



Universidad del Desarrollo

Facultad de Educación

**ACOMPañAMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO Y SU INCIDENCIA EN LA
GENERACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

Intervención con docentes del Primer Ciclo Básico

POR: ALEJANDRO ANTONIO GALLARDO RIVERO

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo
para optar al grado académico de Magíster en Innovación Curricular y
Evaluación Educativa

PROFESOR GUÍA:

Sr. SERGIO GARAY OÑATE

Mayo 2019

SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

© Se autoriza la reproducción de fragmentos de esta obra para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

Dedicada a todos aquellos que hicieron
posible este grado académico.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi gratitud a todos los docentes que fueron parte del programa de Magíster Innovación Curricular y Evaluación Educativa, de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo, por la formación impartida en ambas áreas.

Agradezco al Colegio Corazón de María que me concedió los espacios y tiempos para desarrollar el proyecto de innovación.

Agradezco a mi familia y amigos por sus palabras, consejos y presencia. Gracias Ignacio Molina por tu apoyo incondicional.

TABLA DE CONTENIDOS

PERMISO DE REPRODUCCIÓN, USO Y ARCHIVO.....	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
TABLA DE CONTENIDOS	v
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	1
I. ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO	2
1. Planteamiento del problema	2
1. 1 Justificación del problema	4
2. Marco teórico	6
2.1 Contexto país	6
2.2 Acompañamiento	8
2.2.1 Acompañamiento técnico pedagógico	8
2.2.2 Observación: clave en el acompañamiento	10
2.2.3 Retroalimentación: Coach	13
2.3 Prácticas evaluativas.....	14
2.3.1 Acompañamiento en la promoción de buenas prácticas evaluativas	14
2.3.2 Validez de los instrumentos de evaluación.....	14
2.3.3 Confiabilidad de los instrumentos de evaluación	16
2.3.4 Tipología de la evaluación	16
3. Planificación del diagnóstico	18
3.1 Objetivos: General y específicos.....	18
3.2 Participantes	18

3.3 Estrategias metodológicas	19
3.4 Validación de contenido con juicio de experto académico	22
4. Resultados del diagnóstico	22
II. DISEÑO DE LA INNOVACIÓN	26
1. Descripción general	26
2. Objetivos: generales y específicos.....	28
3. Población beneficiada	28
4. Resultados esperados. Monitoreo/evaluación	29
5. Actividades.....	32
6. Cronograma de implementación	39
III. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN	40
1. Descripción y análisis de resultados.	40
1.1 Descripción y análisis de resultados obtenidos con los esperados.	40
1.2 Cumplimiento de objetivos generales y específicos.	52
1.3 Factores facilitadores y obstaculizadores.	53
2. Conclusiones	54
REFERENCIAS	59
ANEXOS Y EVIDENCIAS	65

RESUMEN

Uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos está en diseñar un sistema de acompañamiento docente que permita potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y que contribuya al desarrollo profesional docente. La mirada que se tenga de la evaluación, impactará directamente en las oportunidades que tengan los estudiantes para lograr y profundizar sus aprendizajes. Esta investigación acción acoge aquellos desafíos, los que se verán reflejados en el proyecto de innovación, donde se vislumbrará la posibilidad real de fortalecer el acompañamiento técnico pedagógico en el desarrollo de las competencias evaluativas de los docentes. Se reafirma la idea que, si este proceso de acompañamiento carece de sistematicidad, será percibido como una práctica meramente administrativa, contrario a su sentido formativo que exige tener. Durante la aplicación del proyecto, se realizó un acompañamiento desde la metodología del *coaching* educacional, tanto en espacios individuales como colectivos. Esta metodología permitirá enseñar a mirar la realidad, a pensar sobre ella, a levantar evidencia descriptiva, a diseñar una estrategia evaluativa y a actuar para cambiar, ¿qué cambia? Las malas prácticas evaluativas ¿qué mejora? El aprendizaje de nuestros estudiantes.

Palabras claves: acompañamiento técnico pedagógico – prácticas evaluativas – evaluación para y como aprendizaje – coaching educacional

INTRODUCCIÓN

El ejercicio profesional docente, en un contexto escolar, está enfrentado a diversas demandas tanto externas como internas. La capacidad que tiene una escuela para promover prácticas de apoyo y mejoramiento continuo, en muchas ocasiones, se ven limitadas por lo emergente, o bien por un proceso poco riguroso y sistemático. En este contexto, se identificó una problemática en un colegio particular, al carecer de un sistema de acompañamiento pedagógico que vele y promueva buenas prácticas evaluativas. Es así que se propone fortalecer el modelo de acompañamiento técnico pedagógico de prácticas evaluativas con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

La estructura del documento consta de tres partes fundamentales. La primera aborda la elaboración del diagnóstico, en ella se describe y justifica el problema que necesita ser solucionado. En esta sección se brindarán antecedentes teóricos y empíricos para ofrecer un estado general de conocimientos sobre el problema y objeto en estudio. Además, se explicitará la planificación del diagnóstico y los resultados alcanzados tras la aplicación de entrevistas, encuestas y escala de actitud. En la segunda parte, tras el análisis de sección anterior, se ofrece el diseño de la innovación que intentará resolver la problemática. En ella se brinda una descripción general del proyecto de innovación; se señalarán los objetivos que se perseguirá; la población que se verá directamente beneficiada; los resultados esperados y la forma en que se monitorearán; se describirán las actividades junto al cronograma de implementación. En la última parte, se explicitarán los resultados de la implementación de la innovación, para ello se describirán y analizarán los resultados. Finalmente se señalarán las conclusiones de la implementación del proyecto de innovación.

La metodología de la presente investigación está enmarcada en la investigación acción, la cual permite comprender la realidad para generar una intervención desde la acción. Durante el proceso se emplearán diversos instrumentos de recolección de datos tanto para la fase de diagnóstico como para evaluar la innovación, entre ellos: entrevistas, focus group, encuesta y escala de apreciación. Estos instrumentos permitirán explorar el problema en estudio, en un contexto específico, con el fin de obtener comprensión, crear significados y mejorar las prácticas educativas. Esto permitirá obtener evidencia para determinar las características que distinguen un modelo de acompañamiento técnico pedagógico, con el objetivo de favorecer buenas prácticas evaluativas.

I. ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

1. Planteamiento del problema.

El problema específico del estudio se enmarca en el contexto de investigación-acción centrado en “la carencia de un acompañamiento técnico pedagógico que favorezca la generación de buenas prácticas evaluativas”.

El problema se desarrolla en un colegio particular pagado, con modalidad Científico- Humanista, perteneciente a una congregación, cuyo Proyecto Educativo se fundamenta en el propósito institucional del Padre fundador, quien estipula que los conocimientos y la formación del intelecto - CABEZA- son medios para educar el CORAZÓN y al integrar la sabiduría que conduce al cielo, la sabiduría interior, llegamos a las actitudes orientadas al bien, CONCIENCIA. Ello implica “el estudio serio y calificado de los contenidos y Objetivos de Aprendizaje que constituyen un currículo propio, articulado desde Medio Mayor a Cuarto Año de Enseñanza Media. Organizados en torno a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades y actitudes.

En su PEI (2018) se declara que la visión pedagógica del Colegio se fundamenta en el concepto antropológico cristiano, colocando la persona en su integralidad como centro y protagonista del proceso educativo. De allí la trilogía cabeza, corazón y conciencia modela el contenido y método de concebir el aprendizaje y la enseñanza.

Consta de 29 cursos, distribuidos de la siguiente manera: un curso para medio mayor, tres cursos por nivel en prekínder y kínder (30 estudiantes cada uno) y de primero básico a cuarto medio dos cursos por nivel (40 estudiantes aprox.), con un total aproximado de 1.170 estudiantes. Es un establecimiento que posee jornada escolar completa (JEC) desde tercero básico.

El establecimiento cuenta con un sistema declarado de acompañamiento docente a profesores nuevos y antiguos. Para los primeros, según el reglamento interno del establecimiento, serán incorporados a un proceso de inducción que facilite la inserción en la comunidad educativa, que bajo la modalidad de “mentoría” serán acompañados por un docente experimentado (profesor-mentor) durante su primer año laboral. Dicha inducción tiene como objetivos:

- a) Afianzar su identidad profesional y capacidades reflexivas.
- b) Potenciar una adecuada inserción en el ejercicio de la docencia.

- c) Potenciar sus competencias profesionales en aula durante el primer año de ejercicio como docente en el colegio.
- d) Desarrollar redes de trabajo colaborativo en la comunidad educativa.
- e) Aumentar su compromiso con el colegio y proyectar su trabajo docente al futuro.

A agosto del 2018, no se ha concretado dicha “Mentoría” con profesores nuevos que ingresan a ciclo básico.

El colegio, en línea con el sistema de evaluación docente nacional, inicia progresivamente, un “Sistema de Evaluación del Desempeño Docente CCM”, el cual se orienta como un instrumento que contribuye a la calidad de la enseñanza, sustentado en los dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza y en los Estándares Indicativos de Desempeño. Dicho sistema tiene como propósito contribuir en el desarrollo y fortalecimiento sostenido de la gestión docente en el colegio, específicamente al mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores, con el fin de favorecer el aseguramiento de aprendizajes de calidad de los alumnos y aportar información valiosa a cada uno de los actores educativos. Junto a ello, se declara que se espera que los docentes consideren la evaluación como un proceso de auto reflexión respecto de su desempeño profesional, que les permita identificar fortalezas y debilidades, para que de esta manera sean capaces de proyectar un camino orientado a potenciar las primeras y superar las segundas.

La evaluación del desempeño docente declarada en reglamento, se realiza sobre la base de evidencias del desempeño profesional, recogida a través de cuatro instrumentos: autoevaluación, entrevista por equipo evaluador, informes evaluativos y carpeta (portafolio de desempeño pedagógico). A la fecha la evaluación tiene un carácter formativo. Por su parte, las coordinadoras de ciclo, comienzan desde mayo del 2018, ha realizar observaciones de clases a profesores nuevos y antiguos. En esta observación, se utiliza una pauta de observación de clases (Anexo 1) que entre sus dimensiones considera: Implementación efectiva del currículum; clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje; manejo del tiempo de aprendizaje y monitoreo del logro de los aprendizajes. Cada dimensión posee ciertos descriptores que son evaluados con una escala de 0 a 3, clasificándolos en insuficiente, básico y bueno. Dichas observaciones de clases se realizan 1 o 2 veces por semestre.

1.1 Justificación del problema.

La comunidad escolar juega un rol importante en el ejercicio docente. En ella se propician o limitan los apoyos necesarios para el despliegue de las competencias profesionales. Aquellas prácticas, propias del ejercicio docente, estarán sujetas y sustentadas en la gestión institucional que, por medio de lineamientos estratégicos, buscará y se preguntará permanentemente cómo se está desarrollando el proceso pedagógico y en qué aspectos se puede mejorar. En esta línea, Monereo & Castelló (2009) adscriben al concepto de “comunidad de aprendizaje” en donde “un grupo de profesionales se organiza de formas diversas para promover procesos de reflexión y de análisis de sus propias prácticas...” (p.86) lo que posibilita observar no tan solo aquellas dificultades o errores, sino también “...analizar y desentrañar las explicaciones sobre los aciertos, sobre la colaboración abierta, sobre la reflexión rigurosa, sobre el conocimiento elaborado, sobre los cambios efectivos, etc.” (Santos Guerra, 2014, p.50)

La mirada que se tenga de acompañamiento técnico pedagógico, supondrá el cruce de diversos supuestos ideológicos, contextuales y/o epistemológicos, que dirigirán posteriormente la práctica. Cavalli (2016), refiriéndose a la etimología de la palabra acompañamiento, la describe “como la gente que acompaña a algunos, o que van en compañía de otros” (p.1) Desde la psicología el concepto de acompañamiento está compuesto por todas aquellas acciones educativas que le sirven de “andamiaje”. En esta línea, Bourgeois & Nizet (1997) señalan que la acomodación de las estructuras del conocimiento inicial tendría mayores posibilidades de producirse ancladas a alguna relación social, ayudando al sujeto a realizar la acción por sí mismo, transitando de un nivel de desarrollo real a un nivel de desarrollo potencial en la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1979)

El acompañamiento según Batlle, (2010), lo entiende “como propósito y la facilitación de insumos para que los docentes construyan estrategias que viabilicen un aprendizaje significativo” (p.104) Se destaca la necesidad de observar y reflexionar sobre la práctica pedagógica, no solo de evidenciar cómo se ha desarrollado dicho proceso, más bien cómo se proporcionan los recursos necesarios para desarrollar y potenciar las diversas capacidades y destrezas de los docentes en el proceso de construcción del conocimiento. (Batlle, 2010, Bambrick-Santoyo, 2016)

Estos procesos reflexivos, tomarán distintas aristas dependiendo del contexto en que se sitúen y de las necesidades que se presenten. Hay un acuerdo entre autores, los que señalan que la reflexión del ejercicio docente es un elemento esencial del desarrollo profesional docente (Darling Hammond y Bransford, 2005; Schön, 1998)

Según Taut (2015) que analiza mediante el uso de modelos de valor agregado la relación entre los resultados de la evaluación docente con el aprendizaje de los estudiantes de los profesores evaluados, señala que la capacidad de los docentes de reflexionar sobre su trabajo es uno de los indicadores del desempeño docente que presenta mayor relación con el resultado de sus estudiantes. Ballei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) presentan una investigación sobre las escuelas efectivas, identificando algunos elementos que han posibilitado un mejoramiento consolidado, entre ellos, se destaca la generación de comunidades de aprendizaje, en donde la reflexión de la práctica es un ejercicio clave en profesores y equipos directivos.

Rodríguez et al. (2016) presentan un estudio sobre la reflexión docente analizando 750 portafolios del Programa AEP. Concluyeron que los resultados muestran en, casi la mitad de las respuestas evaluadas (47%), un bajo nivel de reflexión, y en una proporción bastante similar (45%), mediana reflexión. Solo un 8% de las respuestas demuestran un grado de elaboración y análisis crítico mayor.

El acompañamiento técnico pedagógico, viabiliza la promoción de ejercicios reflexivos, entre ellos posibilita redefinir cuáles son los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar, cómo lo están logrando, por qué lo están logrando, qué aspectos se deben mejorar para lograr aprendizajes más profundos. La evaluación tiene un gran valor, pues reporta durante todo el proceso información clave para la toma de decisiones acertadas en función del desarrollo de aprendizajes significativos (Himmel, Olivares & Zabalza, 1999; Mineduc, 2009; Popham, 2008; Castillo & Cabrerizo, 2010...) Esta mirada orienta al estudiante, pues proporciona información sobre cómo le está yendo, fortaleciendo la habilidad de dirigir su propio aprendizaje.

2. Marco teórico.

2.1 Contexto país

Diversas instituciones educativas buscan el aseguramiento de la calidad en la educación escolar y la mejora de los aprendizajes integrales de los estudiantes del país. La promulgación de la Ley 20.529 en el 2011, crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad que está conformado por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad. Estas dos últimas se fundan mediante la ley. A cada organismo se le atribuyen funciones específicas, pero los obliga desde su marco de acción a trabajar coordinadamente.

Los Estándares Educativos de Desempeño constituyen “un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores” (MINEDUC, 2014, p.5). Estos estándares constituyen la base de la Evaluación Indicativa de Desempeño, que conducida por la Agencia de Calidad busca orientar buenas prácticas, desde identificar aquellas fortalezas y debilidades en la institución, evidenciar sus necesidades, para eventualmente, formular y diseñar planes de mejoramiento. Estos estándares abordan 4 dimensiones: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos.

Varios son los autores que afirman que los directivos poseen una gran influencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (CEPPE, 2009; Volante, 2012; Valenzuela & Horn, 2012) reflejo de ello, de las cuatro dimensiones que considera la Agencia de Calidad, el Liderazgo de Dirección, se presenta como un elemento esencial, pues se espera que el director sea “proactivo y movilice al establecimiento hacia la mejora continua” (MINEDUC, 2014, p.58) Debe promover, tanto en el equipo directivo como en los docentes, la detección oportuna de aspectos que deben mejorar, y orientar la manera en que se aborden las dificultades como reales oportunidades de progreso.

En la dimensión de gestión pedagógica, referido específicamente a gestión curricular, se indica que el director y el equipo técnico-pedagógico “apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.” (MINEDUC, 2014, p.75) La observación de clases se despliega como una herramienta que posibilita la mejora de los

aprendizajes. En esta misma dimensión se señala que el director con su equipo debe coordinar un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje, para ello:

“El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones para asegurar su calidad; se cercioran de que estén centradas en los objetivos relevantes, que tengan un nivel adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción, y que contemplen distintas formas de evaluar (pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluaciones de portafolio, trabajos grupales, entre otras.)” (MINEDUC, 2014, p.76)

Bajo esta mirada las situaciones evaluativas se diseñan desde una lógica de cooperación entre los distintos actores, posibilitando enriquecer el proceso evaluativo.

En Ministerio de Educación ha impulsado varias iniciativas que buscan establecer aquellos elementos esenciales en la formación de directores. En el año 2015 se publica el “Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Educativo”, versión actualizada de la presentada en el año 2005, que constituye “el referente conceptual a partir del cual se puede proyectar una política educativa que consolide el rol de los directivos escolares en el país.” (MINEDUC, 2015, p.16).

Respecto al desempeño docente, el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), evidencia lo que un docente debe saber y saber hacer, definiendo para ello, estándares esperados de un buen docente en los diferentes ámbitos del desempeño profesional. Dichas responsabilidades las estructura en cuatro dominios, los cuales buscan evidenciar el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, hasta la evaluación y reflexión sobre la propia práctica docente. En el dominio D, se espera que los profesores reflexionen sobre su práctica de manera sistemática, analizando los resultados de aprendizajes de los estudiantes y reconociendo fortalezas y debilidades.

