actividades y/o trabajo autónomo a los estudiantes durante la clase		X							
7.	El/la docente realiza monitoreo al trabajo autónomo de los estudiantes durante la clase	X								
8.	El/la docente realiza retroalimentación efectiva constante y pertinente durante el monitoreo de la clase a los estudiantes.				X					
9.	El/la docente realiza retroalimentación intencionando la reflexión propia del estudiante sin dar respuestas explícitas a los estudiantes.			X						

10.	El/la docente genera instancias de autoevaluación y/o coevaluación entre los estudiantes.					X
11.	El/la docente genera instancias de reflexión metacognitiva en los estudiantes.		X			

La siguiente ilustración muestra un gráfico que presenta la información sintetizada de los resultados obtenidos al someter las planificaciones, reflexiones y retroalimentación de los tres docentes formadores según la escala de apreciación mencionada anteriormente. En él podemos observar los porcentajes que dieron resultado a cada uno de los criterios.

En cuanto a los estándares, estos apuntan a la calidad de tarea desempeñada como profesores en formación. Para ello se consideraron los siguientes descriptores: excelente, bueno, suficiente, regular e insuficiente.

Ilustración 3: Gráfico con resultados de la evaluación del ciclo didáctico



El gráfico anterior presenta que, si bien las planificaciones apuntan a llevar a cabo estrategias que propicien la autorregulación, estas no se llevan a cabo de forma excelente en

su totalidad, puesto que las barras del gráfico evidencian que el nivel de logro respecto a ello es bueno y/o suficiente en la mayoría de las actividades. Además, de los tres docentes en formación se observa que dos de ellos tienen un mejor desempeño respecto al tercero.

En el criterio 1 se observa que el 100% de los docentes en formación declaran verbalizar y socializar el objetivo de la clase.

En el criterio 2, dos de los tres docentes en formación declaran que promueven la participación de los estudiantes durante las clases de forma “excelente” y el tercero lo realiza de forma “suficiente”.

En el criterio 3, al igual que en el anterior dos docentes en formación señalan en la escala el nivel de logro “bueno” donde generan espacios de confianza en los estudiantes puedan expresar dudas durante la clase, mientras que el tercero sólo genera estos espacios de manera “suficiente”.

En el criterio 4, dos de los tres docentes en formación declaran realizar preguntas y contrapreguntas que generen en los estudiantes análisis y reflexión de forma “suficiente”, mientras el tercero indica el nivel de logro “bueno” respecto a ello.

En el criterio 5, dos docentes en formación indican que de forma “regular” otorgan tareas o actividades desafiantes para los estudiantes durante la clase mientras que el tercer docente indica el nivel de logro “bueno” respecto a ello.

En el criterio 6, dos de los tres docentes en formación declaran que los estudiantes realizaron trabajo autónomo durante el ciclo didáctico, mientras que el tercer docente indica que esto fue “insuficiente” en su implementación.

En el criterio 7, sólo uno de los tres docentes en formación señala en su indicador de

logro “bueno” respecto a que realiza monitoreo a los estudiantes durante el trabajo autónomo, mientras que el segundo dice hacerlo de forma “suficiente” y el tercer docente declara realizarlo de manera “regular”.

En el criterio 8, dos de los tres docentes indican que realizan una retroalimentación efectiva constante y pertinente durante el monitoreo de la clase, mientras que el tercero declara hacerlo de forma “regular”.

En el criterio 9, los tres docentes en formación indican realizar retroalimentación intencionando la reflexión propia del estudiante sin dar respuestas explícitas de manera “suficiente”.

En el criterio 10, dos docentes en formación indican que de forma “insuficiente” realizaron autoevaluación y/o coevaluación entre los estudiantes durante su ciclo didáctico mientras que el tercero señala el indicador de logro “bueno” respecto a ello.

Finalmente, en el criterio 11 dos de los tres docentes en formación indican generar instancias de reflexión metacognitiva a los estudiantes de forma “excelente”, mientras que el tercero señala en la escala de logro “bueno” respecto a ello.

4.1.2 Reflexión grupal de la descripción de las prácticas evaluativas desarrolladas en aula en la práctica profesional I.

En relación a la descripción de las propias prácticas pedagógicas en aula desarrolladas en la práctica profesional I, se observa que estas varían de acuerdo a los profesores quienes han vivido distintas experiencias en el ejercicio docente, por lo que las intervenciones

durante las clases tienen directa implicancia en el manejo de grupo de los estudiantes. Esto último ha tenido una gran relevancia y aporte en el desarrollo de las experiencias, puesto que permiten el desarrollo integral de los docentes en formación al momento de implementar las clases e incluso en crear el diseño mismo de estas, pues conocer las características de los niños y niñas promueve la confianza y en idear estrategias en relación a las actividades en las que se tiene certeza en que funcionarán, ya que, se tiene un conocimiento del estudiante. Lo anterior, también afecta en la participación activa de los estudiantes, si bien se intenta promover la participación mediante preguntas y contrapreguntas, puesto que se busca la participación activa, de tal modo, que los estudiantes respondan, pregunten y opinen respecto a un tema, esto dependerá también del clima de aula en que se esté generando, vale decir, el aprendizaje en un ambiente de aula con las condiciones apropiadas para que se dé el aprendizaje, proporcionando posibilidades de participación activa entre los estudiantes.

Con respecto a la escala de apreciación, esta fue diseñada para observar y analizar si la aplicación de las planificaciones promovió o no la autorregulación de los estudiantes, y como toda evaluación, esta fue aplicada con el objetivo de tomar decisiones al respecto. En cuanto a ello, se observa en cada una de las evaluaciones de cada profesor en formación que, si bien el objetivo de la clase es comunicado y socializado con los estudiantes, la autorregulación no depende sólo de ello, sino también de otras acciones que no fueron implementadas en su totalidad y que esencialmente deben ser aplicadas de forma constante y permanente. Por ejemplo, no todas las planificaciones cuentan con actividades autónomas, sino que estas dependen de la orientación y guía por parte de los docentes, puesto que las instrucciones muchas veces no son claras y los estudiantes no poseen la herramienta para realizarlo de manera individual o entre pares, es decir, no cuentan con el instrumento de evaluación en el que se indica qué se evalúa, cómo se evalúa y qué se espera de ello, por lo que dificulta

autorregulación y se les presenta la necesidad de preguntar constantemente al profesor qué y cómo hacer, buscando también la validación por parte de este. Asimismo, en los diseños del ciclo didáctico se menciona un monitoreo constante de las actividades, sin embargo, este no siempre lleva a cabo la retroalimentación efectiva y pertinente, o en ocasiones cuando sí se da un espacio para retroalimentar, se realiza de forma que el docente explica el contenido sin otorgar espacios para que el estudiante reflexione acerca de su propio aprendizaje. Finalmente, las planificaciones observadas no llevan a cabo autoevaluación y coevaluación entre pares, ya sea de manera formativa o sumativa, por lo que esto reafirma que finalmente el estudiante necesita la validación del profesor para confiar en su aprendizaje y en sus propias habilidades.

4.2 DISEÑO DE MEJORAS DE LAS PROPIAS PRÁCTICAS DOCENTES

A continuación, se presenta el diseño de mejoras de las propias prácticas docentes que permitan la construcción de los aprendizajes por parte de los niños/as, con el fin de ser implementados en el ciclo didáctico de la práctica profesional II con recursos, estrategias y actividades que promuevan la autorregulación de los estudiantes.

4.2.1 Diseño de mejoras profesor en formación 1

Con relación al diseño del ciclo didáctico realizado en la práctica profesional II, se tomó en consideración lo que creemos como “errores de la primera práctica” con el fin de mejorar la segunda e incorporar actividades que permitan la autorregulación de los y las estudiantes desde las diferentes actividades propuestas relacionadas a la evaluación y metodologías activas. Las planificaciones fueron realizadas y pensadas en el mismo curso del primer semestre, tercer año básico, en la asignatura de lenguaje y comunicación, en esta oportunidad la unidad seleccionada fue la número 3 del currículum nacional de educación y los objetivos de aprendizaje son los

siguientes; profundizar su

comprensión de las narraciones leídas, y el objetivo 6 nos habla de Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión. En ambos se espera que los estudiantes sepan extraer información explícita e implícita de textos literarios y no literarios. Agregar que las planificaciones del ciclo didáctico fueron realizadas pensando en reforzar contenidos trabajados durante el año, puesto que, el establecimiento en la semana siguiente realiza la evaluación más importante del año, la que pondera el 30% de las calificaciones semestrales.

Clase 1: En la primera clase se realizan las mejoras pensando en los errores presentados en el primer semestre y tomando en cuenta la coevaluación de la actividad realizada, para conseguir autorregulación que queremos lograr con los y las estudiantes.

- a. En primer lugar, se trabaja el Objetivo de Aprendizaje 04 y se socializa la meta de la clase con los estudiantes. Esta se desglosa con el fin de que ellos logren comprender cada uno de los verbos presentes. El objetivo de la clase corresponde a “leer comprensivamente una fábula”.

(Docente copia la meta en la pizarra y les pide a los estudiantes que desglosen la meta solo conversando y dando su opinión)

Profesor en formación: ¿Qué es leer comprensivamente?

Estudiante 1: Es entender algo

Profesor en formación: Y ¿qué es entender algo?

Estudiante 2: Tener una idea de algo

Profesor en formación: Bien, es importante leer comprensivamente, ya que nos permite encontrar el significado de las cosas y entenderlo a cabalidad.

Profesor en formación: ¿Quién podría decirme lo que es una fábula?

Estudiante 3: Es una historia con animales.

Profesor en formación: Esta historia con animales, ¿pertenece al género literario o no literario?

Estudiante 4: Literario

Profesor en formación: ¿Será narrativo, lírico, dramático?

Estudiante 5: Narrativo

Profesor en formación: ¿Por qué?

Estudiante 5: Porque narra una historia

Profesor en formación: ¿Qué diferencia a la fábula de las otras narraciones?

Estudiante 6: La enseñanza que nos deja

Profesor en formación: ¿Solamente eso?

Estudiante 6: Los personajes son animales

Profesor en formación: ¿cómo se estructura una fábula?, ¿alguien recuerda?

Estudiante 7: Inicio, nudo y desenlace

Profesor: ¿Eso es todo?, ¿nos falta algo?

Estudiante 8: La moraleja

- b. Se realizan preguntas antes durante y después de la lectura en conjunto con el curso al comienzo y luego, se deja que el estudiante continúe con lectura silenciosa e individual. Una vez finalizada la lectura, estos deben realizar 2 preguntas del texto para posteriormente intercambiar sus cuadernos con el compañero de al lado y responder de manera cruzada, es decir, el primero revisa las preguntas y luego responden, el segundo genera la interrogación del texto. Esta forma de trabajar lo realizan de forma autónoma, y el docente sólo monitorea las actividades.

Ilustración 4: Evidencias de cuadernos de estudiantes en Lenguaje y Comunicación, profesor en formación 1

Evidencia cuaderno estudiante.

