



Escuela de Investigación y Postgrado
Facultad de Educación

Trabajo de magíster

“Propuesta para el diseño de instrumentos evaluativos que consideren conocimientos, habilidades y actitudes, respondiendo a la tridimensionalidad del aprendizaje”

TRABAJO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN DESARROLLO CURRICULAR Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Guillermo Andrés Zamora Guerrero

Profesora Guía: Dra. María Angélica Guzmán Droguett
Doctora en Educación

Santiago, Chile
2023

Tabla de contenido

Resumen.....	3
Introducción:.....	4
Capítulo I	8
Planteamiento del problema, contextualización y comprensión.	8
1.1 Contextualización.....	8
1.2 Definición y fundamentación del Problema de Práctica	12
1.3 Comprensión de causas del Problema de Práctica	14
1.4 Fundamentación teórica del Problema de Práctica y sus causas	21
Capítulo II	32
Diseño de la propuesta de mejora.....	32
2.1 Explicación de prácticas deseadas, mapa de recursos, análisis del entorno y actores y diagrama de impulsores.....	33
Diagrama de prácticas deseadas:	35
Mapa de recursos.....	36
Análisis de las actorías involucradas en las prácticas deseadas	39
Diagrama de impulsores	42
2.2 Diseño de actividades	42
2.3 Diseño de evaluación de la propuesta de mejora	54
2.3.2.- Presentar indicador, línea de base y nivel de logro esperado asociado a práctica deseada general.	55
Capítulo III	57
Puesta en práctica y evaluación de las actividades	57
3.1 Selección y descripción de la puesta en práctica de la(s) actividad(es)	58
3.2 Evaluación de la(s) actividad(es) y posibles ajustes.....	65
Capítulo IV	71
Conclusión y reflexiones	71
4.1 Explicación de consideraciones éticas asociadas a los procesos de indagación y.....	72
a la puesta en práctica de la(a) actividad(es).....	72
4.2 Reflexión sobre nuevas herramientas profesionales desarrolladas en relación	73
con la mención	73
4.3 Reflexión sobre el rol ejercido en el contexto y la forma en que este proceso le	75
interpela [Límites, posibilidades y proyecciones como agente de cambio].....	75
4.4 Reflexión crítica sobre límites y posibilidades del Trabajo de Magíster para	77

generar transformación socioeducativa.	77
4.4.1.-Los principales límites que se producen por el Trabajo de Magíster son:	77
4.4.2.-Las principales posibilidades que se producen por el Trabajo de Magíster son:	78
Referencias bibliográficas.	79
Anexos.....	81

Resumen

El foco de este Trabajo de Magíster, es diseñar un plan de mejora en un establecimiento municipal de la comuna de Maipú, que dentro del contexto específico busca lograr que las docentes de 8° básico, en las asignaturas de Lengua y Literatura; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Matemática y Ciencias Naturales, confeccionen instrumentos de evaluación que incorporen la tridimensionalidad del aprendizaje, es decir que consideren conocimientos, habilidades y actitudes al momento de construir y aplicar un instrumento de evaluación.

Para lograr una mejora en la confección de los instrumentos de evaluación, se llevará a cabo la revisión de algunos documentos ministeriales por medio de actividades reflexivas, permitan conocer lo descrito y planteado por las Bases Curriculares, los Programas de Estudio de las asignaturas del nivel y las orientaciones del Decreto 67, específicamente en el apartado referido a instrumentos de evaluación. Así también realizar una jornada de reflexión y sensibilización sobre cómo las profesoras podrían elevar sus expectativas de aprendizaje respecto de sus estudiantes. Por último, se diseñó una jornada de construcción colaborativa de instrumentos de evaluación que incorporasen la tridimensionalidad del aprendizaje.

Lo anterior busca que las docentes desarrollen conocimientos avanzados en relación con el currículum y evaluación, permitiéndoles desarrollar un dominio de estos y mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje de manera integral, especialmente en la construcción de instrumentos de evaluación, lo que pondrían concretar en la medida que eleven las expectativas de aprendizaje sobre sus estudiantes y comprendan cómo estas pueden reflejarse en un fortalecimiento del aprendizaje.

Palabras claves: Tridimensionalidad del aprendizaje, Instrumentos de evaluación, Expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

Introducción:

Los instrumentos de evaluación confeccionados por los y las docentes durante mucho tiempo en la mayoría de los establecimientos educacionales, habitualmente no consideran la tridimensionalidad del aprendizaje como lo plantea Pantoja (1980), inclinándose más por los contenidos curriculares conceptuales y/o procedimentales como lo exponen los autores (Díaz, F y Hernández, G 2010; Murillo y Duck, 2012). A su vez las bajas expectativas de los y las docentes sobre sus estudiantes inciden al momento de confeccionar un instrumento de evaluación.

El problema de práctica (PdP) visualizado en el establecimiento, en el contexto específico institucional en el ámbito curricular, se enmarca, por una gestión mayormente administrativa caracterizada entre otros aspectos, en que los y las docentes no logran incorporar la tridimensionalidad del aprendizaje en sus instrumentos de evaluación y son diseñados con bajas expectativas sobre sus estudiantes, impidiendo entregar una educación con aprendizajes de calidad e integrales.

Lo anterior, se observa al momento de revisar los instrumentos de evaluación, específicamente en los instrumentos diseñados por las docentes que realizan clases en 8° básico en las asignaturas de Lengua y Literatura; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Matemática y Ciencias Naturales, que al confeccionar los distintos instrumentos evaluativos y aplicarlos, no consideran la tridimensionalidad al momento de evaluar los aprendizajes y expresan una baja expectativa de sus estudiantes.

Así también, al revisar los resultados de los instrumentos de evaluación en las calificaciones, los promedios finales¹ y los resultados de las mediciones externas como el SIMCE² (Lenguaje y Matemática) y DIA³ (Diagnóstico Integral del Aprendizaje) inicial, monitoreo y cierre, en tres de las cuatro asignaturas que se están abordando en el PdP se observa una dicotomía entre los resultados arrojados por los instrumentos de evaluación internos y externos, evidenciando en este último tipo de evaluación un bajo nivel de logro

¹ Napsis.cl. Con el propósito de resguardar el anonimato de la institución educativa no se referencia al establecimiento en la bibliografía y anexos.

² Ver anexo N° 4 Imagen sobre los resultados del SIMCE 2022 del establecimiento.

³ Ver anexo N° 5 Imagen sobre los resultados del Diagnóstico Integral del Aprendizaje monitoreo y cierre año 2022 del establecimiento.

por parte de los y las estudiantes, lo que demuestra que al no promover la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación internos, el o la estudiante no logra los objetivos de aprendizaje de manera efectiva.

Para complementar, si él o la estudiante es constantemente evaluado desde una tridimensionalidad en los instrumentos de evaluaciones internos, permitiría que logren alcanzar el aprendizaje y así al momento de realizar las mediciones externas los resultados podrían ser más altos por el tipo de aprendizaje que evalúan (preferentemente conceptual y procedimental). Dicho de otra manera, el instrumento de evaluación interno al no incorporar esta tridimensionalidad, no logra medir de manera efectiva el desarrollo integral de los aprendizajes en los y las estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, se inició un análisis de los instrumentos de evaluación en las asignaturas de Lengua y Literatura; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Matemática y Ciencias Naturales, en el cual las pruebas tradicionales y rúbricas no incorporan la tridimensionalidad al momento de medir los aprendizajes, constatándose que son poco desafiantes. Por ejemplo: una rúbrica de Matemática⁴ que desea evaluar una exposición del teorema de Pitágoras y sus indicadores solo apuntan a: tipo de vestimenta, tono de voz, diseño de la presentación, es decir, en su mayoría enfocado a elementos extradisciplinares. En resumen, si él o la estudiante se presentó, ocupó un tono de voz seguro, utilizó el uniforme del colegio y fue lúdico al momento de diseñar y presentar el PPT, es calificado con un 7.0, lo que no permite valorar si él o la estudiante reconoció y logró aplicar el teorema de Pitágoras.

El ejemplo anterior, expone la forma que se evalúa la Unidad de Geometría y se asume lograda la cobertura de los aprendizajes asociados a la asignatura de Matemática, lo que genera que, al momento de medir estos mismos Objetivos de Aprendizaje en las evaluaciones externas como el DIA⁵, los y las estudiantes sean encasillados como Insatisfactorio o No logrado.

⁴ Ver anexo N°3 Instrumento de evaluación Rúbrica de Matemática.

⁵ Ver anexo N°5 Imagen sobre los resultados del Diagnóstico Integral del Aprendizaje monitoreo y cierre año 2022 del establecimiento

Otro ejemplo ocurre en las asignaturas humanistas como Lengua y Literatura, donde al revisar un instrumento de evaluación⁶, que se configura como una prueba tradicional, en el ítem de preguntas de selección única, los y las estudiantes pueden deducir la respuesta por método de descarte o incluso por lógica simple, pues la alternativa correcta es evidente como respuesta y las otras opciones pierden lógica o no tienen relación con el texto leído. Esto provoca que él o la estudiante obtenga el ítem como logrado y una buena calificación utilizando solo un pensamiento lógico, por sobre el logro de los aprendizajes específicos de la asignatura.

Por último, ambos instrumentos de evaluación que se mencionan a modo de ejemplo, fueron diseñados con preguntas y/o indicadores que son de bajo nivel de exigencia, lo que permite que los y las estudiantes obtengan calificaciones sobresalientes. Sin embargo, al momento de comparar las mismas unidades y Objetivos de Aprendizaje asociados a estos instrumentos con el instrumento de medición externa (evaluación DIA), los y las estudiantes son categorizados con el nivel de Insatisfactorio o No logrado en los resultados, por el tipo de diseño del instrumento y la progresión en la dificultad de las preguntas que posee.

Cuando se realizó el primer sondeo sobre el PdP con las docentes de 8° Básico por medio del *focus group* número uno⁷, las docentes mencionaron que, por el proceso pedagógico inestable experimentado debido a las suspensiones de clases en el año 2019, por paro de profesores y estallido social, sumado a la suspensión de clases presenciales generada por la pandemia en el año 2020 y la elección del tipo de formato asincrónico en la continuidad del proceso educativo, los y las estudiantes no lograron desarrollar los Objetivos de Aprendizaje priorizados de ese entonces. Esto los llevó a retroceder casi dos años desde el punto de vista curricular –dicho por las docentes en el *focus group*- en los Objetivos de Aprendizaje de las distintas asignaturas.

Las docentes indican que, para avanzar en la cobertura curricular, diseñan instrumentos de evaluación con bajas expectativas y de mínimo nivel de exigencia, con el fin de que los y las estudiantes se mantengan motivados en aprender y no se frustren, debido que durante el periodo que no asistieron al establecimiento no realizaron sus trabajos, no tenían apoyo de sus familias para estudiar y no se conectaron a las clases virtuales, situaciones que

⁶ Ver anexo N°6 Instrumento de evaluación de Lengua y Literatura.

⁷ Escuchar anexo N°7 Audio *focus group* número uno.

-de acuerdo a sus declaraciones- justifican el tipo de confección de instrumento que no logra incorporar una tridimensionalidad al momento de medir los aprendizajes.

De acuerdo a lo anterior, las docentes responsabilizan a los períodos discontinuos de los procesos pedagógicos vividos en los últimos tres años y a la baja participación de los y las estudiantes en los procesos pedagógicos asincrónicos que se llevaron a cabo, mostrando un bajo nivel de autocrítica al revisar sus instrumentos de evaluación en función de la exigencia y de cómo no han sido capaces de mejorar dichos instrumentos, incorporando la tridimensionalidad al momento de medir los aprendizajes en las asignaturas mencionadas.

Capítulo I

Planteamiento del problema, contextualización y comprensión.

1.1 Contextualización

El escenario de análisis es un establecimiento municipal perteneciente a CODEDUC en la comuna de Maipú, cuenta con un nivel de Pre-Kínder y dos niveles desde Kínder a 8° básico, posee una matrícula de 582 estudiantes, los cuales están distribuidos en: 67 en educación parvularia y 515 en educación básica. A nivel de mediciones la escuela se encuentra en categoría medio bajo en base a los resultados SIMCE.

Los apoderados que matriculan a sus pupilos son de un nivel socio económico que oscila entre el 4° y 5° quintil. El índice de vulnerabilidad estudiantil (IVE) del establecimiento es de 86%. Y, desde una perspectiva socio cultural, muchos de los estudiantes viven en el campamento aledaño Vicente Reyes, por lo que se puede observar una alta diversidad cultural, ya que mantiene alrededor de 40% aprox. de estudiantes extranjeros.

La escuela se caracteriza por tener una trayectoria familiar, puesto que abuelos, padres, tíos y hermanos que figuran como apoderados fueron estudiantes del establecimiento. A su vez, el cuerpo docente muestra compromiso con la comunidad educativa y con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), enfocado en la contención socioemocional y desde el ámbito pedagógico, en la cobertura y logro de los Objetivos de Aprendizaje planteados por el Ministerio de Educación.

Un factor importante para considerar es que cuenta con una gran movilidad estudiantil, permaneciendo muchos estudiantes menos de un año en el colegio. Este grupo corresponde la población que proviene del campamento que, por su contexto, se cambia de domicilio constantemente (comuna, región e, incluso, país).

Desde el punto de vista curricular, se centra en la cobertura y logro de los Objetivos de Aprendizaje, con el fin de avanzar en su categoría y mejorar los resultados en mediciones externas como el Simce. En la prueba de Lenguaje y Comunicación en los niveles de 4° a 6° básico, los resultados oscilan entre 232 y 215 puntos, mientras que en Matemática fluctúan entre 232 y 242 puntos en el Simce del año 2018. Estos puntajes representan una disminución en ambas pruebas en comparación con el año 2022 en los niveles que fueron evaluados.

El SIMCE realizado el año 2022 en 4° básicos, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática⁸, tuvo una leve alza de 13 puntos en los resultados de Lenguaje y Comunicación obteniendo un total de 245 puntos, mientras que en Matemática se mantuvieron en 235 puntos con un aumento no significativo de solo 2 puntos⁹.

Según la evaluación Diagnóstica Integral del Aprendizaje (DIA) inicial del año 2023¹⁰, se identificó que la principal dificultad de los y las estudiantes en la habilidad lectora es la capacidad de reflexionar, la cual se alcanzó únicamente por el 10% de los y las estudiantes. En cuanto a la asignatura de Matemática, el principal desafío se encuentra en los ejes de: patrones algebraicos y medición, siendo solo el 15% de los y las estudiantes quienes logran dominar este eje.

En relación con la dimensión pedagógica enunciada en el Proyecto de Mejora Educativa (PME)¹¹ el descriptor del objetivo estratégico es:

Mejorar los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes en las diferentes habilidades de comprensión lectora, calidad lectora y ejes matemáticos, estableciendo movilidad positiva durante al término de cada semestre. Estrategia año 1: Implementar planes de mejoramiento tales como: Plan de nivelación y reforzamiento. Plan al fortalecimiento al desarrollo profesional docente¹²

Lo anterior, tiene por objetivo principal nivelar a los y las estudiantes y capacitar a las y los profesores para mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se lograría asegurándose de que los y las estudiantes logren los Objetivos de Aprendizaje.

Desde una mirada del capital humano, el establecimiento cuenta con un total de 45 docentes de los cuales 17 son a contrata y 28 cuentan con titularidad docente. El 65% de los

⁸ <https://www.agenciaeducacion.cl>. Con el propósito de resguardar el anonimato de la institución educativa no se referencia al establecimiento en la bibliografía y anexos.

⁹ Ver anexo N° 4 Imagen sobre los resultados del SIMCE 2022 del establecimiento.

¹⁰ <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl> Con el propósito de resguardar el anonimato de la institución educativa no se referencia al establecimiento en la bibliografía y anexos.

¹¹ Con el propósito de resguardar el anonimato de la institución educativa no se referencia al establecimiento en la bibliografía y anexos.

¹² Con el propósito de resguardar el anonimato de la institución educativa no se referencia al establecimiento en la bibliografía y anexos.

docentes posee una carga de 44 horas de contrato (19). De la totalidad de los docentes del establecimiento que han realizado evaluación docente, se encuentran en los siguientes tramos de encasillamiento¹³. Ver tabla N°1.

Tabla N° 1. Encasillamiento docente del establecimiento.

Tramo de carrera docente	Cantidad de docentes
Experto II	1
Experto I	3
Avanzado	12
Inicial	10
Temprano	9
Acceso	2
Art 5°	8

Otro punto a mencionar, es que son un equipo docente comprometido con la comunidad educativa y el Proyecto Educativo Institucional (PEI)¹⁴, participativos y mantienen un adecuado clima laboral. Desde el ámbito pedagógico, la metodología que utilizan habitualmente en el aula para lograr los Objetivos de Aprendizajes, se llevan a cabo a través de actividades basadas en guías de trabajo, desarrollando la habilidad de localizar y del conocer desde lo conceptual. Desde el ámbito de Convivencia Escolar, pese a que constantemente se trabajan los protocolos, no tienen implementada la ejecución de ellos según las distintas acciones o acontecimientos ocurridos en las salas de clases y no resaltan el rol del profesor jefe como un docente líder que debe participar de los distintos procesos de los y las estudiantes que pertenecen al curso que tienen como jefatura.

El rol del jefe de UTP del establecimiento, consiste en: cumplir funciones de gestión curricular, desarrollar un monitoreo curricular dirigido a la cobertura y logro de Objetivos de Aprendizaje, realizar un acompañamiento enfocado en el proceso de monitoreo preactivo, a través de la revisión y confección de la planificación mensual, resguardando la coherencia

¹³ Tramos asignados por la LEY 20.903 sobre el desarrollo profesional docente Art 11 Párrafo 2

¹⁴ Con el propósito de resguardar el anonimato de la institución educativa no se referencia al establecimiento en la bibliografía y anexos.

con los Objetivos de Aprendizaje que se deben lograr. La labor interactiva, se realiza por medio de la observación de clases, orientada al clima de aula y en cómo la actividad desarrollada responde al Objetivo de Aprendizaje. El proceso postactivo, se concentra en función del análisis de los resultados para la toma de decisiones curriculares y/o metodológicas, con el fin de generar espacios para la mejora y el trabajo colaborativo entre los y las docentes.

La toma de decisiones curriculares en la institución se lleva a cabo mediante reuniones en las que participan el jefe de UTP en colaboración con los y las docentes. En el primer ciclo, se trabaja con la modalidad de unidocentes, por lo tanto, se lleva a cabo una reunión técnica entre las docentes jefes de primero a cuarto básico y el jefe de UTP, Mientras que para el segundo ciclo, se organizan reuniones específicas entre las docentes de las asignaturas troncales y UTP.

Es importante destacar que en la institución educativa existen dos coordinadoras, una encargada de lenguaje y comunicación/Lengua y Literatura y otra de Matemática. Sin embargo, su participación en la toma de decisiones es limitada, ya que carecen de un liderazgo definido frente al resto de las profesoras y no reciben directrices del jefe de UTP. En este contexto, las decisiones se toman de manera conjunta con todas las docentes, y las coordinadoras solo participan activamente en las reuniones territoriales externas.

1.2 Definición y fundamentación del Problema de Práctica

Las docentes de Lengua y Literatura; Historia Geografía y Ciencias Sociales; Matemática y Ciencias Naturales, diseñan instrumentos evaluativos que no abordan la tridimensionalidad del aprendizaje.

El Problema de Práctica (PdP) estipulado en el contexto específico institucional en el ámbito curricular, enmarcado administrativamente entre otros aspectos, el no incorporar la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación, surge al momento de revisar las rúbricas de los trabajos evaluados y las tablas de especificaciones de las pruebas tradicionales, las cuales no abordan una tridimensionalidad para medir los Objetivos de

Aprendizaje y son confeccionadas en base a las bajas expectativas que mantienen las docentes en relación con sus estudiantes.

A) Campo de acción: Desde las funciones como jefe de UTP, el PdP se puede abordar, al estar dentro del campo de acción, permitiendo monitorear y acompañar a las docentes al momento de realizar una intervención.

B) Recurrente y relacionado con las acciones de los adultos: El PdP planteado es recurrente durante el transcurso del año por las docentes de las asignaturas de Lengua y Literatura, Historia, Geografía y Ciencias sociales, Matemática y Ciencias Naturales en el diseño de los instrumentos de evaluación que no incorporan la tridimensionalidad para medir los aprendizajes y son construidos con bajas expectativas sobre sus estudiantes.

C) Es comprobable empíricamente: El medio que permite que sea comprobable empíricamente son las rúbricas y pruebas tradicionales realizadas por las docentes que envían al jefe de UTP para una primera revisión y aprobación para el multicopiado.

D) Relevante y urgente para el aprendizaje: El no incorporar la tridimensionalidad para medir los aprendizajes, genera que los instrumentos de evaluación sean poco desafiantes. A su vez el tipo de confección de instrumentos de evaluación realizada por las docentes conlleva a que los estudiantes respondan de manera lógica y deducible las pruebas de tipo tradicionales, mientras que algunos de los trabajos de exposición se centran en aspectos formales, sin medir realmente si lograron desarrollar el aprendizaje acorde al currículum nacional para el nivel de enseñanza.

E) Compartido: El problema de práctica expuesto es compartido por las docentes, ya que, en el acercamiento de la primera indagación, las profesoras indican que no abordan la tridimensionalidad al momento de medir los aprendizajes, esto se debe a que de acuerdo con sus declaraciones, el nivel de exigencia es bajo enfocado en el tipo de pregunta en el caso de pruebas tradicionales e indicadores simples de lograr en el caso de las rúbricas, debido que los y las estudiantes no tuvieron un proceso pedagógico continuo durante los últimos tres años.

1.3 Comprensión de causas del Problema de Práctica

El proceso de indagación se realiza en dos oportunidades: En primera instancia de indagación se realizó un *focus group* con tres docentes que realizan clases en 8° básico (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Matemática e Inglés¹⁵), el que se orientó en solo cuatro preguntas basadas en los procesos educativos 2022 del primer semestre, para validar el problema de práctica visualizado de manera intuitiva por el jefe de UTP al momento de revisar los instrumentos de evaluación.

Como segunda instancia de indagación se llevó a cabo en base a los siguientes aspectos:

- ❖ **Conocimiento:** Desde el PdP indagado, las actorías escogidas son las profesoras de: Lengua y Literatura, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales¹⁶, estas asignaturas son seleccionadas en base a los instrumentos de evaluación que entregan y desarrollan, en los que se observa que no consideran la tridimensionalidad al momento de medir los aprendizajes. Por otra parte, en un primer acercamiento de indagación las docentes manifiestan bajas expectativas sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, siendo esto coherente con sus instrumentos de evaluación. Como actoría secundaria, pero de gran relevancia, es la docente del Programa de Integración Escolar (PIE) del octavo básico, quien ingresa al aula con las docentes de Matemática y la docente de Lengua y Literatura, ambas construyen en conjunto los instrumentos de evaluación y realizando la adecuación al instrumento para los estudiantes con NEE, en relación con las causas a explorar.