Es así, alineados con los requerimientos ministeriales, el acompañamiento pedagógico, articula y lleva adelante el proceso de mejora continua del desempeño docente. Rodríguez-Molina (2011) señala que el acompañamiento “está centrado en el desarrollo de las capacidades

pedagógicas y didácticas del profesor, a partir de la asistencia técnica, el diálogo y a promoción de la reflexión de este sobre su práctica pedagógica y gestión escolar” (p.262)

2.2 Acompañamiento.

2.2.1 Acompañamiento técnico pedagógico.

El acompañamiento nace al alero de la supervisión educativa, la cual ha tenido diversas concepciones y ha respondido a diversos supuestos e intereses. Según Lastarria (2009) la supervisión en el ámbito educativo ha estado fuertemente situada como una acción de fiscalización marcada por una relación vertical entre la autoridad y el supervisado. Suele ser asociada a inspección, amenaza o desconfianza. Rodríguez-Molina (2011) rescata que esta concepción ha evolucionado y ha llegado a definirse como “un proceso único e integral cuya acción va dirigida a asesorar, ayudar, apoyar, a compartir, a contribuir para que el docente en servicio progrese en su propia formación y en el mejor desempeño de la praxis pedagógica” (p.260)

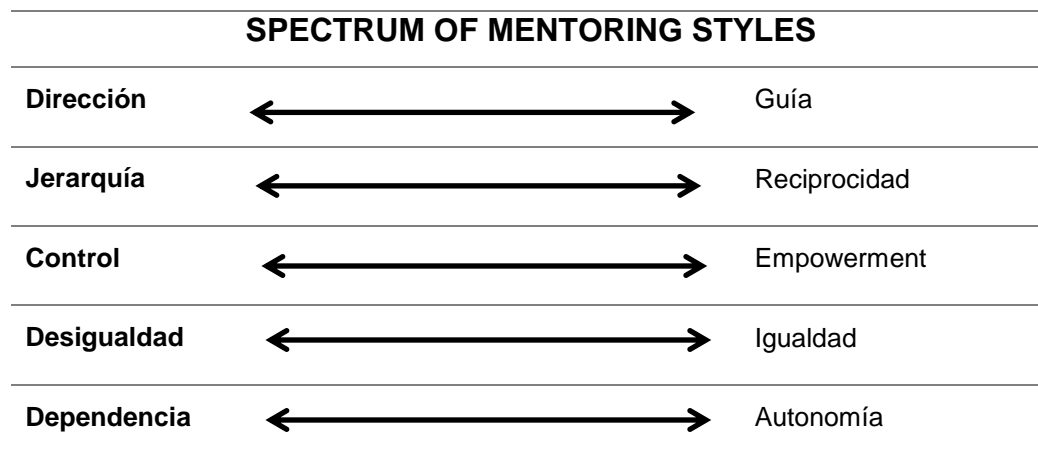
Hay diversos autores que señalan el cambio o paso desde supervisión a acompañamiento pedagógico (Vargas & Vielma, 2016; Rodríguez-Molina, 2011) pues este último se concibe desde una relación horizontal que favorece los espacios de comunicación y confianza.

Según Planella (2008) el término acompañamiento comienza a usarse hacia los años setenta entre los profesionales del trabajo social y educativo, en aquellas asociaciones que lidiaban contra la exclusión social de niños de habla francesa.

Las formas del acompañamiento según Gay y Stephensen (1998) (citado en Planella, 2018, p.3) puede componerse con lo que él llama “*Spectrum of mentoring styles*” que se observa en la el figura 1-1.

Al observar la tabla se aprecia las perspectivas y enfoques que puede tener un acompañamiento. Está claro, que un modelo lejano, rígido y ajeno a las necesidades de las personas, no tendrá el mismo impacto, que un modelo que favorece la construcción horizontal y cercana de los aprendizajes.

FIGURA 1 – 1: SPECTRUM OF MENTORING STYLES



Un estudio internacional desarrollado por la OECD, cuyo propósito es dar información sobre la profesión docente y colaborar en el desarrollo de políticas para promover condiciones para un enseñanza-aprendizaje de calidad, TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), que en su versión 2013, indagó sobre: el liderazgo escolar; la formación inicial y desarrollo profesional; la evaluación de los profesores y retroalimentación de sus prácticas; entre otros. Afirma que el total de los docentes encuestados en Chile reconoce que recibe retroalimentación a través de la observación de aula y un 97% se realiza a partir de los análisis de los resultados de los estudiantes. Un 68,3% reporta que la retroalimentación recibida los ha llevado a incrementar el número de horas en la formación profesional. Por otra parte, se destaca que tanto para docentes chilenos como para el promedio TALIS (de los países participantes), el énfasis de la retroalimentación o evaluación está dado en las competencias pedagógicas, el conocimiento de la disciplina que enseña y el comportamiento y evaluación de los estudiantes. Según el Centro de Estudios MINEDUC (2015), que analiza los resultados de la encuesta, indica que, a diferencia de los países participantes, en Chile se percibe “que la retroalimentación de su trabajo tiene un impacto positivo” (p.4), sin embargo, un 70% de los profesores piensa que la gran mayoría de las evaluaciones y retroalimentaciones son ejercicios administrativos y un 63% aduce que no están estrechamente vinculadas con su desempeño en el aula. Es percibida en un 59,6% como una amenaza a la continuidad laboral, a diferencia de los países restantes (31,3%).

El proyecto MET, impulsado por la fundación Gates, donde distintos académicos, docentes y organizaciones de Estados Unidos, busca identificar y desarrollar docentes efectivos, resalta que estos son el factor escolar que mejor predice el desempeño de los estudiantes. Por consecuencia, un docente efectivo puede impactar enormemente los resultados a largo plazo. (Kane et al. 2013)

Esta información muestra la complejidad del proceso de acompañamiento y sus variados alcances. El acompañamiento docente puede tener diversos focos y, a su vez, diversas formas según el modo en que se piense y en cómo se desarrolle.

2.2.2 Observación: clave en el acompañamiento.

El acompañamiento está estrechamente vinculado con la observación y, eventualmente, con la retroalimentación. Mashburn (2014) señala que “recibir *feedback* es esencial para el mejoramiento: cuando los profesores saben qué es lo que están haciendo bien y qué necesitan mejorar, pueden enfocarse en cómo mejorar.” Y luego complementa “Sin buenas mediciones y observaciones, no hay método confiable en el cual basar el *feedback*.” Esto supone un sistema consistente de acompañamiento que desde la práctica posibilite desarrollar habilidades de observación, con el fin de sean más precisas y fiables.

Cardemil, C., Maureira, F., Zuleta, J. (2010) describen formas de acompañamiento según el rol que cumpla el observador, entre ellos:

- Observación no participante en el aula: el observador acude a la clase, a petición del profesor de aula. No interacciona con los participantes, solo registra y está atento a las dinámicas que ocurren. Posteriormente, conversa la situación observada, describen fortalezas y debilidades, para luego elaborar acciones que apunten a la mejora de aprendizajes.
- Observación participante en el aula: Este tipo de acompañamiento se puede realizar de tres formas:
 - Clase compartida: Puede ser acordada previamente o espontánea. En ambos casos el profesor y el acompañante pueden intervenir alternadamente en algunos momentos de la clase. La diferencia radica en que la primera se define con

anterioridad (planificada) y la segunda, nace de diversas situaciones en las que el acompañante es invitado a intervenir.

- Clase con apoyo a los alumnos con mayor dificultad: el acompañante conociendo la planificación, atiende durante su desarrollo a los alumnos con mayores dificultades.
- Clase donde el acompañante es un alumno más: el acompañante participa activamente como un integrante más del aula.

La retroalimentación que se deriva de una observación, según MINEDUC (2016) debe conducir a los docentes a fortalecer la capacidad de comprender y analizar el ejercicio docente, mirar las prácticas pedagógicas como la manera en que se desarrollan los procesos de aprendizajes de los alumnos. Esta mirada no estará exenta de ciertos filtros e intereses, pues se es observador y conceptuador al mismo tiempo (Flores, 2009, en Ulloa & Gajardo, 2016.)

Muller, et al. (2014) desarrolla un estudio en las habilidades de observación en la sala de clases, y distinguen tres niveles desde la modalidad de observación:

- El nivel descriptivo, centrado en dar cuenta de lo que ha sucedido.
- El nivel interpretativo, establece relaciones e inferencias.
- El nivel evaluativo, establece juicios acerca de la calidad de lo que observa.

Proponen con el cruce de estos niveles, siete categorías de observación:

- 1) Descripción detallada (registros que se refieren a aspectos globales de la clase observada)
- 2) Descripción detallada y relevante (registros que incluyen aspectos específicos)
- 3) Interpretación sin descripción.
- 4) Interpretación con descripción.
- 5) Evaluación sin descripción.
- 6) Evaluación con descripción.
- 7) Descripción con interpretación y evaluación. (p.7)

Desde la ejecución, el MINEDUC (2016) propone una serie de pasos para hacer una retroalimentación efectiva, entre ellos:

- a. Programar y calendarizar con anticipación juntos con los profesores las observaciones de aula y sus respectivas retroalimentaciones.
- b. Elegir un lugar que cuente con las condiciones ambientales apropiadas para desarrollar la retroalimentación.
- c. Llevar al encuentro una síntesis de la observación efectuada.
- d. Comenzar la retroalimentación entendiendo y comunicando que se trata de un ejercicio formativo, cuyo fin no es juzgar el desempeño, sino buscar formas de aprender y mejorar.
- e. Generar un clima de confianza, acogida y respeto.
- f. Continuar la reunión poniendo el foco en lo positivo de la clase, señalando acciones concretas observadas.
- g. Retomar la pregunta ¿Qué crees que es posible mejorar?
- h. Definir en conjunto uno de los focos a trabajar.
- i. Diseñar planes para las clases siguientes.
- j. Recomendar a los profesores observar sus focos específicos de mejora en las clases de otros docentes para ver como ellos lo hacen.
- k. Finalizada la reunión, reflexionar sobre el rol de retroalimentador.

El mismo documento elaborado por el MINEDUC (2016) describe las características que debe tener una buena retroalimentación, entre ellas: es de *carácter obligatorio*, pues adquiere sentido y genera un proceso de mejoramiento continuo; es *cara a cara*, posibilita la conversación, instancia dialógica; se da en un ambiente de *cordialidad y respeto*; es *oportuna*, debe ser comunicada posterior a la observación; utiliza un *lenguaje adecuado al receptor*, debe ser preciso y profesional; es *coherente*, vinculada a los estándares de desempeño; refiere a acciones específicas y no a características de la persona; no generaliza, de una acción no se puede hacer inferencias de la totalidad; toda información entregada esta argumentada; es frecuente; es constructiva y formativa.

2.2.3 Retroalimentación: Coach

La palabra Coach ha sido objeto de múltiples debates, entre intentar definirlo como visibilizar sus alcances. Desde el punto de vista etimológico, la palabra tiene origen húngaro, en la ciudad de “Kosci”, asociado a un medio de transporte, constituye el primer antecedente del término. Su significado actual, tiene una conexión con su origen, pues el Coach es aquel transporte que orienta a la persona al crecimiento y logro de sus metas. (Abarca, 2010; Bou Pérez, 2007; Medina & Perichon, 2011)

Para Medina & Perichon (2011) el concepto tuvo su alcance en el mundo del deporte, ya que el entrenador guía/orienta al deportista para alcanzar su máximo rendimiento. Finalmente, Whitmore (Medina & Perichon, 2011) traslada este concepto al sector empresarial, comenzando en Inglaterra, continuando en Japón y, eventualmente en otros países, dando origen al Coaching Organizacional.

Correa (2008) señala que el coaching “es un proceso integral que busca ayudar a las personas a producir resultados extraordinarios en sus vidas, carreras, negocios y organizaciones. A través del coaching las personas mejoran su desempeño, profundizan en el conocimiento de sí mismos y mejoran su calidad de vida...” (p.128)

El Coach es una técnica que permite el desarrollo de las personas, optimizando el potencial oculto, tomando conciencia de su propio potencial. La base está en el diálogo. Anwandter (2008) señala que “el ideal es que la comunicación esté al servicio del Coachee, para que se sienta escuchado, respetado, acogido, y al mismo tiempo, para permitirle al Coach obtener información valiosa sobre el Coachee y generar en él la creación de nuevas alternativas de comportamiento” (p.100)

El vínculo del coaching en el ámbito educativo se asocia al acompañamiento en el desempeño del docente. Supone un acompañamiento cercano y continuo de un externo, que ofrezca nuevas perspectivas e ideas de aquello posible de mejorar. Este ofrecimiento, permite renovar prácticas, con el fin de conseguir cambios sustantivos. (Kowal, J. & Steiner, L., 2007)

El coaching implica movilizarse desde un liderazgo único/superior a un liderazgo compartido, enfatiza las fortalezas, y por medio de procesos auto-reflexivos se generan cambios en razón de aminorar las dificultades.

Kowal & Steiner (2007) destacan que el coaching educacional, posibilita el desarrollo de habilidades y estrategias al docente para incrementar las formas de enseñanza y lograr un mayor potencial, que como consecuencia afectará gratamente el aprendizaje de los estudiantes.

2.3 Prácticas evaluativas.

2.3.1 Acompañamiento en la promoción de buenas prácticas evaluativas.

La evaluación juega un papel crucial en la educación. Es un componente esencial en los procesos educativos, y por consecuencia, en el desarrollo de aprendizaje. A lo largo del tiempo, la evaluación, en situaciones educativas, ha tenido diversas concepciones, ha respondido a diversos supuestos e intereses y ha sufrido transformaciones a nivel conceptual y funcional.

El proceso evaluativo está caracterizado por acciones o momentos en el desarrollo de aprendizajes (Casanova, 2007; Castillo & Cabrerizo, 2010) Los autores distinguen las siguientes fases: a) recogida de datos con rigor y sistematicidad; b) Análisis de la información obtenida; c) Formulación de conclusiones; d) Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado; e) Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

2.3.2 Validez de los instrumentos de evaluación. ¿Mide lo que realmente pretende medir?

La evaluación es en esencia la emisión de juicios de valor formulados sobre la realidad (Ravela, 2006, p38.). Supone una recogida de información de manera sistemática y a su vez confiable, la cual será analizada y eventualmente contrastada con un referente establecido con anterioridad.

La realidad propuesta a evaluar se ve altamente influenciada, tanto por las características del evaluador (concepciones y enfoque que se tenga del aprendizaje) como por las decisiones que se lleven a cabo. Por lo que un malogrado diseño, construcción y aplicación de una práctica evaluativa, puede no poner de manifiesto aquello que se pretende evaluar, y como consecuencia, no brindar información adecuada para una efectiva toma de decisiones. Toranzos (2014) destaca que “la evaluación es un proceso que, en su esencia, produce información. La producción de esta información implica un esfuerzo

sistemático e intencionado de aproximación al objeto evaluado.” (p.10) La información recogida estará afectada por las características sociales, psicológicas, físicas y económicas de cada estudiante (Salinas, 2002; Förster & Rojas-Barahona, 2008) Un buen análisis iluminará lo observado al vislumbrar algunos aspectos que de otra manera podrían estar ocultos. Apelará a la revisión de qué y cómo se evalúa, y, por tanto, la presencia de principios como la validez y confiabilidad serán claves en la generación de una evaluación de calidad, pertinente y adecuada.

Uno de los autores que ha estudiado la validez y los aspectos implicados es Messick (1989) quien la redefine como “un juicio evaluativo integrado del grado en el cual la evidencia empírica y teórica soporta la adecuación y pertinencia de las inferencias y acciones basadas en los puntajes de un test o en otros modos de evaluación” (p. 13). En este sentido el uso de las interpretaciones debe estar sustentado por la evidencia empírica y teórica disponible. El uso legítimo y honesto de las interpretaciones, y por tanto las inferencias y acciones del evaluador, no debe producir un impacto negativo en el sistema evaluativo (Valverde, 2000; Camilloni, 2010; Förster & Rojas-Barahona, 2008).

Bajo esta premisa, Valverde (2000) señala que “existe una gran cantidad de opciones en cuanto al tipo de evidencia que se puede acumular y reportar. Cada tipo de evidencia ilumina y da apoyo a distintas facetas de la validez” (p. 26). Estas facetas se describen en el cuadro descriptivo (ver tabla 1-1 en anexo 2) en el que se señalan tipos de validez presente en el proceso evaluativo. En el cuadro se consideró el trabajo y propuesta de Samuel Massick (1989) y las interpretaciones de Ravela (2006) y Förster & Rojas-Barahona (2008). Destaca principalmente la relevancia, cobertura y consistencia entre lo enseñado/aprendido y, por consiguiente, lo evaluado. Releva el potencial uso de la evaluación y las consecuencias negativas y positivas que puede tener para el aprendizaje de los estudiantes.

La validez de las evaluaciones reposa en la manera en que los docentes convierten y traducen los saberes científicos en contenidos escolares y en la integridad y coherencia de la interpretación. Förster & Rojas-Barahona (2008) proponen ciertas acciones que permitirán resguardar la validez en situaciones evaluativas, entre ellas: elaboración de tabla de especificaciones de instrumento evaluativo, verificación a través de criterios de jueces que la evaluación sea adecuada para medir el aprendizaje, velar que las situaciones de evaluación contengan los contenidos vistos en las actividades de

aprendizaje realizadas y sean equivalentes o similares a ellas, cuidar que el lenguaje sea conocido por los estudiantes, definir claramente los propósitos y usos de la evaluación e identificar las evidencias que darán cuenta de los propósitos de la evaluación.

2.3.3 Confiabilidad de los instrumentos de evaluación. ¿Es posible confiar en los resultados?

Otro aspecto a destacar, y que apunta a una evaluación de calidad, es la confiabilidad, que en términos generales se refiere a la consistencia y precisión de los resultados de una evaluación. Esto implica que el instrumento entrega resultados similares cuando se repite su aplicación en las mismas circunstancias y personas (Förster y Rojas-Barahona, 2008). Este criterio de calidad apela a la entrega de suficiente información para tomar decisiones objetivas, y eventualmente marginar el error. Förster y Rojas-Barahona (2008) propone una guía para lograr evaluaciones confiables, entre ellas: aplicar al mismo estudiante variadas situaciones evaluativas que midan el mismo aprendizaje, velar por la claridad de los ítems e instrucciones, velar porque el ambiente de aplicación sea similar en cuanto a recursos, espacios y tiempo, y velar por la precisión de la corrección. Por lo que cabe preguntarse ¿Tengo a la mano la información suficiente para tomar una decisión razonable respecto de este estudiante en relación con este campo de contenido? (Smith, 2003, p.30)

La evaluación puede marcar positiva o negativamente a los estudiantes, su uso responsable en la elaboración y aplicación permite aseverar una recolección de información pertinente que favorecerá la toma de decisiones, y responderá de forma positiva a las siguientes interrogantes: la evaluación ¿mide realmente lo que pretende medir? ¿Es posible confiar en los resultados?