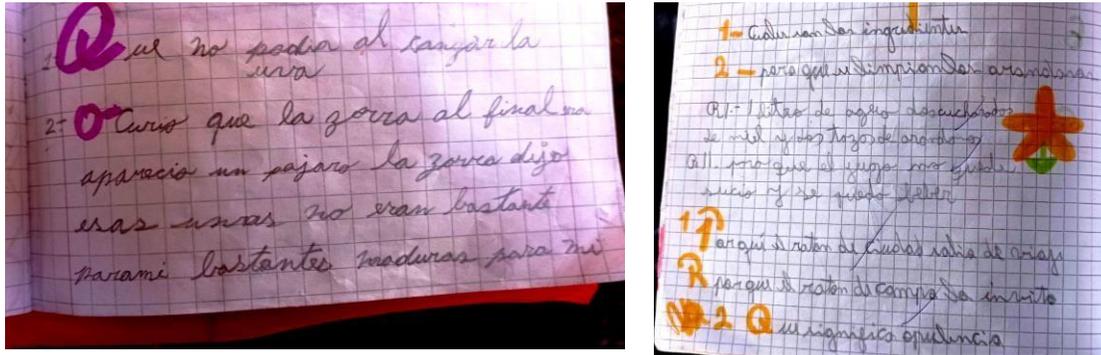


Ilustración 5: Evaluación holística, profesor en formación 1

Evidencia rúbrica holística para evaluar la actividad

1. Redactar dos preguntas abiertas con base en las fabulas leídas.
 - a)
 - b)

Adecuado (3 puntos)	Elemental (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)
Redactan dos preguntas con base en la lectura leída, corrigen la ortografía y realizan auto y coevaluación.	Redacta una de las preguntas con base en la lectura leída, corrigen la ortografía y realizan auto y coevaluación.	No redactan preguntas con base en la lectura.

Clase 2: En la propuesta de mejora de la segunda clase, se evidencia el trabajo de forma grupal, los estudiantes realizaron una leyenda en grupos, y el docente presenta rúbrica con criterios de evaluación y posteriormente los estudiantes realizan la actividad de forma autónoma.

Meta de la clase: Leer comprensivamente y crear una leyenda.

Profesor en formación: niños/as, ¿qué sabemos sobre las leyendas?

Estudiante 1: son relatos que se cuentan de forma oral de generación en generación,

Estudiante 2: tienen personajes reales y cuentan una historia

Estudiante 3: cuenta la historia de un alguien

Profesor en formación: ¿Las leyendas se caracterizan por?

Estudiante 4: narrar sucesos desconocidos, profesor.

Ilustración 6: Evidencia lista de cotejo, profesor en formación 1

Evidencia lista de cotejo para evaluar actividad.

1. Recuerda que las leyendas buscan explicar fenómenos de la naturaleza o acontecimientos de la historia de un pueblo, mezclando hechos reales con otros imaginarios. ¿sigue las instrucciones y ahora crea tu propia leyenda!
2. Relaciona tu leyenda con alguno de los siguientes elementos naturales.

Lluvia	Fuego	Arcoíris	Luna
--------	-------	----------	------

Criterios de evaluación	Si	No
Escribí claramente cada una de las letras que utilice		
Utilice las mayúsculas y puntos correctamente		
Conjugué adecuadamente los verbos que usé		
La leyenda cumple con su propósito, y el tema se relaciona con lo solicitado al inicio de la actividad		
Escribí las palabras empleando sufijos y prefijos en forma adecuada		
Respeté la estructura de la leyenda (introducción, nudo y desenlace).		

Clase 3: En esta clase se pide a los estudiantes que realicen la lectura de un cuento, con la finalidad de comprender el texto, para ello se les pide que subrayen las ideas principales de cada momento del cuento, de tal forma que cuando tengan que responder las preguntas de comprensión lectora les resulte más fácil el poder hacerlo de manera independiente. Además, se incorpora el menú de la clase, este permite a los estudiantes bajar su nivel de ansiedad y en todo momento van viendo en la pizarra el paso a paso de lo que verán en la clase.

Meta de la clase: Profundizar comprensión de texto narrativo.

(Luego de socializar la meta)

Profesor en formación: ¿Qué debemos hacer primero en nuestro menú para alcanzar la meta de la clase?

Estudiante 1: Primero realizamos la rutina de comprensión lectora, profesor.

Profesor en formación: Luego que realizamos la rutina, ¿qué debemos hacer en nuestro menú?

Estudiante 2: Debemos hablar sobre la meta del día de hoy

Estudiante 3: Socializar la meta

Estudiante 4: Desglosar la meta

Profesor en formación: Una vez que socializamos la meta, ¿qué otra cosa debemos hacer?

Estudiante 5: Debemos activar nuestros conocimientos

Profesor en formación: ¿Qué conocimientos reactivamos?

Estudiante 1: Conocimientos previos

Profesor en formación: ¿De quién o quiénes?

Estudiante 6: De nosotros

Estudiante 7: Nuestros conocimientos previos aprendidos

Profesor en formación: Una vez que veamos el contenido, ¿qué acción realizamos?

Estudiante 1: Una actividad, profesor

Profesor en formación: ¿Quién realiza esta actividad?

Estudiante 8: Nosotros solos

Profesor en formación: Y yo, ¿qué hago?

Estudiantes: Revisa, profesor

Profesor en formación: Muy bien, finalmente después de revisar, ¿qué hacemos?

Estudiante 9: Cierre de clase

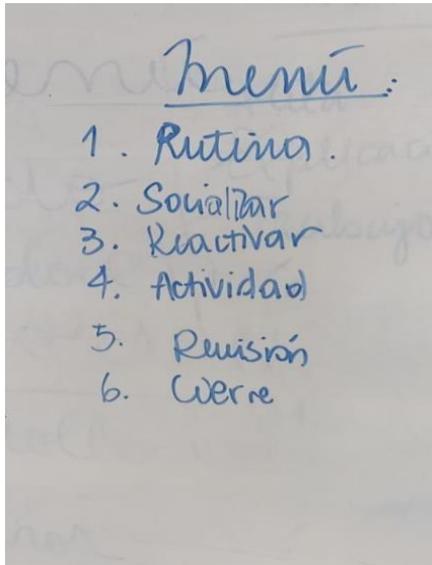
Profesor: ¿Qué hacemos en esta parte de clase?

Estudiante 1: Resumen de lo que vimos hoy

Estudiante 2: Reflexionar sobre los contenidos

Estudiante 3: Responder preguntas

Ilustración 7: Evidencia incorporación menú de la clase, profesor en formación 1



Clase 4: En esta clase se desarrolló la meta de aprendizaje: leer y comprender textos instructivos. Para ello, los estudiantes trabajaron el Objetivo de Aprendizaje n° 6 de textos no literarios. Vieron varias recetas, posteriormente, debieron mencionar cómo se estructura un texto instructivo y cuáles son sus características.

En cuanto al trabajo autónomo se les solicitó a los estudiantes que realicen una receta de manera concreta con los materiales solicitados con antelación (manjar, galletas y coco rallado). El trabajo se realiza de manera individual, ya que, al finalizar los estudiantes podían comer sus preparaciones.

(Luego de socializar la meta)

Profesor en formación: niños/as ¿Qué receta podemos preparar con los ingredientes solicitados?

Estudiante 1: Alfajores

Profesor en formación: Ya y, ¿qué otra cosa podríamos hacer?

Estudiante 2: Cocadas

Profesor en formación: perfecto, ¿solo eso?, ¿podemos realizar otra cosa con esos ingredientes?

Estudiante 3: Podemos hacer emparedados de manjar

Profesor en formación: ¡Muy bien chicos!, ¡los invito a crear sus preparaciones con los ingredientes que trajeron, pero antes de realizar sus preparaciones ¿Qué deben hacer?

Estudiante 4: ¡Escribir la receta, profesor!

Profesor en formación: ¡Bien! y, esta receta ¿cómo se estructura?

Estudiante 1: Ingredientes profesor

Profesor en formación: Antes de los ingredientes, ¿viene algún otro pasó?

Estudiante 4: el título profesor

Profesor en formación: Perfecto, entonces tenemos el título de nuestra receta, los ingredientes o materiales y ¿cuál será el siguiente paso entonces?

Estudiante 5: La preparación profe

Profesor en formación: Muy bien Niños y niñas, entonces comiencen a escribir sus recetas con la siguiente pauta de evaluación.

Ilustración 8: Lista de cotejo para autoevaluación, profesor en formación 1

Actividad

1. Escribir receta con los 3 ingredientes solicitados (Manjar, Galletas y coco rallado)
2. Realiza la receta que escribiste anteriormente.
3. Disfruta de tu preparación

Criterios para elaborar el trabajo	SI	NO
Escribe la receta utilizando los ingredientes solicitados y revisando la ortografía.		
Sigue la estructura del texto instructivo: título, ingredientes y preparación.		
Utiliza todos los ingredientes solicitados para su preparación (Manjar, galletas y coco rallado).		
Trabajan de forma ordenada cuidando el orden y la limpieza.		

Ilustración 9: Evidencia de actividad realizada, profesor en formación 1



4.2.2 Diseño de mejoras profesor en formación 2

Para el diseño del ciclo didáctico en la práctica profesional II se consideraron actividades que promuevan la autorregulación en el aula. Esto fue implementado en el mismo curso de la práctica profesional I correspondiente a 3° básico, sin embargo, esta vez fue diseñado y aplicado en la asignatura de Matemática relacionada directamente a la mención, trabajando la Unidad de Fracciones con el Objetivo de Aprendizaje 11, el cual indica: “Demostrar que comprenden las fracciones de uso común: $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{4}$: explicando que

una fracción representa la parte de un todo, de manera concreta, pictórica, simbólica, de forma manual y/o con software educativo; describiendo situaciones en las cuales se puede usar fracciones, comparando fracciones de un mismo todo, de igual denominador”.

Para este diseño se consideraron los criterios de la escala de apreciación presentada anteriormente, que busca que cada clase contenga las acciones que el docente debe llevar a cabo para que los estudiantes desarrollen apropiadamente la autorregulación. Cabe señalar que algunas de estas clases fueron grabadas con notas de audio en su totalidad, por lo que a continuación en las acciones de propuesta de mejora se presentarán algunos diálogos extraídos de tales grabaciones.

A continuación, se evidencian las propuestas de mejora que promueve la autorregulación de los estudiantes:

a. Socialización del objetivo de la clase

Si bien, comúnmente los docentes deben comunicar el objetivo de la clase, es importante además socializarlo con ellos, con el fin de que logren entender y comprender la importancia de llevarlo a cabo, además, permite que los estudiantes activen y consoliden sus conocimientos previos para dar inicio a la construcción de uno nuevo. Esto último, también favorece al profesorado que, puesto que les otorga la posibilidad de recoger evidencias para detectar errores conceptuales o creencias de los propios estudiantes para considerarlas en el proceso de enseñanza que llevará a cabo (Shepard, 2006 citado en Förster, 2018).

Clase 1: Objetivo de la clase: “Ejercitar la adición y sustracción de fracciones con igual denominador”.

Profesora en formación: El objetivo de nuestra clase es ejercitar la adición y sustracción de fracciones con igual denominador. ¿Por qué será este el objetivo de hoy? ¡Levantando la manito!

Estudiante 1: Porque debemos practicar las sumas y restas de fracciones.