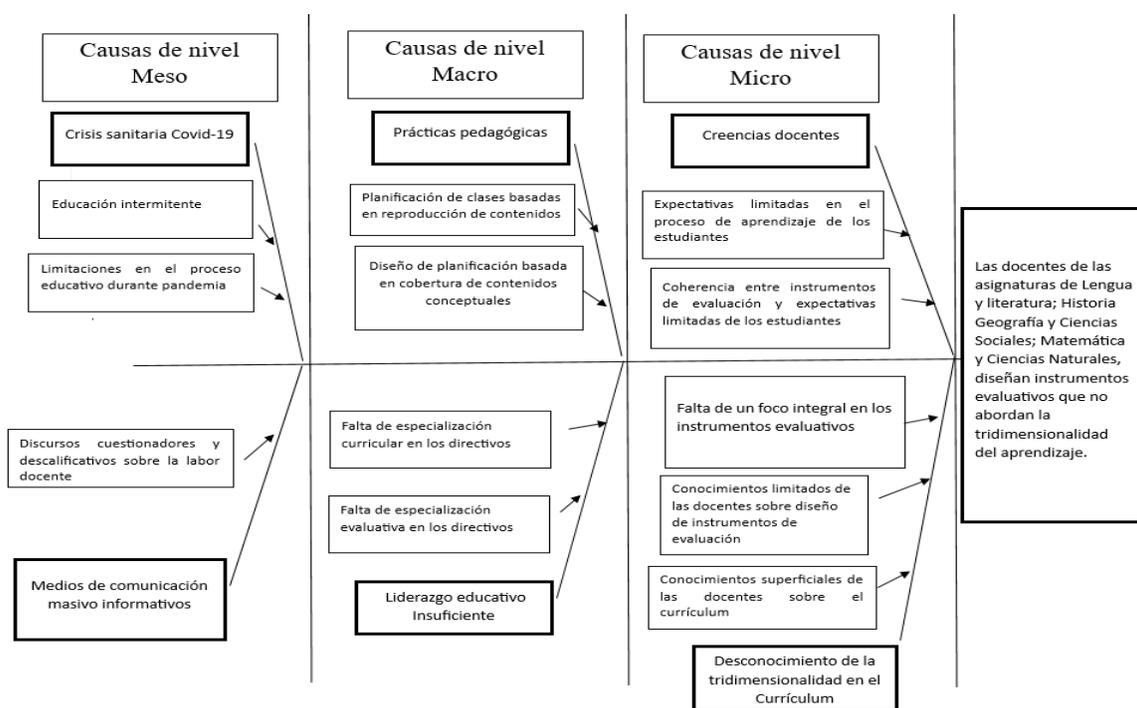
- ❖ **Acceso:** Las docentes mencionadas, cuentan con los tiempos para participar del *focus group*, debido a que en su carga horaria los miércoles participan de la reflexión pedagógica, ocupando este espacio para la ejecución de esta investigación, como también, construir un diálogo sobre el PdP que puede ser un aporte para la mirada que tienen como profesionales.

¹⁵ La docente de inglés solo participo en el plan piloto de indagación. Durante el proceso de indagación se ajustó solo a las asignaturas troncales de 8vo Básico.

¹⁶ Escuchar anexo N°8 grabación del *focus group* número dos.

- ❖ Disposición: Las docentes manifiestan interés, por lo que con autorización de dirección se establece el horario destinado de la reflexión pedagógica para realizar el *focus group*, por otra parte, dos de las cinco profesoras participaron en el primer acercamiento de indagación de Trabajo de Magíster 1.
- ❖ Precisión: Esta instancia permite recabar mayor información sobre las causas seleccionadas intuitivamente y afirmarlas, modificarlas y/o agregar otras. Cabe mencionar que no se mantiene cercanía con todas las docentes, lo que les permite ser más objetivas en sus respuestas o apreciaciones en relación con la encuesta y preguntas del *focus group*.

Diagrama y clasificación de causas en macro, meso y micro.



Es importante señalar, que la elección de las tres causas del diagrama de Ishikawa que se requieren abordar, da cumplimiento con los cinco criterios del PdP, 1: está dentro del campo de acción; 2: es recurrente; 3: están relacionadas con los adultos que intervienen en el curso; 4: son posibles de ser comprobadas empíricamente y 5: son posibles de intervenir en un plazo acotado, las que se detallan a continuación:

- 1.- Falta de un foco integral en los instrumentos evaluativos (Causa de nivel micro)

En el trabajo de jefe de UTP, se observa que al revisar los instrumentos de evaluación enviados por los docentes de 8° básico, existe una falta de un foco integral en los instrumentos evaluativos, para alcanzar el desarrollo y evaluación del logro de los Objetivos de Aprendizaje planificados, incorporando en la tridimensionalidad del aprendizaje los sellos plasmados en el PEI. En el caso de las evaluaciones como pruebas tradicionales, estas solo se enfocan en evaluar si los estudiantes desarrollan los conceptos técnicos, conceptuales y en algunas oportunidades incorporan lo procedimental al momento de valorar el logro de los Objetivos de Aprendizaje. Por otro lado, las docentes al confeccionar las rúbricas en las asignaturas mencionadas, se centran únicamente en los aspectos formales y en algunos casos incluyen los procedimentales, omitiendo o dejando de lado el conocimiento de datos conceptuales del Objetivo de Aprendizaje a evaluar¹⁷.

Después, de visualizar esta problemática y realizar un plan de indagación, se ha reconocido por parte de las docentes que solo se enfocan en el aprendizaje conceptual en las pruebas tradicionales, mientras que en las rúbricas se enfocan mayormente en los aspectos del aprendizaje procedimental, dejando de lado en ambos tipos de instrumentos evaluativos el aprendizaje actitudinal. Este problema de práctica necesita ser abordado para lograr una evaluación integral para el aprendizaje de los y las estudiantes.

2.- Conocimientos limitados de las docentes sobre el diseño de instrumentos de evaluación (Causa de nivel micro)

Esta causa se desprende de la anterior y se genera por los conocimientos superficiales sobre evaluación que han desarrollado en su formación inicial y continua. Sin ir más lejos, el establecimiento solo ha brindado una capacitación sobre elaboración de instrumentos de evaluación, que no se ajusta a la realidad educativa y que los profesores no consideran efectiva. Asimismo, las docentes indican que no han tenido la oportunidad de especializarse en este tema y que son pocos los espacios para construir instrumentos evaluativos a pesar de que cuenten con las horas dentro su carga horaria como lo mandata la normativa legal. Sumado a esto, no se brindan los espacios de trabajo colaborativo para compartir conocimientos entre pares con el fin de mejorar esta problemática.

¹⁷ Ver anexos N°1 y 2 instrumentos de evaluaciones que no incorporan la tridimensionalidad del aprendizaje.

Es necesario tomar medidas para mejorar la formación y especialización de las docentes en la confección de instrumentos de evaluación, brindando los tiempos y espacios adecuados para compartir conocimientos y experiencias entre pares, lo que permitirá mejorar la calidad de la evaluación y así mejorar los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.

3.- Coherencia entre instrumentos de evaluación y expectativas limitadas de los y las estudiantes (Causa de nivel micro)

Esta causa está relacionada con las dos anteriores y se evidencia en los diálogos generados con las docentes durante las jornadas de reflexión pedagógica, mencionando qué, debido a la pandemia y al proceso asincrónico irregular por parte de estudiantes y docentes, los y las estudiantes han retrocedido en términos de los conocimientos desarrollados en los años 2020 y 2021, lo que ha llevado a bajar el nivel de exigencia en las evaluaciones.

Durante el *focus group* que tuvo lugar en el proceso de indagación, las docentes corroboran lo anteriormente planteado y argumentan que les resultó muy difícil realizar clases virtuales en el año 2021 y que lo poco que se llevó a cabo en el año 2020 jugó en contra de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para ellos como para los y las estudiantes. Como resultado de lo planteado, se han confeccionado instrumentos de evaluación menos desafiantes con el fin de no perjudicar las calificaciones y apoyar a los y las estudiantes en sus procesos pedagógicos, dicho de otra manera, las docentes se limitan en la construcción de instrumentos por las bajas expectativas que tienen respecto del aprendizaje de sus estudiantes y no realizan evaluaciones que presenten un desafío para no obtener bajos resultados en sus calificaciones.

Desde este punto de vista, es necesario encontrar soluciones para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando realizar acciones que motiven y sean exigentes para los y las estudiantes, permitiendo desarrollar sus habilidades y conocimientos con el fin de mejorar el nivel de exigencia en las evaluaciones. Además, es importante brindar apoyo y herramientas a las docentes para que puedan enfrentar los desafíos en la confección de instrumentos evaluativos que consideren la tridimensionalidad del aprendizaje al momento de evaluar.

Descripción de las causas con evidencia:

Las tres causas seleccionadas del PdP se visibilizan en el proceso de indagación realizado en primera instancia, el cual se observa en tres ejes: Falta de un foco integral en los instrumentos

evaluativos, conocimientos limitados de las docentes sobre instrumentos de evaluación y coherencia entre expectativas limitadas y diseño de instrumentos.

Lo anterior, se evidencia con lo planteado por las docentes de las asignaturas participes del PdP en el *focus group*¹⁸ y en la encuesta de Likert¹⁹ que se detallan a continuación. Para resguardo de la identidad de las docentes, es que se les ha asignado la nomenclatura de:

(PDL: Profesora de Lengua y Literatura, PDH: Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, PDCN: Profesora de Ciencias Naturales, PDM: Profesora de Matemática)

1.- Falta de un foco integral en los instrumentos evaluativos

Esta causa se confirma según la información entregada por las docentes en el *focus group*, cuando el entrevistador participante les pregunta ¿qué entienden por contenidos curriculares? y la PDM responde “Lo que se nos pide, lo que se nos exige”. PDH responde “el OA3 tiene que ver con conquista, pero inmediatamente me está hablando cuando llegaron los europeos a Chile y me salté como llegaron”. PDL menciona que “lo lleva a las habilidades, que tiene OAs con más de 15 indicadores y que me es imposible desarrollar la habilidad para cada indicador”. En sus respuestas queda en evidencia por un lado de que no comprenden la tridimensionalidad del aprendizaje y por otro lado se puede deducir que al momento de evaluar no consideran un foco integral en sus instrumentos, centrándose solo a lo conceptual de la clase.

Como información a reconsiderar, en esta causa, también se puede apreciar, que las docentes asocian el contenido curricular a lo que se conoce como CMO (contenidos mínimos obligatorios) lo que en la actualidad se dejó de considerar, evidenciando que no han continuado con un perfeccionamiento sobre el currículum.

2.- Conocimientos limitados de las docentes sobre el diseño de instrumentos de evaluación.

La PDH responde a la pregunta, ¿cómo incorpora la tridimensionalidad del aprendizaje en la evaluación?, mencionando que en algunos casos debe ser conductista y evaluar solo lo que

¹⁸ Ver anexo N° 9 vaciado de datos y categorización de las respuestas entregadas en el *focus group*

¹⁹ Ver Anexo N°10 resultados en frecuencia y porcentajes de encuesta.

aborda en clases como conceptos. Con el transcurso de la conversación la docente reconoce que el contenido que menos incorpora es el conceptual, provocando una contradicción entre lo que dice y hace. La PDL comenta que “estamos al debe al abordar lo conceptual, procedimental y actitudinal, que es casi una utopía el realizar el proceso”. En relación con lo mencionado, la PDM da como respuesta que “para mí la evaluación ha cambiado y que ahora debo considerar más tiempo para realizar una prueba y aplicar otros instrumentos de evaluación para que a los estudiantes les vaya bien”. Mientras se va desarrollando la conversación la PDH indica que ella utiliza varios instrumentos que trabajan lo conceptual y procedimental de manera inconsciente, pero cuando da el ejemplo nuevamente se enfoca en lo conceptual. Por otra parte, la PDL lleva la pregunta a las calificaciones, es más, comenta que “los instrumentos los confeccionan para cumplir con los acuerdos”, sin embargo, no realiza una evaluación diversificada con el fin de buscar el aprendizaje efectivo de los estudiantes y logro de los OAs, a su vez, indica que “la evaluación debería ser un proceso diversificado, no estandarizado brindando los espacios para ello”. La docente en este comentario deja en el olvido que, la evaluación debe ser diversificada como lo indica el Decreto 67 (2018), y que hay tiempos destinados en las horas no lectivas según la carga horaria, para la confección de los instrumentos de evaluación.

En resumen, las docentes se confunden al momento de confeccionar un instrumento de evaluación, por el conocimiento superficial sobre los tipos de instrumentos que deben implementar, provocándoles dificultades en el diseño de instrumentos, siendo muy intuitivo y poco intencionado.

3.- Coherencia entre instrumentos de evaluación y expectativas limitadas de los y las estudiantes.

Esta tercera causa se logra ratificar, cuando la PDH menciona que “he tenido que simplificar mucho los contenidos en mi asignatura, para que los estudiantes puedan aprender”. Por otra parte, la PDL menciona que “los estudiantes han quedado estancados en el proceso pedagógico producto a los años anteriores de virtualidad”, así mismo, menciona que le “es imposible que leyeran un libro, ya que los estudiantes no estaban leyendo” (refiriéndose a hábitos de lectura). La PDL indica que “siento por perdido a los estudiantes de octavo básico en relación a los OAs que deben lograr para el nivel, hay estudiantes que terminan siendo un obstáculo para los demás compañeros ya que intervienen en el proceso de enseñanza

dificultando que puedan aprender durante la clase”. La PDM manifiesta que le “ocurre lo mismo en relación con la percepción de los estudiantes, no sé qué hubiera pasado si los OAs fueran los mismos que se debían trabajar antes de la priorización curricular del 2020”, finalizando su intervención diciendo: “Espero que los estudiantes de octavo básico, logren salir con un buen octavo, pero más que lo académicamente sino con un buen recuerdo del colegio y con un buen recuerdo de los docentes del colegio” indicando que “ojala el año lo puedan terminar en ese sentido más que en lo curricular”.

En el párrafo anterior, se observa cómo las docentes verbalizan sus bajas expectativas referidas al aprendizaje de los estudiantes y de cómo esto se refleja en la confección de instrumentos de evaluación. Los resultados que arroja la encuesta de Likert, utilizada como herramienta de investigación, muestra que el 60 % de las docentes (3), está de acuerdo en que la elaboración de sus instrumentos está relacionada con las expectativas que tiene en sus estudiantes y el 40 % restante (2), indica estar muy de acuerdo, estos datos se apoyan con los entregados en comparación con la percepción de sus estudiantes en el reactivo que sí consideran que los estudiantes están descendidos en el proceso pedagógico, arrojando los mismos resultados 60% de acuerdo y 40% muy de acuerdo, es aquí, donde se puede observar que las docentes realizan instrumentos de evaluación en función a las creencias que tienen de sus estudiantes desde una mirada menos desafiante, según el nivel en el que se encuentra. Cabe señalar que, en esta encuesta, se incorporó a la educadora diferencial para conocer su percepción sobre esta causa, debido a que ella trabaja colaborativamente con las docentes de Lengua y Literatura y Matemática.

Las técnicas de investigación realizadas con las docentes participantes del PdP, validan las causas mencionadas en el diagrama de Ishikawa que se incorporaron de manera intuitiva desde el rol de jefe de UTP que se desarrollaba en el establecimiento. En los relatos entregados por las docentes en suma de los datos recogidos, se puede apreciar que no han profundizado en el conocimiento de los documentos ministeriales, específicamente en las Bases Curriculares, Programas de Estudio y Decreto 67. Lo expuesto anteriormente las lleva a tomar decisiones intuitivas y que en algunos casos no son las pertinentes, motivando a las docentes a diseñar instrumentos limitados, debido a las expectativas que se han formado de sus estudiantes.

1.4 Fundamentación teórica del Problema de Práctica y sus causas

El PdP surge en respuesta a la problemática visualizada de manera intuitiva por el jefe de UTP al momento de revisar los instrumentos de evaluación y respaldada por el plan de indagación con las docentes participantes que realizan clases en el 8° básico, las que no incorporan la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación, de acuerdo con lo mencionado en la Ley General de Educación (LGE) Ley 20.370 en el artículo 19:

La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal (Ley N° 20.370/2009, p.18).

Así mismo, la LGE (2009) en el artículo 39 indica que, por decreto supremo del Ministerio de Educación establece los criterios, orientaciones y procedimientos para la certificación de aprendizajes conceptuales; habilidades y actitudes (Gobierno de Chile, 2009).

La LGE (2009) mandata a las escuelas a resguardar la tridimensionalidad en los procesos de aprendizaje, entregando indicaciones y orientaciones a los equipos directivos y a los docentes, enfocando el trabajo integral en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, evaluando y certificando a través del encasillamiento a los establecimientos.

También, uno de los documentos que se desprenden de la LGE (2009) son los Estándares Indicativos de Desempeño (2020a), los que entregan orientaciones para la incorporación de buenas prácticas en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos pedagógicos, así mismo, en el acompañamiento, monitoreo y aseguramiento de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por los equipos directivos y docentes, realizando un tipo de encasillamiento a la institución por medio del desempeño obtenido.

El PdP busca incorporar la tridimensionalidad del aprendizaje, del mismo modo que los EID (2020a), que plantean en la dimensión de enseñanza y aprendizaje en el aula, el cómo medir

la incorporación de la tridimensionalidad, describiéndola en un nivel de desarrollo avanzado mencionando que “Los docentes realizan sus clases promoviendo que sus estudiantes establezcan relaciones entre las habilidades, conocimientos y actitudes trabajadas” (p. 62).

En síntesis, la LGE (2009) como normativa y los EID (2020a) que se desprenden, son claros al evaluar a los establecimientos educacionales y encasillarlos en un nivel avanzado, esto sí, entre otros aspectos, logran incorporar la tridimensionalidad del aprendizaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para entender el concepto de tridimensionalidad del aprendizaje, las Bases Curriculares, en específico las de 7° básico a II° Medio (Ministerio de Educación, 2015a), describen como tridimensionalidad del aprendizaje, el proceso integral de los conocimientos, habilidades y actitudes que deben lograr los estudiantes en la trayectoria y término de estos niveles educativos en las asignaturas del plan obligatorio y de libre disposición, definiéndolas como:

Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social.

Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores que dan base para discernimiento y juicios.

Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones (Ministerio de Educación, 2015a, p. 22).

Estas Bases Curriculares orientan a las docentes a lograr y desarrollar la tridimensionalidad del aprendizaje, a través de la incorporación de los conocimientos específicos de la disciplina, del desarrollo de las habilidades superiores como las procedimentales descritas en los Programas de Estudio de las asignaturas, y de la promoción de un vínculo, interés y

motivación de las actitudes en los y las estudiantes, hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cada una de las asignaturas, como detalla el Ministerio de Educación (2015a) “Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en su formulación las habilidades, los conocimientos y las actitudes plasmadas y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que él o la estudiante debe lograr” (p. 22).

Las Bases Curriculares tienen como objetivo principal promover la tridimensionalidad del aprendizaje, garantizando de esta manera que los y las estudiantes accedan a una educación de alta calidad y a una igualdad de oportunidades. Además, proporcionan a las docentes una guía fundamental que les permite centrar y estructurar su labor pedagógica en la creación de procedimientos e instrumentos de evaluación que integren la tridimensionalidad del aprendizaje, abarcando tanto conocimientos, habilidades y actitudes (Ministerio de Educación, 2015a).

Para llevar a cabo lo mencionado en las Bases Curriculares, sobre los aprendizajes significativos en los y las estudiantes y fomentar a la integralidad, es de suma importancia que la tridimensionalidad del aprendizaje sea planificada, aplicada y evaluada, siendo este último proceso pedagógico, el objetivo de estudio a revisar y mejorar en las docentes que realizan clases en los 8° básicos en las asignaturas de Lengua y Literatura; Historia, Geografía y Ciencias sociales; Matemática y Ciencias Naturales.

Desde una mirada centrada en la evaluación y cómo lograr el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje, Decreto N° 67/2018, orienta estos procesos evaluativos y los define como:

Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza (Gobierno de Chile, 2018, p. 3).

Este proceso pedagógico descrito por el Decreto N° 67/2018, incorpora la tridimensionalidad del aprendizaje, por medio de distintas acciones que permitan obtener información, tomar decisiones y retroalimentar estos procesos. Así mismo, en el artículo 18 F, menciona e incentiva lineamientos para el proceso de diversificación en la evaluación, incorporando la

tridimensionalidad del aprendizaje y dejando de lado los sesgos en relación con las expectativas de aprendizajes de los y las estudiantes en la construcción de instrumentos evaluativos. En otras palabras, promueve que las docentes diseñen instrumentos de evaluación con altas expectativas e incorporen en ellos la tridimensionalidad del aprendizaje.

Desde el punto de vista teórico, Ravela, Picaroni, y Loureiro (2017) hacen referencia a la tridimensionalidad del aprendizaje, mencionando como aprendizajes simples a los contenidos conceptuales, aprendizajes complejos a los contenidos procedimentales y aprendizajes complicados a los que incorporan las actitudes. Así mismo, Pantoja (1980) ya vislumbraba la tridimensionalidad del aprendizaje enfocada en el desarrollo de las habilidades y experiencias apuntando al contenido procedimental y actitudinal como énfasis para lograr el aprendizaje y de cómo estas son primordiales y significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes, dejando atrás el contenido conceptual enfocado a los métodos memorístico y de repetición.

El PdP surge con el propósito de realizar mejoras a las prácticas recurrentes que realizan las docentes del establecimiento, visualizadas intuitivamente por el jefe de UTP y refrendadas por las docentes en el plan de indagación. Para clarificar el concepto de PdP (Problema de Práctica) Mintrop y Órdenes (2021) aluden a que “Los problemas de prácticas tienen que ver con las prácticas que están enraizadas en los comportamientos de los profesionales de los comportamientos que trabajan en las instituciones” (p. 40).

De acuerdo a lo anterior, atribuyen a las prácticas recurrentes en el tiempo, a las que no son efectivas para la mejora de las conductas o procesos esperados. Es por esto que el PdP busca abordar como objetivo que las docentes de 8° básico en las asignaturas de Lengua y Literatura; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Matemática y Ciencias Naturales, diseñen instrumentos evaluativos que aborden la tridimensionalidad del aprendizaje.