2.3.4 Tipología de la evaluación.

La evaluación aplicada en un contexto, puede tener múltiples modalidades. Varios autores (Castillo & Cabrerizo, 2010; Pimienta, 2008) presentan modelos rescatando los aportes de Casanova (2007) y las clasifican según su función, según su normotipo, según su temporalización y según sus agentes. A continuación, se describen:

- Según su función ¿Para qué evaluar?

- Diagnóstica: El docente inicia el proceso educativo conociendo las características reales de los estudiantes. Posibilita el análisis de las necesidades.
 - Formativa: El docente evidencia el desempeño de los estudiantes, valoración del proceso y supone la recolección, interpretación y uso riguroso de la información para la toma de decisiones que orienten, ajusten y regulen el proceso de aprendizaje.
 - Sumativa: Es la emisión de juicios sobre un producto concluido. Determina el valor final del proceso. Comprobación de logros alcanzados.
- Según su normotipo ¿Con quién comparo el resultado individual?
 - Evaluación nomotética: Puede ser normativa y criterial. La normativa, supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que este integrado. La criterial, supone la valoración con referencia a un criterio externo previo, es decir, se determinan precisa y concretamente los rendimientos que se pretenden alcanzar.
 - Evaluación ideográfica: Se concreta cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función del contexto en el que se desenvuelve. Referente interno.
 - Según su temporalización ¿Cuándo evalúo?
 - Evaluación inicial: Se aplica al comienzo de un proceso evaluador.
 - Evaluación procesual: Valoración a través de una recogida continua y sistemática de datos. Durante el proceso. Ajusta sobre la marcha los procesos educativos.
 - Evaluación final: Es la recogida y valoración de datos al finalizar un proceso. Comprueba los resultados obtenidos.
 - Según sus agentes ¿Quién evalúa?
 - Autoevaluación: El sujeto evalúa sus propias actuaciones. Autovaloración de los procesos y actuaciones.
 - Coevaluación: Es una evaluación mutua, es decir, evaluador y evaluado intercambian su papel alternadamente.
 - Heteroevaluación: Evaluación que realiza una persona sobre otra.

3. Planificación del diagnóstico.

3.1. Objetivos

3.1.1 Objetivo general

Verificar si el modelo de acompañamiento técnico pedagógico declarado por el establecimiento promueve y vela por buenas prácticas evaluativas.

3.1.2 Objetivos específicos

- a.** Identificar el modelo de acompañamiento técnico pedagógico en el que se sustenta el establecimiento.
- b.** Reconocer las actividades que subyacen de la implementación del modelo de acompañamiento pedagógico, desde la mirada de diversos actores.
- c.** Describir las principales necesidades del acompañamiento técnico pedagógico en prácticas evaluativas.
- d.** Evaluar la eficacia de la implementación del modelo de acompañamiento técnico pedagógico declarado.

3.1.3 Participantes

La muestra utilizada será no probabilística por conveniencia, pues permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Según Otzen, T., & Manterola, C. (2017) “Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (p.230) Los actores involucrados corresponden a algunos integrantes de la comunidad educativa que podrán otorgar información esencial en el estudio. Entre ellos se mencionan en la Tabla 2 – 1:

TABLA 2 - 1: ACTORES INVOLUCRADOS EN EL PROBLEMA

Elaboración propia

Actores	Rol en el problema
Profesores de Primer Ciclo Básico	Son aquellos que vivencian el acompañamiento declarado en el establecimiento. De ellos se espera que reflexionen sobre sus prácticas y generen estrategias que permitan que los estudiantes aprendan. Los docentes escogidos son profesores jefes de 1º a 4º básico, con un total de 7 participantes.
Coordinadora de Primer Ciclo Básico	Es la encargada de gestionar, coordinar y administrar las diversas tareas y recursos en el Primer Ciclo Básico. Es la encargada de acompañar a los docentes en las múltiples actividades y tareas a desarrollar. Es quien lleva a cabo el acompañamiento técnico pedagógico declarado (observación de clases)
Evaluador	Es el encargado de actualizar los documentos oficiales de evaluación, coordinar algunas actividades evaluativas en el establecimiento y gestionar situaciones vinculadas a evaluación.

3.2 Estrategias metodológicas

El estudio se enmarca en la investigación acción con énfasis eminentemente cualitativo, en el entendido que permite explorar un problema común en un contexto específico con el fin de obtener comprensión, crear significado y mejorar prácticas educativas. Se aplicarán instrumentos que posibiliten obtener información tanto cualitativa como cuantitativa, pues ambos son complementarios en cuanto a la información que podrán proporcionar. Se pretende obtener una variada evidencia que permita verificar si el modelo de acompañamiento técnico pedagógico declarado por el establecimiento promueve y vela por buenas prácticas evaluativas.

En esta investigación se utilizaron tres técnicas para obtener información, las cuales fueron: entrevistas, encuestas y escala de actitud. Aranda (1990) citando a Pérez Serrano (1990) describe dos grandes métodos:

a) Modelo Naturalista o Cualitativo,

De este modelo la entrevista, permite comprender la conducta desde el propio sujeto. Además, se obtiene un análisis subjetivo de la realidad, pues se rescata la perspectiva desde adentro.

b) Modelo Racionalista o Cuantitativo.

La encuesta, instrumento representativo de este modelo, posibilita examinar el fenómeno desde la medición de ciertas variables, analizando aspectos más bien objetivos.

Respecto de la primera, se opta por diseñar una entrevista semi estructurada. Esta entrevista posee un cuestionario de preguntas preestablecidas, preparadas previamente, pero con la flexibilidad suficiente para modificar las preguntas en función de las respuestas recibidas. Se entrevistó a dos actores involucrados en el problema (ver anexo 3 y 4), su propósito fue obtener una visión del sentido y significado que atribuye el equipo directivo al acompañamiento técnico pedagógico. En su diseño se formularon objetivos generales. Posteriormente se describieron algunas prácticas relacionadas con tres dimensiones que subyacen del objetivo general, entre ellos:

TABLA 3 - 1: DIMENSIONES CONSIDERADAS EN ENTREVISTA

Elaboración propia

Entrevista 1 Coordinadora Primer Ciclo		Entrevista 2 Evaluador
Dimensión referida al acompañamiento de la preparación de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prácticas relacionadas con la planificación y diseño de la enseñanza. ❖ Practicas relacionadas con el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación. 	❖ Dimensión referida a la elaboración de documentos oficiales de evaluación.
Dimensión referida al acompañamiento durante la ejecución de la enseñanza:	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prácticas relacionadas con el desarrollo de la clase. ❖ Practicas relacionadas con las formas de evaluar en clases 	❖ Dimensión referida al acompañamiento en la elaboración de instrumentos de evaluación.
Dimensión referida al acompañamiento de responsabilidades profesionales:	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prácticas relacionadas a la reflexión pedagógica. ❖ Prácticas relacionadas con la formación continua. 	❖ Dimensión referida al acompañamiento de responsabilidades profesionales (reflexión pedagógica y formación continua)

A partir de las prácticas definidas, se formularon objetivos específicos que condujeron la formulación de cada pregunta. Se diseñaron preguntas asociadas a cada dimensión. Luego se diagramaron las preguntas considerando lo establecido por Hernández et al. (2014) comenzando con preguntas generales, continuando con preguntas complejas y finalizando con preguntas de cierre. Ambas entrevistas fueron agendadas por correo electrónico, en el cual se explicitó el propósito de la investigación, se aseguró su confidencialidad y se señaló la utilidad de su participación. Las entrevistas fueron acordadas ser ejecutadas en sus oficinas de trabajo. Al comenzar cada una de las entrevistas, se recordó el propósito, confidencialidad y utilidad. Se entrega la forma de consentimiento (ver anexo 5) para la grabación y uso de información de la entrevista. Durante la entrevista se toma en consideración la guía diseñada y se introducen en algunos casos preguntas adicionales para obtener mayor información y precisar algunos conceptos. Al finalizar, se agradeció la participación y durante la semana se envió un correo de agradecimiento.

En cuanto a la encuesta, se consideró para su aplicación a las profesoras de Primer Ciclo Básico (ver anexo 6) En su diseño se contemplaron preguntas cerradas y abiertas. Respecto de las primeras, se incorporó cinco preguntas dicotómicas y cinco con varias opciones (una de ellas con categorías no excluyentes). Se formularon trece preguntas abiertas, las cuales permitieron profundizar tanto opinión como el motivo de comportamiento. La estructura del instrumento consideró un formato que incluyó una introducción, instrucciones para su llenado, las preguntas, consentimiento y agradecimientos. Este instrumento se aplicó utilizando la plataforma virtual de “*google forms*” que, junto con la escala de actitud, fueron completados por los participantes de forma online. Se envió dos recordatorios para completar la encuesta. Una vez que todos los participantes respondieron la encuesta, se envió correo agradeciendo su participación.

Respecto de la escala de actitud (ver anexo 7) se consideró un instrumento ya realizado por el proyecto FONDECYT nº11140713 del curso *e-learning* de Evaluación de Aprendizajes UC. Esta escala de actitud pretende diagnosticar y evaluar el desarrollo de las actitudes de los docentes hacia las prácticas evaluativas en el aula. Usando escala Likert, las categorías de respuesta fueron: Totalmente en desacuerdo, Parcialmente en desacuerdo, Parcialmente de acuerdo, Totalmente de acuerdo.

Este instrumento considera los componentes propios de intención conductual, los cuales son definidos en el anexo 8. Junto a ello se describen una serie de afirmaciones, las cuales fueron escritas al azar en la diagramación del instrumento. Este instrumento se aplicó utilizando la plataforma virtual de “*google forms*” que, junto con la encuesta, fueron completados por los participantes de forma online.

3.3 Validación de contenido con juicio de experto académico

Según Cabero y Llorente (2013) la validación de juicio de experto “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (p.14) Para la validación de las encuestas y entrevistas se seleccionó a 2 académicos de Universidad y un docente con grado de magíster. Primero se les envió un correo explicando el propósito y la necesidad de validación de los instrumentos. Para ello se les solicitó completar el cuestionario de competencia evaluadora (ver anexo 9), para así determinar su grado de cercanía tanto con la temática como la construcción de dichos instrumentos. Los tres tenían competencia (0,9 – 0,9 – 0,85) para poder validar. En los tres casos realizaron sugerencias respecto de la claridad de ciertas preguntas y formulación de objetivos.

Resguardos éticos

Se resguardará la identidad de los docentes y directivos involucrados. Para la aplicación de cada instrumento de recolección de información se solicitó la autorización expresa de manera formal y escrita mediante un consentimiento informado que firmaron los involucrados, asegurando la confidencialidad de los datos entregados.

4. Resultados del Diagnóstico.

Se realiza un análisis mixto de los datos recogido (ver anexo 10 análisis descriptivo de instrumentos)

Según Revenga (2004):

“La investigación no se reduce a una función meramente descriptivista, ni tampoco a la constatación de un desequilibrio entre la praxis y el

“deber ser” del nivel conceptual. La vertiente de la I/A ha de ir más allá y establecer las causas potenciales de tal desequilibrio” (p.90)

Esto supone que, al explicitar las causas estas orientan la acción, y en este caso, la intervención de innovación. El objetivo general del diagnóstico fue verificar si el modelo de acompañamiento técnico pedagógico declarado por el establecimiento promueve y vela por buenas prácticas evaluativas, en consecuencia, se aplicaron tres instrumentos para realizar un cruce de información de los diversos actores involucrados en la problemática. A continuación, se presentan las principales conclusiones del diagnóstico realizado:

- El colegio declara tener un modelo de acompañamiento técnico pedagógico en documentos oficiales, como se explicita en el reglamento interno del establecimiento. Se aprecia que dicho acompañamiento se sustenta desde un enfoque de guía con ciertos rasgos jerárquicos, pues los espacios están determinados por altos cargos que no siempre responden a las necesidades prioritarias.
- A la fecha de la aplicación del diagnóstico no se han realizado en su totalidad las actividades declaradas para realizar el acompañamiento a profesores nuevos y antiguos.
- Junto a lo anterior, en documentos oficiales se espera que los docentes consideren la evaluación como un proceso de auto reflexión respecto de su desempeño profesional, que le permita identificar fortalezas y debilidades, para que de esta manera sea capaz de proyectar un camino orientado a potenciar las primeras y superar las segundas. Los distintos actores involucrados expresan la necesidad de aumentar los espacios de reflexión en torno a evaluación, pues estos espacios son limitados. Evaluador expresa “no hay una reflexión más profunda de evaluación, eso nos falta, y nos falta mucho...” En esta misma línea Coordinadora menciona que le gustaría que existiese más tiempo para la reflexión pedagógica, no solo un “tiempesito”. Ella expresa que “los profesores se esmeran, ayudan, agradecen el acompañamiento, aceptan las sugerencias, y si no encuentran que están bien las sugerencias, se dialoga para llegar a acuerdos”. Reconoce que algunos profesores tienen dificultad para identificar algún aspecto que pueden mejorar, “piensan que lo están evaluando y no acompañando”.

- Existe un mayor acompañamiento en la ejecución de la enseñanza y planificación de esta. Los involucrados reconocen la ausencia de acompañamiento específico en evaluación de la enseñanza.
- El acompañamiento pedagógico es percibido por los docentes como un proceso positivo en la mejora de prácticas pedagógicas. Tanto coordinadora como docentes reconocen la observación de clases como parte esencial del acompañamiento. Sin embargo, tres de los docentes exponen que no han recibido este año acompañamiento de aula, estos coinciden con docentes que llevan más tiempo en el establecimiento. Aquellos que llevan menos tiempo en el establecimiento, presentan una mayor cantidad de observaciones de aula. Docentes señalan que la retroalimentación es poco efectiva e inconstante en el tiempo. Tanto coordinadora como evaluador declaran que confían mucho en el trabajo diseñado y ejecutado de los docentes. Lo que explicaría la libertad respecto de las formas de enseñar y eventualmente evaluar.
- Los tres actores exponen algunas dificultades en el proceso evaluativo. Evaluador señala la necesidad de entender la evaluación como aprendizaje. Coordinadora señala que ha tenido algunas entrevistas, respecto del cuestionamiento de algunos instrumentos de parte de los apoderados. Docentes señalan algunas dificultades al diseñar ciertos instrumentos de evaluación, sobre todo al considerar más de un agente, aducen que les cuesta desarrollar actividades complementarias que motiven el aprendizaje de los estudiantes con mejor desempeño en la asignatura, estas percepciones se pueden ver altamente influenciadas tanto por el escaso acompañamiento en evaluación de aprendizajes como por la ausencia de formación continua.
- En cuanto a percepción de los docentes acerca de cuán capaz es de realizar una determinada conducta. En este caso, su capacidad se encuentra limitada por las competencias evaluativas que posee, se aprecia que los docentes presentan un alto acuerdo respecto a que les cuesta diseñar evaluaciones de un mismo objetivo de aprendizaje, considerando más de un evaluador. Existe un parcial acuerdo en la dificultad para desarrollar actividades complementarias que motiven el aprendizaje de los estudiantes con mejor desempeño en la asignatura y también, al explicitar en las retroalimentaciones el nivel de logro alcanzado por los estudiantes.

- Docentes reconocen que no han recibido acompañamiento específico en evaluación, lo que podría explicar algunas de las dificultades en el área.
- En cuanto a las disposiciones del docente a realizar a futuro actividades evaluativas, presentan un alto acuerdo en la elaboración de pautas precisas, en evaluar la propia práctica evaluativa, en comunicar oportunamente los instrumentos con los que serán evaluados, en comprometer a los estudiantes con su aprendizaje, en solicitar ayuda a colegas en la revisión de instrumentos, a revisar los errores con los estudiantes, en abordar un mismo objetivo de diversas formas y en facilitar a los estudiantes realizar correcciones de sus trabajos. Un parcial acuerdo en fomentar que los estudiantes se retroalimenten entre sí y a que estos diseñen situaciones evaluativas. Con bajo acuerdo en involucrar a los estudiantes en la definición de criterios con los que serán evaluados.

Tras el diagnóstico se aprecian algunas actividades prioritarias a intervenir, las que estarán orientadas a favorecer un estilo de acompañamiento pedagógico que permita ampliar la competencia evaluativa y sistematizar espacios de reflexión pedagógica sobre sus prácticas.

II. DISEÑO DE LA INNOVACIÓN

1. Descripción general.

Según un estudio OECD (Santiago, Benavides, Danielson et al., 2013) uno de los principales desafíos que enfrentan las escuelas en Chile está diseñar un sistema de acompañamiento docente que permita potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. El establecimiento en estudio declara en documentos oficiales tener un modelo de acompañamiento técnico pedagógico, en él se señalan algunos propósitos y se describen las actividades que subyacen al acompañamiento y a la evaluación docente. Tras realizar el diagnóstico, se observa distancia entre lo escrito y lo realmente ejecutado. Los involucrados declaran la falta de sistematicidad y reflexión, que podría incidir directamente en la mejora de ciertas prácticas, específicamente, evaluativas.

A partir de lo descrito se evidencia la carencia de acompañamiento técnico pedagógico en la generación de buenas prácticas evaluativas. Esta innovación apelará a las capacidades reflexivas de los docentes sobre su práctica pedagógica, que de alguna u otra forma se convertirá en su campo de investigación para ejecutar pequeñas mejoras sostenidas en el tiempo. Dichas mejoras serán acompañadas bajo la modalidad coach, con el fin, orientar y re significar la práctica evaluativa.