Profesora en formación: (Hacia el estudiante 1) ¿Por qué crees que debemos practicarlas?

Estudiante 1: Porque así podemos mejorar y ser más buenos en eso.

Estudiante 2: Porque si lo hacemos solo una vez, lo vamos a saber y después se nos va a olvidar. Entonces, por eso hay que seguir practicando para que no se nos olvide y así lo aprendamos y seamos buenos.

Estudiante 3: Porque el otro día, el jueves que tuvimos matemática aprendimos algunos ejercicios de adiciones y restas, y hoy tenemos que seguir aprendiendo de esto para que así aprendamos bien.

Profesor en formación: (Hacia el estudiante 3) ¿Y en la última clase qué aprendimos de adición y sustracción de fracciones?

Estudiante 3: Aprendimos que se suma lo de arriba y lo de abajo no.

Profesor en formación: ¿Y esto siempre es así?

Estudiante 3: (Hacia el estudiante 3) No, porque hay fracciones que tienen distinto número en la parte de abajo y esos se suman de otra manera.

Profesor en formación: (Hacia el estudiante 3) ¿Recuerdas qué nombre tienen las partes de una fracción?

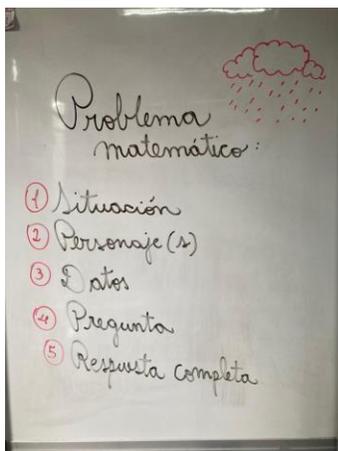
Estudiante 3: Sí... Se llaman numerador, línea fraccionaria y denominador. (La profesora lo escribe en la pizarra)

Profesor en formación: (Hacia todo el curso) Entonces, ¿qué significa que en una adición o sustracción que las fracciones tengan igual denominador?

Estudiante 4: Que sumamos o restamos los numeradores y los denominadores se mantienen.

Profesora en formación: ¡Perfecto, muy buenas respuestas!, entonces ahora escriban el objetivo en el cuaderno.

Ilustración 10: Evidencia objetivo de la clase, profesor en formación 2



Clase 2: Objetivo de la clase: “Ejercitar la adición y sustracción de fracciones con igual denominador en la resolución de problemas”

Profesor en formación: El objetivo de nuestra clase de hoy es ejercitar la adición y sustracción de fracciones con igual denominador en problemas matemáticos. ¿Existe alguna diferencia entre el objetivo trabajado ayer y el que vamos a trabajar hoy?

Estudiantes varios: ¡¡¡Sí...!!!

Profesor en formación: ¡Levantando la manito! ¿Cuál es la diferencia?

Estudiante 1: En que ayer no vimos problemas, sólo sumamos y restamos las fracciones que usted nos dio en la pizarra o que nosotros le hicimos al compañero.

Estudiante 2: Lo mismo que dice él... que no hemos visto problemas que puedan tener fracciones. Profesor en formación: (Hacia el estudiante 2) ¿Y cómo crees que tú que un problema pueda tener fracciones?

Estudiante 2: Yo creo que es igual que los problemas que hemos visto antes de sumas y restas, pero que esta vez tienen fracciones.

Profesor en formación: (Hacia todo el curso) ¿Cómo debe ser un problema matemático?, ¿qué debe contener o cuáles son sus partes? ¡Levantando la manito!

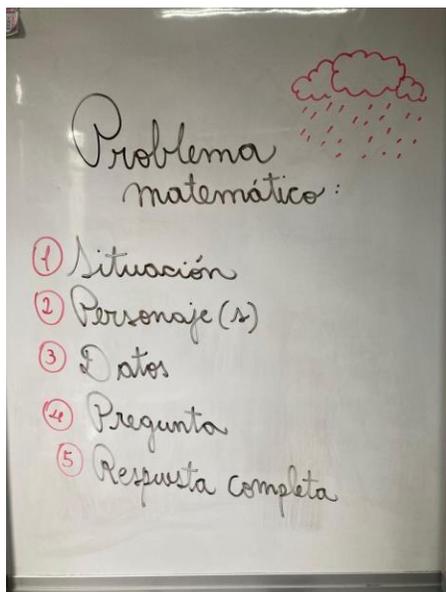
Estudiante 3: Una situación, una suma o una resta.

Estudiante 4: Una respuesta

Estudiante 5: Para que haya una respuesta debe haber una pregunta primero

Profesor en formación: ¡Muy bien! Escribiré en la pizarra lo que ustedes están diciendo para que ordenemos las ideas. ¿Qué más debe contener un problema matemático?

Ilustración 11: Evidencia lluvia de ideas a partir de la socialización del objetivo de la clase 2, profesor en formación 2



Clase 3: Objetivo de la clase: “Identificar equivalencia y comparación de fracciones”

Profesora en formación: Ya niños... en la clase de hoy vamos a trabajar la equivalencia. ¡Levantando la manito!, ¿alguien ha escuchado esta palabra antes?, ¿saben qué es o a qué se refiere?

(Silencio en la sala)

Profesora en formación: Si nunca antes la han escuchado, ¿a qué podemos pensar que se refiere?

Estudiante 1: A que algo es equivalente

Profesora en formación: ¡Súper! y ¿cuándo algo es equivalente?

Estudiante 2: Cuando algo equivale a algo. es como que significa algo, por ejemplo, tres más tres equivale a seis

Profesora en formación: (Hacia el estudiante 2) ¿Entonces tú dices que cuando algo es equivalente es porque hay una relación de igualdad?

Estudiante 2: Sí

Profesora en formación: ¡Muy bien! Pero... y en fracciones, ¿cuándo podemos ver equivalencia? ¡Levantando la manito!

Estudiante 3: Cuando usted nos enseñó que por ejemplo cinco quintos es igual a un entero porque se consideran todas las partes en las que se dividió algo.

Profesora en formación: ¡Exactamente! Cuando hablamos de equivalencia nos referimos a la relación de igualdad que hay respecto a dos números, o en este caso, a dos fracciones, y esto es lo que trabajaremos hoy. Compararemos fracciones para identificar cuáles son equivalentes. Saquen el cuaderno azul y escriban la fecha y el objetivo.

b. Tareas, actividades y trabajo autónomo

Para contribuir en el desarrollo de la autorregulación, es importante que los estudiantes adquieran herramientas para trabajar de forma autónoma y no guiada en su totalidad por el docente. Este proceso puede llevarse a cabo cuando el estudiante recibe con absoluta claridad la instrucción de una tarea y lo que se espera de ello. Esto último requiere de un instrumento de evaluación, por ejemplo, rubrica, escala de apreciación o lista de cotejo que le permita ser capaz de observar y analizar qué dimensiones se estarán evaluando.

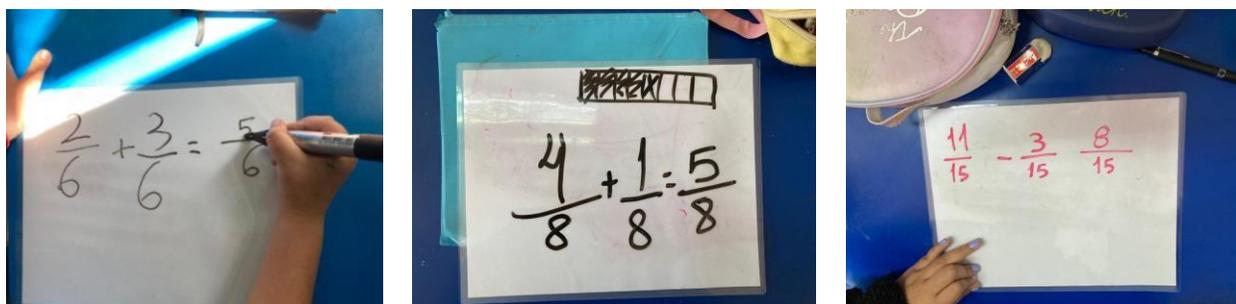
A continuación, se detallan las tareas y actividades de trabajo autónomo desarrolladas en las clases del ciclo didáctico.

Clase 1: En la actividad implementada en esta clase, se entrega a los estudiantes sus pizarras individuales invitándolos a trabajar con su compañero de puesto. Turnándose, deben crear una adición y una sustracción de fracciones con igual denominador para que el compañero lo resuelva. A partir de ello, se proyecta una lista de cotejo para que los estudiantes evalúen a su par, de forma que ellos reconozcan también qué se les evaluará.

Ilustración 12: Evidencia de coevaluación, profesor en formación 2

COEVALUACIÓN		
Nombre del estudiante evaluado: _____		
Actividad en parejas: adición y sustracción de fracciones en pizarras.		
Descriptor de desempeño	Indicadores de logro	
	SÍ	NO
Mi compañero(a) reconoce los pasos para sumar fracciones con igual denominador.		
Mi compañero(a) obtuvo el resultado correcto en la adición de fracciones desarrollada.		
Mi compañero(a) reconoce los pasos para restar fracciones con igual denominador.		
Mi compañero(a) obtuvo el resultado correcto en la sustracción de fracciones desarrollada.		
Mi compañero(a) mantuvo el orden y respeto durante el desarrollo de la actividad.		
Observaciones:		

Ilustración 13: Evidencia desarrollo de actividad, profesor en formación 2



Clase 2: Para abordar la adición y sustracción de fracciones en la resolución de problemas, se les indica a los estudiantes que deben crear un problema matemático de fracciones con igual denominador considerando adición o sustracción a partir de la fracción que se les entrega en una tarjeta. Para ello, se proyecta una rúbrica que, si bien facilita la evaluación formativa del docente para evaluar la actividad, proporciona a los estudiantes autonomía para desarrollarlo. Al finalizar la actividad, exponen al curso su problema matemático creado.