Para llevar a cabo este proceso, se considera la intuición en base a la experiencia como profesional que desempeña en el rol de jefe de UTP, para la selección de las causas que son validadas por un plan de indagación realizado a las docentes que imparten clases en 8° básico, mencionadas en el PdP, apuntando a los mecanismos planteados por Mintrop y Órdenes (2021) en relación con los cinco criterios de selección.

De este modo, se han seleccionado tres causas validadas por las docentes, que deben ser abordadas, para dar respuesta al PdP y mejorar en el contexto específico institucional los procesos evaluativos. Estas tres causas responden al nivel micro del PdP.

La causa de Falta de un foco integral en los instrumentos evaluativos surge al momento de revisar los instrumentos de evaluación y se valida con lo comentado por las docentes, al reconocer que no consideran la tridimensionalidad del aprendizaje al momento de evaluar en las pruebas tradicionales y/o en los instrumentos que permiten medir procesos.

El Decreto N° 67/2018, indica como instrumentos de evaluación que valoran los procesos de aprendizaje en: rúbricas, escala de apreciaciones, pautas de observación y listas de cotejo. Así también, define como instrumento de evaluación de resultado las pruebas de papel y lápiz, a las que nos referiremos como pruebas tradicionales.

Respecto a la importancia del diseño y los procesos de evaluación por parte de las docentes, deben considerar el aprendizaje reflexivo en los estudiantes como lo señalan Ravela, Picaroni, y Loureiro (2017).

Querríamos que no se limiten a memorizar y repetir los temas que trabajamos con ellos en el aula, sino que los “entiendan” y sean capaces de reflexionar críticamente en torno a dichos temas, que se apropien de los contenidos y que sean capaces de seguir aprendiendo a partir de ellos (Ravela, Picaroni, y Loureiro 2017, p. 49).

Desde lo planteado, se hace referencia a la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación, esperando que no solo busquen el aprendizaje del conocimiento y su aplicación, sino que también, reflexionen en base a sus experiencias o creencias. Así mismo, definen esta tridimensionalidad del aprendizaje como: proceso de aprendizajes simples asociados al memorizar y repetir, complejos en relación a la aplicación y complicados visto desde las actitudes, llegando a reflexionar sobre los procesos, mismo modo que lo plantean las Bases Curriculares (Ministerio de educación 2015a).

La importancia de incorporar la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación generados en el establecimiento, busca que los y las estudiantes aprendan los contenidos y los apliquen, desde la experiencia y de cómo esta les provoca sensaciones que

les permiten generar una metacognición en el proceso de aprendizaje oponiéndose a lo academista, como lo indica Pantoja, (1980), resaltando que:

La enseñanza de tipo enciclopédico, memorístico, meramente informativo y convencional y, que, en respuesta, plantea una alternativa educacional crítica, activa, formadora, incluso interdisciplinaria, por la cual el alumno aprende a aprender y adquiere habilidades para informarse e interpretar, sistematizar y aplicar esa información (*Pantoja, 1980, p. 22*).

En otras palabras, lo que Pantoja (1980) explica, es que el estudiante aprende a aprender en base al desarrollo de habilidades que se desprenden de la tridimensionalidad del aprendizaje, teniendo la oportunidad de informarse (conocer); aplicar (procedimiento) e interpretar desde su experiencia (actitudinal).

Del mismo modo, Díaz, F y Hernandez, G (2010) destacan que los instrumentos de evaluación tradicionales favorecen en gran medida el contenido curricular conceptual, lo cual restringe a los estudiantes a la mera reproducción memorística de datos, fechas y nombres. Es en este punto en el cual el mismo autor establece la importancia del contenido procedimental y de cómo ese se entrelaza con el contenido conceptual de manera organizada y estructurada, llevándolo a la ejecución de manera estratégica, permitiendo llevarlo a cabo por distintas acciones praxiológicas, para así finalmente vincularla con los conocimientos previos de sus estudiantes, desde sus experiencias, emociones e incluso interacciones con sus pares, logrando así una tridimensionalidad del aprendizaje de manera significativa.

Para llevar a cabo todo lo expuesto, las docentes deben estar dispuestas al cambio en los roles y dar protagonismo a los y las estudiantes, aprendiendo desde las vivencias y/o experiencias de ellos, para diseñar una evaluación situada y lograr el aprendizaje. En este sentido, Moreno (2016) plantea que:

El ambiente de aprendizaje es un componente fundamental para el cambio de la evaluación. Si queremos proyectar un cierto “tipo de ambiente”, debemos ser conscientes de que se requiere también una nueva cultura de aula, la cual puede ser desconocida y desconcertante para los profesores y los alumnos (Moreno, 2016, p. 155).

Por otra parte, es trascendental que las docentes conozcan y profundice sobre los documentos ministeriales, el currículum y la metodología relacionada con los instrumentos de evaluación, lo que permitirá que las docentes del establecimiento conozcan los enfoques epistemológicos de los Programas de Estudio de las asignaturas y profundicen en sus conocimientos sobre los diseños de instrumentos de evaluación.

Dicho lo anterior, se desprende otra causa que está enfocada a los conocimientos limitados de las docentes sobre el diseño de instrumentos de evaluación. Esto surge desde la información recabada por el jefe de UTP, quien indica que la última jornada de análisis con el equipo docente en relación con procesos evaluativos e instrumentos de evaluación fue realizada en el establecimiento en el año 2017 y que a la fecha no se han vuelto a realizar capacitaciones de esa temática.

Es importante mencionar que esta última jornada de reflexión enfocada a procesos de evaluación fue realizada antes de que se implementara el Decreto N° 67/2018 y la Unidad Técnico Pedagógica de ese entonces, en el año 2021, realizó un taller sobre este decreto sin profundizar en su implementación.

Continuando con la causa descrita, las docentes en el *focus group*, reconocen no incorporar la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación, enfocándose solo en desarrollar conocimiento y en algunos casos en aplicar lo aprendido por medio de procedimientos en sus estudiantes, dejando de lado la valoración de la experiencia, contexto y creencias desde el punto de vista actitudinal.

En relación con lo anterior, Moreno (2016), plantea que el docente debe ser un agente que busque cambiar el carácter pasivo de los y las estudiantes y transformarlos en agentes activos en el proceso de la evaluación para el aprendizaje en el ámbito formativo. Esto implica que el docente debe estar constantemente perfeccionándose y aplicando estos conocimientos en los procesos evaluativos, del mismo modo como lo mandata la LGE, (2009) y lo ratifican los EID (2020a). Además, frente a las dificultades de incorporar la tridimensionalidad en los procesos pedagógicos, el Estado se hace cargo y promulga la Ley 20.902, en el apartado sobre el plan de formación local (Ministerio de Educación, 2019), que promueve el perfeccionamiento a los y las docentes de establecimientos públicos, corporaciones y de subvención mixta, estableciendo que:

El Plan Local de Formación para el desarrollo profesional (en adelante, Plan Local) es el instrumento por medio del cual la escuela se organiza y define acciones para el mejoramiento continuo de sus docentes, promoviendo el trabajo colaborativo entre estos y la retroalimentación de sus prácticas pedagógicas. Comprende procesos en los cuales los docentes, en equipo e individualmente (Ministerio de Educación, 2019, p. 3).

Para llevar a cabo este plan de desarrollo profesional docente local (PDPD)²⁰, el ministerio destina recursos que deben ser trabajados por el Plan de Mejoramiento Educativo (PME)²¹, planificando, ejecutando y evaluando a través de un criterio de evidencias que respalden la utilización de los dineros asociados para esta acción (Ministerio de Educación, 2019).

En complemento a la Ley 20.902, sobre las orientaciones sobre el plan local de formación docente para el desarrollo profesional en la escuela (Ministerio de Educación, 2019), con el objetivo de mejorar el perfeccionamiento de las docentes, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) actualizado el año 2021 (Ministerio de Educación, 2020b), orienta al perfeccionamiento continuo del aprendizaje incentivando a “actualiza y profundiza sus conocimientos disciplinares y didácticos, del currículum vigente, y del uso de las herramientas digitales, para apoyar el aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes (p. 62)

El MBE (Ministerio de Educación, 2020b), insta a las escuelas a trabajar para el perfeccionamiento de los docentes con el fin de entregar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. Sumado a estas orientaciones, y en apoyo a los equipos directivos en la toma de decisiones efectivas y exitosas, se desprende el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo (MBDLE) (Ministerio de Educación, 2015), mencionando que:

Una habilidad que se destaca, para efectos de potenciar el liderazgo, es la capacidad del directivo de aprender de los procesos y las relaciones que se presentan al interactuar con profesores, estudiantes y comunidad. Cuando el directivo moviliza a

²⁰ Con el propósito de resguardar el anonimato de la institución educativa no se referencia al establecimiento en la bibliografía y anexos.

²¹ Con el propósito de resguardar el anonimato de la institución educativa no se referencia al establecimiento en la bibliografía y anexos.

los profesores en el proceso de aprender a mejorar su práctica, a la par, él mismo aprende junto a ellos sobre lo que funciona y lo que no (Ministerio de Educación, 2015b, p. 14).

Por consiguiente, es importante que el jefe de UTP logre movilizar a las docentes del establecimiento que participan de este PdP, hacia un perfeccionamiento continuo que les permita profundizar sus conocimientos en el diseño de instrumentos de evaluación, logrando así incorporar la tridimensionalidad del aprendizaje.

Otro punto a mencionar, surge en el plan de indagación como resultado del *focus group* y en la encuesta de Likert, es que las docentes al momento de confeccionar los instrumentos de evaluación lo hacen desde las expectativas que tienen sobre sus estudiantes, es más, dentro de las respuesta en el *focus group*, argumentan que los estudiantes no han logrado desarrollar sus procesos pedagógicos de forma regular y que esto se ve afectado en los OAs desarrollados, estando muy descendidos con respecto al nivel que cursan, también, la encuesta detalla que el 80% de las docentes indica que influyen las expectativas que tienen sobre sus estudiantes al momento de construir sus instrumentos de evaluación²².

Dicho lo anterior, se desprende la tercera causa a mejorar enfocada en la coherencia entre los instrumentos de evaluación y las expectativas limitadas de las docentes sobre los estudiantes. Galleguillos y Cerpa (2023) aluden a cómo las docentes deben abordar los procesos evaluativos para cerciorarse del aprendizaje, así mismo Murillo y Duk (2012), promueven una diversificación en el aprendizaje en base a las dificultades y experiencias, lo que le permite obtener información de manera objetiva y específica para la toma de decisiones tanto curriculares como del método, estableciendo un modelo de evaluación coherente e inclusivo.

Esto quiere decir que el docente debe conocer las experiencias, creencias y motivaciones de sus estudiantes, para así lograr un interés en el proceso evaluativo, cambiando el paradigma de evaluación, transitando desde el conocer al aplicar, complementándose con las actitudes de los y las estudiantes relacionados a las experiencias y emociones, logrando incorporar una tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación como lo plantea Galleguillos y Cerpa (2023).

²² Ver anexos N°9 y N°10 Vaciado de datos *focus group* y encuesta de Likert

Así mismo, González, Millán y Mayo (2022) nos hablan sobre la relación de las expectativas por parte de los docentes con sus estudiantes y el diseño de los instrumentos, mencionando que “en los contextos de vulnerabilidad económica, prevalecen las expectativas del déficit, donde los profesores tienen bajas expectativas de sus estudiantes” (p. 21). Desde este punto de vista los autores mencionan que las docentes podrían relacionar el estatus económico con un déficit cultural educativo en el ámbito cognitivo y emocional.

Del mismo modo, las expectativas de las docentes del establecimiento decaen, por la inestabilidad de los procesos pedagógicos de la escuela durante la pandemia experimentada en el año 2020 y la intermitencia en la participación a las clases durante el año 2021. En este sentido los EID (2020a), describen como un logro de desarrollo satisfactorio en la dimensión de enseñanza y aprendizaje en el aula cuando:

Los docentes tratan a sus estudiantes de manera inclusiva y sin discriminar. Por ejemplo, establecen las mismas expectativas para hombres y mujeres, consideran por igual los aportes y preguntas de estudiantes extranjeros, corrigen y retroalimentan con la misma dedicación a aquellos con necesidades educativas especiales, incorporan estrategias diversificadas de enseñanza de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, entre otros (Ministerio de Educación, 2020a, p. 64).

El Ministerio de Educación ha entregado herramientas a los y las docentes sobre la motivación y en especial para mejorar las expectativas de sus estudiantes. Esto se puede observar en el MBE (Ministerio de Educación, 2020b), al indicar la importancia del vínculo y motivación, reconociendo el contexto de cada uno, con el fin de fomentar el sentido de pertenencia, motivar la participación en su asignatura y mejorar las expectativas sobre los y las estudiantes descrito en el dominio B, desde el foco socioemocional apuntando a la tridimensionalidad del aprendizaje, orientando a “promover oportunidades para que sus estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan establecer relaciones constructivas para una sana convivencia” (p. 38).

En conclusión, las tres causas seleccionadas en primera instancia y de manera intuitiva por el jefe de UTP al momento de revisar los instrumentos evaluativos y en segunda instancia validadas por las docentes a través del *focus group* y encuesta de Likert, como técnicas de investigación que señalan Hernández, Fernández, y Baptista (2014), realizadas a las docentes

que imparten clases en los 8° básicos en las asignaturas de Lengua y Literatura; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales y Matemática, deja en evidencia la necesidad de implementar la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación con el fin de mejorar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los y las estudiantes, lo que permitirá que reciban una educación de calidad, integral e igualitaria para todos y todas, visibilizando sus contextos, experiencias y creencias al momento de desarrollar conocimientos y habilidades. A su vez, permitirá mejorar los niveles de encasillamiento del establecimiento y avanzar de tramo en la evaluación docente, de acuerdo a los distintos autores citados y documentos ministeriales que describen, ejemplifican y mandatan a realizar una tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación.

Capítulo II

Diseño de la propuesta de mejora.

2.1 Explicación de prácticas deseadas, mapa de recursos, análisis del entorno y actores y diagrama de impulsores.

Luego de la selección de las causas y en base a lo argumentado por los distintos autores expuestos en el capítulo anterior, en este apartado se espera trasladar estas causas a prácticas deseadas como lo plantea Mintrop y Órdenes (2021) buscando apuntar una secuencia de acciones compartidas por los adultos (las docentes que participan en el PdP), las cuales quedan enunciadas de la siguiente manera:

- Presencia de un foco integral en los instrumentos evaluativos
- Conocimientos avanzados de las docentes sobre el diseño de instrumentos y procesos de evaluación.
- Coherencia entre instrumentos de evaluación y altas expectativas sobre sus estudiantes.

En la primera práctica deseada sobre la presencia de un foco integral en los instrumentos evaluativos, busca que las docentes logren identificar los contenidos curriculares en sus instrumentos de evaluación, luego de conocer las definiciones que plantean las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2015a), permitiendo que las docentes no solo incorporen en sus procesos pedagógicos lo conceptual, que solo busca conocer datos y contenidos desde una habilidad básica como lo mencionan Ravela, Picaroni, y Loureiro (2017), sino que también incorporen el contenido procedimental, permitiendo que los y las estudiantes apliquen estrategias, ejecuten procesos y desarrollen habilidades como lo indican Morán (2012) y Moreno (2016); y, paralelo a esto, complementando lo actitudinal durante el proceso como lo manifiesta Díaz, F y Hernandez, G (2010), logrando así un foco integral del aprendizaje desde una mirada de lo afectivo, valórico y el contexto cultural que mantienen los y las estudiante, como lo describen las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2015a).

En la segunda práctica deseada y como también así lo describe la LGE (Gobierno de Chile, 2009), junto con todos los documentos que se desprenden, buscan dar respuesta a esta normativa, brindando una educación de calidad, es en este punto, el cual permite orientar a

la práctica deseada de conocimientos acabados de las docentes sobre el diseño de instrumentos de evaluación.

Para lograr esta práctica es importante que, como líder de los procesos pedagógicos y encargado en la gestión curricular, logre movilizar tanto al equipo directivo como a las docentes a orientarnos a lo estipulado por la Ley 20.903 sobre el Plan de Desarrollo Profesional Docente (Ministerio de Educación, 2019) y así la dirección logre administrar los recursos de manera efectiva, para generar estos espacios de capacitación.

Es relevante que los directivos movilicen y motiven a las docentes a capacitarse con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas tal como lo indica el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo (Ministerio de Educación, 2015b). Para así, motivar a los docentes al perfeccionamiento continuo y dar respuesta en la confección de instrumentos de evaluación de calidad siguiendo los parámetros del Marco para la Buena Enseñanza (2020b).

Como última práctica deseada, en relación con la coherencia entre instrumentos de evaluación y altas expectativas sobre sus estudiantes, es importante propiciar un adecuado clima de aula, conocer las motivaciones y contextos culturales de los estudiantes, para así, dar respuesta a la diversidad en relación a lo económico, género y cultura, como lo plantea González, Millán y Mayo (2022), complementando y dando énfasis a la diversificación de la evaluación para los aprendizaje de los y las estudiantes como lo indica el Ministerio de Educación a través del Decreto N°67/2018.

Para lograr estas prácticas deseadas, es que se deben activar estrategias que permitan remecer y movilizar a las docentes del establecimiento, es por esto que Mintrop y Órdenes (2021) plantean el desarrollo de los impulsores y fuerzas psicosociales, para lograr la movilidad autónoma y efectiva por parte de los involucrados haciéndolos partícipes activos en el tiempo, logrando generar cambios para la mejora.

A continuación, se presentan una serie de tablas y diagramas junto a sus definiciones y estrategias, que buscan dar cumplimiento y efectividad a la transformación de las causas del PdP en prácticas deseadas específicas, práctica deseada del PdP, impulsores de cambio y actividades propuestas.

Diagrama de prácticas deseadas:

Problema de Práctica	Selección de causas	Prácticas deseadas (más específicas)	Práctica Deseada
Las docentes de las asignaturas de Lengua y Literatura; Historia Geografía y Ciencias Sociales; Matemática y Ciencias Naturales, diseñan instrumentos evaluativos que no abordan la tridimensionalidad del aprendizaje.	Falta de un foco integral en los instrumentos evaluativos	Presencia de un foco integral en los instrumentos evaluativos	Las docentes de las asignaturas de Lengua y Literatura;
	Conocimientos limitados de las docentes sobre el diseño de instrumentos de evaluación.	Conocimientos avanzados de las docentes sobre el diseño de instrumentos de evaluación.	Historia Geografía y Ciencias Sociales; Matemática y Ciencias Naturales,
	Coherencia entre instrumentos de evaluación y expectativas limitadas del aprendizaje sobre sus estudiantes.	Coherencia entre instrumentos de evaluación y altas expectativas del aprendizaje sobre sus estudiantes.	diseñan instrumentos evaluativos que abordan la tridimensionalidad del aprendizaje.

Mapa de recursos.

Categoría	Descripción del recurso	Justifique selección del recurso en función de la práctica deseada
1.- Revisión de instrumentos de evaluación.	El tiempo destinado para esta categoría, se considera dentro del 35% de la totalidad de sus horas de contrato. Todas las docentes mantienen un total de 44 horas pedagógicas, teniendo el tiempo adecuado de al menos 90 minutos para para el diseño de instrumentos de evaluación y su revisión. A su vez se consideró en su carga horaria 2 horas cronológicas a la semana para el trabajo colaborativo, el cual se desea utilizar para realizar las actividades que responden a las practicas deseadas, en conjunto con el jefe de UTP para así orientarlas y acompañarlas en el diseño y construcción de los instrumentos de evaluación abordando la tridimensionalidad del aprendizaje.	Para respetar los espacios de trabajo de las docentes, se utilizarán los horarios destinados para la confección y revisión de instrumentos de evaluación que mantiene cada una, debido que al cumplir con el rol de jefe de UTP, los tiempos o espacios, los maneja de manera autónoma. Del mismo modo el utilizar los horarios destinados para la reflexión, logrará desarrollar una motivación y participación del proceso, evitando generar conflicto al sentir que se les está quitando horas de sus cargas horaria para un proceso que visualicen ajeno a sus labores.
2.- Espacios de reflexión.	El establecimiento cuenta con los espacios físicos, utilizando para las jornadas de reflexión una sala equipada con mesas, sillas, proyector, telón y audio, haciendo el espacio cómodo para el desarrollo de las actividades. También se	Es fundamental que las docentes cuenten con los espacios de reflexión, que se llevará a cabo en una sala de clases, escogida para la realización de las sesiones en conjunto, con el criterio de contar con todo los insumos y

	<p>destinaron dos horas cronológicas una vez a la semana para las reflexiones pedagógica, tiempo y espacio que se utilizará para el trabajo colaborativo de análisis y ejecución de las sesiones.</p>	<p>comodidades para la ejecución de las actividades. Dentro de las comodidades son la infraestructura, mecanismo de ventilación y por sobre todo un espacio donde las docentes se sintieran cómodas en un entorno que ellas habitualmente utilizan, permitiendo así revisar y dialogar sobre los documentos ministeriales. Esto les permitirá comprender la tridimensionalidad del aprendizaje indicada en estos documentos, para su incorporación en los instrumentos evaluativos y valorarlos adecuadamente. De esta manera, podrán asegurarse de que los instrumentos de evaluación midan de manera efectiva lo que se pretende evaluar y con ello responder tanto al currículum vigente como a la normativa del: D67 Y MBE 2021, permitiendo con ello lograr el aprendizaje en sus estudiantes de manera integral por medio de la tridimensionalidad, lo que permitirá obtener información de manera clara y específica, generando así cambios para la mejora.</p>
--	---	--