El acompañamiento propuesto se configurará bajo los siguientes principios:

Principio “*Guía*”, contrario a dirección, permite entender el acompañamiento como “un proceso único e integral cuya acción va dirigida a asesorar, ayudar, apoyar, a compartir, a contribuir para que el docente en servicio progrese en su propia formación y en el mejor desempeño de la praxis pedagógica” (Rodríguez-Molina, 2011, p.260). En esta línea, se pretende guiar la experiencia docente, construir en conjunto, para la mejora de procesos pedagógicos e incidir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Principio “*Reciprocidad*”, quien realiza la innovación es parte activa del equipo docente de trabajo, esto implica, en la línea de Plater (2012) cuando se refiere al aprendizaje servicio, que la innovación se genera no “para” o “hacia” una comunidad, más bien “en” o “con” la comunidad, articulando actividades que sean de beneficio mutuo y que respondan a las necesidades e intereses, en el marco de un servicio que es compartido. Ballej, Valenzuela, Vanni y

Contreras (2014) presentan una investigación sobre las escuelas efectivas, donde identifican algunos elementos que han posibilitado un mejoramiento consolidado, entre ellos, destaca la generación de comunidades de aprendizaje, en donde la reflexión de la práctica es un ejercicio clave tanto a nivel personal como de forma colectiva.

Principio “*Empowerment*”, esta palabra de origen anglosajón significa fortalecimiento o empoderamiento. Ha sido usada ampliamente en el mundo organizacional y social, y como tal, posibilitará a los involucrados de esta innovación tomar decisiones sin tener que acudir a la autorización de los superiores, puesto que al estar ellos involucrados en la tarea, son los más indicados para tomarlas, en el entendido que disponen de las aptitudes requeridas (Rowlands, 1997). Esto nutre a la innovación de mayor sentimiento de propiedad del trabajo realizado, lo que puede conducir a un mayor cumplimiento de metas y obtener mejores resultados.

Principio “*Igualdad*”, el vínculo que se establece entre los involucrados está pensado desde la cercanía y continuidad, ofreciendo nuevas perspectivas e ideas de aquello que es posible de mejorar. Desde la mirada del “*Coach*” implica movilizarse desde un liderazgo único/superior a un liderazgo compartido, enfatizando las fortalezas, y por medio de procesos auto reflexivos generan cambios en razón de aminorar las dificultades. Por tanto, el acompañamiento, en línea con Batlle, (2010), proporcionará la “facilitación de insumos para que los docentes construyan estrategias que viabilicen un aprendizaje significativo” (p.104). En este sentido, será necesario ampliar la forma en que se proporcionan los recursos necesarios para desarrollar y potenciar las diversas capacidades y destrezas de los docentes en el proceso de construcción del conocimiento. (Batlle, 2010, Bambrick-Santoyo, 2016)

Principio “*Autonomía*”, contrario a la dependencia, esta innovación pretende fortalecer un sistema de acompañamiento docente que vele y promueva buenas prácticas evaluativas, pero desde la lógica de potenciar la capacidad de reflexionar, diseñar y actuar, por medio del ofrecimiento del *coach* de diversos insumos para que los docentes construyan sus propias estrategias, las evalúen y socialicen con sus pares.

Presentados los principios que dirigirán la innovación, el proyecto está configurado en 3 fases. La primera consiste en la presentación e inducción del modelo de acompañamiento, presentación de nudos prioritarios y propuesta inicial. Posteriormente se trabajará sobre la propuesta modificada con ideas de

docentes, presentación de planificación de espacios de reflexión pedagógica grupal y acompañamiento individual. Segunda fase, corresponde al diseño del sistema de apoyo virtual para fomentar capacidades sobre buenas prácticas evaluativas y generación de comunidad de aprendizaje. Finalmente, la tercera fase es la evaluación del acompañamiento técnico pedagógico, levantar información respecto del involucramiento de los docentes y niveles de logro por objetivos.

Cabe señalar que la innovación se alineó a uno de los objetivos estratégicos planteados en el PEI del establecimiento, el cual se explicita como: “Implementación en la Comunidad Educativa, del enfoque organizacional estratégico, participativo y corresponsable orientado a la calidad educativa.”

2. Objetivos.

2.1 Objetivo general

Fortalecer el modelo de acompañamiento técnico pedagógico de prácticas evaluativas con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en un ciclo de mejora continua.

2.2 Objetivos específicos

- a.** Planificar un sistema de acompañamiento que favorezca la reflexión pedagógica para la mejora de prácticas evaluativas.
- b.** Diseñar un sistema de apoyo virtual que fomente el trabajo colaborativo y las competencias docentes entorno a buenas prácticas evaluativas.
- c.** Evaluar la eficacia del sistema de acompañamiento técnico pedagógico en la mejora de prácticas evaluativas.

3. Población beneficiada.

El proyecto de innovación implica involucrarse en el ejercicio de la práctica pedagógica, apelará por una parte a las competencias del ejercicio profesional como también a las prácticas de apoyo que permiten la mejora continua de ciertos procesos. Directamente la población beneficiada serán los docentes, pues el sistema de acompañamiento está pensado con ellos. Este

proyecto involucra a 7 docentes de Primer Ciclo, entre ellos, hay presencia de profesores principiantes y otros con varios años de experiencia, lo que permite una riqueza respecto del desarrollo profesional, sus motivaciones y eventualmente los compromisos asumidos con el aprendizaje de niños y niñas.

Junto a ello, los beneficiarios indirectos serán los estudiantes ya que innovación tiene por objetivo la mejora de ciertas prácticas que incidirán directamente en sus aprendizajes. Es necesario relevar que esta innovación tiene un carácter formativo, no administrativo, que es la manera tradicional en el cual se ha visto el acompañamiento o supervisión técnico pedagógica.

Por otra parte, otros beneficiarios indirectos serán los coordinadores académicos, pues si esta innovación logra los resultados esperados, aún cuando estos son válidos para los sujetos de esta muestra, claramente la experiencia se puede extrapolar a otros niveles de enseñanza.

4. Resultados esperados. Monitoreo/evaluación.

Tras implementar el proyecto de acompañamiento técnico pedagógico en prácticas evaluativas se espera los siguientes resultados:

- a. Promover y potenciar el proceso de desarrollo de los docentes hacia un constante mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, ya que se pretende que estos perciban la mejora o cambio como algo necesario, modificando la percepción acerca de cuán capaces son de realizar una determinada práctica evaluativa.
- b. Ejecutar un proceso de acompañamiento frecuente y sostenido en el tiempo, pues uno de los nudos críticos del diagnóstico es la falta de sistematicidad del acompañamiento comprometido. Relevar los tiempos y espacios dedicados a este proceso.
- c. Por otra parte, las orientaciones generales en espacios colectivos contribuyen a la mejora, pero cada docente posee una realidad particular, por tanto, se espera que la guía sea también desde el acompañamiento individual, en palabras de William (2014), para que los profesores sean los responsables de decidir cuales aspectos de la práctica serían los más apropiados para la mejora de los resultados de sus estudiantes.
- d. Relevar la temática en la institución educativa, pues será fundamental evidenciar que, si se tiene el apoyo del equipo directivo y la colaboración

de los pares, se puede construir una comunidad de aprendizaje para la mejora continua de prácticas evaluativas.

Respecto del monitoreo y evaluación del proyecto de innovación es necesario considerar que si en una expedición necesitamos saber dónde estamos y hacia dónde debemos avanzar, seguramente recurriremos a variados instrumentos de tipo manual y/o tecnológico para asegurarnos que vamos en dirección correcta. De igual forma, en un contexto educativo, tanto profesores como estudiantes requieren definir cuáles son los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar, cómo lo están logrando, por qué lo están logrando, qué aspectos se deben mejorar para lograr aprendizajes más profundos.

Por lo tanto, evaluar la implementación del sistema de acompañamiento técnico pedagógico, posibilita en primera instancia, verificar si la forma en que se está implementando dicho acompañamiento responde el diseño inicial. De no ser así, en segunda instancia, permitiría fundamentar los cambios y por tanto reconstruir un marco que sustente el modelo perseguido. Es decir, determinación de prioridades para la ejecución de un acompañamiento efectivo.

A continuación, se señala la manera en que se llevará a cabo el levantamiento de información sobre los avances del proyecto:

a. Momentos de evaluación

Uno de los objetivos del proyecto es evaluar la eficacia del modelo de acompañamiento propuesto. Para ello se evaluará cada una de las actividades propuestas en momentos intermedios y finales. Respecto del primero, pretende brindar información relevante para el ajuste del modelo a partir de las percepciones de los docentes sobre lo realizado. En cuanto a las evaluaciones en momentos finales, su propósito estará en evaluar el nivel de satisfacción del acompañamiento ofrecido y la participación/uso de la plataforma virtual o videoteca.

b. Instrumentos

Los instrumentos utilizados serán:

- Encuestas para recabar información sobre la satisfacción de los docentes de las actividades desarrolladas. Será aplicada a todos los docentes.

- Escala sobre las actitudes que tienen los docentes sobre prácticas evaluativas y los lineamientos de evaluación presentes en los “Estándares para la formación de profesores de Enseñanza Básica”. Será aplicada a todos los docentes.
 - *Focus group* para rescatar las percepciones que tienen los docentes sobre el modelo de acompañamiento ofrecido. Además, acceder a las representaciones que tienen los docentes sobre sus propias prácticas. Participarán 4 docentes de manera aleatoria.
- c. Análisis de la información

En cuanto a la encuesta para evaluar el nivel de satisfacción del acompañamiento grupal (ver anexo 11), se procederá a analizar las preguntas cerradas a partir del escalamiento Likert. Sus categorías de respuesta serán: Totalmente en desacuerdo, Parcialmente en desacuerdo, Parcialmente de acuerdo, Totalmente de acuerdo; Muy satisfecho (a). También incluirá: Satisfecho (a), Ni satisfecho (a), Insatisfecho (a), Muy insatisfecho (a). A cada categoría se le asignará un puntaje, el cual revelará la actitud favorable hacia el objeto en estudio. Respecto de las preguntas abiertas se procederá a identificar las unidades de significado que darán origen a las categorías codificadas. Se observará la frecuencia de las categorías y se ejemplificarán con las unidades de análisis. En cuanto a la encuesta para evaluar el acompañamiento individual (ver anexo 12) se consideraron como descriptores las fases del coaching educacional presentadas en Núñez (2009), entre ellas: planificación conjunta de metas y logros, motivación, entrenamiento y observación, ofrecimiento de *feedback*, replantear nuevas metas y acciones para analizar el desempeño. También se diseñó una encuesta para evaluar la plataforma virtual y videoteca. Se utilizaron los criterios de usabilidad y experiencia de usuario planteados en la encuesta diseñada por Burq (2016).

Respecto de la escala de actitud (ver anexo 8), también tendrá un escalamiento Likert con las siguientes categorías de respuesta: Totalmente en desacuerdo, Parcialmente en desacuerdo, Parcialmente de acuerdo, Totalmente de acuerdo. A cada categoría se le asignará un puntaje, el cual revelará la actitud favorable hacia el objeto en estudio. Será aplicada la misma escala de actitud de la fase de diagnóstico, la cual pretendía evaluar las actitudes hacia prácticas evaluativas, lo que permitirá realizar una comparación.

Respecto de *focus group*, se determinará el día y hora de encuentro. Participarán 4 docentes, la guía de temas será semiestructurada (ver anexo 13), es decir, se tendrá una batería de preguntas orientadoras para focalizar la reflexión. Será grabada en audio, tras previa autorización de los participantes, y luego será transcrita. Se mantiene el anonimato de los participantes, por esta razón en la transcripción se les asignará un número (ej. d.1 = docente 1). El análisis comenzará con la revisión completa del material transcrito, para explorar el sentido general de los datos por medio de una bitácora de análisis (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Posteriormente emergerán las unidades de significado que darán origen a las categorías codificadas. Las categorías serán agrupadas en temas centrales, las que se describirán y se ejemplificarán con las unidades de análisis.

Posteriormente al levantar información sobre los avances del proyecto se triangularán los datos recogidos para su contrastación y mutuo enriquecimiento. De esta manera se podrá obtener información valiosa para determinar la eficacia del modelo de acompañamiento realizada y dar respuesta precisa a los objetivos del proyecto de innovación.

5. Actividades.

Como ya se ha descrito la innovación pretende fortalecer el modelo de acompañamiento técnico pedagógico en prácticas evaluativas con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Las actividades propuestas están asociadas a cada uno de los objetivos específicos y orientadas por los principios de: guía, reciprocidad, *empowerment*, igualdad y autonomía. A continuación, se describen las actividades:

Fase 1

Objetivo: Planificar un sistema de acompañamiento que favorezca la reflexión pedagógica para la mejora de prácticas evaluativas.

Actividad 1: Siente y conecta.
Descripción de la actividad
Esta actividad pretende sensibilizar a los docentes respecto del acompañamiento docente y su correlación con la oportunidad de mejora. Se

<p>presentará la estructura del proceso para que perciban que los cambios o mejoras son algo necesario tanto para ellos como para sus estudiantes. En la presentación se observará un video de una charla TED por el expositor Bill Gates, quien sugiere que incluso los grandes profesores pueden mejorar si reciben una retroalimentación inteligente. Posterior al video se les invitará a responder de manera individual 2 preguntas las que invitarán a reflexionar sobre las prácticas cotidianas de retroalimentación recibida y ofrecida.</p> <p>Se indica que se dispondrá en cada uno de los consejos de profesores un espacio de 30 minutos de reflexión grupal a partir de las necesidades detectadas en fase de diagnóstico. Junto a ello se les entregará un listado de temáticas posibles de abordar, las cuales deberán ordenar por prioridad e incluir otras siempre desde la mirada de prácticas evaluativas. Las temáticas a jerarquizar serán: retroalimentación, prácticas de autoevaluación, prácticas de coevaluación y diseño de instrumentos de desempeño.</p>	
Duración	<p>Año 2018: de miércoles 24 de octubre a miércoles 19 de diciembre (9 sesiones)</p> <p>Año 2019: de miércoles 06 de marzo a miércoles 18 de marzo (3 sesiones)</p>
Participantes	<p>7 profesores de primer ciclo.</p> <p>1 coordinador de ciclo.</p>
Metodología	<p>Presentación inicial. Preguntas claves para involucrar a los presentes en la temática a abordar.</p> <p>Reflexión grupal, entorno a ciclo de trabajo: análisis de información, propuestas de ideas, discusión de posibles soluciones, diseño de un plan y aunar criterios, seguimiento de práctica.</p>
Medios de verificación	<p>Listas de asistencia.</p> <p>Acta de temas abordados, trabajo realizado, acuerdos y/o compromisos. (ver anexo 14)</p> <p>Grabación de algunas sesiones.</p>
Evaluación de la actividad	<p>Se entregará en sesión 4 y 9 encuesta de satisfacción.</p> <p>En sesión 12 se entregará escala sobre las actitudes hacia prácticas evaluativas y los lineamientos de evaluación</p>

	presentes en los “Estándares para la formación de profesores de Enseñanza Básica”. Dicha escala fue aplicada en fase de diagnóstico.
--	--

Actividad 2: Observa, evidencia y cambia	
Descripción de la actividad	
<p>En esta actividad se pretende desarrollar acompañamiento individual con la modalidad coach. Este es el espacio destinado a la reflexión individual de ciertas prácticas evaluativas, está al servicio de las necesidades particulares y requerimientos de los docentes. El espacio de acompañamiento individual se configurará de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se agendará con docentes el día y hora para acompañamiento individual. Esto se definirá en el primer espacio de reflexión grupal, donde además deberán seleccionar o proponer la temática a abordar, para ello se les entregará un listado de posibles temáticas. Los objetivos de los siguientes encuentros se definirán a partir de los requerimientos de cada docente. 2. Cada encuentro individual tendrá ciertos pasos. En primer lugar, se observará una práctica por medio de evidencia escrita o audiovisual, la cual iluminará la conversación y análisis. Luego, se propondrán ideas, se discutirá su factibilidad, se invitará a diseñar una práctica y se ofrecerá su seguimiento en próximo encuentro, el cual tendrá el mismo ciclo de trabajo. 	
Duración	<p>Año 2018: Espacio de 20 a 30 minutos en forma individual, semana por medio. 4 encuentros individuales por docente.</p> <p>Año 2019: Acompañamiento a solo aquellos que lo solicitan. Se entrega horarios disponibles para acompañar.</p>
Participantes	7 profesores de primer ciclo.
Metodología	<p>Reflexión individual.</p> <p>Observación de práctica evaluativa.</p> <p>Conversación con apoyo de preguntas y recursos varios (videos, otros). Levantar evidencias.</p> <p>Planteamiento de ideas y su posible factibilidad.</p>

	Diseño o rediseño de práctica evaluativa. Seguimiento de práctica.
Medios de verificación	Acta de encuentro. (ver anexo 15) Registro de diseño o rediseño de práctica evaluativa. Grabación de algunas sesiones.
Evaluación de actividad	Se entregará finalizado el proceso encuesta para recabar las percepciones de los docentes sobre el proceso de acompañamiento individual.

Fase 2

Objetivo: Diseñar un sistema de apoyo virtual que fomente el trabajo colaborativo y las capacidades docentes entorno a buenas prácticas evaluativas.

Actividad 3: Comparte y profundiza	
Descripción de la actividad	
Esta actividad está diseñada para que los docentes puedan socializar con sus pares sus prácticas evaluativas exitosas. Junto a ello, podrán disponer de variados insumos para planificar, elaborar y evaluar sus prácticas evaluativas. Además, dispondrán de material teórico que permitirá autogestionar su propio aprendizaje. Se utilizará la plataforma “Google drive” y se asociarán sus correos para posibilitar su fácil acceso.	
Duración	Año 2018 y 2019: Plataforma activa desde el martes 30 de octubre. Se revisará y actualizará semana por medio.
Participantes	7 profesores de primer ciclo.
Metodología	Se administrará la plataforma. Creación de secciones/carpetas. Tanto el administrador como participantes podrán incorporar material.
Medios de verificación	Registro de material ingresado en repositorio. Envío de correo a participantes con evidencia de material

	<p>disponible en la plataforma. Uso de “<i>piktochart</i>” (envío de infografía semana por medio)</p> <p>Estadística de ingreso y descarga de material.</p>
Evaluación de actividad	Se entregará en dos momentos intermedios una breve encuesta para recabar las percepciones de los docentes sobre la usabilidad y experiencia de usuario con la plataforma.