Ilustración 14: Evidencias de tarjetas de fracciones con representación pictórica y simbólica utilizadas para desarrollo de la actividad, profesor en formación 2

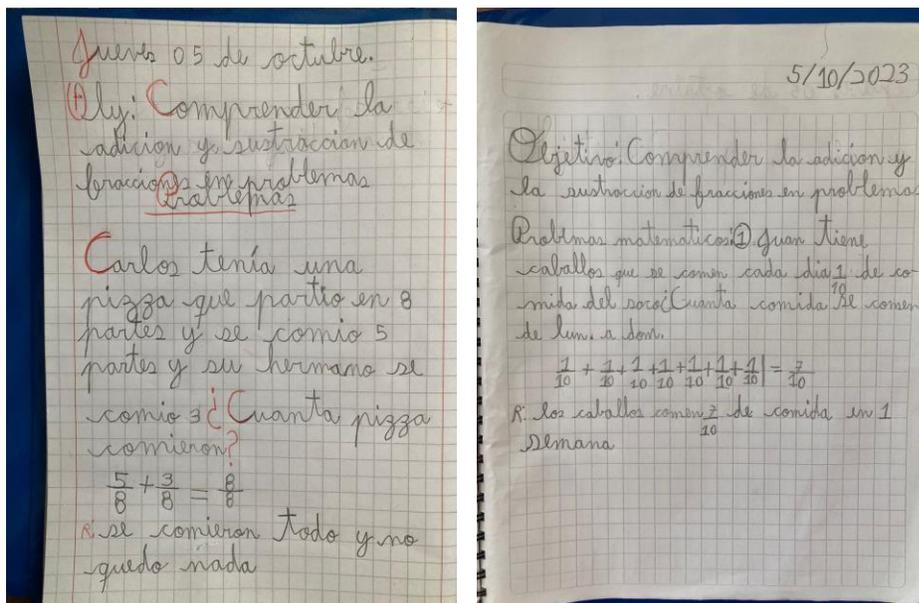


Ilustración 15: Evidencia rúbrica analítica para desarrollar actividad, profesor en formación 2

Rúbrica analítica actividad creación del problema (desarrollo y cierre):

Creación de un problema matemático que incluya fracciones de igual denominador.				
Criterio	3	2	1	0
Planteamiento del problema	El problema planteado es coherente, incluye fracciones con igual denominador <u>considerando al menos la fracción de su tarjeta</u> y sus datos son suficientes para resolverlo.	El problema planteado incluye fracciones con igual denominador <u>considerando al menos la fracción de su tarjeta</u> , pero sus datos no son suficientes para resolverlo.	El problema planteado carece en sus datos de fracciones con igual denominador.	No realiza actividad.
Pregunta del problema	La pregunta es coherente al planteamiento del problema y contiene una pregunta clara y explícita.	La pregunta no es coherente al planteamiento del problema.	-	El problema no presenta una pregunta.
Operación del problema	La operación del problema incluye una adición o sustracción de fracciones con igual denominador siendo correcto su resultado.	La operación del problema incluye una adición o sustracción de fracciones con igual denominador, sin embargo, es incorrecto su resultado.	La operación del problema incluye una adición o sustracción, sin embargo, no corresponde a fracciones con igual denominador.	No se presenta operación al problema.
Respuesta del problema	La respuesta al problema es coherente, su solución es correcta y contiene el contexto del planteamiento.	La respuesta al problema es coherente y contiene el contexto del planteamiento, sin embargo, su solución es incorrecta.	La respuesta al problema es vaga, no contiene el contexto del planteamiento.	El problema no presenta una respuesta.

Ilustración 16: Evidencia actividad desarrollada, profesor en formación 2



Clase 3: En esta clase se aborda un contenido nuevo y desconocido para los estudiantes que tiene que ver con la “equivalencia”, ya que anteriormente sólo habían relacionado fracciones con igual denominador entre ellas. Para esto, se entregan láminas recortables con barras fraccionarias que deben colorear y recortar, para posteriormente plegar y comparar fracciones unas con otras. En pro de la realización de esta actividad formativa, los estudiantes reciben una autoevaluación con criterios de desempeño actitudinal, conceptual y procedimental que es una herramienta de apoyo para llevarlo a cabo.

Ilustración 17: Evidencia desarrollo de actividad con barras fraccionarias, profesor en formación 2

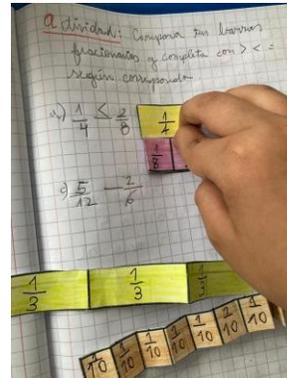
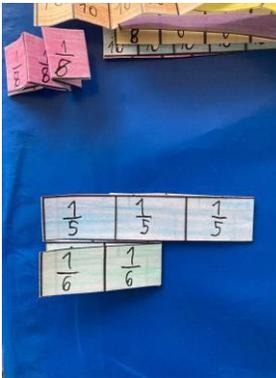
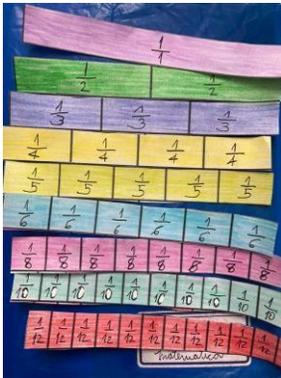
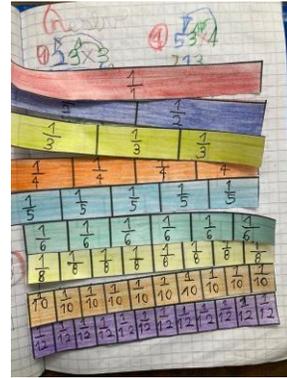
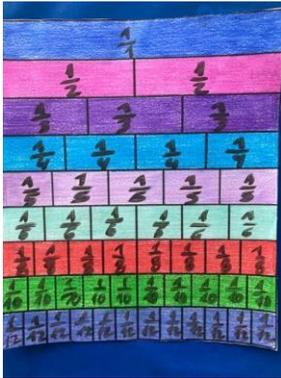


Ilustración 18: Evidencia autoevaluación entregada a los estudiantes, Profesor en formación 2

AUTOEVALUACIÓN			
Nombre estudiante:			
Actividad: Barras fraccionarias.			
Criterios	¿Lo logré?		
	Logrado 	Medianamente logrado 	Por lograr 
Descriptor de desempeño actitudinal			
Mantuve respeto durante la clase hacia mis compañeros y mi profesora.			
Seguí los pasos indicados para elaborar las barras fraccionarias.			
Descriptor de desempeño conceptual			
Desarrollé los ejercicios utilizando las barras fraccionarias.			
Los resultados los ejercicios que desarrollé están correctos.			
Descriptor de desempeño procedimental			
Cumplí con todos los materiales solicitados para la elaboración de las barras fraccionarias.			
Las barras fraccionarias están bien coloreadas, sin arrugas ni rotas.			
Dejé limpio y ordenado mi lugar de trabajo.			
Metacognición			
¿Qué aprendí?			
¿Qué me resultó más fácil y difícil?			
¿Para qué puedo usar este aprendizaje?			

Clase 4: En esta última clase del ciclo didáctico los estudiantes deben diseñar la representación de fracciones, transitando en ambos sentidos desde el material concreto a las representaciones simbólicas. Esta es la esencia del modelo "concreto, pictórico, simbólico" que se designa con la sigla COPISI (Mineduc, 2012). Trabajando en duplas con material solicitado anteriormente (hoja de block, cartulinas, plumones). Para ello, se les presenta una lista de cotejo que corresponde a la coevaluación del trabajo de pares para guiar el proceso de construcción de la actividad.

Ilustración 19: Evidencia desarrollo de actividad representar fracciones en forma concreta, pictórica y simbólica, la habilidad presente es la de modelar, profesor en formación 2.

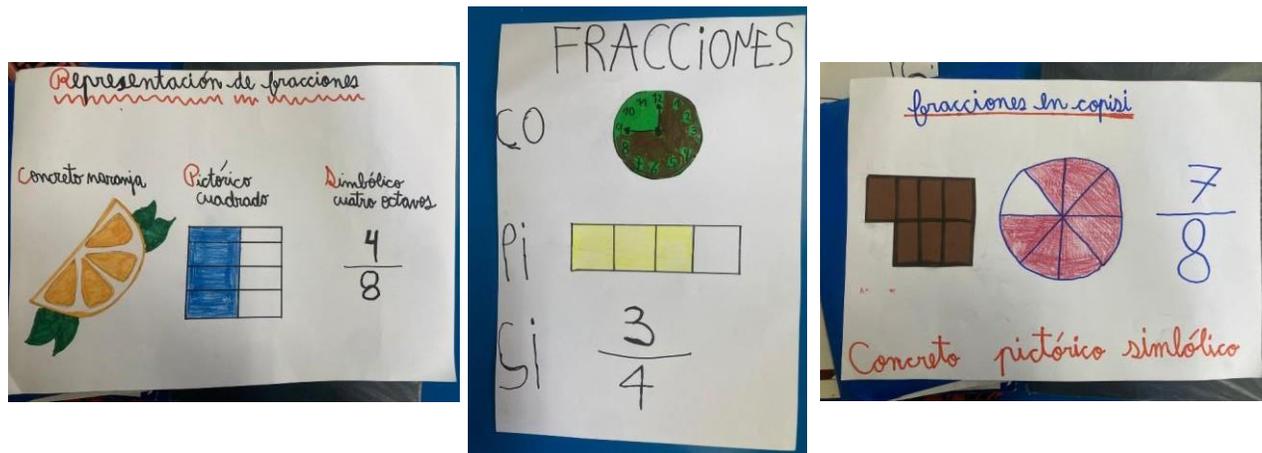


Ilustración 20: Evidencia coevaluación entregada para desarrollar actividad, profesor en formación 2

COEVALUACIÓN		
Nombre de los integrantes:		

Actividad en parejas: Diseñar distintas representaciones des fracciones según el registro COPISI.		
Descriptor de desempeño	Indicadores de logro	
	SÍ	NO
Comprendimos el registro COPISI para representar fracciones.		
Realizamos al menos una representación concreta de fracciones.		
Realizamos al menos una representación pictórica de fracciones.		
Realizamos al menos una representación simbólica de fracciones.		
Cumplimos con los materiales solicitados.		
Trabajamos de manera ordenada y respetuosa durante la actividad.		
Nuestro trabajo está limpio y no presenta borrones ni arrugas.		

c. Autoevaluación y evaluación entre pares:

Los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas de orden superior (análisis y evaluación), ya que deben aplicar los criterios de evaluación a la tarea o desempeño de un

compañero. Esto implica analizar los elementos bien desarrollados y deficitarios en la tarea, emitir un juicio y proponer alternativas de mejora, todas habilidades de pensamiento complejas.

Clase 1: Si bien se realiza heteroevaluación formativa de parte del profesor durante todos los momentos de la clase, en la actividad en que los estudiantes trabajan con su par en el diseño y desarrollo de adición y sustracción de fracciones con igual denominador, se les entrega impresa una coevaluación breve correspondiente a una lista de cotejo presentada en la figura 10 para que ellos completen y coevalúen al compañero(a) con quien trabajaron.