<p>3.- Jornada de convivencia escolar</p>	<p>Por un lado, el establecimiento con una Encargada de Convivencia Escolar, psicólogo y trabajadora social, recurso humano quienes componen el Equipo de Convivencia Escolar. Por otro lado, al cumplir un el rol de Jefe de UTP tengo la facultad de coordinar y seleccionar las temáticas y actividades, la que se llevará a cabo en relación a mejorar las expectativas que tienen las docentes sobre sus estudiantes.</p> <p>Otro punto a mencionar, es que la institución cuenta con la sala equipada con los insumos tecnológicos y el material fungible que se requiere para llevar a cabo la jornada.</p>	<p>Al incorporar al recurso humano que compone el Equipo de Convivencia Escolar junto con el Jefe de UTP, permite dar un sentido de reflexión socioemocional por parte de las docentes y así generar un proceso de sensibilización que se articula con el PDP que se lleva a cabo, realizando una sesión de trabajo con el equipo docente orientada al clima de aula, con el fin de que los docentes conozcan a sus estudiantes y su problemática de manera de generar experiencias de aprendizaje situadas y coherentes con el grupo, logrando generar un cambio en las expectativas que deben tener las docentes sobre sus estudiantes y en el proceso de aprendizaje, enfocadas específicamente en las expectativas de las docentes al momento de diseñar experiencias de aprendizajes evaluativas.</p>
<p>Construcción colaborativa de un instrumento de evaluación</p>	<p>Dentro de la carga horaria, en la calendarización de las reflexiones pedagógicas se organizaron, dejando una vez al mes una jornada de trabajo colaborativo, ya sea por departamentos, ciclos o niveles junto</p>	<p>El espacio disponible de planificación en conjunto para las docentes, brinda la oportunidad de planificar y dialogar de manera colaborativa sobre el diseño de instrumentos de evaluación con</p>

	<p>con el apoyo de las educadoras diferenciales.</p>	<p>sus pares y docentes diferenciales. Esto les permite abarcar a los y las estudiantes de manera inclusiva, generando una evaluación más justa y pertinente que aborde esta tridimensionalidad del aprendizaje y refleje adecuadamente los conocimientos y habilidades desarrollados en la asignatura, confeccionando con todo lo anterior, instrumentos de evaluación acordes al currículum vigentes y a la realidad del grupo de estudiantes.</p>
--	--	--

Análisis de las actorías involucradas en las prácticas deseadas

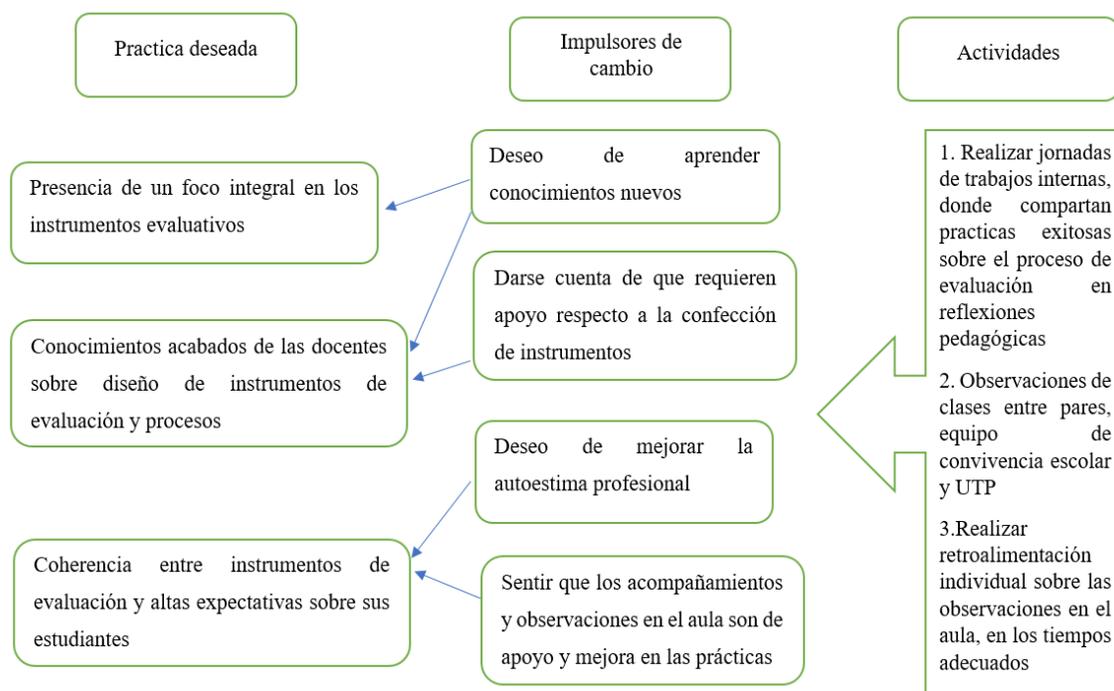
Práctica deseada específica (PDE)	Características centrales de la cultura de su establecimiento escolar	Principales características de los/as sujetos involucrados en la PDE	Dimensión afectiva o emocional que puede gatillar un proceso de	Cambios en el entorno o cultura que contribuirían a que se despliegue el
-----------------------------------	---	--	---	--

			cambio en los/as sujetos	proceso de cambio
Abordar el foco integral del aprendizaje en los instrumentos de evaluación.	La Escuela es una institución municipal de la comuna de Maipú. Ofrece niveles desde Pre-Kínder hasta 8° Básico, con una matrícula de 582 estudiantes. Se encuentra en una categoría socioeconómica medio-baja, con un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) del 86%. La mayoría de los apoderados trabajan independiente y también hay un pequeño grupo que son dueñas de casa. El 49% de los estudiantes provienen del campamento cercano	Profesoras jefes: Mirada Cuantitativa: Dos profesoras de edad 37, encasillados por carrera docente una avanzada y la otra Experto 1. Mirada Cualitativa: profesoras plenamente comprometidas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, estableciendo una conexión significativa, que muestran un compromiso activo hacia la mejora constante, tanto en términos pedagógicos como	Sensibilizarse sobre la importancia de los procesos pedagógicos en los estudiantes con alto índice de vulnerabilidad, y de lo importante que puede llegar a ser el ámbito actitudinal para desarrollar una tridimensionalidad de aprendizaje. Motivar a los docentes sobre las prácticas exitosas que realizan y compartir entre pares, cómo ellos incorporan la tridimensionalidad del aprendizaje en las actividades de las clases como también en	Usar los tiempos de planificación entre departamentos de manera efectiva por miedo de una hoja de ruta y calendarización de reuniones, sistematizando esta práctica en el establecimiento. Coordinar las reflexiones pedagógicas para brindar espacios en el que se compartan prácticas exitosas y se diseñen instrumentos de evaluación que incorporen la tridimensionalidad del aprendizaje colaborativamente.

	<p>provocando una diversidad cultural. La escuela tiene una larga tradición familiar, con generaciones de abuelos, padres, tíos y hermanos que se graduaron en el establecimiento. El cuerpo docente está altamente comprometido con la comunidad educativa y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), manteniendo un ambiente laboral positivo y participativo. La escuela prioriza la contención socioemocional y se enfoca en el logro de los objetivos de</p>	<p>socioemocionales. Profesoras de asignaturas: Mirada Cuantitativa: 4 profesoras que oscilan entre los 35 y 64 años de edad encasilladas en carrera docente que van desde acceso a experta I, heterogéneas en las disciplinas. (Matemática; Lengua y Literatura; Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Mirada cualitativa: profesoras dedicadas a asegurar el aprendizaje de sus respectivas</p>	<p>el diseño de instrumentos evaluativos. Sentir una valoración por el trabajo en equipo para así realizar actividades articuladas entre asignaturas, provocando una diversificación en los instrumentos abordando la tridimensionalidad del aprendizaje. Sentir confianza en sus estudiantes y lo capaces que pueden llegar a ser en relación al cumplimiento en las altas exigencias en los instrumentos de evaluación.</p>	<p>Realizar una jornada por parte del equipo de convivencia escolar para sensibilizar a las docentes y así mejorar las expectativas que tienen sobre sus estudiantes.</p>
--	---	--	---	---

	aprendizaje. Además, se enfrenta a una alta movilidad estudiantil, especialmente.	disciplinas, colaborando estrechamente con las profesoras jefes para alcanzar los objetivos.		
--	---	--	--	--

Diagrama de impulsores



2.2 Diseño de actividades

Las actividades propuestas siguen un orden correlativo que se basa en prácticas deseadas relacionadas con la incorporación de la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación. Estas prácticas se enfocan en los siguientes aspectos:

- Presencia de un foco integral en los instrumentos evaluativos
- Conocimientos avanzados de las docentes sobre el diseño de instrumentos de evaluación y procesos.

- Coherencia entre instrumentos de evaluación y altas expectativas sobre sus estudiantes.

Para alcanzar este objetivo, se proponen actividades que van desde lo general a lo específico. La primera actividad, titulada "Evaluando mis instrumentos de evaluación", tiene como propósito identificar la Falta de un foco integral en los instrumentos evaluativos que los docentes elaboran. Esto se llevará a cabo a través de una jornada de trabajo entre las docentes y el jefe de UTP, que se dividirá en dos etapas, la primera, el jefe de UTP llevará a cabo una presentación expositiva centrada en el Decreto 67, enfocada en la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación. En la segunda etapa, revisarán sus instrumentos de evaluación, identificando elementos de tridimensionalidad en los ítems del instrumento evaluativo y reconociendo su débil o inexistente presencia.

La segunda actividad se enfoca en "Desaprender y aprender a evaluar", que tiene como objetivo: Comprender la tridimensionalidad del aprendizaje indicada en los documentos ministeriales para su incorporación en los instrumentos evaluativos. Para llevar a cabo esto, se realizarán dos sesiones, en la primera se revisarán las Bases Curriculares en apartados específicos que mencionan la tridimensionalidad del aprendizaje y en la segunda sesión, se revisarán los Programas de Estudio de sus respectivas asignaturas. Estas revisiones estarán acompañadas de dinámicas y plenarios expositivos que deberán realizar las docentes participantes del PdP.

La tercera actividad denominada "Yo creo en ti, confía en mí", se centra en reconocer la importancia de que el profesorado tenga altas expectativas sobre sus estudiantes y cómo estas influyen en la confección de sus instrumentos evaluativos, la cual estará liderada por el equipo de convivencia escolar y se realizará en una sesión de manera extendida a toda la comunidad docente.

La cuarta y última actividad "Reconstruyendo y evaluando" y consiste en que las docentes logren construir al menos un instrumento de evaluación próximos a aplicar a sus estudiantes, incorporando la tridimensionalidad del aprendizaje. Para lograr este objetivo, se realizarán dos sesiones en la cual las profesoras diseñan el instrumento y de manera intercalada y al azar revisan por medio de una rúbrica diseñada por el jefe de UTP, si se logró el objetivo propuesto en la confección del instrumento de evaluación.

En síntesis, se puede evidenciar una estructura coherente y articulada entre las actividades propuestas, pues, las docentes, en primera instancia, revisan un instrumento de evaluación, continúan siendo capacitadas desde la teoría, luego reflexionan sobre cómo aumentar las expectativas que tienen de sus estudiantes y finalmente construyen al menos un instrumento de evaluación abordando la tridimensionalidad del aprendizaje. De esta forma, se responde a la práctica deseada y al PdP identificado.

Práctica deseada asociada a la actividad N°1:

1.- Presencia de un foco integral en los instrumentos evaluativos

Impulsor asociado a la actividad:

1.1- Darse cuenta de que requieren apoyo respecto a la confección de instrumentos.

Nombre sesión n° 1: “Evaluando mis instrumentos de evaluación”.

Objetivo: Reconocer la falta de integralidad en los instrumentos de evaluación que construyen las docentes de las asignaturas participes del PdP.

Descripción: Para esta actividad las docentes que participan del PdP se reúnen junto al jefe de UTP para realizar una revisión sobre las orientaciones del Decreto 67, específicamente, en cómo este indica la incorporación de la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación²³. Posterior a esta revisión, las docentes seleccionan un instrumento de evaluación propio, con el fin de observar qué contenido curricular está presente y cuál les falta incorporar en dichos instrumentos para lograr así la tridimensionalidad del aprendizaje.

El foco de esta actividad es que las docentes tomen conciencia de la ausencia de la tridimensionalidad del aprendizaje, observando sus instrumentos de evaluación

²³ Ver anexo N° 11 Ppt sobre orientaciones del decreto 67 y lo que plantea sobre la tridimensionalidad del aprendizaje.

Esta actividad se llevará a cabo en una sesión de 60 minutos, en horario de reflexión pedagógica de los días miércoles.

Duración y Frecuencia

Una sesión, de 60 minutos cronológicos

Temporalidad: Mes de Septiembre

Sujetos involucrados:

- ✓ Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica
- ✓ Docentes de asignatura PdP

Preparativos/logística: Material visual, material fungible como impresiones de los documentos a analizar.

Evaluación de la actividad

¿Qué datos de la actividad realizada me permiten dar cuenta si se logra el objetivo?

Participación de las docentes: Las cuatro docentes junto con el jefe de UTP participan de la sesión, lo que demuestra interés y motivación de mejorar en su desarrollo profesional, brindando un espacio de reflexión e intercambio de prácticas entre docentes permitiendo la participación democrática. Este punto se observa con la lista de asistencia y acta de reunión en el cual se describen las intervenciones y/o relatos de las participantes²⁴.

Reconocer e identificar las características de la integralidad en la construcción de los instrumentos de evaluaciones: Las docentes seleccionan y revisan un instrumento de evaluación propio, logrando visualizar la ausencia de la tridimensionalidad y de qué indicadores y/o característica debe incorporar para lograr así una tridimensionalidad del

²⁴ Ver anexo Nº 12 Lista de participantes y anexo Nº 13 acta de reunión.

aprendizaje en los instrumentos de evaluación. Esta actividad se evaluará por medio de una encuesta diagnóstica y una encuesta de logro²⁵, Concluyendo con un cuadro comparativo en donde se espera representar la falta de integralidad en la construcción de instrumentos de evaluaciones y posterior a la sesión identifican claramente qué aspecto no consideran para incorporar la tridimensionalidad del aprendizaje²⁶.

Desafíos en vías de una mejora: Se invita a las docentes a mejorar los instrumentos de evaluación incorporando la tridimensionalidad del aprendizaje y a revisar los documentos ministeriales.

Consideraciones para monitorear y evaluar la actividad

Medio de verificación: Lista de asistencia, acta de reuniones, presentación, actividad, encuesta de entrada y salida.

Evaluación: De carácter formativo a través de un cuadro comparativo con los datos arrojados por la encuesta de entrada y salida.

¿En qué momento debería evaluar esta actividad?

Al inicio y término de la sesión.

¿Qué instrumentos podría usar para evaluar esta actividad? (Encuesta de satisfacción, bitácoras, registros de observación, actas, etc.)

1. Acta de reuniones y lista de asistencia.
2. Encuesta diagnóstica y de logro

²⁵ Ver anexo N° 14 encuesta diagnóstica y anexos N15 encuesta de logro “evaluando mis instrumentos de evaluación”.

²⁶ Ver Anexo N° 16 Actividad “evaluando mis instrumentos de evaluación”

Práctica deseada asociada a la actividad N°2:

2.- Conocimientos avanzados de las docentes sobre diseño de instrumentos de evaluación

Impulsor asociado a la actividad:

2.1- Deseo de aprender conocimientos nuevos

Nombre sesión n° 2 y 3: "Desaprender y aprender a evaluar".

Objetivo: Comprender la tridimensionalidad del aprendizaje indicada en los documentos ministeriales para su incorporación en los instrumentos evaluativos.

Descripción: Esta actividad se realizará en dos sesiones, en la primera sesión el jefe de UTP junto a las docentes participantes del PdP revisan apartados específicos de las Bases Curriculares. Luego de la lectura las docentes deberán responder el cuestionario con preguntas claves que apuntan a comprender y aplicar la tridimensionalidad del aprendizaje. Al finalizar deberán compartir con sus pares las respuestas de la actividad por medio de un plenario.

La segunda sesión, será extendida a todo el equipo docente en el cual conformarán grupos por departamentos de asignaturas y estarán liderados por las docentes participantes del PdP. Cada departamento deberá leer los Programas de Estudio específicos a su asignatura, enfocando la lectura a los apartados sobre los indicadores de evaluación y tridimensionalidad del aprendizaje, utilizando la misma metodología de la sesión anterior. Posterior a la lectura deberán responder las preguntas orientadoras, continuando con una presentación de las respuestas a los demás participantes a través de un plenario, con el fin de lograr comprender cómo se debe aplicar la tridimensionalidad del aprendizaje en sus instrumentos de evaluación desde una mirada específica.

<p>Duración y Frecuencia</p> <p>Dos sesiones, de 60 minutos cronológicos</p> <p>Temporalidad: Mes de Septiembre</p>	<p>Sujetos involucrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica ✓ Docentes de asignatura PdP
<p>Preparativos/logística: Material visual, material fungible como impresiones de los documentos a analizar, cuestionario.</p>	
<p>Evaluación de la actividad</p> <p>¿Qué datos me permiten dar cuenta del logro propuesto a través de la actividad realizada?</p> <p>Participación de las docentes: Las cuatro docentes junto con el jefe de UTP participan de la sesión, lo que demuestra interés y motivación de mejorar en su desarrollo profesional, esta instancia se divide en dos sesiones en las cuales las docentes plantean sus inquietudes, aportes y entendimiento sobre la incorporación de la tridimensionalidad del aprendizaje, en primera instancia conociendo las Bases Curriculares y de cómo estas definen la tridimensionalidad del aprendizaje²⁷ y en segunda instancia y de manera extendida a todo el equipo docente, se apropien de los Programas de Estudio específicos de sus asignaturas²⁸ enfocado a los indicadores de evaluación y tridimensionalidad del aprendizaje, con el fin de que las docentes participantes del PdP logren identificar cómo estos documentos ministeriales entregan herramientas para la incorporación de la tridimensionalidad del aprendizaje en sus instrumentos de evaluación.</p> <p>Para esta instancia se monitoreará y evaluará por medio de lista de asistencia y acta de reunión²⁹ es esta última en que se describen las intervenciones y/o relatos de las</p>	

²⁷ Ver anexo N° 17 actividad sobre la tridimensionalidad del aprendizaje descrita por las Bases Curriculares de 7° básico a II° Medio.

²⁸ Ver anexo N° 18 actividad sobre la tridimensionalidad del aprendizaje planteada por los Programas de Estudio de octavo básico.

²⁹ Ver anexo N° 19 Lista de asistencia y anexo N°20 acta de reunión.

participantes, además se realiza una encuesta diagnóstica³⁰ al inicio de la primera sesión y una encuesta de logro³¹ al término de la segunda sesión de la actividad que solo deberán responder las docentes participantes, lo que permitirá verificar el estado de aprendizaje desarrollado durante las sesiones.

Desafíos en vías de una mejora: Las docentes deben considerar la tridimensionalidad del aprendizaje en la confección de un instrumento de evaluación y cómo las expectativas sobre sus estudiantes influyen para realizar aquello.

Consideraciones para monitorear y evaluar la actividad

Medio de verificación: Lista de asistencia y acta de reuniones.

Evaluación: De carácter formativo a través una encuesta diagnóstica y de logro.

¿En qué momento debería evaluar esta actividad

Al inicio y término de las dos sesiones.

¿Qué instrumentos podría usar para evaluar esta actividad? (Encuesta de satisfacción, bitácoras, registros de observación, actas, etc.)

1. Lista de asistencia y acta de reuniones.
2. Encuesta diagnóstica y de logro.

³⁰ Ver Anexo N° 21 Encuesta diagnóstica sobre la tridimensionalidad del aprendizaje planteada por documentos ministeriales

³¹ Ver Anexo N° 22 Encuesta de logro sobre la tridimensionalidad del aprendizaje planteada por documentos ministeriales

Práctica deseada asociada a la actividad N° 3:

3.- Coherencia entre instrumentos de evaluación y altas expectativas sobre sus estudiantes

Impulsor asociado a la actividad:

3.1.- Deseo de aprender nuevos conocimientos

3.2.- Deseo de mejorar la autoestima profesional

Nombre sesión 4: “Yo creo en ti, confía en mí”

Objetivo: Reconocer la importancia de que el profesorado tenga altas expectativas respecto del aprendizaje de sus estudiantes, para elaborar instrumentos evaluativos que fortalezcan su formación escolar.

Descripción: Esta actividad³² se realizará en una jornada de reflexión interna, apoyados por el equipo de Convivencia Escolar, dirigida hacia los y las docentes, donde se entregan estrategias que permitan realizar actividades en función a mejorar la comunicación, visibilización y características de los y las estudiantes, permitiendo romper mitos y creencias sobre ellos.

Duración y Frecuencia

- Una sesión de 60 minutos
- Temporalidad: Mes de Septiembre

Sujetos involucrados:

1. Jefe de UTP
2. Docentes de asignatura.
3. Equipo de Convivencia Escolar

Preparativos/logística: Material visual y fungible

³² Ver anexo N° 23 Ppt jornada de reflexión “Yo creo en ti, confía en mí”.

Evaluación de la actividad

¿Qué datos de la actividad realizada me permiten dar cuenta si se logra el objetivo?

Participación de las docentes: Las docentes junto con el jefe de UTP y equipo de Convivencia Escolar, participan de la jornada reflexiva, lo que demuestra interés y motivación de mejorar en su desarrollo profesional, en esta oportunidad el equipo de Convivencia Escolar lidera la actividad y la jornada de reflexión será extendida a todo el equipo docente, entregando herramientas para visibilizar y reconocer las cualidades y actitudes de los y las estudiantes, rompiendo mitos sobre la creencia que poseen de ellos, mejorando las expectativas en la confección de los instrumentos de evaluación. Este punto se evaluará por medio de una encuesta de logro³³ sobre la temática abordada.

Desafíos en vías de una mejora: Luego de las jornadas de reflexión y las jornadas anteriores de capacitación, las docentes están preparadas para dar comienzo a la construcción de, al menos, un instrumento de evaluación que incorpore la tridimensionalidad del aprendizaje.

Consideraciones para monitorear y evaluar la actividad

Medio de verificación: Lista de asistencia y acta de jornada reflexiva.

Evaluación: De carácter formativo a través de una encuesta de logro

¿En qué momento debería evaluar esta actividad

- Al término de la sesión.

¿Qué instrumentos podría usar para evaluar esta actividad? (Encuesta de satisfacción, bitácoras, registros de observación, actas, etc.)

1. Encuesta de logro
2. Acta de reuniones y lista de asistencia

³³ Ver anexo N° 24 encuesta de logro sobre la jornada de reflexión “yo creo en ti, confía en mí”

Práctica deseada asociada a la actividad N° 4:

- 1.- Presencia de un foco integral del aprendizaje en los instrumentos de evaluaciones
- 2.- Conocimientos avanzados de las docentes sobre diseño de instrumentos de evaluación
- 3.- Coherencia entre instrumentos de evaluación y altas expectativas sobre sus estudiantes

Impulsor asociado a la actividad:

Sentir que son acompañados en el diseño de instrumentos de evaluación

Nombre sesión 5, 6 y 7: “Reconstruyendo y evaluando”

Objetivo: Construir un instrumento de evaluación que incorpore la tridimensionalidad del aprendizaje.