Actividad 4: Crea redes	
Descripción de la actividad	
<p>En el contexto de enriquecer el ejercicio profesional docente y evidenciar la calidad de su trabajo, se configura esta actividad que pretende fomentar el aprendizaje colaborativo en la comunidad educativa mediante la grabación de un video de una buena práctica evaluativa. De esta manera crear una serie de videos posibles de compartir con toda la comunidad educativa.</p>	
Duración	Semana del 19 de noviembre a la semana 17 de diciembre.
Participantes	7 profesores de primer ciclo.
Metodología	<p>Se grabará práctica evaluativa bajo los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consentimiento expreso de docentes en participar de esta actividad. - Grabación que tendrá énfasis en el desarrollo de una práctica evaluativa.
Medios de verificación	<p>Registro de material audiovisual disponible en plataforma.</p> <p>Consentimiento sobre grabación.</p>
Evaluación de actividad	Se entregará finalizado el proceso encuesta para recabar las percepciones de los docentes sobre el uso videoteca de buenas prácticas evaluativas.

Fase 3

Objetivo: Evaluar la eficacia del sistema de acompañamiento técnico pedagógico en la mejora de prácticas evaluativas.

Actividad 5: Evalúa	
Descripción de la actividad	
<p>Esta actividad se desarrollará durante todo el proceso de la aplicación de la innovación, pues se pretende evaluar la eficacia del sistema de acompañamiento ejecutado, lo que proporcionará información relevante para tomar decisiones y ajustar los procesos. Es importante señalar que en cada actividad que está considerada en esta innovación se indicará a los participantes su objetivo con el fin de dotarla de sentido, y contribuir a la reflexión de su propio aprendizaje.</p> <p>Esta actividad considera aplicar:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Encuestas para recabar información sobre la satisfacción de los docentes de las actividades desarrolladas. Será aplicada a todos los docentes.b) Escala sobre las actitudes que tienen los docentes sobre prácticas evaluativas y los lineamientos de evaluación presentes en los “Estándares para la formación de profesores de Enseñanza Básica”. Será aplicada a todos los docentes.c) <i>Focus group</i> para rescatar las percepciones que tienen los docentes sobre el modelo de acompañamiento ofrecido. Participarán 4 docentes de manera aleatoria.	
Duración	Año 2018: desde el miércoles 24 de octubre a miércoles 19 de diciembre Año 2019: desde el miércoles 06 de marzo a miércoles 27 de marzo
Participantes	7 profesores de primer ciclo.
Metodología	Se registrarán ordenadamente los datos a partir de las técnicas empleadas.

	<p>Se triangulará los datos recogidos para su contrastación y mutuo enriquecimiento.</p> <p>Analizarán los datos e interpretarán para dar respuesta a los objetivos del proyecto de innovación.</p>
Medios de verificación	Se elaborará informes que presenten la información de manera comprensible con apoyo de recursos gráficos.
Evaluación de actividad	Se solicitará revisión de expertos para validación de los instrumentos (encuesta, escala de actitud y <i>focus group</i>)

6. Cronograma de implementación.

A continuación, se presenta un cronograma con la implementación de las actividades del proyecto de innovación.

X3= Semana de acompañamiento individual a 3 docentes.

X4= Semana de acompañamiento individual a 4 docentes.

Xa.1= Evalúa actividad 1

		OCTUBRE		NOVIEMBRE				DICIEMBRE			MARZO			
		S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13
Objetivos	Actividades	22/10	29/10	05/11	12/11	19/11	26/11	03/12	10/12	17/12	04/03	11/03	18/03	25/03
1	A.1 Siente y conecta.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	A.2 Observa, evidencia y cambia.		X 3	X 4	X 3	X 4	X 3	X 4	X 3	X 4	X	X	X	
2	A.3 Comparte y profundiza.			X		X		X		X	X		X	
	A.4 Crea redes.							X	X	X				
3	A.5 Evalúa.	Xa.1			X.a.1	Xa.3	Xa.2	Xa.2		Xa.1 Xa.3 Xa.4				X.a.5

III. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN

1. Descripción y análisis de resultados.

1.1 Descripción y análisis de resultados obtenidos con los esperados.

A continuación, se brindan los principales resultados que se obtuvieron en las distintas fases de implementación del proyecto de innovación. Para ello se utilizaron diversos instrumentos de recolección de datos: encuestas, escala de actitud y *focus group*, información que se cruzará con el registro de asistencia, actas de reuniones y grabaciones de algunas sesiones. En primer lugar, se muestran los resultados de la primera fase, que incluye la evaluación del acompañamiento en espacios de reflexión grupal e individual. Luego, se presentan los resultados de la segunda fase, referidos a evaluar el uso de la plataforma virtual y de la videoteca. Finalmente, la tercera, incorpora las evaluaciones realizadas en fases anteriores y determina su pertinencia y conducción a orientar los procesos.

En octubre del 2018 se comenzó a implementar el sistema de acompañamiento técnico pedagógico en prácticas evaluativas, el cual en su primera fase consistió en programar espacios de reflexión grupal. Se ejecutaron 12 sesiones programadas según calendario acordado con directivos del establecimiento. Las sesiones que originalmente estaban planificadas con una duración de 30 minutos, se ampliaron, con un promedio de 47 minutos. En figura 1-3 se aprecia la duración por sesión. Esto favoreció a que este proceso de acompañamiento fuese de forma frecuente lo que contribuyó a la sistematicidad del proceso. Como se evidenciará más adelante, los docentes expresarán en *focus group* agrado frente a la sistematicidad del acompañamiento ya que se cuidaron los espacios y tiempos comprometidos.

En sesión inicial se presentó el modelo de acompañamiento y se generó un espacio de reflexión con el fin de sensibilizar a los docentes respecto de la oportunidad de mejora de situaciones evaluativas por medio del acompañamiento ofrecido. Se entregó, un listado de temáticas posibles de abordar, las que jerarquizaron e incluyeron otras desde la mirada evaluativa. En tabla 2-3 se aprecian las temáticas que fueron abordadas por sesión.

FIGURA 1 – 3: TIEMPOS DESTINADOS A REFLEXIÓN GRUPAL

Elaboración propia a partir de registro de actas

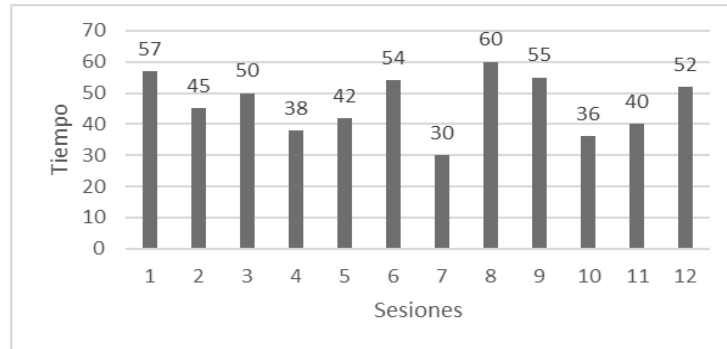


TABLA 2 – 3: TEMÁTICAS POR SESIÓN

Sesión	Temática nuclear	
1	Presentación modelo de acompañamiento.	PC
2	¿Cómo retroalimentamos a nuestros estudiantes?	PC
3	¿Qué herramientas tenemos para recolectar evidencias?	PD
4	¿Cómo favorecemos la metacognición? Autoevaluación.	PC
5	¿Cómo trabajamos el error? Mi error favorito.	PD
6	¿Por qué es importante la coevaluación?	PC
7	¿Qué instrumentos de desempeño utilizamos?	PC
8	¿Cómo estamos evaluando la comprensión lectora?	PD
9	¿Cómo aseguramos la confiabilidad de nuestras evaluaciones?	PD
10	¿Cómo reportar el logro del aprendizaje?	PC
11	¿Y tú cómo escribes? Escritura desde la evaluación.	PD
12	¿Cómo construimos nuestros instrumentos tipo prueba?	PD

PC= Propuestas por el coach PD=Propuestas por docentes

De las 12 sesiones realizadas el 50% fueron propuestas por los mismos docentes, algunas de ellas acordadas durante el proceso, y el resto planteadas por el coach. El ciclo de trabajo de las reflexiones grupales consideró: análisis de información específica o variada, propuestas de ideas, discusión de posibles soluciones, unificación de criterios y diseño de un plan. Posteriormente, a lo acordado, se realizó seguimiento de esa práctica en acompañamiento individual. Esta modalidad les asigno la responsabilidad a los profesores de decidir cuales aspectos de la práctica serían los más apropiados para la mejora de los resultados de sus estudiantes. Lo que se verá reflejado en las propuestas de mejora en trabajos individuales.

Los docentes completaron una encuesta para evaluar el nivel de satisfacción del acompañamiento percibido durante las reflexiones grupales. Dicha encuesta fue aplicada en dos momentos: intermedio y final. En figura 2-3 y 3-3 se aprecia un aumento respecto del nivel de satisfacción de los espacios dedicados a la reflexión grupal, de las temáticas abordadas y del acompañamiento del coach en estos espacios. Este aumento tiene estrecha relación, al activo involucramiento de los docentes en el proyecto. Si bien el coach guio estos espacios, fueron ellos los que reflexionaron, los que relevaron ciertas temáticas a trabajar en otras sesiones y los que modificaron o diseñaron situaciones evaluativas.

FIGURA 2 – 3: Nivel de satisfacción, reflexiones grupales. Momento intermedio.
Elaboración propia

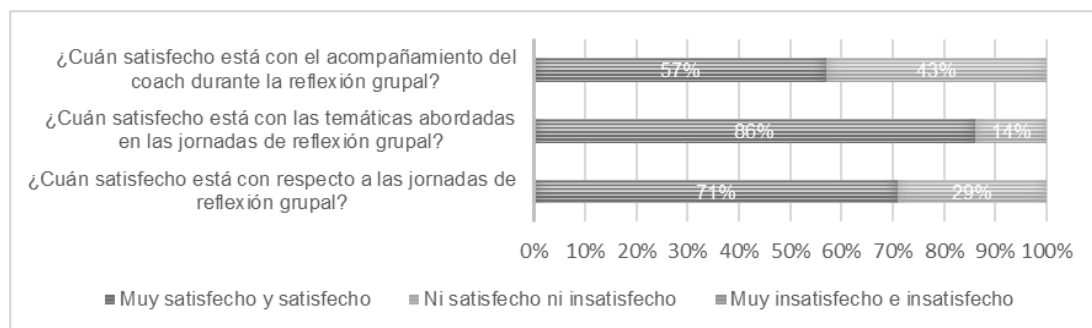
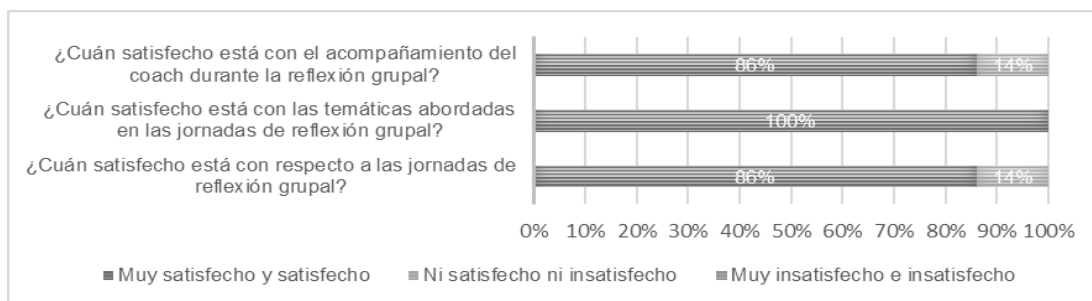


FIGURA 3 – 3: Nivel de satisfacción, reflexiones grupales. Momento final.
Elaboración propia



En figura 4-3 y 5-3 se aprecia el nivel de acuerdo de ciertas afirmaciones entorno a evaluar la jornada de reflexión grupal. Respecto de las afirmaciones dirigidas a evaluar el propio espacio, se destaca que en ambos momentos los docentes reconocen en un 100% que los objetivos de la jornada de reflexión fueron claros. Sin embargo, persiste, en segunda encuesta, el desacuerdo en un 42% al tiempo adecuado programado para este espacio. En acta se registra

inquietud sobre el tiempo destinado a ciertas temáticas, pues en esa sesión en particular, “cómo trabajamos el error”, fue muy productiva y los docentes estaban muy involucrados con el diseño de situaciones evaluativas. Respecto de las herramientas entregadas, se observa un aumento al 100%, pues en cada sesión se acordaba el diseño de una práctica específica. Junto a ello los docentes comenzaron a compartir sus producciones en plataforma virtual, lo que aumento la cantidad de recursos disponibles para modificar o reproducir en las aulas. Esto contribuye directamente a la generación de una comunidad de aprendizaje. Respecto de la percepción de los docentes acerca de cuán capaz es de realizar determinada conducta, se observa que un docente no está de acuerdo ni en desacuerdo, esto se puede explicar porque en ciertas actividades el docente se marginó, al participar en otras actividades académicas.

FIGURA 4 – 3: Evaluación de acompañamiento en reflexiones grupales.
Momento intermedio.
Elaboración propia

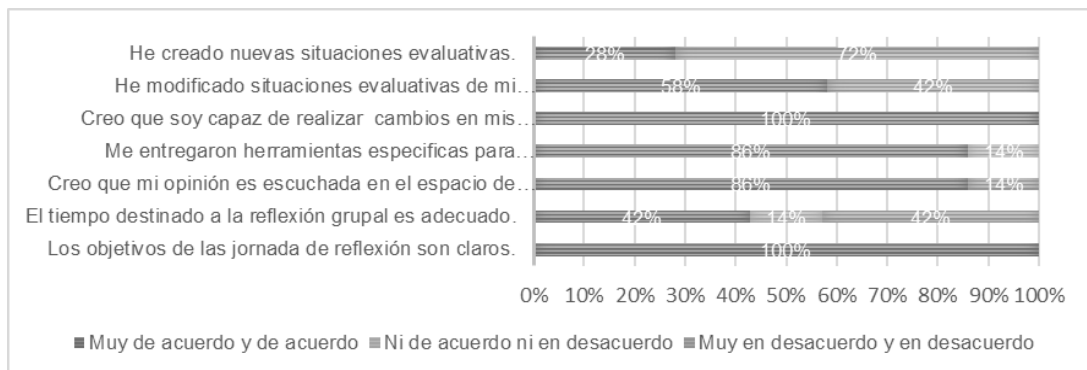
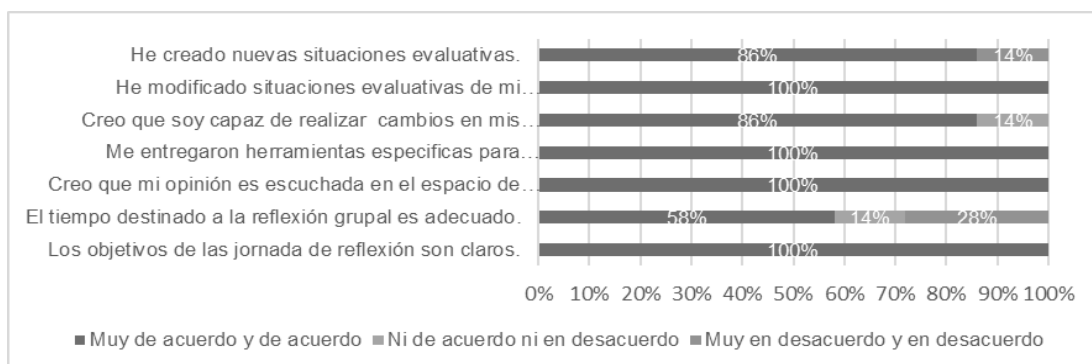


FIGURA 5 – 3: Evaluación de acompañamiento en reflexiones grupales.
Momento final.
Elaboración propia

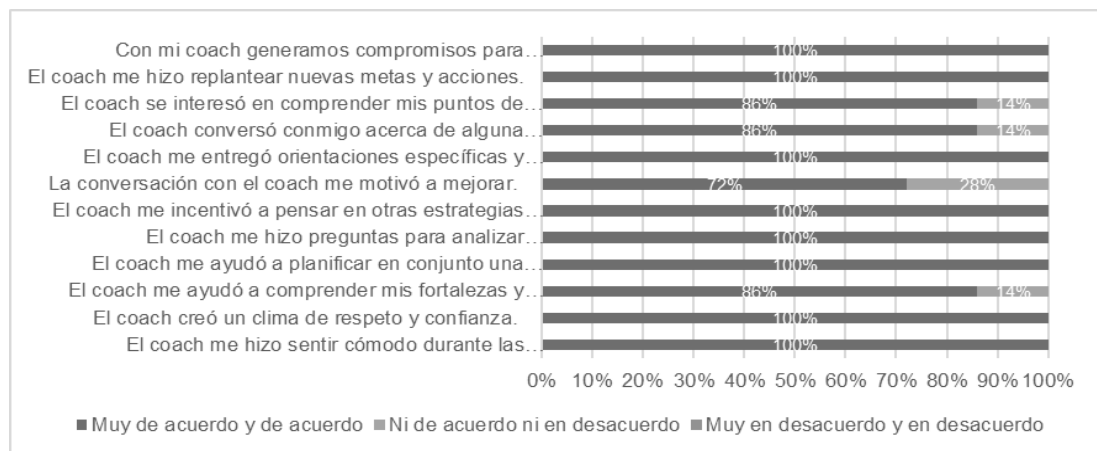


Respecto del acompañamiento individual con la modalidad coach, se consideró evaluar las fases del coaching educativo planteados por Núñez (2009) Los indicadores referidos a la primera fase “planificar conjuntamente metas y logros”, se observa un acuerdo de un 100% al planificar en conjunto con el *coach* un meta y un 86% de acuerdo en la ayuda ofrecida para comprender sus fortalezas y debilidades en el proceso de diseño y ejecución de práctica evaluativa. Respecto de la segunda fase “motivación” se aprecia un 100% de acuerdo tanto en la creación de un clima de respeto y confianza como en la sensación de comodidad y apertura en sesiones individuales. Sin embargo, un 28% no está de acuerdo ni en desacuerdo en que la conversación lo motivó a mejorar. En la tercera fase “entrenamiento y observación” se aprecia el máximo acuerdo en analizar una práctica evaluativa y en el incentivo a pensar en otras estrategias para utilizar en las clases. En relación a “ofrecer *feedback*”, considerada la cuarta fase, se aprecia un 100% de acuerdo en la entrega de orientaciones específicas y útiles para mejorar sus prácticas evaluativas. Respecto de la conversación de una práctica observada un 86% declara estar de acuerdo de su ejecución. En un mismo porcentaje se aprecia el interés demostrado por el coach en comprender sus puntos vista sobre la retroalimentación entregada. En fase 5 que considera “replantear nuevas metas y acciones” se aprecia un 100% de acuerdo en la generación de compromisos de mejora.