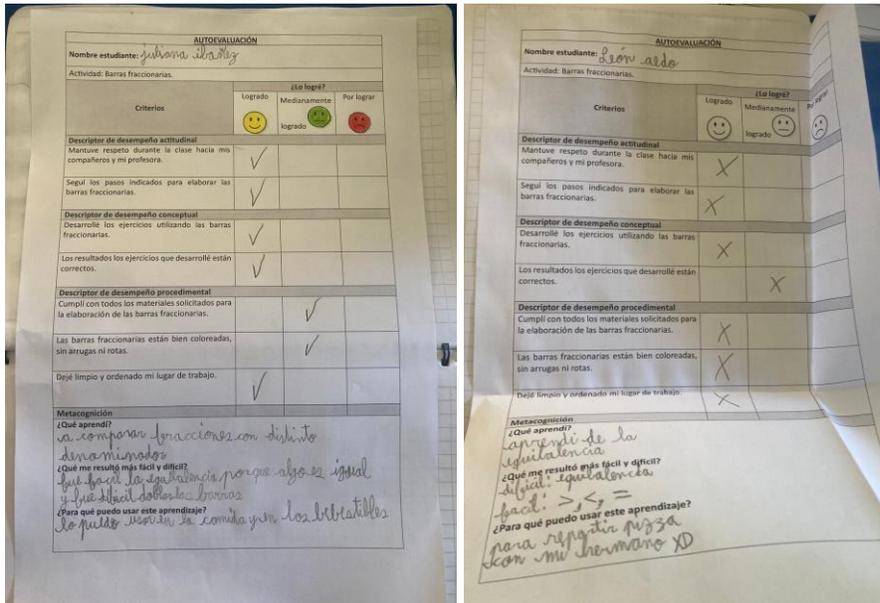
Ilustración 21: Evidencia de la coevaluación en actividad, profesor en formación 3

COEVALUACIÓN		
Nombre del estudiante evaluado: <i>Mariano Robayo</i>		
Actividad en parejas: adición y sustracción de fracciones en pizarras.		
Descriptor de desempeño	Indicadores de logro	
	SI	NO
Mi compañero(a) reconoce los pasos para sumar fracciones con igual denominador.	X	
Mi compañero(a) obtuvo el resultado correcto en la adición de fracciones desarrollada.	X	
Mi compañero(a) reconoce los pasos para restar fracciones con igual denominador.	X	
Mi compañero(a) obtuvo el resultado correcto en la sustracción de fracciones desarrollada.	X	
Mi compañero(a) mantuvo el orden y respeto durante el desarrollo de la actividad.	X	
Observaciones: <i>Lo hiciste bien pero debes seguir practicando</i>		

COEVALUACIÓN		
Nombre del estudiante evaluado: <i>Amanda Silva</i>		
Actividad en parejas: adición y sustracción de fracciones en pizarras.		
Descriptor de desempeño	Indicadores de logro	
	SI	NO
Mi compañero(a) reconoce los pasos para sumar fracciones con igual denominador.		X
Mi compañero(a) obtuvo el resultado correcto en la adición de fracciones desarrollada.		X
Mi compañero(a) reconoce los pasos para restar fracciones con igual denominador.		X
Mi compañero(a) obtuvo el resultado correcto en la sustracción de fracciones desarrollada.		X
Mi compañero(a) mantuvo el orden y respeto durante el desarrollo de la actividad.		X
Observaciones: <i>No olvides que el denominador no se suma sigue practicando</i>		

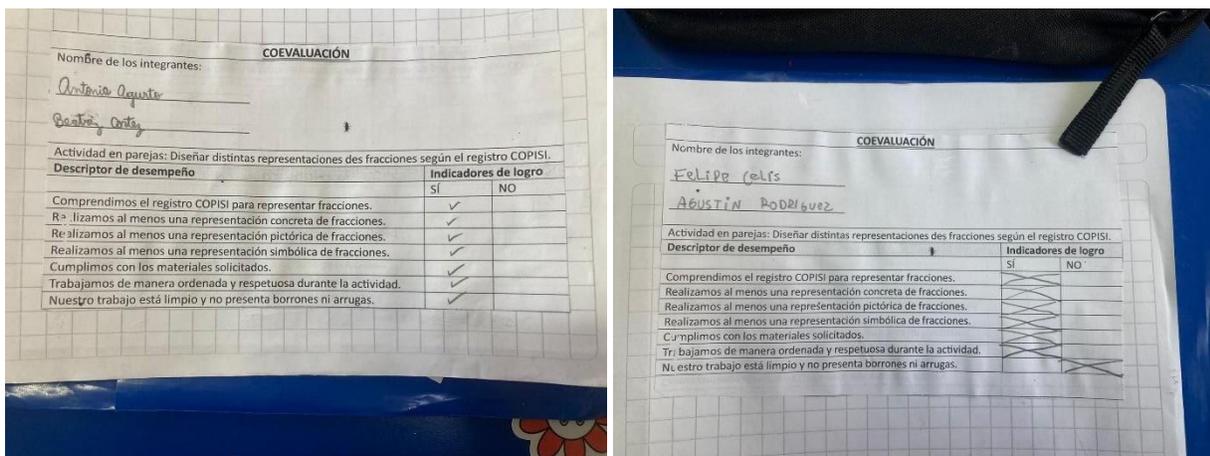
Clase 3: En esta clase los estudiantes comparan fracciones de distinto denominador para identificar cuáles de ellos son equivalentes. Antes de comenzar la actividad, se indican las instrucciones entregando además una escala de apreciación que corresponde a una autoevaluación.

Ilustración 22: Evidencia autoevaluación de la actividad, profesor en formación 3



Clase 4: En esta última clase del ciclo didáctico, los estudiantes realizan una actividad en la que transitan por las estrategias del método COPISI, en el que deben trabajar en duplas y escoger una fracción para representarlas en los distintos registros. Para ello, se les entrega una coevaluación en la que deben evaluar el proceso de desarrollo de la actividad de ambos.

Ilustración 23: Evidencia de autoevaluación de la actividad, profesor en formación 3



4.2.3 Diseño de mejoras profesor en formación 3

Para el diseño del ciclo didáctico implementado en la práctica profesional II correspondiente a la práctica de mención, se consideraron diversas actividades, por ejemplo, encuestas, tablas de frecuencia, rubricas, etc. que invitaron a los y las estudiantes a realizar trabajo de manera autónoma. Este nuevo ciclo fue implementado en 6° básico en la asignatura de matemática en donde trabajamos el Objetivo de Aprendizaje 22 "comparar distribuciones de dos grupos, provenientes de muestras aleatorias, usando diagrama de puntos y de tallo y hoja" y el Objetivo de Aprendizaje 24 " leer e interpretar gráficos de barra doble y circulares y comunicar sus conclusiones".

Es importante mencionar que para llevar a cabo este ciclo didáctico se tomaron en consideración los siguientes criterios: socializar la meta, promover la participación, generar espacios de confianza, trabajo autónomo y desafiante, monitoreo constante, retroalimentando, generando instancias de autoevaluación y trabajo metacognitivo presentes en la escala de apreciación utilizada anteriormente, con la finalidad que cada clase contenga acciones relevantes que potencien la autorregulación de los niños y niñas presentes en el aula. Además, algunas de las clases fueron grabadas con notas de audio para destacar diálogos relevantes que se dieron durante el desarrollo de estas.

En la primera clase realizada de este ciclo didáctico el docente verbaliza con los estudiantes la forma en la que trabajarán esta última unidad, además de la manera en la que serán evaluados, se les indica que las tres primeras clases analizaron datos a través de los diversos organizadores gráficos y que desde la cuarta clase comenzarán un trabajo autónomo en donde tendrán que crear una encuesta, posteriormente organizar la información y graficarla, finalizando con la presentación del trabajo.

Profesor en formación: Chicos, el trabajo que deben realizar a partir de la cuarta clase, consiste en crear su propia encuesta, tendrán permiso para salir de la sala si lo necesitan y encuestar a las personas que estén en el colegio, pero sin interrumpir las clases, tienen prohibido ir a otro curso a hacer las encuestas durante el horario de clases, si quieren lo hacen en el recreo, pero repito no vayan a las otras salas.

Estudiante 1: Qué bacán profe, por fin una nota que no sea una prueba.

Profesor en formación: La idea es que ustedes sean capaces de poder aplicar todo lo que veremos en estas 3 clases para que logren realizar el trabajo solitos.

Estudiante 2: profe usted nos entregará la rúbrica

Profesor en formación: Sí, además se las mostraré en clases, para resolver todas las dudas que tengan referente al trabajo.

Estudiante 3: Lo bueno es que teniendo la rúbrica ya sabemos lo que tenemos que hacer po' así que es más fácil.

El diálogo presentado con anterioridad nos da cuenta de lo importante que es para los estudiantes saber con anterioridad lo que realizará en clases, además de poder conocer que se les evaluará durante un trabajo, que es lo que se espera que ellos logren realizar y que conozcan el instrumento con el que serán evaluados y los criterios presentes en este, puesto que de esta manera hacemos explícitas las expectativas que tenemos como docentes y los estudiantes sabrán cómo guiar su estudio para alcanzar los objetivos y/o tareas propuestas.

El ciclo didáctico consta de tres clases en donde los estudiantes vieron contenido específico que tributan a los Objetivos de Aprendizajes propuestos por el MINEDUC. trabajaron el diagrama de puntos, el de tallo y hoja y finalmente gráficos de barra doble y circular, en estas tres clases, analizaron e interpretaron información extraída desde los diagramas y gráficos, realizamos pequeñas encuestas (color favorito, número de mascotas y edad de los hermanos) en el aula para luego diagramarse en los diversos organizadores gráficos estudiados.

En la cuarta clase comenzamos con el trabajo autónomo, al inicio de la clase sorteamos entre ellos los diversos organizadores gráficos que debían trabajar, además presentamos la rúbrica y los indicadores que se evaluarían presentándolos uno a uno con la finalidad de resolver todas las dudas que se les presentaran a los estudiantes en ese momento. En esta misma clase debían crear la encuesta y aplicarla a un mínimo de 40 personas, tomando en consideración si esta debía ser cualitativa o cuantitativa según el organizador gráfico en el que debían trabajar.

Cabe destacar que, durante esta clase, se les autorizó a los estudiantes a salir de la sala a encuestar a diversas personas que componen la comunidad educativa del establecimiento.

Ilustración 24: Evidencia encuestas aplicadas, profesor en formación 3

Jugador favorito de las personas del Colegio.		delas
messi	☑ ☑ ☑ ☑ L	22
ronaldo	☑ ☑ ☑ ☑ ☐	24
alexis	☑	5
neymar	L	3
pele	L	1
claudio brabo	☑ L	7
		<u>67</u>

Color favorito de los estudiantes del colegio		
azul		6
Rojo		7
Morado		7
Rosado		11
Negro		3
Verde		6

Animal favorito de los estudiantes del Colegio.		
Gato		11
Perrito		11
Tigre		4
Caballo		5
León		3
Conejo		2

En las siguientes dos clases los estudiantes trabajaron en la creación de los diversos gráficos en cartulinas, para lo cual debían traer materiales desde sus hogares como cartulinas, lápices y plumones, criterio presente en la rúbrica por lo que era de conocimiento de todos los y

Ilustración 26: *Evidencia rúbrica de construcción de gráficos y diagramas, profesor en formación 3*

Docente: Misael Iliedo Lerva

Rúbrica de Construcción de gráficos y diagramas

Construcción de instrumentos de tabulación				
Objetivos de Aprendizaje a evaluar		Construir instrumentos de colección de datos y gráficos de barras.		
Nombres:				
Puntaje ideal: 33 puntos		Puntaje	Porcentaje logro	Nota
Aspectos a Evaluar	Logrado (3 puntos)	Medianamente logrado (2 puntos)	Por lograr (1 punto)	Puntuación Total
Título	El título del gráfico y el instrumento de orden de datos es relevante, claro y atractivo, captando la atención del espectador y reflejando el tema que fue encuestado de manera efectiva.	El título es adecuado, pero podría ser más claro en su presentación.	El título es confuso o no refleja claramente el tema de la encuesta.	
Encuesta	Los estudiantes logran hacer una encuesta que sea pertinente para lograr construir un gráfico de barras y algún diagrama de datos.	Los estudiantes logran hacer una encuesta, pero no es pertinente para lograr construir un gráfico de barras y algún diagrama de datos.	Los estudiantes no realizan encuesta, por lo cual no pudieron hacer los diagramas y gráficos.	
Contenido Ordenador de datos	La información en el diagrama o tabla es precisa, completa y relevante, abordando de manera adecuada los datos obtenidos de la encuesta.	La información es adecuada, pero puede faltar algún detalle importante o precisión en la recolección de los datos.	La información es confusa o incorrecta con la recopilación de los datos.	
Contenido gráfico	La información en el gráfico es precisa, completa y relevante, abordando de manera adecuada los datos obtenidos de la encuesta.	La información es adecuada, pero puede faltar algún detalle importante o precisión en la construcción del gráfico.	La información es confusa o incorrecta con la construcción del gráfico.	
Información visual	El diagrama y gráfico está construido de tal manera que se ve la información de cualquier parte de la sala.	El diagrama y gráfico está construido de manera satisfactoria, pero no se ve la información de todos lados de la sala.	El diseño del gráfico, diagrama y tabla es muy pequeño lo que no permite verse casi de ningún lado de la sala.	