Descripción: Esta actividad se realizará en tres sesiones de 60 minutos. En la sesión 5, respondiendo a la causa de ausencia en la tridimensionalidad del aprendizaje en las evaluaciones, las docentes por medio de la reflexión entre pares y con el apoyo del jefe de UTP, reconstruyen el instrumento incorporando la tridimensionalidad del aprendizaje, fomentando el diálogo democrático y participativo de las docentes. Como será la primera instancia, ellas deberán construir la tabla de especificaciones del instrumento para así pasar a la reelaboración de este.

La sesión 6 se enfocará en continuar avanzando en la reconstrucción del instrumento de evaluación acompañadas por el jefe de UTP el cual irá entregando orientaciones en base a la rúbrica presentada que evaluará la construcción de los instrumentos de evaluación.

En sesión 7, las docentes, de manera alternada, deberán evaluar y aprobar a modo de juicio de expertas el instrumento de evaluación construido por la colega, comentando si incorpora la tridimensionalidad del aprendizaje. Para la evaluación del instrumento se utilizará una rúbrica analítica³⁴ validada por tres expertos en evaluación y admisible para ser aplicada en este trabajo de investigación.

³⁴ Ver anexo N°25 Rúbrica analítica que evalúa la reconstrucción del instrumento de evaluación

<p>Duración y Frecuencia</p> <p>Dos sesiones, de 60 minutos cronológicos cada una.</p> <p>Temporalidad: Mes de Octubre</p>	<p>Sujetos involucrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica ✓ Docentes de asignatura PdP
<p>Preparativos/logística: Material visual, material fungible como impresiones de los documentos a analizar, documento modelo para la confección de instrumentos de evaluación.</p>	
<p>Evaluación de la actividad</p> <p>¿Qué datos me permiten dar cuenta del logro propuesto a través de la actividad realizada?</p> <p>Participación de las docentes: Las cuatro docentes junto con el jefe de UTP participan de la sesión, lo que demuestra interés y motivación de mejorar en su desarrollo profesional, esta instancia se divide en tres sesiones (5,6 y 7) en las cuales las docentes plantean sus inquietudes, aportes y entendimiento sobre la incorporación de la tridimensionalidad del aprendizaje, evaluando y validando el instrumento de evaluación de sus pares que, en un futuro cercano, será aplicado a los y las estudiantes brindando una oportunidad de mejora en los resultados y en el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo.</p> <p>Para esta instancia se monitoreará y evaluará por medio de lista de asistencia y acta de reunión, es esta última en que se describen las intervenciones y/o relatos de las participantes.</p> <p>En la sesión 5, las docentes se enfocan a trabajar de manera individual en la confección de la tabla de especificaciones del instrumento, y son acompañadas por el jefe de UTP.</p> <p>En la sesión 6, las docentes continúan con la reconstrucción de sus instrumentos de evaluación completando los descriptores de cada uno de los indicadores del instrumento a utilizar.</p>	

La sesión 7, las docentes se intercambian de manera aleatoria el instrumento y lo evalúan, cerciorándose si se aplicó la tridimensionalidad del aprendizaje y si se consideraron las altas expectativas sobre sus estudiantes.

Desafíos en vías de una mejora: Las docentes confeccionan instrumentos de evaluación que consideran los conocimientos, habilidades y actitudes respondiendo a la tridimensionalidad del aprendizaje.

Consideraciones para monitorear y evaluar la actividad

Medio de verificación: Lista de asistencia y acta de reuniones.

Evaluación: De carácter formativo a través de una rúbrica holística

¿En qué momento debería evaluar esta actividad

Al término de las dos sesiones.

¿Qué instrumentos podría usar para evaluar esta actividad? (Encuesta de satisfacción, bitácoras, registros de observación, actas, etc.)

- 1.- Lista de asistencia y acta de reuniones.
- 2.- Rúbrica holística al final del proceso.

2.3 Diseño de evaluación de la propuesta de mejora

Las siete actividades mencionadas responden a las causas del PdP seleccionadas, confeccionada desde la misma tridimensionalidad del aprendizaje, donde la primera busca que reconozcan la falta de un foco integral del aprendizaje en sus propios instrumentos de evaluación, en base a lo dispuesto por el Decreto 67, las dos siguientes buscan desarrollar y profundizar la comprensión sobre los documentos ministeriales que orientan la implementación y evaluación del Currículo nacional, mientras que la tercera actividad se enfoca en mejorar las expectativas de las docentes sobre sus estudiantes, para finalizar en la cuarta actividad con la construcción de instrumentos de evaluación que incorporen la

tridimensionalidad del aprendizaje, aplicando los nuevos conocimientos en la elaboración de instrumentos de evaluación.

Esta secuencia es intencionada para motivar y demostrar a los docentes que en todos los procesos de aprendizaje se debe incorporar esta tridimensionalidad mencionada por los distintos autores citados y documentos ministeriales expuestos en este Trabajo de Magíster, apuntando a la progresión en los objetivos de las actividades organizadas.

Por otro lado, Mintrop y Órdenes (2021) operacionalizan esta estructura con un cuadro de base que indica los niveles de logro a alcanzar que se detalla a continuación.

2.3.2.- Presentar indicador, línea de base y nivel de logro esperado asociado a práctica deseada general.

Práctica deseada específica	Indicador de aprendizaje/cambio	Línea de Base o punto partida en términos cuantificables	Dato de impacto o nivel de logro final en términos cuantificables
Presencia de un foco integral en los instrumentos evaluativos	Las docentes incorporan un foco integral en los instrumentos evaluativos	El 0% de las docentes incorporan un foco integral en los instrumentos evaluativos El 50% incorpora solo lo conceptual y procedimental en los instrumentos de evaluación.	El 100% de los docentes un foco integral en los instrumentos evaluativos Medio de verificación Rúbrica para revisión de instrumentos de evaluación
Conocimientos avanzados de los y las docentes sobre el diseño de instrumentos de evaluación	Las docentes participan de jornadas de análisis de documentos ministeriales.	El 25 % de las docentes tiene algún conocimiento sobre los documentos ministeriales	El 75 % de las docentes tienen conocimientos avanzados sobre instrumentos de evaluación

			Medio de verificación Encuesta de entrada y salida
Coherencia entre instrumentos de evaluación y altas expectativas sobre los estudiantes	Las docentes participan de jornada de reflexión sobre expectativas de sus estudiantes.	El 100% de las docentes confecciona instrumentos de evaluación con limitadas expectativas sobre sus estudiantes	El 100 % de las docentes confeccionan instrumentos de evaluación desafiantes con altas expectativas. Medios de verificación. Encuesta de logro
Las docentes diseñan instrumentos evaluativos que abordan la tridimensionalidad del aprendizaje.	Las docentes durante tres sesiones construyen y validan los instrumentos de evaluaciones	El 100% de las docentes diseña instrumentos de evaluación que no abordan la tridimensionalidad del aprendizaje	El 100% de las docentes construye un instrumento de evaluación que incorpora la tridimensionalidad del aprendizaje

Capítulo III

Puesta en práctica y evaluación de las actividades

3.1 Selección y descripción de la puesta en práctica de la(s) actividad(es)

En este capítulo, fue necesario realizar ajustes en cuanto a la selección y descripción de la implementación, ya que, debido a circunstancias ajenas a mi voluntad, no fue posible llevar a cabo la puesta en práctica de este trabajo. Ante esta situación, se ha decidido adoptar un enfoque descriptivo, permitiendo así ofrecer información y reflexiones de manera proyectiva, con la finalidad de visualizar posibles contextos de aplicación.

En esta sección se detallan las actividades que se llevarán a cabo dentro de los plazos y lugares designados por el establecimiento. Es importante destacar que este proyecto de investigación sigue una secuencia de actividades descriptivas, con el propósito de proporcionar pautas y directrices a los investigadores futuros que busquen desarrollar instrumentos de evaluación que consideren los conocimientos, habilidades y actitudes, respondiendo a una tridimensionalidad del aprendizaje.

Estas series de actividades deben llevarse a cabo durante los momentos destinados a las reuniones de reflexión pedagógica, utilizando este momento para el trabajo colaborativo, análisis curricular e intercambio de prácticas exitosas. Todo esto con el objetivo de fomentar el perfeccionamiento continuo a las docentes, como lo plantea el Plan de Desarrollo Profesional Docente local como lo indica la Ley 20.902 (Ministerio de Educación, 2019).

La organización de las actividades no es aleatoria, puesto que busca ir respondiendo a las necesidades del establecimiento en relación con la ausencia de la tridimensionalidad del aprendizaje y apunta a desarrollar de manera progresiva las habilidades desde las simples, como son el conocer e identificar, hasta las habilidades superiores, como el aplicar y reflexionar sobre la incorporación de los conocimientos, habilidades y actitudes en los distintos procesos evaluativos en la construcción de los instrumentos.

Actividad N° 1 “Evaluando mis instrumentos de evaluación”.

Esta actividad reviste gran importancia, pues se centra en una revisión exhaustiva sobre las orientaciones del Decreto 67. Es importante recordar que el establecimiento únicamente tuvo un taller sobre este documento, el cual fue abordado de manera superficial debido al contexto de la pandemia. El propósito de llevar a cabo esta actividad es que las docentes logren reconocer la falta de integralidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación siguiendo las orientaciones del Decreto 67 y cómo estos contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde el campo de acción, el jefe de UTP cuenta con la autonomía para tomar decisiones y proporcionar los espacios necesarios para llevar a cabo la revisión del documento. Así mismo esta actividad se podría articular con el Plan de Desarrollo Profesional Docente local del establecimiento (Ministerio de Educación 2019).

En relación con el tiempo, la actividad está programada para un trabajo ininterrumpido de 60 minutos en una sola sesión. Esto se debe a que, por una parte, se trata únicamente de la revisión del documento y no de un análisis crítico o reflexivo más profundo y, por otra parte, de revisar sus instrumentos de evaluación logrando identificar qué contenido curricular tiene mayor y menor prevalencia por medio del documento orientador para registrar la actividad, manteniendo como objetivo principal el reconocer la falta de un foco integral en los instrumentos de evaluación que construyen.

El paso siguiente a esta actividad es que, después de revisar el Decreto 67, las docentes seleccionen un instrumento de evaluación que hayan elaborado y deseen aplicar. A partir de esta selección, deberán identificar si el contenido curricular de conocimientos, habilidades o actitudes prevalece, marcando así el primer paso para abordar el objetivo de la propuesta de mejora.

Para dar sentido a esta actividad, las docentes deberán primero identificar las preguntas del instrumento escogido por ellas y relacionarlas con el contenido curricular que corresponde, por ejemplo, si una pregunta está orientada a datos históricos o concretos, la encasilla en lo conceptual; si una pregunta está orientada a confeccionar una línea tiempo, mapa conceptual etc, la encasilla en el contenido procedimental; y si una pregunta está orientada a lo valórico, creencias o expectativas, entre otras, la encasilla en el contenido actitudinal. Luego de este ejercicio se asignará un total numérico por la cantidad de preguntas. Del mismo modo con la

cantidad de preguntas –valor numérico- según el contenido curricular se procederá a realizar una ecuación de primer grado para obtener los porcentajes como se muestra en la tabla N° 2.

Tabla N° 2 Ejemplo de vaciado de datos.

Contenido curricular	Cantidad de preguntas	Porcentaje
Conceptual	15	84%
Procedimental	3	16%
Actitudinal	0	0%
Total	18	100%

El completar la tabla N° 2 permitirá responder la pregunta planteada de ¿qué contenido curricular de la tridimensionalidad del aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal) está más y menos presente en el instrumento de evaluación revisado? Así también las docentes podrán darse cuenta de que requieren apoyo respecto a la confección de instrumentos, respondiendo al impulsor asociado a la actividad, transformándose en un movilizador para las siguientes sesiones.

Esta actividad logra que las docentes empiecen a analizar críticamente sus instrumentos de evaluación, relacionándolos con la tridimensionalidad del aprendizaje y determinando cuál es la importancia de su incorporación. Del mismo modo las docentes ya comenzarán a apropiarse del concepto de tridimensionalidad.³⁵

Actividad N° 2 "Desaprender y aprender a evaluar".

Inicialmente, esta actividad se dividirá en dos sesiones. En la primera, se llevará a cabo una revisión específica de las Bases Curriculares con el fin de identificar la tridimensionalidad del aprendizaje, que las define en conocimientos, habilidades y actitudes. Esta fase se enfocará en páginas específicas del documento y será dirigida por el jefe de UTP en conjunto de un documento orientador.

³⁵ Ver anexo N° 11, 14,15 y 16 relacionados a la sesión uno de implementación que responde a la actividad número uno “evaluando mis instrumentos de evaluación.”

Para lograr esta actividad que tiene por objetivo: Comprender la tridimensionalidad del aprendizaje indicada en los documentos ministeriales para su incorporación en los instrumentos evaluativos, las docentes de manera individual leen las páginas indicadas y responden preguntas orientadoras que están enfocadas en definir e identificar el concepto de tridimensionalidad y cómo su instrumento de evaluación incorpora en mayor o menor cantidad la tridimensionalidad del aprendizaje.

Posterior a responder las preguntas, seleccionan a una docente para que tome nota de los comentarios que realizan en el plenario, para así ir definiendo la tridimensionalidad del aprendizaje desde lo planteado por el documento y la importancia de incorporar la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación.

En la segunda sesión, las docentes realizan una revisión de los Programas de Estudio, con el objetivo de reconocer cómo se desarrolla la tridimensionalidad del aprendizaje desde una mirada específica de su asignatura. En esta instancia se invita a todo el equipo docente del establecimiento y las líderes de esta capacitación serán las docentes que forman parte del PdP.

En esta actividad los departamentos deberán conocer cómo se incorpora la tridimensionalidad del aprendizaje en los Programas de Estudio y deberán responder por departamentos las preguntas orientadoras del documento guía utilizado para esta jornada construido por el jefe de UTP, luego las docentes que participan en el PdP deberán exponer las respuestas de sus equipos en un plenario y el jefe de UTP tomará apuntes de lo expuesto. En esta sesión las docentes participantes deberán caracterizar y construir una definición de la tridimensionalidad del aprendizaje y deberán analizar con el departamento de la asignatura las preguntas del instrumento de evaluación seleccionado, identificando qué contenido curricular está presente y/o ausente.

Esta actividad es de suma importancia, ya que facilita la integración de la investigación con el Plan de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) del establecimiento. Esto impulsa la formación continua de las y los docentes, enfocándose inicialmente en las docentes de las asignaturas troncales que participan en el PdP y, luego, extendiéndose a todo el equipo docente, para así promover liderazgos horizontales (entre colegas).

Desde el campo de acción, el jefe de UTP posee la autonomía para gestionar los horarios y espacios destinados a las reflexiones pedagógicas para la realización de estos dos talleres, integrándolos de manera coordinada con el Plan de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) del establecimiento.

Respondiendo a la factibilidad temporal, estas actividades se llevarán a cabo en dos sesiones de 60 minutos cada una. Este período es adecuado para la revisión de los documentos ministeriales y la reflexión colaborativa por departamentos, guiados por los documentos orientadores para las actividades. Estas sesiones están programadas para llevarse a cabo durante el mes de septiembre, concretamente en las dos últimas semanas lectivas.

En resumen, el objetivo de esta actividad es que las docentes puedan comprender la tridimensionalidad del aprendizaje indicada en los documentos ministeriales para su incorporación en los instrumentos evaluativos. Esto les permitirá avanzar en la creación de instrumentos de evaluación y despertar el deseo de aprender conocimientos nuevos como lo indica el impulsor asociado a la actividad³⁶.

Actividad N° 3 **“Yo creo en ti, confía en mí”**.

En esta actividad, se solicita el apoyo del equipo de Convivencia Escolar con el propósito de desmitificar las percepciones acerca de las carencias, experiencias y motivaciones de las estudiantes por parte de las docentes. En esta ocasión, la actividad se extiende a todo el cuerpo docente del establecimiento con el fin de mejorar las expectativas que tienen con respecto al aprendizaje de sus estudiantes.

El objetivo de esta actividad es reconocer la importancia de que el profesorado tenga altas expectativas respecto del aprendizaje de sus estudiantes, para elaborar instrumentos evaluativos que fortalezcan su formación escolar. Para lograrlo, es fundamental que utilicen diversas herramientas proporcionadas por el equipo de Convivencia Escolar. Esta actividad cobra relevancia debido a las interrupciones en la continuidad de los procesos pedagógicos durante los años 2019, 2020 y 2021. Estos periodos no permitieron que los y las estudiantes

³⁶ Ver anexos N° 17,18,,19,21 y 22 relacionados a la sesiones dos y tres de implementación que responden a la actividad número dos “desaprender y aprender a evaluar

recibieran una educación de calidad, ni alcanzaran los Objetivos de Aprendizaje correspondientes a sus niveles.

Desde el campo de acción, el jefe UTP y el equipo de Convivencia Escolar, coordinan y articulan la intervención con el Plan de Desarrollo Personal y Docente (PDPD) del establecimiento. Así también respondiendo al dominio B del Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2020b), que tiene como objetivo mejorar el clima de aula, la autoestima y la motivación escolar a través de talleres reflexivos.

En respuesta a la factibilidad temporal, esta actividad se llevará a cabo en una sesión, por medio de un taller reflexivo dirigido por el equipo de Convivencia Escolar y jefe de UTP, con una duración de 60 minutos. Durante este taller se busca que las docentes comprendan: el concepto de expectativas, qué orientaciones entregan los documentos ministeriales sobre las expectativas que debiesen tener los docentes sobre sus estudiantes y generar una sensibilización entre los docentes sobre la importancia de incrementar las expectativas en sus estudiantes. Todo lo anterior, a través de un video y diversas dinámicas, logrando responder a los impulsores asociados a esta actividad como el: provocar en los docentes el deseo de aprender nuevos conocimientos y mejorar la autoestima profesional³⁷.

Actividad N° 4 **“Reconstruyendo y evaluando”**.

Esta actividad se divide en tres sesiones y tiene por objetivo: Construir un instrumento de evaluación que incorpore la tridimensionalidad del aprendizaje. Para dar respuesta al objetivo, durante la primera sesión las docentes deciden qué tipo de instrumento utilizarán para evaluar la siguiente sesión (rúbrica, pauta de evaluación o prueba tradicional). Así mismo el jefe de UTP, comparte con las docentes la rúbrica a utilizar para la construcción de sus instrumentos de evaluación, intencionado que incorporen la tridimensionalidad del aprendizaje. Esta rúbrica tiene la finalidad de orientar a las docentes en la construcción de su instrumento y así lograr el objetivo del PdP. Continuando con la sesión, las docentes comienzan a seleccionar el o los Objetivos de Aprendizaje de la unidad que desean evaluar e inician el proceso de confección de los indicadores o ítems del instrumento de evaluación,

³⁷ Ver anexos N° 23 y 24 de la sesión cuatro de implementación, que responde a la actividad número tres “yo creo en ti, confía en mi”

considerando todo lo desarrollado en las sesiones anteriores sobre la tridimensionalidad del aprendizaje.

En la segunda sesión de esta actividad, las docentes continúan con la descripción de logros de las rúbricas y/o con la coherencia de las preguntas y respuestas de los ítems por medio de las tablas de especificaciones. En esta oportunidad el jefe de UTP acompaña a cada una de ellas, observando la rúbrica orientadora confeccionada por el jefe de UTP, que evaluará los instrumentos con el fin de que las docentes logren el objetivo del PdP.

La tercera sesión está focalizada en finalizar el instrumento de evaluación y que se intercambien los instrumentos para que cada docente realice observaciones con miras de una mejora en el instrumento y luego comienza a evaluar por intermedio de la rúbrica entregada por el jefe de UTP y verificar si se logra el objetivo de confeccionar instrumentos de evaluación que aborden la tridimensionalidad del aprendizaje.

Desde el campo de acción, el jefe de UTP utiliza los espacios de reflexión pedagógica destinados a las docentes para que logren el objetivo del PdP en base a todas las sesiones realizadas, aplicando los conocimientos desarrollados con las docentes en la confección de este instrumento de evaluación

Desde el punto de vista de la factibilidad temporal, se utilizarán tres sesiones de 60 minutos, tiempo en el cual en primera instancia comienzan a reconstruir el instrumento de evaluación escogido, en segunda instancia continúan con la reconstrucción del instrumento de evaluación y en la tercera instancia finalizan la reconstrucción y realizan el proceso de revisión entre pares del instrumento de evaluación, valorando, si este aborda la tridimensionalidad del aprendizaje a través de la rúbrica entregada por el jefe de UTP.

En conclusión, esta actividad radica en que, en este punto, las docentes cuentan con un conocimiento más acabado del currículum y han asimilado el concepto de tridimensionalidad del aprendizaje. Por lo tanto, están en condiciones de crear el instrumento de evaluación, considerando los conocimientos, habilidades y actitudes de los y las estudiantes desde una perspectiva específica de sus asignaturas³⁸.

³⁸ Ver anexo N° 25 de la sesión seis de implementación que responde a la actividad número 4 “reconstruyendo y evaluando”

A manera de síntesis se incorpora una matriz con la estructura de las etapas y sesiones que se presenta en la tabla N° 3.

Tabla N°3. Resumen de actividades.

Nombre de la actividad	“Evaluando mis instrumentos de evaluación”.	“Desaprender y aprender a evaluar”.	“Yo creo en ti, confía en mí”.	“Reconstruyendo y evaluando”.
Objetivo de la actividad	Reconocer la ausencia de la tridimensionalidad en los instrumentos de evaluación que construyen.	Comprender la tridimensionalidad del aprendizaje indicada en los documentos ministeriales para su incorporación en los instrumentos evaluativos.	Reconocer la importancia de que el profesorado tenga altas expectativas respecto del aprendizaje de sus estudiantes, para elaborar instrumentos evaluativos que fortalezcan su formación escolar.	Construir un instrumento de evaluación que incorpore la tridimensionalidad del aprendizaje.
N° de sesiones	1 Sesión	2 Sesiones (Sesiones N° 2 y 3)	1 Sesión (Sesión N° 4)	3 sesiones (Sesiones N° 5,6y7)
Tiempo	60 minutos	60 minutos cada una	60 minutos	60 minutos cada una

3.2 Evaluación de la(s) actividad(es) y posibles ajustes

Dado que esta propuesta de mejora no pudo llevarse a la práctica, por razones ajenas a mi voluntad, los posibles ajustes están diseñados de acuerdo con proyecciones de su implementación y al contexto específico institucional en ámbito curricular detallado en el

documento. Por ello en cada caso se integran dos opciones de adecuación, una en relación al posible logro exitoso del objetivo planificado y otra por la eventual situación contraria.