El espacio individual con los docentes fue clave para que perciban la mejora o cambio como algo necesario en el ejercicio docente.

FIGURA 6 – 3: Evaluación del acompañamiento pedagógico con modalidad coach.

Elaboración propia a partir de Lideres Educativos (2017)



Respecto del uso de la plataforma, se tomaron los criterios de usabilidad y experiencia del usuario, trabajados por Burq (2016), para evaluar una herramienta de apoyo de un producto de información. En figura 7-3 se comparan las dos encuestas aplicadas en momentos intermedios. Se observa que en general los contenidos incorporados en la plataforma son considerados útiles. En figura 8-3 se aprecia en un primer momento, con un 43%, no le fue fácil encontrar la información que necesitaban, pues la semana de aplicación de la primera encuesta no estaba documentado comprometido por el coach.

FIGURA 7 – 3: Los contenidos de la plataforma te parecen:
Elaboración a partir de Burq (2016)

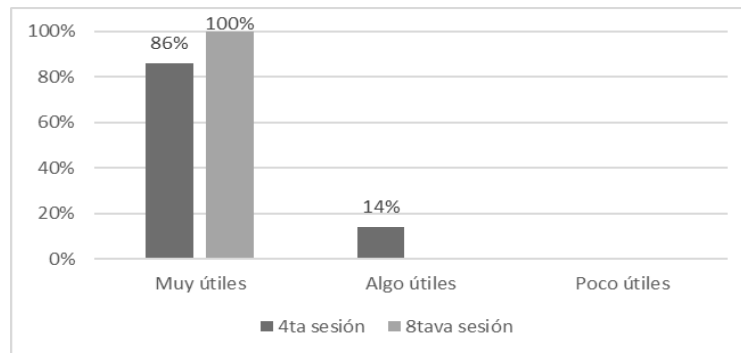
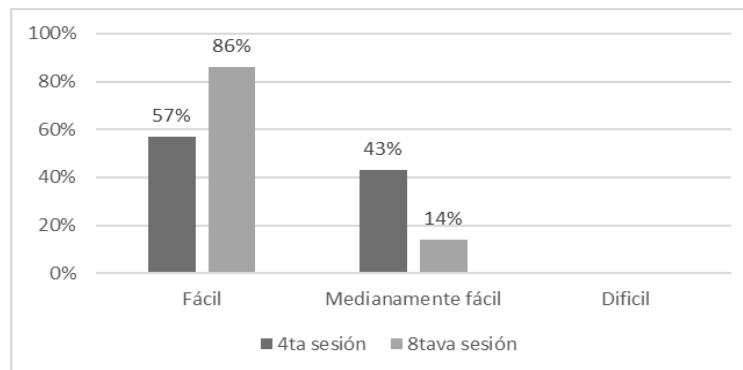
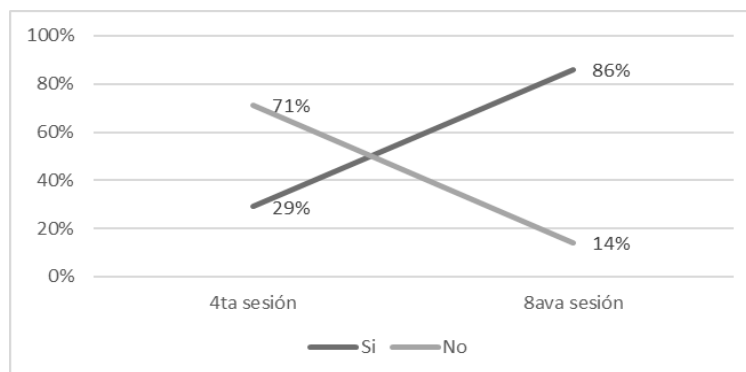


FIGURA 8 – 3: Encontrar la información que necesito es:
Elaboración a partir de Burq (2016)



Respecto de la incorporación de recursos a la plataforma por parte de los docentes, se aprecia en figura 9-3 un aumento de un 29% a un 86% tras la aplicación de la segunda encuesta. Esto es un dato relevante, pues permite verificar el uso de la plataforma y observar el nivel de compromiso manifestado con el proyecto.

FIGURA 9 – 3: He incorporado recursos a la plataforma:
Elaboración a partir de Burq (2016)



En cuanto a la escala para medir las actitudes frente a prácticas evaluativas. Se aprecia en el siguiente cuadro lógico algunos aspectos cambiantes y que permanecen:

Dimensión	Escala de actitud fase diagnóstico	¿Qué cambia luego de aplicar la escala de actitud fase final?
Actitud cognitiva: respecto a los pensamientos y conocimientos acerca del proceso de evaluación como mejora de la enseñanza.	Alto acuerdo respecto de la evaluación como mejora de la enseñanza, a identificar el nivel de logro de los estudiantes y al análisis de la retroalimentación. Sin embargo, hay un parcial acuerdo respecto en considerar la participación de los estudiantes en la definición de criterios evaluativos y en la capacidad de autoevaluarse de manera objetiva.	Cambia la actitud respecto de la capacidad de que los estudiantes se autoevalúen de manera objetiva. Práctica que se incorporó durante el proyecto de innovación.
Norma subjetiva desde pares: percepción del docente respecto de la influencia de sus pares docentes sobre lo que debe realizar en el proceso de evaluación de aprendizajes.	Parcial desacuerdo en que los colegas consideren que la calificación es suficiente retroalimentación o que la coevaluación no aporta información válida acerca del desempeño de los estudiantes	Cambia a total desacuerdo en que la calificación es suficiente retroalimentación. Se trabajo en sesiones diversas formas de retroalimentar y se contraste con las propias.
Norma subjetiva desde los	Alto acuerdo en el que los	Cambia a acuerdo en que los

<p>superiores: percepción del docente respecto de la influencia que tienen los directivos de la institución sobre lo que realiza en el proceso de evaluación de aprendizaje.</p>	<p>superiores valoran que se desarrollen competencia en los estudiantes en hacerse responsables de su propio aprendizaje. Hay un parcial acuerdo en el que los superiores consideran que es importante la retroalimentación. Hay un bajo acuerdo en el que los superiores esperan que se retroalimente clase a clase a los estudiantes, en relación a su desempeño en la asignatura.</p>	<p>superiores consideran que es importante la retroalimentación. Cambio a parcial acuerdo en que los superiores esperan que los docentes retroalimenten clase a clase.</p>
<p>Control percibido limitado por las competencias: Percepción del docente acerca de cuán capaz es de realizar determinada conducta, es decir competencia evaluativa que posee.</p>	<p>Alto acuerdo en que les cuesta diseñar evaluaciones de un mismo objetivo de aprendizaje, considerando más de un evaluador. Existe un parcial acuerdo en que les cuesta desarrollar actividades complementarias que motiven el aprendizaje de los estudiantes con mejor desempeño en la asignatura. De igual manera con explicitar en las retroalimentaciones, el nivel de logro alcanzado por los estudiantes.</p>	<p>Cambia a parcial acuerdo en que les cuesta diseñar evaluaciones con un mismo objetivo. Cambia a bajo acuerdo en que les cuesta realizar actividades que motiven el aprendizaje de los estudiantes con mejor desempeño. Respecto de las retroalimentaciones se amplió la mirada en que se pueden realizar retroalimentaciones.</p>
<p>Control percibido limitado por el tiempo: percepción del docente acerca de cuán capaz es de realizar determinada conducta, la que se encuentra limitada por el tiempo.</p>	<p>Parcial acuerdo en que se dispone de tiempo para desarrollar en el alumnado competencias que les permitan comprometerse a superar sus debilidades. También señalan que existe un bajo acuerdo en disponer de tiempo para preparar suficientes actividades que le permitan al estudiante progresar en su aprendizaje. Se aprecia, además, que existe un parcial acuerdo en</p>	<p>Cambia a acuerdo disponer de tiempo para realizar pautas precisas, antes de corregir las evaluaciones de los estudiantes. El resto obtienen la misma puntuación.</p>

	disponer de tiempo para elaborar pautas precisas, antes de corregir las evaluaciones de los estudiantes.	
Intención conductual: disposición a realizar a futuro actividades evaluativas.	Alto acuerdos en la elaboración de pautas precisas, en evaluar la propia práctica evaluativa, en comunicar oportunamente los instrumentos con los que serán evaluados, en comprometer a los estudiantes con su aprendizaje, en solicitar ayuda a colegas en la revisión de instrumentos, a revisar los errores con los estudiantes, en abordar un mismo objetivo de diversas formas y en facilitar a los estudiantes realizar correcciones de sus trabajos. Un parcial acuerdo en fomentar que los estudiantes se retroalimenten entre sí y a que estos diseñen situaciones evaluativas. Con bajo acuerdo en involucrar a los estudiantes en la definición de criterios con los que serán evaluados.	Cambia a acuerdo en fomentar que los estudiantes se retroalimenten entre sí. El resto obtienen la misma puntuación.
Conducta pasada: reconocimiento de acciones realizadas en el último tiempo en actividades evaluativas.	Alto acuerdo en la realización de evaluación diagnóstica, en tomar las evidencias de aprendizaje y profundizar si es necesario, en el diseño de evaluaciones con lenguaje conocido; y en la coherencia entre lo enseñado y evaluado. En parcial acuerdo en propiciar instancias en que los estudiantes evalúen su propio desempeño, en otorgar oportunidades para	Cambio a acuerdo en que los estudiantes evalúen su propio desempeño. Cambia a acuerdo en propiciar instancias en que los estudiantes retroalimenten a sus pares. El resto obtiene la misma puntuación.

	<p>que los estudiantes comprendan la retroalimentación y en realiza actividades evaluativas clase a clase. Bajo acuerdo en propiciar instancias en la que los estudiantes retroalimenten a sus pares.</p>	
--	---	--

En cuanto al focus group, se llevó a cabo el 25 de marzo del 2019, en sala de reuniones. Su propósito fue rescatar las percepciones de los docentes sobre el modelo de acompañamiento ofrecido. Así como acceder a las representaciones que tienen sobre sus prácticas evaluativas. Se contó con una batería de preguntas, de carácter semiestructurada, y se realizaron otras preguntas para focalizar la reflexión. Para mantener el anonimato de los participantes, se les asignó un número del 1 al 4 en forma aleatoria. Así, d.1, corresponde a “docente 1”. El encuentro fue moderado por el investigador.

Los docentes reconocieron que la modalidad de acompañamiento permitió mejorar ciertas prácticas evaluativas e incorporar otras nuevas: “soy de esas profesoras, que me dedico mucho a preparar material para los niños, y el acompañamiento del profesor [rien] me permitió mejorar mucho, la forma en que estaba, y finalmente, estábamos evaluando. Hay que reconocer que mejoró la calidad de nuestras evaluaciones” (d.3) A continuación, se presentan los temas principales que recogen las categorías codificadas:

- El acompañamiento como guía.

Entre los aspectos que destacan las docentes fue la modalidad en que se llevó a cabo el acompañamiento pedagógico, pues la percepción al comenzar el proyecto evolucionó desde una mirada del control y jerarquía, dada las experiencias previas, a vivenciarlo como guía y empoderamiento: “el día que se planteó el proyecto, no tenía ganas de participar porque pensaba <<qué otra cosa nos van a pedir>>, pero la forma en que se planteó, me hizo *click* de que es necesario detenerse, y mirar lo que uno está haciendo” (d.2); “Agradezco, la compañía porque fue cercana, y me hizo pensar y hacer... que se pueden hacer mejoras importantes” (d.1); “me gustó mucho, que me obligara a reflexionar sobre lo que hacía y por qué lo hacía de una determinada manera” (d.3); “pude hacer cambios significativos en la forma en que estoy evaluando a los niños, fuera de los acuerdos que como ciclo llegamos, tener a

disposición varios recursos, y recibir el feedback de lo que estaba haciendo, claramente ayudó”(d.4); “que un colega te ayude, y entienda lo que es ser profe, y además te guíe... cambia esa lógica de especialista externo que controla que estés haciendo lo que ellos esperan que hagas. Si, po’. Porque en el fondo es sentir que caminas junto a alguien que realmente sabe de lo que pasa en sala” (d.1)

- El efecto del trabajo colaborativo en la mejora de práctica específica.

Los docentes declaran que trabajar con otros influyó positivamente en el proceso de evaluación de aprendizaje. Respecto de los acuerdos de manera grupal y entre profesores de nivel: “te acordai’, [dirigiéndose a una profesora del mismo nivel] cuando discutimos sobre las formas de retroalimentar las actividades de los niños, acordamos con Victoria que en los controles semanales de matemática dejar un espacio en blanco para colocar un comentario de mejora, porque solo colocábamos la nota, y a lo más, un comentario diciendo felicitaciones o debes practicar, y eso, a la gran mayoría, no les ayudaba a entender cómo podían mejorar.” (d.3); “Al acordar, que no se enviaría una prueba o pauta a multicopiar sin que tu colega par te la revise, mejoró mucho el error en los ítems, porque pucha que nos hacia un flaco favor, omitir preguntas o que un niño te dijera que no estaba la alternativa o había una palabra mal escrita.” (d.1) “el ciclo siempre se ha caracterizado por ser un ciclo bien fuerte y unido, así al menos nos ven los demás... Esto de pensar juntos una solución para resolver o mejorar la evaluación, nos hace sentirnos más fuertes” (d.2)

Respecto a mirar el trabajo del otro: “cuando vi que las colegas de tercero habían ocupado el error favorito, y comentaban que veían como a los que más les costaba les estaba yendo mejor, los aplicamos con Daniela, y vimos mejores resultados” (d.1); “a un niño que se sacó un siete les empecé a colocar un desafío extra, y también mi paralelo lo comenzó a realizar” (d.3)

Respecto de los recursos compartidos y elaborados por otros: “yo descargué de la plataforma las pautas de autoevaluación de escritura, y siento que las producciones de los niños son mejores. Gracias, Ximena por compartirla, hasta las plastifiqué y se las entrego cuando terminan sus borradores” (d.4); “tener el material en la plataforma es positivo porque uno encuentra rápidamente lo que anda buscando, basta con mirar la carpeta y buscar el archivo, eso sí siempre hay que rotularlo, porque abrí una rúbrica de una maqueta y era una escala para evaluar disertación” (d.2)

- Importancia en el acompañamiento la sistematicidad.

Una de los nudos críticos que se pretendía resolver era ofrecer un acompañamiento que fuese sistemático y no distante en el tiempo. Las docentes perciben que con este proyecto se consideró esa demanda, a pesar de que paralelamente hay múltiples actividades escolares. Respecto de esto las docentes expresan: “destaco que las fechas se respetaran, porque a veces nos pasa que tenemos hartas interrupciones” (d.4); “el acompañamiento fue flexible, yo no pude juntarme en dos ocasiones en la fecha programada, te acordai de la demanda...<<describe evento de demanda en superintendencia>> pero igual nos juntamos en otro horario y eso se agradece” (d.1)

- Calidad de las reflexiones sobre la práctica evaluativa.

Un aspecto importante en esta innovación fue las reflexiones que se generaron tanto en planos colectivos como individuales. En razón de esto, las docentes señalan: “nos cuesta reflexionar, y detenernos, <<cuenta relación en la falta de reflexión y la depresión>> me pasó que me iba pensando después de terminar la sesión grupal, y pensaba cómo, finalmente, lo iba aplicar con el curso, lo aplicaba, y en la sesiones que tenía con Alejandro tenía el tiempo para mirar esa práctica y evaluarla” (d.3); “Yo valoro que dispongamos de material y buenos ejemplos en el sitio web, pero también esta forma de acompañar nos hizo tener presentes que tenemos una responsabilidad profesional de mejorar permanente nuestro trabajo, detenernos y pensar como lo estamos haciendo. Yo fui bien matea, me leí de la sección de *paper* de la plataforma varios documentos que me ayudaron a realizar las pautas, los *ticket* de salida... porque debo y puedo mejorar” (d.2)

- Emociones que surgen desde la práctica.

En todo intento de cambio florecen diversas emociones, respecto de ello los docentes expresan: “hay cosas que no me resultaron, y se lo dije a Alejandro, seré yo, o serán los niños” (d.1); “sentir que confían en tu trabajo, siempre será positivo” (d.4); “yo fui siempre crítica para aterrizar las ideas a cosas que eran posibles de hacer con los niños, porque ser profe hoy es un gran desafío, con los niños que tenemos... la carga laboral es grande, pero saber que logramos llegar a acuerdos, y generar mejoras en nuestra realidad... deja un sabor dulce este proyecto” (d.3)

1.2 Cumplimiento de objetivos generales y específicos.

En el siguiente cuadro lógico se expresan la medición del cumplimiento objetivos específicos.

Objetivo	Indicadores	Estándar mínimo	Nivel de cumplimiento
Planificar un sistema de acompañamiento que favorezca la reflexión pedagógica para la mejora de prácticas evaluativas.	Asisten a espacios de reflexión grupal.	70% de asistencia de profesores 5 de 7 docentes	89,3% de asistencia de profesores a jornadas de reflexión grupal.
	Asisten a espacios de reflexión individual	80% de asistencia de profesores	92,8% de asistencia de profesores a reuniones de reflexión individual
Diseñar un sistema de apoyo virtual que fomente el trabajo colaborativo y las competencias docentes entorno a buenas prácticas evaluativas.	Elaboran situaciones evaluativas.	Cada docente elabora 8 de 11 situaciones evaluativas.	4 docentes elaboran 11 situaciones evaluativas. 2 docentes elaboran 10 situaciones evaluativas. 1 docente elabora 7 situaciones evaluativas.
	Comparten material creado en plataforma virtual.	Cada docente comparte al menos 3 materiales creados	5 docentes cumplen con el estándar. 2 no cumplen con el estándar.
	Exponen experiencias con otros en video.	Cada docente expone al menos 1 experiencia en video.	14,2 % cumple con el estándar. Es decir, solo un profesor participa en grabación de buenas prácticas evaluativas.
Evaluar la eficacia del sistema de acompañamiento técnico pedagógico en la mejora de prácticas	Participan de evaluación inicial.	90% de participación de los docentes. 6 de 7 docentes	100% de los docentes participan de primera jornada.
	Participan en evaluaciones intermedias	90% de los docentes responde encuesta. 6 de 7 docentes	100% de los docentes responden encuesta.

evaluativas.	Participan en evaluaciones finales	90% de los docentes responden encuesta. 4 de 7 docentes participan del <i>focus group</i>	100% de los docentes responden encuesta. 4 docentes participan en el <i>focus group</i> .
--------------	------------------------------------	--	--

Se aprecia que gran parte de los objetivos específicos se cumplieron, lo que indicaría que la modalidad de acompañamiento técnico pedagógico con modalidad coach, fortalece el modelo de acompañamiento declarado por el colegio, pues al mejorar las competencias evaluativas contribuye directamente a mejorar situaciones evaluativas y por tanto mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto del segundo objetivo, una de las actividades que contribuye a su logro era participar de una grabación de una buena práctica evaluativa, con el fin de enriquecer el ejercicio profesional docente, evidenciar la calidad de su trabajo y fomentar el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, solo un docente participa, el resto de los docentes se negaron en participar pues no están acostumbrados a que graben sus prácticas.