Valores organizacionales: Respeto, Tolerancia, Responsabilidad, Solidaridad, Perseverancia y Superación, Honestidad, Compañerismo, Sentido de pertenencia, Autoevaluación, Empatía.

Materiales Solicitados	Se utilizaron todos los materiales solicitados por el profesor en la creación del diagrama y gráfico y se integraron de manera adecuada en el diseño.	La mayoría de los materiales solicitados se utilizaron, pero tuvieron que conseguir algunos materiales.	No se utilizaron de manera adecuada los materiales solicitados en la creación del gráfico y diagramas. O se tuvieron que conseguir todos los materiales.
Creatividad	La construcción del diagrama o tabla como el gráfico utiliza trazos rectos, lápices de colores para su mayor comprensión.	La construcción del diagrama o tabla como el gráfico si bien están correctos no utiliza lápices de colores o trazos rectos, lo cual hace que no sea tan comprensible.	La construcción del diagrama o tabla como el gráfico no es tan detallada, con trazos desordenados, se la utilización de lápices de colores, lo que no permite una buena comprensión del trabajo.
Trabajo Clase a Clase	La pareja muestra un progreso constante y significativo en el trabajo clase a clase, abordando tareas y entregas de manera puntual y efectiva.	La pareja realiza un progreso satisfactorio en el trabajo clase a clase, aunque podría haber algunas desviaciones menores en la puntualidad o la efectividad o algún integrante no trabaja.	La pareja muestra un progreso insatisfactorio en el trabajo clase a clase debido a retrasos frecuentes o falta de efectividad o no trabajan en su construcción y encuesta.
Colaboración del Grupo	Los dos miembros del grupo trabajan en conjunto de manera efectiva, contribuyendo de manera equitativa al proyecto y demostrando una colaboración constante y productiva.	Sólo un miembro de la pareja colabora de manera efectiva en la construcción de gráficos y diagramas, no se reparten de forma equitativa las construcciones o no hay colaboración de algún integrante.	Los dos estudiantes no colaboran de manera efectiva, lo que afecta la contribución equitativa y la calidad del trabajo.
Entrega Responsable	El trabajo se entregó en la fecha acordada, siguiendo todas las instrucciones y requisitos del profesor. Todos los miembros del grupo cumplieron con sus responsabilidades en la entrega.	El trabajo se entregó en la fecha acordada, es decir un día de atraso porque alguno de sus miembros no cumplió con sus responsabilidades.	El trabajo se entregó tarde o no se cumplió con algunos requisitos importantes. Algunos miembros del grupo no cumplieron con sus responsabilidades en la entrega se demoraron dos o más días de atraso.
Contribución a la presentación del gráfico y diagrama o tabla	Los estudiantes están atentos a la presentación de sus compañeros aportando con ideas o respuestas a posibles preguntas relacionadas con la presentación.	Los estudiantes en varias ocasiones hubo que llamarle la atención por no estar atentos a la presentación de sus compañeros, pero al momento de preguntarles, responden de forma óptima.	Los estudiantes no están atentos a la presentación de sus compañeros y cuando se les pregunta por la presentación de sus compañeros ellos/as no son capaces de contestar.

Docente en formación: (Hacia estudiante 1) ¿De qué trata la encuesta que aplicaron sus compañeros?

Estudiante 1: A los países que les gustaría viajar

Docente en formación: (Hacia estudiante 2) ¿Cuál es la moda de la encuesta, el país de preferencia?

Estudiante 2: Brasil tía

Docente en formación: (Hacia estudiante 2) ¿Y cómo sabes eso?

Estudiante 2: Porque 10 personas dijeron que querían ir a Brasil y los otros son números más chicos

Quando pensamos en la creación y posterior implementación de este nuevo ciclo didáctico, se consideraron diversos factores, como lo es el trabajo autónomo, puesto que es importante que sea el propio estudiante el encargado de responsabilizarse de su aprendizaje y logre conocer sus propios procesos cognitivos con la finalidad que los niños y niñas puedan ser partícipes activos del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, se implementaron diversos instrumentos evaluativos como lo son la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, si bien no dejamos de lado una de las formas tradicionales de evaluación en donde es el profesor quien evalúa al estudiante, también quisimos incorporar a los propios discentes como agentes evaluativos. Según nos plantea Förster (2017) representa un recurso relevante para el aprendizaje, ya que, los sitúa como protagonistas no solo de desarrollar actividades autónomas sino también participan en el proceso de evaluación y monitoreo de las mismas. Además, es importante mencionar que mediante la autoevaluación los estudiantes emiten juicios en relación a sus propios logros y procesos de aprendizaje, además les permite tomar decisiones sobre las diversas acciones que deben tomar en pro de las mejoras que deben realizar en este proceso.

Ilustración 27: Evidencia instrumento de evaluación, profesor en formación 3

Nombre: _____ fecha: _____

Lee con atención los criterios a evaluar y marca con una X la casilla que mejor describa tu desempeño.

N°	CRITERIO	SIEMPRE	AVECES	NUNCA
1	Presté atención mientras el profesor entregaba las indicaciones para realizar el trabajo.			
2	Traje los materiales con los que me comprometí para la realización del trabajo.			
3	Participé en la elaboración y aplicación de la encuesta.			
4	Aporté ideas para la construcción del trabajo.			
5	Utilicé de buena forma el tiempo en clases para la realización del trabajo			
6	Me preocupé de terminar mi trabajo a tiempo para cumplir con la fecha de entrega.			
7	Presenté mi trabajo en la fecha indicada			
8	Participé de las presentaciones de mis compañeros.			

Finalmente, la evaluación entre pares o coevaluación es una práctica que los estudiantes realizan de forma habitual puesto que cada vez que un estudiante realiza un trabajo, sus compañeros o amigos le entregan retroalimentación y hacen comentarios respecto a este. Es importante legitimar estas instancias y darle valor a la opinión que tienen los niños y niñas, Además, este instrumento evaluativo aumenta las posibilidades de retroalimentación que reciben cada uno de ellos, permitiéndoles aprender de los errores y éxitos del otro.

Ilustración 28: Evidencia escala de apreciación, profesor en formación

Nombre de quien evaluó _____

Lee con atención los criterios a evaluar y marca con una X la casilla que mejor describa el desempeño de tu compañero(a).

Nº	CRITERIO	SIEMPRE	AVECES	NUNCA
1	Puso atención mientras el profesor explicaba el trabajo.			
2	Trajo los materiales con los que se comprometió			
3	Participó en la elaboración y aplicación de la encuesta.			
4	Dio sugerencias e ideas en la creación de diagrama y gráfico.			
5	Aportó ideas para la construcción del trabajo.			
6	Utilizó de buena forma el tiempo en clases para la realización del trabajo.			
7	Estuvo preocupado(a) de terminar el trabajo a tiempo para cumplir con la fecha de entrega.			
8	Respetó mi opinión en todo momento, escuchando y respetando mis ideas.			
9	Participó de las presentaciones de nuestros compañeros (as).			

4.2.4 Reflexión grupal del diseño de mejoras de las propias prácticas docentes

Como docentes en formación sabemos la importancia que tenemos en la vida de los y las estudiantes, tanto en el ámbito académico, como en el social, es por aquel motivo que, como docentes tenemos la responsabilidad de estar en constante monitoreo de nuestra labor debido a que somos los encargados de entregar las herramientas a los estudiantes para el desarrollo de sus habilidades y desenvolverse en el futuro en la sociedad.

Tomando en consideración los resultados obtenidos de la práctica profesional I, las reflexiones de nuestros portafolios y la retroalimentación de los docentes guías y tutores de cada uno de los participantes, es que en la práctica profesional II, como docentes en formación consideramos algunas mejoras que diseñamos e implementamos en los 3 establecimientos mencionados en capítulos anteriores.

Como resultado de estos cambios realizados es que podemos concluir que los estudiantes trabajaron de forma autónoma en las actividades planteadas por los docentes, brindando a cada uno de estos el poder realizar los trabajos de manera individual o grupal, pero siempre en monitoreo del docente en formación. Además, de nuestra parte facilitamos a los estudiantes herramientas e instrumentos para la evaluación de sus aprendizajes, ya sean rúbricas, listas de cotejo, socialización de la meta u objetivo de aprendizaje de cada clase implementada, asimismo, el menú de la clase y problemas matemáticos paso a paso, de forma que ellos pudieran realizarlos de manera independiente.

Por otra parte, en estas implementaciones intentamos lograr que los estudiantes relacionaran la evaluación como una instancia de aprendizaje, más allá de la calificación, se buscó que fuera una instancia enriquecedora y significativa para ellos, y es por esto que utilizamos coevaluación y autoevaluación, promoviendo la autonomía de los sujetos de estudio donde cada docente en formación dejó en evidencia la importancia del instrumento, puesto que brinda al estudiante tranquilidad y baja el nivel de ansiedad de muchos de ellos durante la clase sobre lo que se espera que hagan y el cómo deben hacerlo, simplemente otorgándoles la posibilidad de observar y leerlo individual o grupalmente.

En cuanto a la retroalimentación de las actividades realizadas en el ciclo didáctico, se evidenció en el diseño e implementación de mejoras un trabajo más preciso y enfocado en las falencias o necesidades presentes por los estudiantes, apuntando a una retroalimentación efectiva y abordando las dudas e inquietudes de manera oportuna. Para ello, fue fundamental observar cómo los estudiantes responden frente a las autoevaluaciones y coevaluaciones que nos permitieron dar respuesta a sus necesidades o dudas que podían surgir a lo largo de la clase, considerando esto para mejorar en nuestras clases siguientes.

Sabemos que la autorregulación es un proceso extenso que claramente no se verá reflejado del todo en un ciclo didáctico de 4 clases, puesto que como todo proceso debe ser abordado en el tiempo para que los estudiantes se apropien de la metodología de trabajo y lo vuelvan parte de su rutina y diario vivir, sin embargo, en este proceso evidenciamos que, a pesar de las pocas clases y horas de trabajos, los estudiantes disfrutaron y realizaron las actividades logrando comprender que los responsables del aprendizaje y de adquirir habilidades son ellos, no los docentes.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN

A continuación, presentamos las conclusiones y reflexiones que surgieron del trabajo investigativo, las fases que se llevaron a cabo y el cumplimiento o no de los objetivos, tanto el general como los específicos planteados al comienzo del estudio, poniendo énfasis en cada uno de ellos, además de realizar una síntesis de lo que fueron nuestras prácticas. La reflexión se da en torno a nuestra formación docente en la universidad.