Actividad N° 1 “Evaluando mis instrumentos de evaluación”.

El propósito de esta actividad es que, al inicio de la encuesta, las docentes reconozcan que poseen conocimiento limitados sobre la tridimensionalidad del aprendizaje y el Decreto 67 reconociendo cómo este documento establece la necesidad de abordar la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación. Asimismo, se busca motivar a las docentes para que tomen conciencia de la importancia de considerar los conocimientos, habilidades y actitudes en los diversos instrumentos de evaluación.

Durante el desarrollo de la actividad, las docentes deben, en primer lugar, familiarizarse con los lineamientos y directrices estipulados en el Decreto 67. En una segunda etapa, las docentes que participan en el PdP deben ser capaces de identificar la falta de tridimensionalidad del aprendizaje en el instrumento de evaluación seleccionado por ellas de los construidos y aplicados habitualmente en el aula a sus estudiantes.

Al concluir la actividad, las docentes completarán nuevamente una encuesta de logro que servirá como punto de comparación con la encuesta inicial diagnóstica, lo que permitirá evaluar el éxito de la actividad. En términos cuantitativos, se espera que el 100% de las docentes logren identificar la falta de un foco integral del aprendizaje en sus instrumentos de evaluación y qué contenido curricular no está siendo considerado en los diversos instrumentos, ya sean conceptuales, procedimentales y/o actitudinales.

Si esta actividad lograse el propósito esperado en el primer momento, es decir, en la encuesta diagnóstica se obtuviese un resultado de un 100%, se podría avanzar directamente a la actividad número 2.

Por el contrario, si las docentes no logran identificar la falta de tridimensionalidad del aprendizaje durante la actividad planificada, se debería sumar una segunda sesión de 60 minutos, que permita a las docentes realizar un análisis en profundidad de sus instrumentos, con un acompañamiento más específico por parte del jefe de UTP y así las docentes identifiquen la falta de un foco integral del aprendizaje. En la primera sesión, el enfoque se centraría exclusivamente en comprender y reconocer la tridimensionalidad del aprendizaje según lo establecido en el Decreto 67. En la segunda sesión, recién se podría abordar el

reconocimiento de la falta de un foco integral del aprendizaje en los instrumentos de evaluación ya sea en conocimientos, habilidades y/o actitudes y cuál de estos presenta una ausencia o prevalece.

Actividad N° 2 "Desaprender y aprender a evaluar".

El propósito de esta actividad se divide en dos sesiones y tiene como objetivo que las docentes que participan en el PdP logren desarrollar un conocimiento avanzado sobre el Currículum. En la primera parte, se enfocarán en revisar algunos apartados de las Bases Curriculares y, en la segunda, los Programas de Estudio específicos de sus asignaturas en los puntos relacionados a la tridimensionalidad. Estas sesiones se evaluarán por medio de un cuadro comparativo basado en los resultados de la encuesta diagnóstica al inicio de la primera sesión de esta actividad y una encuesta de logro al finalizar la segunda sesión. La primera encuesta de tipo diagnóstica revelará que entre el 0% y el 25% de las participantes poseen un conocimiento completo de los documentos ministeriales, es decir, ninguna o al menos una docente tiene un entendimiento sobre el Currículum. El objetivo es revertir estos resultados de manera positiva y satisfactoria. La meta es que al menos el 75% de las docentes, es decir, al menos 3 de las 4 profesoras participantes, identifiquen y comprendan la tridimensionalidad del aprendizaje en la confección de los instrumentos de evaluación, tal como se describe en los documentos ministeriales.

Durante la primera sesión, pretende que todas las docentes logren identificar la definición de los contenidos curriculares descritos en las Bases Curriculares de 7° básico a II° medio, permitiendo que conozcan los documentos ministeriales y así logren desarrollar conocimientos avanzados desde una mirada curricular, como en el diseño de instrumentos de evaluación, asegurando la presencia de la tridimensionalidad del aprendizaje. Durante esta sesión se podrán evaluar los conocimientos limitados que poseen las docentes sobre los documentos ministeriales que definen la tridimensionalidad del aprendizaje a través de una encuesta diagnóstica al inicio de esta sesión.

La segunda sesión, tiene como finalidad que las docentes que forman parte del PdP, revisen los apartados sobre evaluación y tridimensionalidad descritos por los Programas de Estudio, y así tengan orientaciones y herramientas sobre la tridimensionalidad del aprendizaje y de

cómo esta se debe incorporar en los instrumentos de evaluación según sus asignaturas. Una forma de evaluar los aprendizajes desarrollados en las dos sesiones es a través de una encuesta de logro al finalizar la actividad, lo que permitirá contrastar lo aprendido durante las sesiones en relación con la encuesta de diagnóstico.

Una modificación que se podría tener en cuenta en esta actividad es que si el 100% de las docentes tienen conocimientos de lo que plantean los documentos ministeriales a trabajar sobre la tridimensionalidad del aprendizaje, se debería reformular el propósito de la actividad y apuntar a temáticas como: profesionalismo docente, responsabilidad pedagógica y/o motivación docente. Estas temáticas son escogidas bajo el criterio de por qué las docentes no incorporan la tridimensionalidad del aprendizaje en la confección de instrumentos de evaluación si en la encuesta demuestran conocimiento de aquello y la importancia de aplicarlo.

En el caso contrario, si la actividad se desarrolla de forma completa y aun así las profesoras no logran el propósito planteado, se podría extender esta etapa en dos sesiones adicionales para la revisión documental, permitiendo así no solo lograr la revisión, sino también apuntar a un análisis reflexivo de dicho marco ministerial.

Actividad N° 3 “Yo creo en ti, confía en mí”.

Esta actividad tiene como objetivo crear conciencia y sensibilizar a los docentes sobre las expectativas que tienen con respecto a sus estudiantes. Esto se llevará a cabo a través de un taller reflexivo dirigido por el equipo de convivencia escolar. El propósito es visibilizar las creencias, experiencias y motivaciones de los y las estudiantes para mejorar las expectativas que los docentes tienen sobre ellos. La actividad apunta a que el 100% de las docentes logre alcanzar este objetivo.

La encuesta de logro ofrecerá datos cuantitativos que reflejarán la percepción de los y las docentes sobre la visión que deben adoptar y cómo mantener expectativas elevadas sobre sus estudiantes. Esta encuesta será diseñada con preguntas específicas que aborden estos aspectos, permitiendo evaluar el impacto de la actividad en la disposición y actitud de los y las docentes hacia sus estudiantes. Esto, a su vez, contribuirá a mejorar las expectativas hacia

los y las estudiantes y demostrará cómo estas altas expectativas facilitan la elaboración de instrumentos de evaluación más desafiantes.

Si al llegar las profesoras a la actividad manifestaran altas expectativas respecto del aprendizaje de sus estudiantes, el propósito de la sesión podría transformarse a reconocer las causas por las cuales no logran traducir esas expectativas en los instrumentos evaluativos correspondientes.

Por el contrario, si terminada la actividad no logran mejorar sus expectativas respecto del aprendizaje de los y las estudiantes, se realizaría un acompañamiento focalizado a dichos profesores en una sesión adicional y siendo acompañados al aula por los integrantes del equipo de Convivencia Escolar y/o jefe de UTP.

Actividad N° 4 “Reconstruyendo y evaluando”

El objetivo de esta actividad es construir un instrumento de evaluación que incorpore la tridimensionalidad del aprendizaje. Esto se lograría aplicando los conocimientos desarrollados durante el proceso de intervenciones y talleres reflexivos, los cuales están orientados a obtener un entendimiento completo del Currículum lo que permitiría incorporar la tridimensionalidad del aprendizaje en los instrumentos de evaluación elaborados.

Esta observación será posible mediante el uso de una rúbrica holística -construida por el jefe de UTP- que busca cumplir con los criterios de evaluación de acuerdo a los indicadores construidos. Esta herramienta permitirá identificar cómo las docentes logran abordar la tridimensionalidad del aprendizaje en sus instrumentos de evaluación.

En el caso que algunas de las profesoras participantes construyan correctamente en la primera o segunda sesión el instrumento completo, se les solicitará que actúen como lideresas, apoyando a sus compañeras en las sesiones posteriores.

Por el contrario, si terminada las tres sesiones las profesoras no logran construir el instrumento respectivo o este aún es insuficiente, se debería sumar una o dos sesiones más para terminarlo de manera correcta, apoyando con ejemplos y guiando en la construcción de manera más cercana.

Capítulo IV

Conclusión y reflexiones

Este capítulo se elaboró considerando las acciones desarrolladas hasta el diseño de la propuesta, pues, por razones ajenas a mi voluntad, como ya se señaló oportunamente en este informe, no fue posible ponerla en práctica. No obstante, algunas de las reflexiones expresadas consideran una proyección de su posible aplicación, las que están basadas tanto en el conocimiento del contexto, por el rol que desempeño en él, como en el marco referencial construido.

4.1 Explicación de consideraciones éticas asociadas a los procesos de indagación y a la puesta en práctica de la(a) actividad(es)

Para iniciar el plan de indagación, comencé el proceso con un diálogo explicativo con las docentes, detallando la etapa que me encontraba realizando como estudiante de Magíster y la temática que pretendía desarrollar en mi indagación. En este contexto, las invité cordialmente a sumarse a este (PdP), con el propósito de perfeccionar sus prácticas pedagógicas, particularmente en relación con los instrumentos de evaluación.

Fue importante dar tranquilidad a las docentes aclarando que toda conversación que tendríamos estaría protegida bajo estricta confidencialidad, asegurándoles que en ningún caso esta interacción influiría negativamente en su continuidad en el establecimiento. Mi objetivo era crear un espacio de trabajo colaborativo donde pudiésemos enriquecernos profesionalmente y avanzar hacia mejoras significativas en la confección de instrumentos de evaluación que incorporasen la tridimensionalidad del aprendizaje.

Se dejó en claro que su participación sería valiosa y por sobre todo respetada en este proceso, preguntándoles de manera verbal -en primera instancia- si estarían interesadas en formar parte de este trabajo.

Una vez que las docentes confirmaron su participación, inicié la segunda fase del proceso, que consistió en la firma del documento ético³⁹. Este documento detallaba minuciosamente los procesos que se llevarían a cabo durante la investigación, asegurando que toda la información recopilada permanecería en el anonimato. Fue importante destacar que en ningún caso los comentarios o aportes de las docentes tendrían incidencia en su evaluación por mi parte como jefe directo.

El propósito de este documento ético fue garantizar la confianza y la integridad de la investigación. Cada docente tendría la oportunidad de leer detenidamente el documento y, si estaban de acuerdo, firmarían una copia del mismo. Se proporcionó una copia tanto para ellas como respaldo, como también para mí, asegurando así un compromiso mutuo y el cumplimiento de los principios éticos acordados. Este enfoque buscó crear un ambiente de colaboración seguro y protegido para todas las partes involucradas.

³⁹ Anexo N°26 Carta de consentimiento para participar en el Trabajo de magister.

Otra consideración ética que se presentó durante la realización del *focus group*, fue en el momento de dar inicio a la grabación y se les preguntó a las participantes si estaban de acuerdo con ser grabadas. Se les aseguró que sus nombres permanecerían en el anonimato y se les asignarían apodos para la transcripción de la conversación, garantizando así la confidencialidad de su identidad.

Lo anterior buscó demostrar el compromiso con la protección de la privacidad y con la confianza que me brindaron las participantes durante todo el proceso de investigación. Era fundamental asegurar que se sintiesen cómodas y resguardadas durante cada etapa de la investigación, para así generar la mayor cantidad y calidad de información y así validar las causas del PdP estipuladas intuitivamente.

Otro aspecto ético que se consideró fue el ser cuidadoso con el trato al momento de plantearles las preguntas o generar el debate sobre la temática, como así también ser respetuoso con las respuestas que entregaban, omitiendo juicios de valor tanto en mi rol de investigador, como en el rol de jefe de UTP del establecimiento.

4.2 Reflexión sobre nuevas herramientas profesionales desarrolladas en relación con la mención

A lo largo de este proceso, he logrado desarrollar nuevos conocimientos significativos sobre el currículum tanto a nivel general como nacional. Este proceso ha contribuido a esclarecer diversas ideas relacionadas con la descripción, implementación, adecuación y evaluación del currículum. En particular, he centrado mi Problema de Práctica (PdP) en la tridimensionalidad del aprendizaje y cómo este foco curricular pudiese ser evaluado integralmente, lo que me ha llevado a ampliar mis conocimientos y visión -adicionalmente- sobre los instrumentos de evaluación.

El haber profundizado en el ámbito de la evaluación no solo ha enriquecido mis conocimientos en esta área específica, sino que -articulado con el campo curricular- también me ha proporcionado herramientas de investigación más precisas y ajustadas a la realidad que experimenta la escuela en la práctica. Este enfoque ha resultado fundamental para abordar mi PdP de manera efectiva y para estar más capacitado para implementar acciones

concretas que generen cambios importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento.

Del mismo modo, este proceso me permitió incorporar la comprensión de las fuerzas psicosociales como una estrategia clave para movilizar el cambio. En particular, he reconocido la importancia de centrarme en la afectividad y en el vínculo emocional con los adultos responsables, motivándolos a generar transformaciones significativas. La consideración de estas fuerzas psicosociales se ha transformado en un concepto relevante, ya que me ha capacitado para intervenir de manera asertiva y efectiva en el entorno educativo movilizándolo a los y las docentes desde la emocionalidad y vínculo que poseen con la escuela.

Este enfoque no solo ha potenciado mi capacidad para abordar los desafíos en el establecimiento, sino que también ha sido fundamental para hacerlo de una manera que respeta el contexto y las experiencias individuales de las docentes. Al comprender y aplicar estas fuerzas psicosociales, he fortalecido mi capacidad para generar espacios efectivos hacia el cambio, reconociendo la importancia de lo emocional en el proceso de transformación educativa.

Además, el proceso de indagación del Trabajo de Magíster 2 me brindó la oportunidad de recordar prácticas y métodos de investigación fundamentales. Reviví técnicas, como la realización de *focus group* y encuestas. Desde el método cualitativo, técnicas de análisis de información como la tabulación o vaciado de datos y el análisis categorial; como, desde el método cuantitativo, con la técnica de análisis asociada a frecuencia y porcentajes.

La aplicación de estas técnicas ha enriquecido mi habilidad de investigación, permitiéndome abordar de manera más completa y efectiva el análisis cualitativo y cuantitativo de la información. Esta asignatura me permitió mejorar los métodos de investigación, los que fueron esenciales para asegurar la rigurosidad y la calidad en el manejo de la información recabada durante el proceso.

El PdP me obligó y motivó a profundizar aún más en la exploración de los documentos ministeriales, como las Bases Curriculares, Estándares Indicativos de Desempeño, el Marco para la Buena Enseñanza, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo, así como los Programas de Estudio, Leyes y Decretos. Este enfoque más detallado ha sido esencial para

orientar y capacitar de manera más efectiva a las docentes que participan en el PdP, así como a aquellas que están bajo mi liderazgo en el establecimiento.

La comprensión profunda de estos documentos ministeriales no solo ha fortalecido mi conocimiento de las directrices educativas a nivel nacional, sino que también me ha permitido traducir esta información de manera práctica y relevante para el contexto específico del establecimiento educativo, el que, como se señaló desde el inicio del plan de indagación y que fue confirmado con el diagnóstico respectivo, tenía una debilidad importante en el abordaje de la tridimensionalidad del aprendizaje, especialmente en los instrumentos evaluativos elaborados. Adicionalmente, fue un aporte el generar -en el diseño- instancias colaborativas para desarrollar estas reflexiones curriculares y evaluativas, pues en el establecimiento dichos espacios no están resguardados con suficiencia. Este enfoque integral, desde la tridimensionalidad, busca que las acciones de orientación y capacitación estén alineadas con las políticas educativas vigentes y contribuyan de manera significativa tanto al desarrollo profesional de las docentes y el mío, como al aprendizaje de los y las estudiantes.

4.3 Reflexión sobre el rol ejercido en el contexto y la forma en que este proceso le interpela [Límites, posibilidades y proyecciones como agente de cambio]

Mi rol como directivo me permitió visualizar un campo de acción más amplio para la toma de decisiones autónoma en la gestión del establecimiento. Este enfoque ha facilitado la creación de entornos propicios para abordar el PdP de manera efectiva. Además, mi experiencia previa de trabajar durante varios años con el cuerpo docente contribuyó a establecer vínculos de cercanía y confianza con las docentes.

El reconocimiento de las experiencias y desafíos presentes en sus roles profesionales fue fundamental. En este sentido, procuré brindar espacios específicos que fomentaran la

reflexión crítica y transformadora por medio de los plenarios, desde una mirada reflexiva desde su rol, como así también en la construcción del instrumento, visibilizando las expectativas que poseen del aprendizaje de sus estudiantes, buscando mejorarlas. Estos espacios no solo buscaron abordar los desafíos existentes, sino que también persiguieron, aunque solo en el diseño, promover un cambio significativo en sus prácticas pedagógicas.

En el transcurso de mi experiencia como jefe de UTP y lo aprendido en el Magister, he llegado a comprender la importancia de profundizar en la comprensión del contexto institucional en términos de la gestión curricular desarrollada en el establecimiento, la que en este caso está enmarcada en una Corporación Municipal centrada en la cobertura curricular y el rendimiento. Este conocimiento es fundamental para una toma de decisiones adecuada y pertinente, alineada con los objetivos construidos por la propia comunidad, apuntando al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Centrarse en los desafíos de mejora y transformación socioeducativa, especialmente mediante la colaboración de un reducido grupo de profesoras en una fase inicial, emergió como una estrategia efectiva. Este enfoque no solo permitió abordar de manera más precisa las necesidades identificadas, sino que también buscó generar un efecto contagio, donde el compromiso y la motivación de este grupo inicial se transmitiesen de manera positiva a los demás integrantes del equipo docente.

Finalmente, las instancias que se diseñaron buscaban promover el crecimiento y desarrollo profesional de las docentes, pues, les permitirían recordar y activar conocimientos vinculados al ámbito curricular y evaluativo, así como también el comprender la relevancia de documentos estratégicos ministeriales. Este entendimiento integral las motivaría a realizar cambios innovadores y eficaces en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, estas experiencias servirían como estímulo para motivar e incentivar la mejora continua en las prácticas pedagógicas de las docentes, centrándolas especialmente en la elaboración de instrumentos evaluativos coherentes con las orientaciones curriculares ministeriales. Permitiendo con esto conocer y aplicar nuevos enfoques y estrategias, las docentes no solo fortalecerían su competencia profesional, sino que también contribuiría de manera significativa al desarrollo integral de los y las estudiantes.

Por otro lado, esta dinámica intenciona propiciar un entorno de perfeccionamiento continuo, impulsado por el equipo directivo. En mi rol como jefe de UTP, se desplegarían capacitaciones contextualizadas que buscaran profundizar sus habilidades y conocimientos,

y proporcionarán un espacio de validación tanto para su propio equipo como para el cuerpo docente en general.

Estas capacitaciones no solo se traducirían en un perfeccionamiento profesional, sino que también promoverían un ambiente de motivación y confianza en el liderazgo transformador del jefe de UTP del establecimiento. Esta validación y respaldo constante fortalecería la cohesión interna del equipo directivo y también aportaría a la consolidación de una cultura organizacional que promueva la mejora continua y fomente los liderazgos transformadores horizontales en todos los niveles de la comunidad educativa.

4.4 Reflexión crítica sobre límites y posibilidades del Trabajo de Magíster para generar transformación socioeducativa.

4.4.1.-Los principales límites que se producen por el Trabajo de Magíster son:

Esta instancia se vio restringida a un contexto específico, lo que limitó la realización de la intervención en otros establecimientos, como el que me encuentro actualmente y que requiere instancias para la mejora sobre la misma temática. Así también dentro del establecimiento este Trabajo de Magíster impidió que los hallazgos y conocimientos resultantes fuesen plenamente aprovechados por un espectro más amplio de docentes del establecimiento, pues -por la relevancia del diagnóstico elaborado- se focalizó solo en cuatro asignaturas. Es de conocimiento general que las y los docentes de los distintos establecimientos del país enfrentan significativas dificultades en la elaboración de sus instrumentos de evaluación y aún más preocupante es la falta de comprensión acerca de la tridimensionalidad del aprendizaje.

Si bien esta propuesta fue elaborada para un contexto institucional específico, en el que el abordaje de la tridimensionalidad del aprendizaje es muy escasa, dado que se trata de un problema bastante masificado de acuerdo con mi experiencia en otros escenarios escolares y también sustentado por diversos autores (Pantoja, 1980; Murillo y Duck, 2012), sería interesante pensar que, en realidades escolares similares, este diseño podría ser desarrollado, con las adaptaciones necesarias de acuerdo a sus propias complejidades.

Desde una misma mirada de los espacios acotados, resulta evidente que cuando las investigaciones se realizan exclusivamente con un grupo pequeño y altamente específico, limita el campo de acción de investigador (que en mi caso cumpla un rol directivo), teniendo la posibilidad de articular este Trabajo de Magíster con el Plan de Desarrollo Profesional Docente. Dada la intuición inicial de que esta es una limitación compartida por el resto del profesorado en este establecimiento, para lograr cambios innovadores mayores y aprovechar plenamente esta oportunidad, hubiera sido más pertinente extender la intervención, por ejemplo, a una asignatura que abarcara todos los niveles o a todo un ciclo educativo por lo menos, sin embargo, las características de este Trabajo de Magíster orientan a privilegiar un foco de acción más específico.

Cabe recordar que, debido a las circunstancias ya explicadas, la orientación del Trabajo de Magíster se vio condicionada a una labor solo de diseño. A pesar de esta limitación, esta aproximación mayormente teórica para abordar el PdP aún ofrece valiosas oportunidades para comprender y analizar en profundidad la situación y los diversos elementos involucrados. Esta metodología permite una exploración detallada de los factores contextuales identificados y proporciona una base para reconocer áreas de mejora. Aunque no se pudo llevar a cabo un trabajo experimental, la naturaleza descriptiva fue una herramienta valiosa para generar conocimientos significativos y orientar la reflexión hacia posibles acciones de mejora en el establecimiento, transformándose en una pauta o guía para su futura y posible implementación.