5.1 CONCLUSIONES

Respecto al primer objetivo específico relacionado a describir nuestras prácticas docentes basadas en el proceso de formación, nos resultó complejo el poder realizar la autocrítica de nuestro trabajo, puesto que en el momento que nosotros realizamos nuestra labor docente, creemos que estamos haciendo todo de manera perfecta y no cometemos errores o creíamos que en todo momento eran los estudiantes los protagonistas y nosotros simplemente un puente que guiaba las actividades, sin embargo, este trabajo investigativo nos brindó la posibilidad de darnos cuenta que la realidad es muy distinta, nos encontramos tan automatizados y acostumbrados al mismo sistema expositivo, con el estudiante como oyente y el profesor como el encargado de impartir conocimientos, que olvidamos el real valor de la educación.

Al describir nuestras propias experiencias nos dimos cuenta que los estudiantes la mayor parte del tiempo necesitan a los docentes para todo, vale decir, si el docente no les pide que saquen el cuaderno, que escriban el objetivo de la clase o realicen alguna actividad, el estudiante simplemente no lo hará, esperará que alguien le diga que es lo que tiene que hacer.

Si el docente no es quien toma la iniciativa e impulsa otros objetivos el estudiante seguirá en la misma línea, estudiando sin encontrar el sentido a las actividades y por la calificación vista como la recompensa (Sanmartí, 2020). Por lo tanto, esta instancia nos permitió darnos cuenta de los errores que cometemos en nuestras prácticas y seguimos realizando de manera automatizada.

En cuanto al segundo objetivo específico que está enfocado en el diseño de mejoras e implementación del ciclo didáctico en nuestra práctica profesional II, nos percatamos a través de la escala de apreciación vista en apartados anteriores que habían actividades e instrumentos evaluativos que quedaron fuera de este primer ciclo didáctico por lo que en esta nueva implementación abordamos los criterios menos logrados y desarrollamos actividades y evaluaciones motivadoras y cercanas a los estudiantes, en donde se incorporaron la socialización del objetivo de clase, el otorgar tareas desafiantes, el conceder trabajo autónomo a los niños y niñas, entre otras, pero enfatizando en las diversas evaluaciones existentes en el aula, como lo son la autoevaluación y coevaluación, criterio que quedó al debe en el primer ciclo didáctico realizado.

De dichas mejoras podemos concluir que a pesar de trabajar solo cuatro clases que corresponde al ciclo didáctico implementado, es posible verificar ciertos avances en los y las estudiantes, que les permitieron desarrollar la autonomía en las diversas actividades diseñadas por los docentes en formación, posibilitando de esta forma el trabajo autónomo y colaborativo entre pares, en donde nosotros como docentes participamos como mediadores del aprendizaje, otorgando en todo momento un rol protagónico a los estudiantes. En este proceso los alumnos tuvieron la oportunidad de controlar sus acciones evaluativas, desarrollando habilidades y saberes tales como; estrategias de pensamientos, valores, actitudes, gestión de las emociones y comportamientos (Sanmartí, 2020). Cuando realizaron las actividades de manera autónoma y colaborativa entre pares dieron paso a la creatividad, motivación y regulación del

conocimiento (Sanmartí, 2020).

Finalmente, en el tercer objetivo específico reflexionamos sobre lo que veníamos realizando como docentes en formación y lo que queríamos lograr en los estudiantes, ¿fomentamos la autorregulación? respondiendo a esta interrogante podemos decir que fue medianamente logrado, ya que, creemos que los y las estudiantes bajo las prácticas diseñadas e implementadas se enfrentaron de distinta manera a las clases y a las evaluaciones propuestas, comprendiendo qué se estaba aprendiendo, de qué forma lo aprenden y para que les sirve lo aprendido, por lo que su participación y actitud fue distinta, ya que estuvieron más participativos, interesados y mostraron una actitud positiva al momento de cada actividad. Una vez entregados los instrumentos de evaluación, los y las estudiantes sintieron confianza y motivación para el desarrollo de la actividad, puesto que, primero, era una evaluación distinta a las que ellos estaban acostumbrados, segundo, eran partícipes activos de todo el proceso, y tercero, conocían cómo serían evaluados y las expectativas que tenía el docente de su trabajo. Asimismo, los criterios presentes fueron una guía para llevar a cabo de forma exitosa este proceso. Está claro que la autorregulación es un proceso que se logra a largo plazo, sin embargo, estamos convencidos de que las estrategias e innovaciones implementadas durante el ciclo didáctico de la práctica profesional II apuntan a esa dirección. Es importante que para generar y fomentar la autorregulación debemos cambiar la mentalidad y la concepción de la educación, lo que permita en un futuro que el o la estudiante pueda desarrollarla a través de acciones que prepara el profesorado y de esta forma adquieran la autonomía, considerando además las orientaciones que nos entregan los diversos documentos ministeriales como lo son las Bases Curriculares y el Decreto 67 según lo evidenciado en las prácticas profesionales I y II. Es por tales motivos que nuestros diseños de aprendizaje consideraron las motivaciones de los discentes para preparar actividades en las que se conviertan en sujetos activos y reflexivos de sus acciones.

5.2 REFLEXIÓN

La presente reflexión está centrada en lo que fueron nuestras experiencias pedagógicas en el proceso de la formación docente. En nuestra época como profesores en formación evidenciamos distintas experiencias en aula, en las cuales cada uno comenzó de distinta forma, vale decir, algunos con más horas de práctica por trabajo en los establecimientos, otros comenzando a incursionar en la pedagogía como tal, sin embargo, estamos de acuerdo en algo: todos compartimos la educación tradicional, independiente del tipo de administración de los establecimientos.

Asimismo, cada uno en su experiencia como estudiante de educación básica recibió clases expositivas, siendo espectadores y oyentes del aprendizaje con casi nula participación del proceso de enseñanza. En consideración de lo mencionado, es que surge nuestra motivación para transformar la educación, motivando al profesorado a realizar cambios con respecto a las habilidades cognitivas que permitan la construcción social de los niños y niñas en los establecimientos educacionales, puesto que, como docentes en formación y, a puertas de titularnos como Profesores en Educación Básica, tenemos la responsabilidad social, moral y ética de aplicar estrategias y metodologías con el fin de que los y las estudiantes logren un desarrollo integral que les permita enfrentar y desenvolverse con éxito a lo largo de la vida.

Tanto el mundo de los jóvenes y la sociedad están en constante movimiento y cambio, es por eso que la educación en este ámbito tiene una deuda con los y las estudiantes, puesto que no existe una evolución significativa en la forma en que se realizan las clases, y es por ello que tenemos la difícil tarea de hacer partícipes a los estudiantes, volviéndose protagonistas e incentivándolos a participar para desarrollar el aprendizaje de forma que tengan claridad de qué se espera de ellos en cuanto a cómo darse cuenta de lo que están realizando para aprender y logren determinar sus objetivos y metas de forma autónoma en este proceso.

Como futuros docentes tenemos motivaciones e ideas de cómo realizar aportes desde nuestros lugares de trabajo para cambiar los estilos arraigados en la educación, a pesar de los obstáculos que se nos enfrenten debemos seguir pensando que lo que hacemos es una labor de alta complejidad que requiere de un alto nivel de vocación y profesionalismo. Nuestras metas apuntan a formar personas críticas, reflexivas y con herramientas para la resolución de problemas y/o conflictos que se presenten a lo largo de la vida.

5.3 PROYECCIONES COMO FUTUROS DOCENTES

Profesor en formación 1: El presente trabajo investigativo, me brindó la oportunidad de replantear la mirada que tenía de la educación, es por esto que como futuro docente, espero y trabajaré incansablemente para poder entregar a los y las estudiantes todos los conocimientos y estrategias que les permitan desarrollar sus habilidades, conocimientos y actitudes para poder desenvolverse en la sociedad como futuros profesionales, siempre incentivando el trabajo autónomo y la autorregulación de los estudiantes, tratando de dejar en el pasado la educación tradicional y conductista, demostrando que la educación es una instancia significativa que deja huellas en los estudiantes y que pueden ser ellos mismos los protagonistas y partícipes de

su propia educación.

Profesor en formación 2: Llevar a cabo esta investigación fue una experiencia grata, puesto que antes de ello, si bien sabía que el desarrollo de la autorregulación era importante, no imaginaba su implicancia en el aprendizaje. Hoy en día me parece fundamental llevar a cabo estrategias que propicien la autorregulación de los estudiantes, lo que también cambia (y mejora) el paradigma tradicional con el cual la educación se ha visto sumergida durante tanto tiempo, y mi proyección consta de participar y aportar en la transformación de ella, otorgando a mis futuros estudiantes las herramientas para que estos mismos se apropien del conocimiento y desarrollen un aprendizaje de forma autónoma e independiente, teniendo claridad en sus logros, metas y decisiones, lo que a la vez implica a su futuro para el desarrollo de la vida en comunidad.

Profesor en formación 3: La investigación realizada, me permitió visualizar la educación de una forma distinta, en donde centramos al estudiante como partícipe activo de este proceso de enseñanza aprendizaje, además me da la posibilidad de poder transformar mi mirada hacia la docencia, puesto que es relevante transformar los espacios educativos en donde podamos entregar las herramientas necesarias tanto en nuestras planificaciones y en las formas de evaluación que le presentemos a los estudiantes para lograr que tomen el control de su aprendizaje logrando autonomía y autorregulación. Me proyecto poniendo en práctica todo aquello que he aprendido sobre autorregulación, proponiendo actividades motivadoras y desafiantes y evaluaciones amigables en donde el propósito sea Darse cuenta de lo que se aprendió y no se centre en la calificación. Crear este cambio a nivel educativo será un desafío constante, puesto que siempre en el aprendizaje no hay límites y es necesario ir modificando la

enseñanza a diario con la finalidad de transformar las vidas de los niños y niñas presentes en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro*, 17(2), 209- 236.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. EPUB
- Bastidas, C., Guale, B. (2019). La evaluación formativa como herramienta en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de educación y desarrollo*.
- Barba-Martín, R. A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Si la Evaluación es Aprendizaje, he de Formar parte de la misma. Razones que Justifican la Implicación del Alumnado. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22.
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>
- Cedeño, E. y Moya, M. (2019): “La retroalimentación como estrategia de mejoramiento del proceso formativo de los educandos”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (agosto 2019). En línea:
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/retroalimentacion-educandos.html>
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000) *Evaluación de los aprendizajes*. Ministerio de Educación de Chile.
- Congreso Nacional de Chile (2018, 31 de diciembre). Decreto 67. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Daura, F. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagógicos*. 37(2), 77–88. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200004>
- Durán C., L. (2021). El enfoque interpretativo: Una nueva manera de ver la contabilidad. *Actualidad Contable FACES*, 1(42), 95-112. Recuperado de

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/actualidadcontable/article/view/17097/219219282>

52

Duque, H. y Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>

Förster Marín, C. (2018). *El poder de la evaluación en el aula*. Pontificia Universidad Católica de Chile

García, I, y Bustos, R. (2022). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *DIÁLOGOS SOBRE EDUCACIÓN*, 22(2), 1-27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>

Hernández-Nodarse, M. (2017) *¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo?* Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Educare* [online], 21(1), 420-446
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.21>

Herreros, P. (2022). Estudios y documentos: replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? Informe UNESCO. *Supervisión* 21, 41(41), 4. Recuperado a partir de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/182>

Kawulich, B. B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>

Ministerio de Educación (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto básico*. Ministerio de Educación

Mintrop, R. y Órdenes, M. (2022). *Resolución de problemas para la mejora continua. Una guía práctica para líderes educativos*. LOM Ediciones.