4.4.2.-Las principales posibilidades que se producen por el Trabajo de Magíster son:

Una posibilidad que brinda este Trabajo de Magíster es la oportunidad de ampliar la temática de la tridimensionalidad del aprendizaje y su correspondiente evaluación, haciéndola extensiva hacia otras dimensiones, como son la planificación y puesta en práctica en el aula. Esto podría lograrse mediante un acompañamiento y monitoreo llevado a cabo por el jefe de UTP y las coordinadoras de asignatura. Este enfoque permitiría alcanzar un cambio significativo y novedoso, de un impacto tanto en el aprendizaje profesional del cuerpo docente y UTP, como de los y las estudiantes. Además, esta propuesta podría ser reflejada y

articulada en el Plan de Mejora Educativa (PME) del establecimiento, lo que abriría la posibilidad de obtener recursos económicos para la implementación de estas iniciativas. Esta estrategia se traduciría en mejoras visibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a una educación de calidad y enriquecedora para los y las estudiantes.

Finalmente, en una dimensión personal y profesional, este enfoque de indagación descriptiva sienta las bases para futuras investigaciones y posibles implementaciones en diversos establecimientos, ya sean del sector municipal o particular subvencionado. La propuesta elaborada, con las adaptaciones correspondientes, podría permitirme mejorar los indicadores en la dimensión de gestión pedagógica, en un marco de desempeño directivo, para postular al cargo de Director por Alta Dirección Pública. En este sentido, este modelo, contribuiría a fortalecer prácticas curriculares y evaluativas, a la vez que podría consolidarse como un referente para el desarrollo de líderes educativos en distintos contextos, promoviendo así la mejora continua en la gestión y dirección de los diversos establecimientos educativos.

Referencias bibliográficas.

1. Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill. URL: https://studylib.es/doc/9236994/d%C3%ADaz-barriga--f.-y-hern%C3%A1ndez--g.--2010-.-estrategias-doce...#google_vignette.
2. Decreto N° 67/2018, del 31 de Diciembre, aprueba normas mínimas nacionales sobre valuación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del ministerio de educación. *Fecha Promulgación: 20-FEB-2018*. Url. <https://bcn.cl/2m784>.
3. Galleguillos-Sarmiento, K. y Cerpa-Reyes, C. (2023) Teorías subjetivas de docentes respecto a la implementación del Decreto 67 de evaluación, *Revista saberes educativos*, 10, 01-35. DOI: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69089>
4. González, G., Millán, C., y Mayo S. (2022). Transformaciones socioeducativas: reflexiones y orientaciones sobre prácticas educativas para la justicia social en Queupil, J. (Ed.). *Transformación socioeducativa en los centros escolares: reflexiones y desafíos para sus equipos directivos y docentes*. UCSH.

5. Ley N° 20.370/2009, del 12 de Septiembre, establece Ley General de Educación. Promulgación 7 de Agosto del 2009. Url. <https://bcn.cl/307ng>
6. Hernández, R., Fernández, C., y Baptista M. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. Mexicana.
7. Ministerio de Educación (2015a). Bases Curriculares de 7° básico a II° Medio. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
8. Ministerio de Educación (2015b). Marco para la buena dirección y liderazgo pedagógico. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2239/mono-593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
9. Ministerio de Educación (2019). Orientaciones sobre el plan local de formación docente para el desarrollo profesional en la escuela (fundamentos, características y propósitos). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2264/mono-992.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
10. Ministerio de Educación (2020a). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-222640_estandar.pdf
11. Ministerio de Educación (2020b). Estándares para la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-222640_estandar.pdf
12. Mintrop, R., y Órdenes, M. (2021). Resolución de problemas para la mejora continua. LOM.
13. Morán, P. (2012). La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula. IISUE.
14. Moreno, T, (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. *Reinventar la evaluación en el aula*. México. (Universidad Autónoma) Editorial Universidad Autónoma metropolitana. ISBN: 978-607-28-0762-4.
15. Murillo, F., y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13.
16. Pantoja, D. (1980). Síntesis de la ponencia que presentó el Colegio de Ciencias y Humanidades en la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior. *Perfiles Educativos*, 8, 24-48.

17. Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Grupo Magro.

Anexos

Anexo N° 1

Escuela			
Profesora:			

Evaluación
Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Nombre:	Curso:	Fecha:
Objetivo de aprendizaje: OA 8: Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar.		
Habilidad: Comprensión, análisis y trabajo con fuentes de información		
Puntaje total: 17	Puntaje Obtenido:	NOTA
Logrado	Medianamente logrado	Por Lograr

Lee atentamente cada pregunta y marca con una X la alternativa que consideres correcta. (1 punto c/u)

1. ¿Con qué hecho se da inicio al régimen de gobierno militar?

A) El ataque aéreo y terrestre al Palacio de la moneda.
B) La elección del presidente Pinochet.
C) El arresto del presidente Allende.
D) El bombardeo al congreso.

2. Eduardo Frei Montalva fue presidente de Chile entre 1964 y 1970, él representaba el proyecto político de:

A) Derecha
B) Izquierda
C) Centro
D) Ninguna de las anteriores

3. ¿Por qué el golpe de estado del 11 de septiembre de 1973 es considerado el quiebre de la democracia en Chile?

A) Ayudó al país a estabilizar la economía.
B) Vulneró muchos de los principios democráticos como la igualdad y la libertad.
C) Impulsó la libertad de prensa y el respeto a los derechos humanos.
D) Debió a que estaba en contra de un gobierno socialista.

4. El golpe de Estado y el establecimiento de un régimen militar en Chile se debió a:

A) Los cambios culturales que se produjeron en Chile.
B) La llegada masiva de extranjeros a Chile y su influencia sobre la población chilena.
C) La polarización política que vivió el país, tras las reformas de los años 60 y el gobierno de la UP.
D) La experiencia política de los militares.

Escuela			
Profesora:			

5. "Por primera vez en la historia nacional y mundial llegaba al poder un candidato socialista por medio de elecciones democráticas." (1970). El texto anterior se refiere al presidente:

A) Augusto Pinochet.
B) Salvador Allende.
C) César Mendoza.
D) Patricio Aylwin.

6. ¿Cuáles de las siguientes opciones son características del periodo de "Dictadura Militar"?

A) El cierre de la iglesia.
B) Aumentó el derecho a voto.
C) Cierre de Congreso Nacional.
D) La nacionalización del cobre.

7. Durante el gobierno de la Unidad Popular (UP), uno de los principales factores fue su programa de gobierno donde los temas a tratar (como la nacionalización del cobre), hicieron que su programa contemplara un Estado:

A) del pueblo sin metas económicas
B) popular y una economía planificada.
C) comunista sin empresas públicas
D) socialista con una economía capitalista

8. El último año del gobierno del presidente Salvador Allende, hubo diversas situaciones que mostraron la inestabilidad del gobierno. El programa de gobierno comenzó a mostrar lentamente desequilibrios que afectaron al ámbito político y social. Del punto de vista económico ¿Qué situación afectó gravemente al Gobierno de la UP?

A) El proceso de inflación.
B) El proceso de deflación.
C) El proceso de oferta.
D) El proceso de demanda.

Lee con atención el presente texto y responde las preguntas n° 9 y 10.

"No podemos aquí desarrollar todo este proceso, sino concentramos en estos aspectos. "¿Cómo avanzar en el proyecto de reformas? Se enfrentan dos puntos de vista claramente distintos. La participación activa, o la disciplina y productividad. ¿Quién ganó el debate?... la línea del proceso controlado y gradual" del ala allendista del PS y del PC. Todo indicaba un intento por "calmar las aguas". Fue a partir de ese momento que la organización "Independiente del trabajador se transformó en un tema conflictivo y fundamental" (...) "Calmar las aguas" no estaba entre las aspiraciones de los trabajadores, la exigencia al gobierno de profundizar el camino recorrido crearía un nuevo organismo de lucha de los trabajadores, que surgiría como un órgano de presión.

Fuente: <http://www.socialismo-chileno.org/cordones/cordonesSilva.pdf>



9. Según el fragmento subrayado, las sublevaciones de los trabajadores afectaron el programa de gobierno, sin embargo ¿Qué características incidieron para oponerse al programa dirigido a los trabajadores?

- I. La inflación fue uno de los puntos que los trabajadores de los cordones industriales hicieron sublevarse frente a las reformas del gobierno.
- II. El mercado negro y la devolución de las empresas a los privados hicieron que los trabajadores levantaran huelgas en contra del gobierno de la UP.
- III. La presión constante de trabajadores de los cordones industriales se debía a la entrega de las fábricas a los obreros de fábrica.

- A) Sólo I
B) Sólo II
C) I y III
D) I, II y III

10. Las problemáticas sociales se hacen cada vez más latentes para el gobierno de la UP, pero ¿qué otros aspectos afectaron al gobierno de Salvador Allende?

- A) Desde el primer día los trabajadores criticaron el gobierno
B) La fuerte oposición que generaron sus reformas en un importante grupo de chilenos
C) Las Fuerzas Armadas afectaron su gobierno desde el mismo día en que asumió
D) Ningún partido político apoyaba las ideas del gobierno

Lee el siguiente texto y responde la pregunta n° 11

"Las personas estamos cada vez más educadas, tenemos más acceso a la información y, por lo tanto, nos podemos organizar y queremos ser partícipes de la toma de decisiones. Y esa participación se puede abrir cambiando una democracia que hoy días es liberal representativa, o sea que cada cuatro años tú escoges a alguien, a una más continua que dota de mecanismos a la sociedad civil para intervenir en los procesos con plebiscitos, con iniciativas populares de la ley".

Fuente: Revista Paula, Junio 2013. Entrevista a Giorgio Jackson.

11. Según el texto, ¿Cuál es la importancia de vivir en un país en Democracia?

- I. Respetar los derechos fundamentales de las personas.
- II. Vivir en una sociedad respetada y participativa.
- III. Escoger mediante el sufragio a los representantes de nuestro país.

- A) I, II y III
B) II y III
C) I y II
D) Sólo III



Lee el siguiente texto y responde la pregunta n° 12

"En Chile las fuerzas Armadas han dado golpes de Estado, no para unir las facciones de la otra. Aplastaron a sangre y fuego a los pipiolos, dejaron a los pelucones al control de la situación; en 1831, por ejemplo, arrasaron con todos los que rebelaron; en 1891, lo mismo, el 25 lo mismo, el 73, lo mismo. Su trayectoria es bien notable: siempre han dado golpes liberales, nunca desarrollistas, nunca productivistas, nunca sociales. Nunca nacionales. Esto no sale en los libros de los niños en las escuelas. Es culpa también de los historiadores".

Fuente: www.educarchile.cl Entrevista a Gabriel Salazar, Historiador Chileno.

12. Según el texto, ¿A qué refiere el historiador Gabriel Salazar con el apoyo hacia los golpes de los pelucones?

- A) Las Fuerzas Armadas más de una vez han apoyado los golpes de Estado de la clase conservadora y dirigente de este país.
B) Las Fuerzas Armadas han apoyado los golpes que ha cometido justificadamente la derecha de este país.
C) Las Fuerzas Armadas siempre apoyan los golpes de Estado que provienen de pelucones, clase trabajadora del país.
D) Las Fuerzas Armadas arman golpes de Estado, sin justificación con los empresarios de este país.

Lee con atención el siguiente texto y responde la pregunta n° 13

"Estados Unidos fue pieza clave para el golpe de Estado en Chile, como lo fue para casi todos los golpes en América Latina (...) Pusieron lo más selecto, lo más criminal de la CIA a cargo de Chile, para poder lograr el golpe militar y poder eliminar al Presidente Allende. Fue una operación fría, calculada día por día. Se gastaron millones de dólares, no hay que engañarse con las cifras, en ese tiempo un dólar valía 250 veces más en el mercado negro".

Fuente: www.educarchile.cl Entrevista a Patricia Verdugo.

13. Según el presente texto, ¿Cuál es la importancia o asociación de Estados Unidos con el golpe militar en Chile?

- A) La de involucrar agentes especiales para detener el gobierno de Salvador Allende.
B) La de insertar un plan de detención social para personas que recurrieran al mercado negro.
C) La de motivar que el Presidente Allende gobernara mediante un golpe de estado.
D) El de Instalar una democracia una vez finalizado el gobierno de Allende.

14. Si bien los cambios económicos instaurados por el Régimen Militar en Chile, provocaron la privatización, la exportación y varios elementos relacionados directamente con el libre mercado. El presente programa económico tuvo en sus mentores un equipo de especialistas, que realizaron estudios en el extranjero. ¿Con qué nombre se conocían estas personas?

- A) Los hombres de la universidad de Harvard.
- B) Los Proteccionistas del Estado.
- C) Los inversionistas de Europa.
- D) Los Chicago **Boys**.

15. Durante el Régimen Militar, en Chile se instauró un sistema económico de tipo neoliberal, que trajo una serie de cambios estructurales, que persisten aún hoy en día. Entre esos cambios se encuentran:

- A) El término de las exportaciones nacionales.
- B) La privatización de las empresas del Estado.
- C) El nacimiento del Ministerio de Economía.
- D) El cierre de todas las fábricas de alimentos

Lee con atención la siguiente canción y responde la pregunta n° 16



Chile, la alegría ya viene (2)

*Porque digan lo que digan yo soy libre de pensar,
 Porque siento que es la hora de ganar la libertad,
 Hasta cuando ya de abusos, es el tiempo de cambiar.
 Porque basta de miserias voy a decir que **no**.
 Porque nace el arco iris después de la tempestad,
 Porque quiero que florezcan mil maneras de pensar,
 Porque sin la dictadura la alegría va a llegar,
 Porque pienso en el futuro voy a decir que **no**.
 Vamos a decir que no, o-oh, con la fuerza de mi voz,
 Vamos a decir que no, o-oh, yo lo canto sin temor,
 Vamos a decir que no, o-oh, todos juntos a triunfar,
 Vamos a decir que no, por la vida y por paz.*

Fuente: Canción de la franja del NO.

16. El 5 de octubre 1988, el gobierno militar llamó a un plebiscito nacional tras las presiones ciudadanas. Según la presente canción de la franja electoral del NO, ¿Qué aspectos se recalcan para que la ciudadanía vote por el No a la continuidad del gobierno de Pinochet?

- A) Porque la sociedad chilena sin la dictadura será feliz, ya que mientras esta existió no podían hacer lo que quisieran.
- B) Porque el país estaba sumergido en la extrema pobreza, gracias al neoliberalismo.
- C) Porque votar por el No aseguraba que todos tuvieran trabajo
- D) Porque todos los ciudadanos creían que Chile necesitaba un mejor futuro para las nuevas generaciones.

Anexo N°2

Escuela:
Profesor:



**Guía de trabajo de ciencias
8° básicos**

Nombre:	Curso:	Fecha:	
<small>Obj. 17. Analizar un circuito eléctrico domiciliario y comparar experimentalmente los circuitos eléctricos, en serie y en paralelo, en relación con la:</small> • Energía eléctrica. • Diferencia de potencial. • Intensidad de corriente. • Potencia eléctrica. • Resistencia eléctrica. • Eficiencia energética.			
Puntaje total: 51		Puntaje Obtenido:	Nota
Logrado	Medianamente logrado	Por Lograr	

Instrucciones:

ITEM I VERDADERO O FALSO: Escriba una V si es verdadero y una F si es falso. Será considerado correcta la respuesta con lápiz de pasta. No se acepta uso del corrector. (1 punto cada una).

- Todo cuerpo se compone de átomos.
- La carga eléctrica es una magnitud física.
- Los electrones poseen carga positiva.
- El átomo está compuesto por un núcleo y una corteza.
- La energía eólica obtiene su energía del sol.
- Un conductor eléctrico pone resistencia al flujo de electrones.
- Ejemplo de conductor es la madera.
- El flujo de cargas eléctricas por un conductor constituye una corriente eléctrica.
- Para que los electrones se muevan en el cable necesitan energía.
- No es un método de electrificación la inducción.

Escuela:
Profesor:



5. El generador eléctrico es:

- Un dispositivo que transforma la energía mecánica en energía eléctrica
- Un dispositivo que transforma la energía solar en energía eólica
- Un dispositivo que transforma la energía eléctrica en mecánica
- Un dispositivo que transforma la energía eléctrica en energía solar

6. Una central Eólica:

- Genera energía Hidráulica
- Genera energía solar
- Utiliza la energía del viento para generar energía volátil
- Utiliza la energía del viento para mover las aspas de los aerogeneradores

7. Utiliza el calor como fuente principal de energía

- Central eólica
- Central termoelectrónica
- Energía Térmica
- Energía Nuclear

8. La corriente eléctrica circula a través de:

- Las fuerzas eléctricas
- El agua
- Cables de Tierra
- Circuitos Eléctricos

9. Electrificación por contacto se caracteriza por:

- Ambos cuerpos quedan neutros
- Ambos cuerpos quedan cargados con distinta carga
- El cuerpo que tiene exceso de electrones le cede parte de ellos al otro cuerpo
- El cuerpo que tiene menos electrones disminuye el número de protones

Escuela:
Profesor:



ITEM II SELECCION: Encierre en un círculo la alternativa que considere correcta. Sólo se acepta uso de lápiz de pasta y no se permite el uso del corrector. (2 puntos cada una).

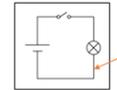
1. Para que los electrones puedan moverse requieren de:

- Un empujoncito
- Energía
- Protones
- Una ampollita

2. Existe atracción de cargas cuando:

- Son del mismo tipo
- Son de distinto tipo
- La cantidad de cargas es la misma
- La cantidad de cargas es distinta

3. De la siguiente imagen, ¿qué representa la simbología señalada con la flecha?



- Cable
- Resistencia
- Ampollita
- Interruptor

4. Cuando un material no permite que los electrones circulen a través de él es:

- Homogéneo
- Un aislante térmico
- Resistente
- Un conductor eléctrico

Escuela:
Profesor:



10. No es una fuente de energía:

- Pila
- Batería
- Metal
- Placa fotovoltaica

ITEM III DESARROLLO: Resuelve las siguientes preguntas, contestando según sea necesario. Las respuestas solo se considerarán válidas con su desarrollo respectivo.

1- Menciona 3 materiales aislantes, y materiales conductores de electricidad: (3 pts)

2- Menciona 3 medidas de prevención para utilizar la electricidad (3pts)

3- Menciona 5 medidas de utilización de la energía eficientemente: (5 pts)

Anexo N°3

RUBRICA PARA DISERTACIÓN DE MATEMÁTICA

Nombre:	Curso: 6° A – B	Fecha: -octubre-2022
Objetivos de aprendizaje: OA 13. Demostrar que comprenden el concepto de área de una superficie en cubos y paralelepípedos.		

Puntaje y Nota Exposición:	Notas:				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">Logrado</td> <td style="width: 25%;">Medianamente logrado</td> <td style="width: 25%;">Por Lograr</td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table>	Logrado	Medianamente logrado	Por Lograr		
Logrado	Medianamente logrado	Por Lograr			

Puntaje	20	15	10	5
Volumen	El volumen es adecuado con la situación.	Levanta la voz demasiado en la exposición.	Habla demasiado bajo al exponer.	Expone muy bajo, casi no se le oye.
Postura	Su postura es natural mirando al público continuamente.	Mira al público, pero está apoyando en algún sitio.	En ocasiones da la espalda al público.	No se dirige al público al exponer.
Contenido	Expone el contenido concreto, sin desviarse del tema.	Expone el contenido y en ocasiones se sale del tema.	Expone contenido, aunque le faltan algunos datos.	La exposición carece de contenido concreto.
Recursos	Utiliza material de apoyo extra para hacerse entender mejor.	Durante la exposición hace uso adecuado de la documentación	Escasa referencia a imágenes o documentos de apoyo.	NO utiliza material de apoyo a la exposición oral.
Secuencia	Excelente estructura y secuencia de la exposición.	Exposición ordenada.	Algunos errores y repeticiones en el orden lógico de las ideas.	La exposición carece de orden y repite las ideas continuamente.
Nota según puntaje.	100 = 7,0 95 = 6,5	90 = 6,0 85 = 5,5	80 = 5,0 75 = 4,5	70 = 4,0 65 = 3,5

Anexo N°4



Lenguaje y Comunicación: Lectura

Puntaje promedio 2022 del establecimiento

245

Este resultado es similar al obtenido en la evaluación anterior.



Matemática

Puntaje promedio 2022 del establecimiento

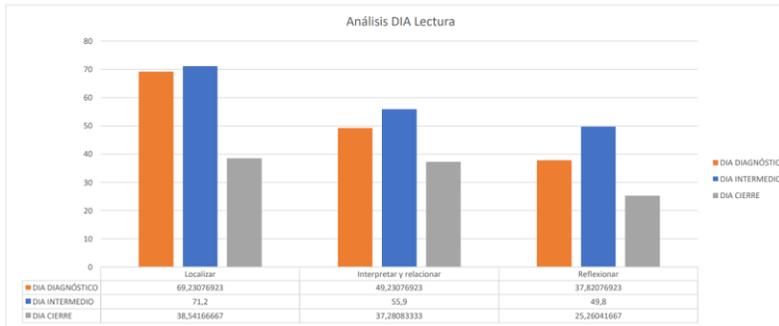
235

Este resultado es similar al obtenido en la evaluación anterior.

Anexo N°5

Análisis resultados día intermedio 8° Básico A Lectura

Curso	Localizar	Interpretar y relacionar	Reflexionar	Nivel de logro	Localizar	Interpretar y relacionar	Reflexionar
8° Básico	38,5	37,2	25,2	Intermedio	PL	PL	PL

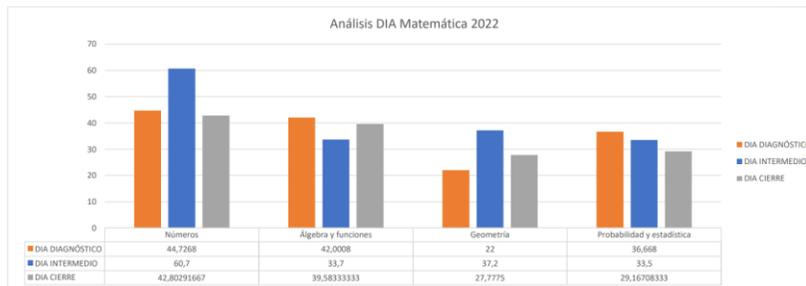


Niveles	Insatisfactorio	Intermedio	Satisfactorio	Total
Estudiantes	62,5	37,5	0	24



Análisis resultados día intermedio 8° Básico A Matemática

Curso	Números	Álgebra y funciones	Geometría	Probabilidad y estadística	NIVEL DE LOGRO	Números	Álgebra y funciones	Geometría	Probabilidad y estadística
8° Básico	42,8	39,5	27,7	29,1	Intermedio ML	PL	PL	PL	PL



Niveles	Insatisfactorio	Intermedio	Satisfactorio	Total
Estudiantes	54,17	37,5	8,33	24



Anexo N°6

Escuela:
Profesor:



Evaluación Sumativa 1 de Lengua y Literatura Octavo básico.

Nombre:	Curso:	Fecha:
OAs- Básicas: OA3 <u>Analizar</u> las narraciones leídas para enriquecer su comprensión.		
OA7 <u>Formular una interpretación</u> de textos literarios.		
OA11 <u>Aplicar estrategias de comprensión lectora</u> de acuerdo con sus propósitos de lectura.		
OAs- Complementarias: OA13 <u>Escribir</u> con el propósito de explicar un tema.		
OAs- Transversales: 11		
- Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, y actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia ética, pacífica y democrática, conociendo sus derechos y responsabilidades, y asumiendo compromisos consigo mismo y con los otros.		
Puntaje Obtenido	Puntaje total	38 PUNTOS
Logrado	Medianamente Logrado	Logrado

Item I: Selección única. Comprensión lectora. (22 puntos).

Instrucción: Lee el siguiente texto y luego responde lo que se pregunta o pide en cada enunciado. Marca solamente una respuesta. Aplica las técnicas de comprensión aprendidas en las clases (releer, subrayar, etc.).

"Las descripciones físicas del Trauco lo presentan como un enano deforme, de no más de 84 centímetros de altura. Vive en el hueco de los árboles o en cavernas naturales, alimentándose de frutos del bosque como un hombre primitivo. Y como tal, usa un hacha de piedra, con la que anuncia su presencia golpeando lo árboles. A imitación del hombre moderno, en cambio, se esmera en presentarse bien vestido, con traje de quilineja y un sombrero tipo cucurucho, tejido de parecidas fibras silvestres. Sus piernas cortas y chuecas terminan en un remedo de pie sin talón y sin dedos, lo que le da un andar inseguro. Para superar este defecto, el Trauco usa un bastón llamado pabuelidún, tan retorcido como él, y con el cual llega a identificarse. Así, cuando un chilote cree encontrar un pabuelidún, botado en el bosque, lo azota contra una piedra sabiendo que el Trauco sufrirá en su cuerpo el dolor del castigo. Llegando a casa colgará el palo sobre el fogón y, si efectivamente era un pabuelidún, golpeará un líquido espeso que tiene la propiedad de curar los males físicos causados por el Trauco. Y estos son muchos, porque el Trauco es un personaje perverso. Verdadero sicópata del bosque, se instala sobre un tronco con intencivo aspecto de contemplar el paisaje. Sin embargo, en cuanto aparezca una figura humana, caerá sobre ella el maleficio de su mirada o el nefasto poder de su aliento. Conviene advertir que su magia actuará de modo muy distinto según el sexo de la persona. Si es un hombre, se ensañará con él, causándole torceduras de cuello, muecas en el rostro, tullimiento de huesos y otros males en los que siempre se adivinará la intención de causar deformidades parecidas a su propio aspecto. ¿Y si la persona sorprendida por el Trauco es una mujer? Es este caso toda su furia se mudará en pasión amorosa, y ya no descansará hasta seducir a la dama, generalmente una joven que se ha internado imprudentemente en el bosque. Para conseguirlo recurrirá a la magia, sumiéndola en plácidos sueños, en los que aparecerá como un apuesto galán."

En: Flóridor Pérez (comp.). Leyendas, mitos y tradiciones de Chile. Santiago, Lo Castillo, 1985.

Escuela:
Profesor:



8. ¿Qué función cumple el pabuelidún?

- A. Ayudar al Trauco en sus desplazamientos físicos.
- B. Curar los males físicos causados por el Trauco.
- C. Emitir un fuerte ruido al golpearlo contra los árboles.
- D. Atacar a los hombres que se internan en el bosque.

9. En el siguiente enunciado: "se esmera en presentarse bien vestido",

la palabra "esmera" significa que se

- A. enreda
- B. asusta
- C. esfuerza.
- D. cansa.

10. ¿Cómo se pueden curar los males causados por el Trauco?

- A. Evitando internarse en el bosque.
- B. Golpeando un palo contra las piedras.
- C. Encontrando un pabuelidún en el bosque.
- D. Encontrando el hacha de piedra del Trauco.

11. En el siguiente enunciado: "...o el nefasto poder de su aliento". La palabra "nefasto" puede ser reemplazada por

- A. agradable
- B. desgraciado.
- C. entretenido.
- D. desconocido.

Item II: Completación. 7 puntos (un punto cada una).

Instrucción: Escribe el número de la palabra de la columna A que corresponda con el enunciado de la columna B. Sobra una palabra. Analiza bien.

COLUMNA A	COLUMNA B
A.- Literatura	1 es un narrador que está fuera de la historia.
B.- Heterodiegético.	2 son los elementos del mundo narrado.
C.- Autor	3 corresponde a la estructura de la narración.
D.- PATAN	4 es un texto literario.
E.- Presentación, desarrollo y desenlace	5 Género narrativo, género lírico y género dramático.
F.- La literatura se clasifica en	6 es el arte de la palabra.
G.- El cuento	7 es el que crea la obra.
H.- La noticia	

Escuela:
Profesor:



1. ¿Qué título sintetiza mejor el contenido del texto anterior?

- A. Cómo evitar los peligros del bosque.
- B. Las leyendas chilotas.
- C. ¿Quién es el Trauco?
- D. La historia del pabuelidún.

2. ¿Cómo seduce el Trauco a las mujeres?

- A. A través de la magia.
- B. Por medio de la violencia.
- C. Mediante el pabuelidún.
- D. Con mentiras y engaños.

3. El andar inseguro del Trauco se debe a:

- A. No considerarse un apuesto galán.
- B. El temor que siente frente a los hombres.
- C. La timidez que experimenta ante las mujeres.
- D. El defecto que tiene en los pies.

4. ¿Cuál es el propósito del castigo que le da el Trauco a los hombres?

- A. Reafirmarse como un apuesto galán.
- B. Vengarse de sus propias deformidades.
- C. Buscar que todas las mujeres lo amen.
- D. Sanar sus defectos físicos.

5. En el texto ¿cómo es caracterizado el Trauco?

- A. Como un personaje perverso.
- B. Como un hombre moderno.
- C. Como un hombre primitivo.
- D. Como un apuesto galán.

6. ¿Qué se puede concluir si al colgar el palo sobre el fogón no cae un líquido espeso?

- A. Que no se podrán recolectar frutos en el bosque.
- B. Que no se podrá prevenir un próximo ataque del Trauco.
- C. Que no se podrá adivinar la intención del Trauco.
- D. Que no se trataba de un pabuelidún.

7. ¿Cómo es descrito el Trauco en el texto?

- A. Como un personaje inofensivo.
- B. Como un hombre con el cuello tullido.
- C. Como un enano deforme.
- D. Como un cavernícola.

Escuela:
Profesor:



Item III: Producción de texto (9 puntos.)

Instrucción:

¿A qué tengo derecho y cuáles son mis responsabilidades?

Explica cuál es tu responsabilidad con los estudios y explica EL PORQUE.

RECUERDA PARTIR CON MAYUSCULA Y TERMINAR CON UN PUNTO.

porque _____

Anexo N°7

[Drive anexos Trabajo Magister Guillermo Z. - Google Drive](#)

Anexo N°8

[Drive anexos Trabajo Magister Guillermo Z. - Google Drive](#)

Anexo N°9

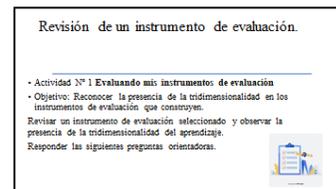
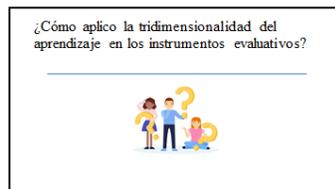
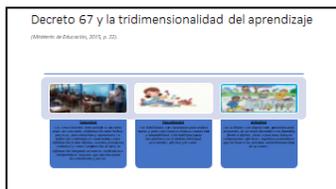
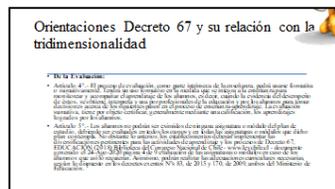
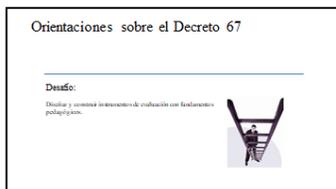
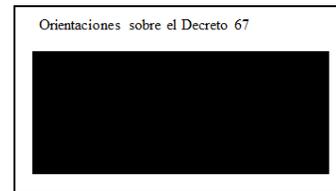
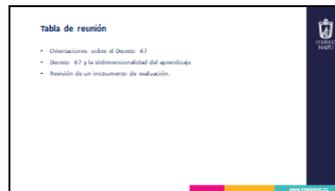
[Drive anexos Trabajo Magister Guillermo Z. - Google Drive](#)

Anexo N°10

[Drive anexos Trabajo Magister Guillermo Z. - Google Drive](#)

Anexo N°11

[Drive anexos Trabajo Magister Guillermo Z. - Google Drive](#)



Preguntas orientadoras



• ¿Qué contenido curricular de la tridimensionalidad del aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal) está más y menos presente en el instrumento de evaluación revisado?

Contenido curricular	Cantidad de preguntas	Ponderación
Conceptual		
Procedimental		
Actitudinal		

30 minutos para el trabajo.



Plenario




Anexo N°12

Anexo N°14

[Drive anexos Trabajo Magister Guillermo Z. - Google Drive](#)

Anexo N°15

[Drive anexos Trabajo Magister Guillermo Z. - Google Drive](#)

Anexo N° 16

Actividad N°1
"Evaluando mis instrumentos de evaluación"

Nombre:	Participantes	Fecha
Objetivos de aprendizaje: Reconocer la ausencia de la tridimensionalidad en los instrumentos de evaluación que construyen.		

Instrucciones:

1. Elija un instrumento de evaluación de su preferencia.
2. De manera individual, examine el instrumento de evaluación seleccionado e identifique si existe la presencia de la tridimensionalidad del aprendizaje explicada en la sesión.
3. Complete la tabla adjunta para responder a la pregunta orientadora.
4. Revise cada pregunta del instrumento de evaluación escogido e identifíquela según el contenido curricular.
5. Indique la cantidad de preguntas del instrumento de evaluación escogido agrupadas según el contenido curricular y escriba el porcentaje con respecto al total de preguntas en el instrumento.
6. Responda las siguientes preguntas orientadora.

- ***¿Qué contenido curricular de la tridimensionalidad del aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal) está más y menos presente en el instrumento de evaluación revisado?***

Contenido curricular	Cantidad de preguntas	Porcentaje
Conceptual		
Procedimental		
Actitudinal		
Total		

Anexo N° 17

Escuela Profesor:



Actividad N°2
"Desaprender y aprender a evaluar".

Nombre:	Profesora de:	Fecha
Objetivos de aprendizaje docente: Comprender la tridimensionalidad del aprendizaje indicada en los documentos ministeriales para su incorporación en los instrumentos evaluativos.		

Instrucciones:

1. De manera individual, realice una lectura silenciosa de las páginas 12, 13, 14, 15, 16 y 22 de las Bases Curriculares de 7° básico a II° medio.
2. Posterior a la lectura, responda en el documento las preguntas planteadas.
3. Designe a una profesora que cumpla el rol de secretaria para que registre las ideas fuerza sobre lo que entenderán por tridimensionalidad del aprendizaje.
4. En un plenario, comparta sus respuestas, al tiempo que la profesora designada registra las ideas fuerza discutidas sobre la tridimensionalidad del aprendizaje.

Responda las siguientes preguntas:

1. Defina con sus palabras la tridimensionalidad del aprendizaje, siguiendo la línea del texto
2. *¿Identifique los contenidos curriculares presentados en el texto?*
3. *¿Analice las preguntas de sus instrumentos de evaluación e identifíquelas con uno de los contenidos curriculares expresados en el texto?*

Anexo N°18

Escuela Profesor:



Actividad N°3
"Desaprender y aprender a evaluar",

Nombre:	Profesora de:	Fecha
Objetivos de aprendizaje: Comprender la tridimensionalidad del aprendizaje indicada en los documentos ministeriales para su incorporación en los instrumentos evaluativos.		

Instrucciones:

1. De manera individual realice una lectura silenciosa de las paginas 8,9,10,11,12,25 y26 de los Programas de Estudio de la asignatura que imparte en Octavo básico
2. Posterior a la lectura responda en el documento las preguntas planteadas.
3. Designen a una profesora que cumpla el rol de secretaria para que registre ideas fuerza sobre lo que entenderan por tridimensionalidad del aprendizaje
4. Por medio de un plenario, comparta sus respuestas.
5. Al termino de la actividad, responde la encuesta compartida en tu correo.

Responde las siguientes preguntas: Repetir preguntas de la anterioro

1. Constuya una definición sobre la tridimensionalidad del aprendizaje, siguiendo la linea del texto

2. *Caracterise los contenidos curriculares presentados en el texto*

3. Analice las preguntas de sus intrumentos de evalaución e identifique los contenidos curriculares presentes y ausentes expresados en el texto en el marco de su asignatura

Anexo N°19



CODEDUC - ~~xxxxxx~~
Jefe de UTP
~~xxxxxx~~
Profesor Guillermo Zamora G.

Lista de asistencia Jornada de reflexión “2º Desaprender y aprender a evaluar”
Escuela ~~xxxxxxx~~”

N°	NOMBRE	RUT	Asistencia
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Anexo N°20



3° Jornada de reflexión
 (Yo creo en ti, confía en mí)
 Equipo de convivencia escolar y jefe de UTP

Objetivo de la actividad.
 • Reconocer la importancia de que el profesional tenga altas expectativas sobre sus estudiantes, y cómo esas influyen en la construcción de sus instrumentos evaluativos.



¿Qué entiendes por expectativas?
 Nombre:

Que dice la etimología sobre la expectativa
 La palabra "expectativa" proviene del latín *expectatio*, que significa "esperar". En español, "expectativa" significa "lo que se espera". El origen etimológico de la palabra se encuentra en el latín *expectare*, que significa "esperar".



Que nos plantean los documentos ministeriales sobre las expectativas.
Estándares Indivisuales de Desempeño (EID)
 "Los docentes tienen a sus estudiantes de manera inclusiva y sin discriminación. Por ejemplo, establecen sus propias expectativas para fomentar y mejorar, consideran por igual los aportes y preguntas de estudiantes heterodoxos, corrigiendo y reforzándolos con la misma dedicación y especifica sus necesidades educativas especiales, incorporan estrategias diferenciadas de enseñanza de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, entre otros" (Ministerio de Educación, 2020a, p. 44).

Que nos plantean los documentos ministeriales sobre las expectativas.
México para la Nueva Enseñanza (MNE)
 Promover oportunidades para que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan establecer relaciones constructivas entre una sana convivencia (Ministerio de Educación, 2020b, p. 28).

Que nos plantean los autores sobre las expectativas.
 En los contextos de vulnerabilidad económica, prevalecen las expectativas del déficit, donde los profesores tienen bajas expectativas de sus estudiantes (González, 2018a y Mayo, 2022, p. 21).
 Muñoz y Ota (2021) promueven una diversificación en el aprendizaje en base a las dificultades de aprendizaje. Es que la práctica docente informada de manera objetiva y específica para la forma de desarrollo, tanto comunicativa como del estudio, estableciendo un modelo de evaluación coherente e inclusivo.

Atención



Dinámica sobre las expectativas.
 • [Juego de las identidades: dinámica de grupo para conocernos mejor y generar confianza - YouTube](#)

El circo de las mariposas


Preguntas
 • [Formulario en tuiyo - Formularios de Google](#)



Anexo N°24

[Drive anexos Trabajo Magister Guillermo Z. - Google Drive](#)

Anexo N°25

Rúbrica de instrumentos de evaluación que incorporan la tridimensionalidad del aprendizaje

1. OA/indicador sugerido de evaluación/resultado de desempeño

Valorar la construcción de un instrumento de evaluación que incorpore la tridimensionalidad del aprendizaje.

2. Definición del objeto a evaluar

Se entenderá como tridimensionalidad del aprendizaje, el proceso integral de los conocimientos, habilidades y actitudes que serán evaluados por medio de los instrumentos de evaluación, permitiendo mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

3. Temporalidad, intencionalidad y agente evaluativo

Temporalidad: Al final de las sesiones durante el mes de octubre.
Intencionalidad: Formativa
Agente evaluativo: Heteroevaluación

4. Habilidades involucradas (cognitivas, procedimentales y/o actitudinales)

Conceptuales:
Dominio de conceptos relacionados a la tridimensionalidad del aprendizaje.
Procedimental:
Construcción de un instrumento de evaluación que responda a la tridimensionalidad del aprendizaje.
Actitudinal:
Mantiene una actitud proactiva, enfocada en mejorar su desarrollo profesional y se interesa en construir instrumentos de evaluación con altas expectativas sobre sus estudiantes.

Rúbrica analítica sobre construcción de instrumentos de evaluación que incorporan la tridimensionalidad del aprendizaje.

Objetivo: Valorar la construcción de un instrumento de evaluación que incorpore la tridimensionalidad del aprendizaje.	
Docente	
Observador:	
Fecha:	Tiempo:

I.- Rúbrica

DIMENSIONES	INDICADORES	Destacado	Competente	Insatisfactorio	Observaciones
Estructura del instrumento de evaluación.	Construcción del instrumento de evaluación	El instrumento de evaluación incorpora de manera clara y coherente los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del aprendizaje.	El instrumento de evaluación incorpora los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del aprendizaje, pero con algunas debilidades en la claridad y coherencia.	El instrumento de evaluación no logra incorporar de forma efectiva los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del aprendizaje.	

	Diseño del instrumento de evaluación	El instrumento de evaluación está completamente diseñado, incluye preguntas que evalúan los tres aspectos del aprendizaje tridimensional y demuestra una comprensión profunda del tema.	El instrumento de evaluación está bien diseñado, incluye preguntas que evalúan los tres aspectos del aprendizaje tridimensional y demuestra una comprensión sólida del tema.	El instrumento de evaluación diseñado, no incluye preguntas que evalúen los aspectos del aprendizaje tridimensional o demuestra una comprensión insuficiente del tema.	
Incorporación de la tridimensionalidad del aprendizaje	Variedad de formatos de evaluación	Se utilizan diferentes tipos de preguntas y/o actividades que permiten evaluar de forma efectiva los aspectos conceptuales, procedimentales y	Se utilizan diferentes tipos de preguntas y/o actividades, aunque no de manera completamente efectiva para evaluar los aspectos conceptuales, procedimentales y	No se utilizan variedad de formatos de evaluación, limitando la capacidad de evaluar adecuadamente los aspectos conceptuales, procedimentales y	

		actitudinales del aprendizaje.	actitudinales del aprendizaje.	actitudinales del aprendizaje.	
	Inclusión de aspectos conceptual, procedimental y actitudinal	El instrumento de evaluación incluye preguntas que evalúan de manera equilibrada los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal del aprendizaje tridimensional.	El instrumento de evaluación incluye preguntas que evalúan parcialmente los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal del aprendizaje tridimensional.	El instrumento de evaluación no incluye preguntas que evalúen los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal del aprendizaje tridimensional.	
	Nivel de complejidad de las preguntas	Las preguntas del instrumento de evaluación son altamente complejas, requieren la aplicación profunda de conocimientos, habilidades y actitudes	Las preguntas del instrumento de evaluación son moderadamente complejas, requieren la aplicación básica de conocimientos, habilidades y actitudes	Las preguntas del instrumento de evaluación son muy simples, no requieren una aplicación significativa de conocimientos, habilidades y actitudes	

		relacionadas con el tema de Educación General.	relacionadas con el tema de Educación General.	relacionadas con el tema de Educación General.	
Aspectos formales del instrumento de evaluación	Claridad y coherencia en la redacción de las preguntas y/o actividades	Las preguntas y/o actividades son redactadas de manera clara y coherente, permitiendo una comprensión adecuada y una	Las preguntas y/o actividades son redactadas en su mayoría de manera clara y coherente, aunque existen algunos aspectos que podrían mejorar la comprensión y la evaluación precisa.	Las preguntas y/o actividades presentan dificultades de comprensión y/o falta de coherencia, dificultando la evaluación precisa de los diferentes aspectos del aprendizaje.	
	Organización y presentación del instrumento de evaluación	El instrumento de evaluación está claramente organizado y presenta una estructura lógica que facilita la comprensión y	El instrumento de evaluación está adecuadamente organizado y presenta una estructura que permite la comprensión de la	El instrumento de evaluación está desorganizado y presenta una estructura poco clara que dificulta la comprensión y	

		respuesta de las preguntas.	mayoría de las preguntas.	respuesta de las preguntas.	
--	--	-----------------------------	---------------------------	-----------------------------	--

Anexo N°26

Documento ético participantes

Estimada PDH, usted ha sido invitada a participar en un focus group el cual se conversará sobre los procesos curriculares que se realizan en la escuela y de cómo percibe que se llevan a cabo, como también de responder de manera anónima una encuesta sobre la percepción en función a la creación de instrumento de evaluación y apoyo del equipo directivo. Su participación es voluntaria y está por ningún motivo incide en su quehacer pedagógico, como tampoco evaluar su rol docente. El objetivo del focus group y la encuesta es levantar información para mejorar el apoyo, monitoreo y acompañamiento de mi labor como UTP hacia los docentes del establecimiento.

Si luego de haber aceptado, usted decide no continuar participando en el estudio, usted puede manifestarlo en cualquier momento ya sea en el proceso de indagación como posterior a este, pudiendo retirarse sin dar algún tipo de explicación, ya que esto no traerá algún tipo de consecuencia negativa para usted.

La información producida por el Focus Group y encuesta será grabada en audio junto con otros registros, solo con el fin de analizar en el marco de este trabajo, permitiendo recabar información pertinente que durante la conversación no se dejó escrita en los apuntes.

Cabe recalcar que la información no será ocupada en objetivos ajenos a este estudio sin su autorización expresa. El material será tratado de manera confidencial, el cual solo tendremos acceso quien entrevista como investigador y los docentes del programa académico, por lo que en ningún momento será compartido por los demás miembros de la comunidad.

Su nombre, el del establecimiento y cualquier dato que usted entregue serán modificados con nombres ficticios con el fin de resguardar sus identidades y de la institución evitando prejuicios o mal uso de información.

Si usted como participante tiene cualquier duda sobre este estudio, no dude en señalármelo en este momento.

Por ultimo les pregunto usted profesora (nombro una por una) ¿Usted está de acuerdo en participar en este proceso?

Damos comienzo.