Palacios, M., García, D., Erazo, J., Narváez, C. (2020) Prácticas motivadoras para captar la atención de los estudiantes en bachillerato. *Cienciamatría. Revista interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*.6(1), 395-396

<https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.339>

Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología* 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Rosario, P., Pereira, AS, Högemann, J., Núñez, AR, Figueiredo, M., Núñez, JC, Fuentes, S., y Gaeta, ML (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base Scielo. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797

<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-2.aars>

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves: Evaluar para aprender*. Editorial GRAÓ.

Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro editorial.

Santos Guerra, M. A. (2021). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación En La Escuela*, (20), 23–35.

<https://doi.org/10.12795/IE.1993.i20.02>

Valiente, C., Suárez, J., Martínez, M. (2020) Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. Instituto Clínico y de Investigación *Interdisciplinaria en Neurociencias* 13(2) 171.

<https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>

ANEXOS

Tiempo:	60 Minutos
Puntaje total:	Puntos
Puntaje obtenido:	Puntos
Nota:	
Firma del apoderado:	



Departamento de Educación Inicial y Primer Ciclo Básico.

GUÍA EVALUADA DE MATEMÁTICA **PATRONES, ECUACIONES E INECUACIONES** **CUARTO BÁSICO 2022**

Nombre: _____ Curso: _____

Fecha: _____

Objetivos de Aprendizaje:

- Identificar patrones, ecuaciones e inecuaciones, aplicarlas en la vida diaria, realizar operatoria, representaciones, lectura y escritura.

Actitud:

- Desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico.
- Desarrollar la capacidad para resolver problemas, la creatividad y el autoaprendizaje.

I.- Lee muy bien, resuelve los ejercicios y encierra con una circunferencia la alternativa correcta. (25 puntos)

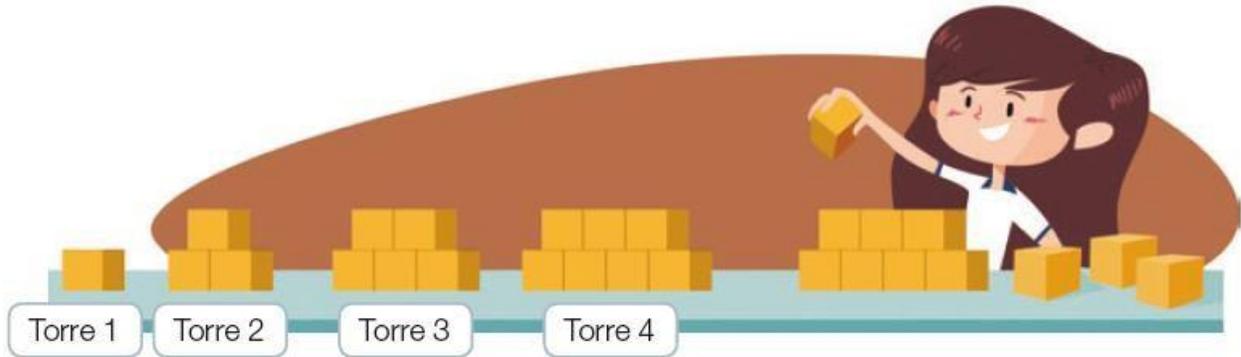
1. Observa la siguiente secuencia:

27, 39, 51, 63, 75, 87, ...

¿Cuál es su patrón de formación?

- A. Sumar 10.
- B. Sumar 12.
- C. Restar 12.
- D. Multiplicar por 12.

2. Si para armar cada torre se sigue un patrón de formación, ¿cuántos cubos tendrá la torre 7?



- A. 7 cubos.
- B. 9 cubos.
- C. 11 cubos.
- D. 13 cubos.

3. ¿En cuál de las siguientes tablas se observa el patrón “restar 3” en la cantidad de kilómetros recorridos?

A. **Kilómetros recorridos en bicicleta**

Día	Kilómetros
1	15
2	18
3	21
4	25

C. **Kilómetros recorridos en bicicleta**

Día	Kilómetros
1	15
2	12
3	9
4	6

B. **Kilómetros recorridos en bicicleta**

Día	Kilómetros
1	15
2	14
3	13
4	12

D. **Kilómetros recorridos en bicicleta**

Día	Kilómetros
1	15
2	17
3	19
4	21

4. ¿Cuál es el patrón de formación en la secuencia numérica?

- A. Restar 23.
- B. Restar 33.
- C. Dividir por 2.
- D. Dividir por 3.

104, 81, 58, 35, 12, ...

- Utiliza la siguiente información para responder las **preguntas 5 y 6**.

Claudia se propuso seguir un plan de entrenamiento durante 4 días. En la siguiente tabla se muestra la cantidad de minutos que hace actividad física diariamente.

Minutos de ejercicios	
Día	Minutos
1	10
2	20
3	40

5. ¿Qué patrón de formación se observa en la cantidad de minutos destinados para hacer actividad física?

- A. Sumar 10.
- B. Sumar 20.
- C. Multiplicar por 2.
- D. Multiplicar por 4.

6. Si se sigue con el patrón de formación, ¿cuántos minutos hará actividad física el día 4?

- A. 60 minutos.
- B. 80 minutos.
- C. 100 minutos.
- D. 160 minutos.

Utiliza la siguiente situación para responder las **preguntas 7 y 8**.



7. ¿Quién está en lo correcto?

- A. César.
- B. Tamara.
- C. Alejandro.
- D. Tamara y Alejandro.

8. Si se sigue la secuencia, ¿cuál es el número que continúa?

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 6

9. ¿Cuál de las siguientes expresiones es una ecuación?

- A. $15 = 9 + 6$
- B. $\boxed{?} + 18$
- C. $42 - 12$
- D. $16 + \boxed{?} = 25$

10. La edad de Gonzalo hace 6 años era 23 años. ¿Cuál de las siguientes ecuaciones permite calcular la edad actual de Gonzalo?

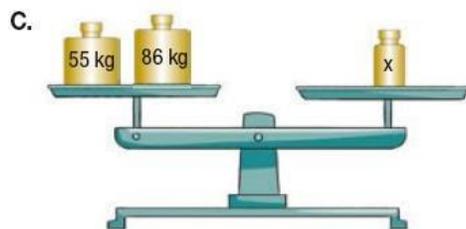
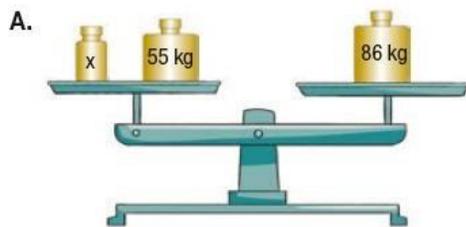
A. $23 = \boxed{?} + 6$

B. $\boxed{?} + 6 = 23$

C. $\boxed{?} - 6 = 23$

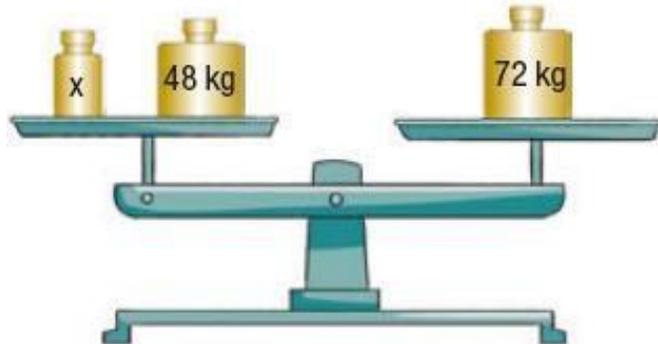
D. $23 - 6 = \boxed{?}$

11. ¿Cuál de las siguientes balanzas representa la ecuación $55 + \boxed{?} = 86$?



12. ¿Cuál es el valor de la incógnita en la siguiente balanza en equilibrio?

- A. 14 kg.
- B. 24 kg.
- C. 72 kg.
- D. 120 kg.



- Utiliza la siguiente información para responder las **preguntas 13 y 14**.

Macarena regaló 16 láminas del total que tenía y le quedaron 21.

13. ¿Cuál es la ecuación que se relaciona con la situación anterior?

- A. $x + 16 = 21$
- B. $21 - 16 = x$
- C. $16 + x = 21$
- D. $x - 16 = 21$

14. ¿Cuántas láminas tenía Macarena?

- A. 5 láminas.
- B. 16 láminas.
- C. 21 láminas.
- D. 37 láminas.

15. ¿Qué número al sumarle 47 resulta 88?

- A. 41.
- B. 51.
- C. 125.
- D. 135.

16. ¿En cuál de las siguientes ecuaciones la solución es el número 22?

- A. $14 + x = 22$
- B. $x - 10 = 32$
- C. $11 + x = 33$
- D. $32 - x = 20$

17. ¿En cuál de las siguientes ecuaciones el valor de la incógnita es el correcto?

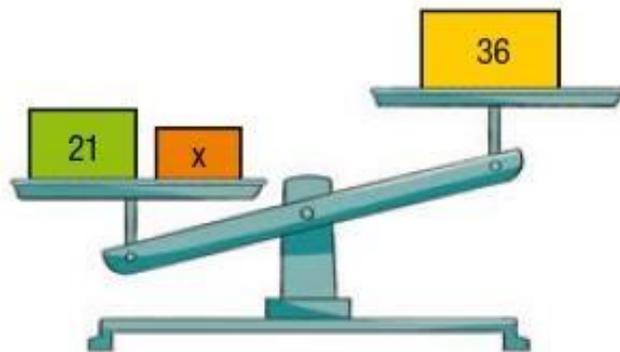
- A. $31 + x = 45$, $x = 4$
- B. $x - 41 = 2$, $x = 43$
- C. $x + 15 = 63$, $x = 58$
- D. $19 + x = 20$, $x = 39$

18. ¿Cuál de las siguientes expresiones corresponde a una inecuación?

- A. $14 + \boxed{?} = 25$
- B. $50 < 55$
- C. $12 + 5 > 16$
- D. $\boxed{?} + 8 < 11$

19. ¿Cuál es la inecuación representada en la siguiente balanza?

- A. $21 + x < 36$
- B. $x < 21 + 36$
- C. $21 + x > 36$
- D. $x > 21 + 36$



20. ¿Cuál de los siguientes valores puede tomar x en la inecuación $x - 14 < 11$?

- A. 20.

- B. 25.**
- C. 30.**
- D. 35**