1.3 Factores facilitadores y obstaculizadores.

Entre los factores facilitadores internos y externos que se destacan en la implementación del proyecto se valora(n): a) la organización de la institución, pues esta ofreció los espacios y tiempos necesarios para implementarla; b) los lineamientos estratégicos específicos presentes en el PEI, el proyecto se ancló a uno de ellos, de esta manera, tanto el colegio como el coach esperan contribuir a su plan de mejora; c) el clima de la implementación, la receptividad de las docentes y el nivel de involucramiento fue un factor clave para el logro de los resultados; d) las características individuales, es decir los valores y actitudes de los docentes dispuestas frente al desarrollo de las actividades, las que se configuran con un aspecto esencial en la diferenciación de un grupo; e) el acceso a la información, conocimiento del manejo de *Google Drive*; f) el liderazgo distribuido, aun cuando persiste la lógica del control, la innovación esperaba enfrentar la tensión por el cambio y por tanto apelar a sus competencias; g) los recursos físicos y materiales disponibles en la institución educativa; h) las políticas públicas que relevan la temática de evaluación.

Entre los factores obstaculizadores internos y externos presentes durante la implementación del proyecto: a) algunas características personales, el miedo y/o vergüenza de promover una buena práctica por medio de un video; b) creencias respecto a ciertas prácticas, se presentaron en las sesiones individuales, sin embargo, y por medio de preguntas se guio la reflexión a creer profundamente en sus capacidades; c) el tiempo en que se ejecuta la innovación. Como es un proceso de acompañamiento, el ideal sería aplicarlo desde marzo en adelante, por ello se incluyó el mes de marzo para organizar los nuevos desafíos que quedan para este año.

2. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y en concordancia con los objetivos propuestos en el proyecto de innovación, se vislumbra la posibilidad real de mejorar ciertos procesos, en este caso, fortalecer el acompañamiento técnico pedagógico en el desarrollo de las competencias evaluativas de los docentes, para impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Los establecimientos educativos, alineados a sus necesidades internas y requerimientos ministeriales, deben evaluar permanentemente cómo están desarrollando sus procesos, y en este caso cómo están acompañando a los docentes en su ejercicio profesional. Estudios empíricos mencionados en el marco teórico, así como los resultados de esta investigación/acción, reafirma la idea que, si este proceso de acompañamiento carece de sistematicidad, será percibido como una práctica meramente administrativa, contrario al sentido formativo que exige tener.

En distintos contextos, la retroalimentación conlleva a mejorar ciertas prácticas. Un deportista al ejercitar alguna técnica en particular, un chef en la preparación de un menú o un docente en acción en un aula, requerirá de un sistema robusto de apoyo y retroalimentación que permita dar la oportunidad “real” de mejorar ciertas prácticas en forma específica. Recibir una retroalimentación en la que se exprese solo “lo estás haciendo bien”, “eres competente” o “satisfactorio”, no permite a la persona tener la oportunidad de mejorar, de mirar su propio proceso y desarrollar competencias para responder a los desafíos de un sistema educativo dinámico, cambiante y que apunte a la calidad.

Los involucrados en este proyecto reconocen que es importante recibir un acompañamiento, pero ¿qué características debe tener para que sea efectivo? Cuando se gestó la innovación se pensó con ellos, desde adentro, lo que permitió configurar ciertas actividades que respondieran a la problemática que les estaba afectando. Por lo tanto, este debe ser pensado desde la lógica de la cercanía. Uno de los pilares considerados en este proyecto fue entender el acompañamiento como guía, pues este proceso requiere de caminar al lado y no al frente, teniendo la sensibilidad necesaria para “ayudar, apoyar, a compartir, a contribuir para que el docente en servicio progrese en su propia formación y en el mejor desempeño de la praxis pedagógica” (Rodríguez-Molina, 2011, p.260) Es así que el acompañamiento se ejecutó, en donde se priorizó transmitir confianza respecto de sus competencias para elaborar/aplicar situaciones evaluativas y evaluar su eficacia. En este proceso no estuvieron solos, ya que tuvieron la compañía del coach, el cual resguardó que el proceso fuera lo más personalizado.

Esto se enmarcó, desde un liderazgo distribuido, pues no se deseaba concentrar el poder o tener una visión individual y jerárquica de este. Los integrantes del proyecto tuvieron la posibilidad de tomar sus propias decisiones y de escoger las temáticas a trabajar. En palabras Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017) esto “supone, sin duda, asumir el valor de la colaboración y la cooperación en el desarrollo de proyectos compartidos” (p.13) Esta mirada favoreció los canales de comunicación y la presencia de una comunidad de aprendizaje, enfocada en la mejora de los procesos.

La metodología del *coaching* educacional permitió fortalecer ciertas competencias profesionales las que Sánchez-Teruel (2013) menciona como cualidades del profesor-coach, entre ellas: saber escuchar y atender, ofrecer disponibilidad, trabajar con un problema presente, ser competente en el tema, tener buen ánimo y actitud mental positiva, y tener una metodología de trabajo precisa. Por lo cual, no se pretendió en esta un listado de estrategias para ser aplicadas en ciertos momentos, si bien se trabajaron estrategias evaluativas, el foco de la innovación estuvo de gran manera centrado en enseñar a mirar la realidad, a pensar sobre ella, a levantar evidencia descriptiva, a diseñar una estrategia evaluativa y a actuar para cambiar, ¿qué cambia? Las malas prácticas evaluativas ¿qué mejora? El aprendizaje de nuestros estudiantes.

La rigurosidad y su cruce con la flexibilidad, posibilitaron realizar gran parte de las actividades contempladas en la innovación. Lo que permitió capturar la realidad en la que se mueven las prácticas evaluativas, las

creencias *insitu* de los docentes y sus percepciones sobre la idea de mejora o cambio. Por tanto, liderar esta innovación demandó ir construyendo en el camino, promoviendo una participación colectiva en donde la responsabilidad de los resultados del proyecto fuese compartida por todos los participantes.

Por lo cual, una característica de esta innovación, es que no se concibió de forma aislada la reflexión sobre la práctica evaluativa, pues aun cuando lo reflexivo ocurre en la persona, es importante que este presente en forma colectiva, que sea “compartida con otros, de modo que se tengan varias miradas y preguntas acerca de la experiencia, de manera de ir ampliando las dimensiones de la reflexión.” (Zepeda, 2008, p.253)

Los equipos directivos tienen una gran responsabilidad en diseñar y ejecutar un real sistema de acompañamiento, si bien por ley¹ (Ley 20.903) están obligados a contar con planes de inducción y mentoría a docentes que ingresan al sistema laboral, como programas de formación continua para los profesores más experimentados. Debe existir un vínculo estrecho entre lo que se espera, lo que se declara y lo realmente ejecutado. Esta experiencia abre la discusión en el establecimiento educativo de cómo se realiza un seguimiento de estos procesos, no solo de quienes lo llevan a cabo, más bien como se levantan evidencia para evaluar su efectividad. En esta línea se tuvo presente un nudo crítico que intento resolver esta innovación, la dependencia que genera un pobre acompañamiento, pues el modelo propuesto permite que los docentes se empoderen y tomen control de sus propias prácticas y, por tanto, autoevalúen y/o monitoreen sus prácticas evaluativas. Esto permitirá introducir mejoras sustantivas en el proceso, lo que incidirá directamente en la calidad de aprendizaje de los niños.

La mirada que se tenga de la evaluación, impactará directamente en las oportunidades que tengan los estudiantes para lograr y ampliar los aprendizajes. Cuando se tiene una mirada sesgada de evaluación y se relega solo como certificación de aprendizajes, como control o represión (Murillo y Román, 2008) su uso no contribuirá a mejorar las prácticas pedagógicas. La evaluación puede marcar positiva o negativamente a los estudiantes, su uso responsable en la elaboración y aplicación permite aseverar una recolección de información pertinente que favorecerá la toma de decisiones, y responderá de forma positiva a las siguientes interrogantes: la evaluación ¿mide realmente lo

¹ Ley 20.903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.

que pretende medir? ¿Es posible confiar en los resultados? ¿Me permite aprender?

Tener un espacio virtual, permitió a los docentes acceder de manera independiente a diversos recursos para complementar sus prácticas educativas. De la totalidad de recursos disponibles, un porcentaje no menor fue elaborado por ellos y socializados por medio de la plataforma. Sin embargo, ¿por qué no tuvo éxito la videoteca? la formación de una comunidad de aprendizaje que se abre a otras comunidades, es una idea que aun genera resistencia. Se vislumbra una mirada celosa respecto de quienes tienen acceso a ver prácticas exitosas. La responsabilidad social sobre la educación chilena, pensar no solo en la escuela y, por tanto, tener una mirada más macro, es algo no innato y que está anclado directamente a las características personales como también a como se concibe la educación. La posibilidad de contribuir al sistema educativo fuera de las paredes de la escuela, es una idea que aún no está tan presente en la realidad en la que se aplicó el proyecto de innovación. Bajo esta misma idea, un profesor que demuestre bajo desempeño y sea desvinculado de una institución, sin haber ofrecido los apoyos requeridos en el proceso de inserción al colegio, es decir un acompañamiento real, esta acción no aportará al sistema educativo nacional, ya que ese profesor navegará en otras realidades sin tener el derecho a saber en qué puede mejorar.

Por ello será importante que la institución educativa ofrezca y desarrolle un acompañamiento a profesores principiantes, para que estos se apropien de prácticas de apoyo y de mejoramiento continuo.

Esta investigación acción, permitió analizar la realidad en la que se está inserto e intervenirla desde el prisma de mejora continua de procesos. Incorporarla como una práctica habitual, permite identificar la problemática, anclarla a ciertas evidencias, diseñar una propuesta que nazca de los actores involucrados, y ejecutarla de la mano de la evaluación y retroalimentación. Esta metodología, viabilizó el camino recorrido para lograr los estándares esperados. Junto a ello favoreció directamente los propios procesos reflexivos, en el entendido de saber qué estamos aprendiendo, cómo se está llevando a cabo tal proceso y cómo enfrentar las dificultades para conseguir lo esperado.

Este proyecto permitió enriquecer el conocimiento sobre la temática en estudio. En la institución se brindó un informe técnico sobre los resultados de la innovación. Por lo cual se espera relevar la temática y colocar el

acompañamiento desde la promoción del diálogo pedagógico, invitando permanentemente reflexionar sobre la práctica.

REFERENCIAS

- Abarca, N. (2010). El líder como coach. El Mercurio Aguilar Capítulo 1.
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Anwantder, P. (2008). *Introducción al Coaching Integral*. (1ª ed.) Santiago, Chile, RIL Ediciones. P.98 -115
- ARANDA, A. (1990). Investigación-acción en la educación corporal. *PEREZ SERRANO, G. Investigación-Acción en el medio social y educativo*. Dykinson. Madrid.
- Bambrick-Santoyo, P. (2016). Camino a la excelencia. Un plan efectivo para la inducción y coaching de profesores. Santiago, Chile, Aptus Chile.
- Battle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5 (8), 102-110.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM: Santiago de Chile.
- Bou Pérez, J.F. (2007). *Coaching para docentes*. Editorial Club Universitario. España.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. (Capítulo 1, 2,3, 7, 8). Paris: Presses Universitaires de France.
- Burq, I. (2016). *Diseño y evaluación de una herramienta de apoyo a la gestión de productos de información*. (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. D. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- Cardemil, C., Maureira, F., Zuleta, J. (2010). *Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula*. CIDE. U.A. HURTADO
- Casanova, M. (2007). Evaluación: conceptos, tipología y objetivos. En *Manual de evaluación educativa*. (ed. 9, pp. 57-91). Madrid: La muralla.
- Castillo, S. & Cabrerizo, S. (2010). Sentido actual de la evaluación en educación. En *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias* (pp. 1-55) Madrid: Pearson

Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35 (4), 29-46.

Centro de Estudios MINEDUC (2015). Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013. Obtenido de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final_marzo_2015.pdf

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 19-33.

Correa, L. J. L. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista Escuela de Administración de negocios*, (63), 127-144.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.

Förster, C., Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, pp. 285-305.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.

Himmel, E., M. A. Olivares y J. Zabalza (1999). *Hacia una Evaluación Educativa. Aprender para Evaluar y Evaluar para Aprender*. Vol. I. Santiago: PUC y MINEDUC.

Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T., & Staiger, D. O. (2013). Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment. En *Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation*.

Kowal, J. & Steiner, L. (2007). *Instructional Coaching. The Center for comprehensive school reform and improvement*.

Lastarria, M. (2009). *Supervisión y monitoria educativa*. Lima: Centros de Servicios Educativos. Obtenido desde <http://www.actiweb.es/directoreshuancayo/archivo3.pdf>

Líderes Educativos (2017). *Monitoreando la retroalimentación que entrego a mis profesores*. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/11/Monitoreando-la-retroalimentacio%CC%81n-que-entregoTIP7.pdf>

Mashburn, A. J., Meyer, J. P., Allen, J. P., & Pianta, R. C. (2014). The effect of observation length and presentation order on the reliability and validity of

- observational measure of teaching quality. *Educational and Psychological Measurement*, 74(3), 400-422.
- Medina, L. & Perichon, A. (2011). *Coaching Educativo. Una nueva visión de la orientación vocacional* (2ª Ed.) Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (pp. 13-103). New York: Macmillan.
- MINEDUC (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: CPEIP.
- MINEDUC (2009). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoques y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago, Chile: Unidad Curriculum y Evaluación.
- MINEDUC (2014). *Estándares indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago, Chile. Obtenido de http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf
- MINEDUC (2015). Marco para la buena dirección y liderazgo escolar. CEPEIP. República de Chile. Obtenido de: http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- MINEDUC (2016). Orientaciones para la retroalimentación y compromiso de mejora. En Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y la retroalimentación. Obtenido de: <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/II.-Orientaciones-para-la-retroalimentacion-y-compromiso-de-mejora.pdf>
- Monereo, C., Castelló, M. (2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. En Monereo, C (Coord.), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. (pp.15-32) Barcelona: GRAÓ.
- Müller, M., Calcagni, E., Grau, V., Preiss, D., y Volante, P. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la videoteca de buenas prácticas docentes. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (Número Especial 1), 85–101.
- Murillo J. y Román, M. (2008). La Evaluación Educativa como Derecho Humano, Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Rieede, 1 (1), 1-5. Obtenido de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/editorial.pdf>.
- Núñez, B. (2009). Una metodología innovadora aplicada a la práctica docente: el coaching. *STEI i–Intersindical*, 60, 1-46.

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- PEI (2018). Proyecto Educativo Institucional. Obtenido el agosto 2018 de: http://www.colegiocorazondemaria.cl/recursos/manual%20de%20convivencia/pei_2018_2020.pdf
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. En *Evaluación de los aprendizajes*. (1ª ed., pp. 23-42). México: Pearson
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación* n° 46/5
- Plater, W. M. (2012). The context for International Service Learning. An invisible Revolution is Underway. In R. Bringle, J. Hatcher & S. Jones, S. (Eds.), *International Service Learning. Conceptual Frameworks and Research*, pp. 29-56. Virginia: Stylus.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ravela, P. (2006). ¿Cuáles son los principales problemas comunes a todas las evaluaciones?. En *Fichas Didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. (1ª ed., pp. 57-71). Washington DC: PREAL.
- Revenga, A. (2004). Investigación-acción en la enseñanza secundaria. Experiencia autoformativa en la clase de ética. En: Ibernón, F (2004) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. (pp. 91-101). Barcelona: Graó
- Rodríguez et al. (2016). *La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas*. *Midevidencias* 5, 1-6. Obtenido de: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N5.pdf>
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Revista Educ.Educ.* Vol. 14, No. 2, 253-267
- Rowlands, J. (1997). Questioning empowerment (p. 28). Oxford: Oxfam.
- Salinas, D. (2002). Instrumentos para tratar de evaluar. En *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. (ed., pp. 85-110). Barcelona: Graó.
- Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de psicología y educación*, 15(2).
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., & Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in Chile 2013*.

- Santos Guerra, M. (2014). Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética. En: *La evaluación como aprendizaje* (2ª ed. pp. 49 -57) Madrid: Narcea.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Smith, J. K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational measurement: Issues and Practice*, 22 (4)
- Taut, S. (2015). *¿Cómo se relacionan los resultados de la Evaluación Docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados?* Midevidencias 2, 1-7. Obtenido de: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/06/MidEvidencias-N2.pdf>
- Toranzos, L. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta Educativa*, 1(41), pp. 9-19.
- Ulloa, J. Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategia de desarrollo profesional docente. Nota técnica nº7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Concepción, Chile. Obtenido de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>
- Valenzuela, P., Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En J. Weinstein. & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp.325-348) Centro de Innovación en Educación – CEPPE-UC.
- Valverde, G. (2000). "La interpretación justificada y el uso apropiado de los resultados de las mediciones de logro". En Ravela, P. (editor), *Los próximos pasos, ¿hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* PREAL-GRADE.
- Vargas, G., & Vielma, D. A. I. (2016). De la Supervisión al Acompañamiento Pedagógico. *INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA REVISTA DEL CIEGC*, (2). 104 - 108
- Volante, P. (2012) Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En J. Weinstein. & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 349-367) Centro de Innovación en Educación – CEPPE-UC.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- William, D. (2014). Teacher expertise: Why it matters and how to get more of it. En *Licensed to create: ten essays on improving teacher quality*, RSA, Action and Research Centre, 27-37.

Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 243-258.

ÍNDICE DE ANEXOS Y EVIDENCIAS

1. Pauta de observación de clases. Modelo utilizado por colegio.....	66
2. Tabla: tipos de evidencia acerca de la validez.....	69
3. Cuadro lógico: entrevista 1	71
4. Cuadro lógico: entrevista 2	73
5. Consentimiento informado. Entrevista	75
6. Encuesta online a docentes.....	76
7. Escala sobre actitudes hacia la evaluación	80
8. Cuadro lógico: escala de actitud	83
9. Carta y cuestionario de competencia evaluadora	86
10. Análisis descriptivo de instrumentos de diagnóstico	88
11. Encuesta para evaluar la calidad del acompañamiento grupal.....	97
12. Encuesta para evaluar la calidad del acompañamiento individual.....	98
13. Batería de preguntas para <i>focus group</i>	99
14. Registro de acta de reuniones grupales	100
15. Registro de acta de reuniones individuales.....	101

Anexo 1: Pauta de observación de clases. Modelo.

DIRECCIÓN ACADÉMICA

PAUTA DE OBSERVACION DE CLASES

Nombre Docente:

Curso:	Fecha:
Asignatura:	Inicio: Término:

CRITERIOS EVALUATIVOS

Puntaje	Descripción
0	El indicador no se logra.
1	El indicador se presenta en un nivel insuficiente.
2	El indicador se presenta en un nivel básico.
3	El indicador se presenta en un nivel bueno.
N/O	No observado.

1. IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DEL CURRÍCULUM (25%)		Nivel
1	La planificación de clases se encuentra disponible para el uso del docente (MM-4°Bás).	
2	El docente explicita los objetivos de aprendizaje de la clase.	
3	El docente activa aprendizajes previos y/o experiencias personales de los estudiantes.	
4	Las actividades que se desarrollan son concordantes con el objetivo planteado.	
5	El docente, al desarrollar la clase, hace uso de recursos didácticos.	
6	El docente utiliza recursos didácticos adecuados (calidad, contexto, contenido, etc.)	
7	El docente realiza acciones destinadas a atender a la diversidad de estudiantes.	
8	El docente formula preguntas desafiantes, que estimulan en los estudiantes habilidades como: reflexión, análisis crítico, indagación o aplicación de los contenidos que se están trabajando.	
9	El docente promueve actitudes cordimarianas en sus estudiantes.	
10	El docente favorece el aprendizaje colaborativo de sus estudiantes.	
Puntaje máximo 30 puntos/ Puntaje obtenido		
Puntaje ponderado		

2. CLIMA Y CULTURA ESCOLAR FAVORABLES PARA EL APRENDIZAJE (20%)		Nivel
1	El docente promueve un momento de interioridad en la oración de la mañana.	
2	El docente maneja asertivamente las diferentes situaciones imprevistas que se producen durante la clase.	
3	El docente entrega instrucciones claras facilitando el trabajo de los estudiantes.	

4	El docente ordena y guía las intervenciones de los estudiantes.	
5	El docente regula las conductas disruptivas de los estudiantes de acuerdo a las normas establecidas.	
6	El docente reconoce logros y esfuerzos de sus estudiantes.	
7	El docente procura un ambiente físico adecuado para el desarrollo de la clase.	
8	El docente establece un clima de relaciones cercanas y empáticas con sus estudiantes.	
9	El docente atiende a sus estudiantes proporcionándoles oportunidades de participación.	
10	El docente utiliza el error como una oportunidad de aprendizaje.	
Puntaje máximo 30 puntos/ Puntaje obtenido		
Puntaje ponderado		

3. ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE (25%)		Nivel
1	El docente invita a los estudiantes a pensar y actuar en forma autónoma.	
2	El docente diversifica las estrategias según la naturaleza de los contenidos.	
3	El docente usa estrategias que contribuyen a activar los conocimientos previos de los estudiantes	
4	El docente indica con claridad los procedimientos que se utilizarán.	
5	El docente usa correctamente el lenguaje oral y escrito.	
Puntaje máximo 15 puntos/ Puntaje obtenido		
Puntaje ponderado		

4. MANEJO DEL TIEMPO DE APRENDIZAJE (15%)		Nivel
1	El docente comienza a tiempo la clase.	
2	El docente implementa los momentos didácticos de la clase (inicio, desarrollo y cierre).	
3	El docente cuenta con el material previsto para el desarrollo de la clase.	
4	El docente optimiza el tiempo de clase favoreciendo el proceso de enseñanza aprendizaje.	
5	El docente realiza actividades adecuadas al tiempo de la clase.	
Puntaje máximo 15 puntos/ Puntaje obtenido		
Puntaje ponderado		

5. MONITOREO DEL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES (15%)		Nivel
1	El docente realiza una retroalimentación asertiva.	
2	El docente monitorea los niveles de comprensión del grupo curso.	
3	El docente utiliza estrategias de aprendizaje para lograr la meta cognición.	
4	El docente realiza el cierre de la clase, favoreciendo la reflexión de acuerdo a lo aprendido.	
Puntaje máximo 12 puntos/ Puntaje obtenido		
Puntaje ponderado		

Fortalezas

.....

.....

.....

.....

.....

Aspectos a mejorar

.....

.....
.....
.....

Acuerdos

.....
.....
.....
.....
.....

Firma observador

Firma Profesor

Fecha retroalimentación:.....

Anexo 2: Tabla 1 -1: Tipos de evidencia acerca de la validez

TABLA 1-1: TIPOS DE EVIDENCIA ACERCA DE LA VALIDEZ

Elaboración a partir de Messick, Ravera y Förster -Barahona

Messick (1989)	Ravera (2000)	Foster y Rojas-Barahona (2008)
<p>Validez de construcción: corresponde a la capacidad de la prueba para evaluar los procesos psicológicos que los alumnos ponen en juego en las tareas cuyo aprendizaje se evalúa. Procesos cognitivos, creatividad, motivación y perseverancia son aspectos que se modernizan de acuerdo con una construcción teórica de los aprendizajes y las tareas específicas, y que son evaluados en la prueba.</p>	<p>Validez de constructo: consistencia entre el instrumento empleado y el referente evaluado.</p>	<p>Validez instruccional: se refiere a la relación entre lo que se enseña y lo que se evalúa.</p>
<p>Validez de contenido: correspondencia entre los aprendizajes de los alumnos en cuanto a conocimiento, destrezas, competencias y/o producciones y los que se prescribe que logren en el currículo o programa de estudio.</p>	<p>Validez de contenido: la situación evaluativa debe cubrir la diversidad de conocimientos y competencias.</p>	<p>Validez de contenido: se refiere a la correspondencia que existe entre el contenido/habilidades que evalúa el instrumento y el campo de conocimiento al cual se atribuye dicho contenido.</p>
<p>Validez referida a criterios: depende de la relación sistemática que existe entre los criterios que se emplean para la calificación de la prueba de evaluación y los criterios de logro establecidos para el aprendizaje que se evalúa.</p>	<p>Validez predictiva: situación evaluativa que consigue los candidatos más aptos para desempeñar cargos de responsabilidad y ordenarlos de manera más o menos adecuada a su capacidad para desempeñar el cargo.</p>	<p>Validez semántica: las situaciones de evaluación contienen términos cuyo significado es conocido y compartido entre el constructor del instrumento y los alumnos.</p>
	<p>Validez de uso: consistencia entre el propósito de la situación evaluativa (para qué fue diseñado) y uso de los resultados.</p>	<p>Validez consecucional: se relaciona con las consecuencias y secuelas intencionales y no intencionales que tendrá el uso e interpretaciones que se dará</p>

		a la información recogida en la evaluación.
	Validez de las condiciones de aplicación: se explica en el grado en que el desempeño de los individuos en una prueba se ve afectado por las condiciones de aplicación de la misma.	

Anexo 3: Cuadro lógico entrevista 1

Entrevista 1

Entrevistada: ENTRE 1
 Coordinadora de Primer Ciclo
Entrevistador: Alejandro Gallardo

Cargo:

Objetivo general

Conocer las prácticas de acompañamiento técnico pedagógico en la generación de buenas prácticas evaluativas.

Las siguientes dimensiones serán consideradas en la entrevista:

Dimensión referida al acompañamiento de la preparación de la enseñanza:

- ❖ Prácticas relacionadas con la planificación y diseño de la enseñanza.
- ❖ Prácticas relacionadas con el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación.

Dimensión referida al acompañamiento durante la ejecución de la enseñanza:

- ❖ Prácticas relacionadas con el desarrollo de la clase.
- ❖ Prácticas relacionadas con las formas de evaluar en clases

Dimensión referida al acompañamiento de responsabilidades profesionales:

- ❖ Prácticas relacionadas a la reflexión pedagógica.
- ❖ Prácticas relacionadas con la formación continua.

Nº	Tipo de pregunta	Dimensión	Objetivo	Pregunta
1	Pregunta general		Conocer la forma de acompañamiento técnico pedagógico del establecimiento.	Varios establecimientos han considerado realizar un acompañamiento técnico a los docentes ¿Cómo se lleva a cabo el acompañamiento técnico en este establecimiento?
2	Pregunta general		Conocer la existencia de un documento oficial que determine las formas de retroalimentación.	Algunos establecimientos han elaborado un documento que señala las formas en que se acompañará a los docentes ¿Con qué documentos cuenta el establecimiento para realizar dicho acompañamiento? Si es así, ¿Cómo se construyeron? ¿Quiénes participaron?
3	Pregunta general		Conocer prácticas de acompañamientos a docentes nuevos.	¿Qué acompañamiento técnico se realiza a los docentes que ingresan al establecimiento? ¿Es distinto al de los que llevan más años de ejercicio en el colegio?
4	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento durante la ejecución de la enseñanza.	Conocer las dimensiones consideradas en la pauta de observación de clase. Conocer las formas de retroalimentación a partir de la observación de clases. Conocer las oportunidades y dificultades de la retroalimentación.	Referido a la pauta de observación de clase, ¿Qué dimensiones considera dicha pauta? ¿De qué forma se realiza la retroalimentación a los docentes? ¿Qué fortalezas o debilidades ha observado en dicha retroalimentación?

5	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento de la preparación de la enseñanza.	Conocer el sistema de planificación del establecimiento y las formas de acompañamiento durante su elaboración y diseño.	Los procesos de planificación de aula son diversos, debido a que responden a las distintas necesidades de los estudiantes, estilos pedagógicos de los profesores y a las particularidades de la organización educativa ¿Cómo se construyó el formato de planificación del establecimiento? ¿La planificación incluye las formas de evaluar? ¿Qué formas de acompañamiento y/o retroalimentación se realizan a las planificaciones?
6	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento de la preparación de la enseñanza.	Conocer el acompañamiento técnico en el diseño de los instrumentos de evaluación y las formas de evaluar.	Respecto del diseño y elaboración de instrumentos de evaluación ¿Existe un acompañamiento técnico y/o retroalimentación a los docentes de lo elaborado?
7	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento de la preparación de la enseñanza.	Conocer el acompañamiento técnico en el diseño de los instrumentos de evaluación y las formas de evaluar.	En su calidad de coordinadora, en las atenciones de apoderados ¿Cuáles han sido los cuestionamientos que ha evidenciado por las formas o tipos de evaluación realizada por los docentes?
8	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento de la preparación de la enseñanza.	Conocer el acompañamiento técnico en el diseño de los instrumentos de evaluación y las formas de evaluar.	Si considerara 10 atenciones de apoderados ¿Cuántas de ellas estarían referidas a evaluación? ¿Qué acciones se toman cuando no se ha ejecutado el debido proceso?
9	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento de responsabilidades profesionales.	Conocer los espacios que se generan para la reflexión pedagógica.	¿De qué manera el acompañamiento técnico brinda espacios de reflexión sobre las prácticas educativas? y ¿evaluativas?
10	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento de responsabilidades profesionales.	Conocer las oportunidades o espacios que ofrece el establecimiento con la formación continua del profesorado.	¿De qué forma considera usted que el acompañamiento técnico invita a los profesores a fortalecer la profesión docente? ¿Qué oportunidades de formación continua ofrece el establecimiento para los docentes?
11	Pregunta de cierre		Conocer las buenas prácticas del ejercicio docente en el aula. Conocer las buenas prácticas en la tarea evaluativa.	Durante su experiencia como coordinadora ¿Qué buenas prácticas de los docentes destaca en el proceso de acompañamiento en el aula? ¿Qué buenas prácticas destaca en las formas de evaluar diseñadas por los docentes?
12	Pregunta de cierre		Conocer las percepciones de mejora del proceso de acompañamiento técnico.	¿Qué le gustaría cambiar del proceso de acompañamiento técnico que se realiza al docente?

Anexo 4: Cuadro lógico entrevista 2

Entrevista 2

Entrevistada: ENTRE 2
evaluación

Cargo: Jefe de área de

Entrevistador: Alejandro Gallardo

Objetivo general

Conocer las prácticas de acompañamiento técnico pedagógico en la generación de buenas prácticas evaluativas.

Las siguientes dimensiones serán consideradas en la entrevista:

1. Dimensión referida a la elaboración de documentos oficiales de evaluación.
2. Dimensión referida al acompañamiento en la elaboración de instrumentos de evaluación.
3. Dimensión referidas al acompañamiento de responsabilidades profesionales (reflexión pedagógica y formación continua)

Nº	Tipo de pregunta	Dimensión	Objetivo	Pregunta
1	Pregunta general		Conocer las funciones que desempeña el jefe de evaluación.	¿Qué funciones debe desempeñar como jefe de área de evaluación en el establecimiento?
2	Pregunta compleja	Dimensión referida a la elaboración de documentos oficiales de evaluación.	Conocer los documentos elaborados de evaluación.	¿Qué documentos oficiales ha elaborado el establecimiento para indicar los lineamientos generales y específicos de evaluación? ¿Cómo se construyeron dichos documentos? ¿Quiénes participaron en su construcción y publicación?
3	Pregunta compleja	Dimensión referida a la elaboración de documentos oficiales de evaluación.	Conocer la existencia de lineamientos estratégicos referidos a evaluación y su coherencia con las propuestas de evaluación.	Entre los objetivos estratégicos institucionales está la generación y consolidación de lineamientos pedagógicos comunes entre los diversos ciclos. Desde evaluación ¿qué lineamientos están siendo o serán considerados?
4	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento de responsabilidades profesionales (reflexión pedagógica y formación continua)	Conocer las percepciones del evaluador respecto de las formas de evaluar de los docentes.	A lo largo del tiempo el concepto de evaluación ha sufrido múltiples cambios ¿considera usted que los instrumentos elaborados por los docentes responde a las nuevas formas de evaluar?
5	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento en la elaboración de	Conocer la existencia y forma de acompañamiento docente en la construcción de	¿De qué manera se realiza el acompañamiento técnico pedagógico en la construcción y aplicación de

		instrumentos de evaluación.	instrumentos.	instrumentos de evaluación?
6	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento en la elaboración de instrumentos de evaluación.	Conocer las percepciones del entrevistado sobre retroalimentación.	Algunos establecimientos, en la línea de mejora continua, han decidido incorporar un sistema de retroalimentación en evaluación. Desde su punto de vista ¿Considera importante ofrecer retroalimentación a los docentes sobre sus evaluaciones? De ser importante ¿Cómo cree usted que se lleva o llevaría a cabo en el establecimiento?
7	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento en la elaboración de instrumentos de evaluación.	Conocer el acompañamiento técnico en el diseño de los instrumentos de evaluación y las formas de evaluar.	En su calidad de jefe de evaluación, en las atenciones de apoderados ¿Cuáles han sido los cuestionamientos que ha evidenciado por las formas o tipos de evaluación realizada por los docentes?
8	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento en la elaboración de instrumentos de evaluación.	Conocer el acompañamiento técnico en el diseño de los instrumentos de evaluación y las formas de evaluar.	El establecimiento está organizado en tres ciclos. ¿Cómo se abordan las necesidades particulares y generales de evaluación en los diversos ciclos?
9	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento de responsabilidades profesionales (reflexión pedagógica y formación continua)	Conocer las prácticas que resguardan la validez y confiabilidad de los instrumentos.	¿Qué prácticas se llevan a cabo en el colegio para velar que los instrumentos diseñados sean válidos y confiables?
10	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento de responsabilidades profesionales (reflexión pedagógica y formación continua)	Conocer los espacios que el establecimiento genera para reflexión sobre evaluación.	¿De qué forma el establecimiento genera espacios de reflexión sobre evaluación?
11	Pregunta compleja	Dimensión referida al acompañamiento de responsabilidades profesionales (reflexión pedagógica y formación continua)	Conocer las oportunidades que brinda el colegio para la formación continua.	¿Qué oportunidades de formación continua ofrece el establecimiento para los docentes? ¿Cómo se detectan las necesidades de perfeccionamiento docente en evaluación?
12	Pregunta cierre		Conocer las buenas prácticas de evaluación en el establecimiento.	¿Qué elementos destaca de las formas de evaluar en el establecimiento?
13	Pregunta de cierre		Conocer las percepciones del entrevistado sobre la mejora del proceso de acompañamiento técnico en evaluación de aprendizajes.	¿Qué le gustaría cambiar del proceso de acompañamiento técnico referido a evaluación para el aprendizaje?

Consentimiento Informado: Aplicación y grabación de entrevista

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración en el marco de una investigación que tiene por objetivo conocer las prácticas de acompañamiento técnico pedagógico en la generación de buenas prácticas evaluativas. La entrega voluntaria de información cualitativa que usted pueda aportar a la investigación es de vital importancia.

A partir de los antecedentes entregados y entiendo que la información que poseo es de vital importancia, permito dejar un registro grabado de la entrevista y acepto voluntariamente de participar en este estudio.

Nombre : _____

Cargo desempeñado : _____

Firma

Anexo 6: Encuesta online a docentes

Encuesta : Prácticas de acompañamiento técnico pedagógico

En el contexto del Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa, quien subscribe, Alejandro Gallardo Rivero, está desarrollando su proyecto de seminario, cuyo propósito es “Conocer las prácticas de acompañamiento y retroalimentación en la generación de buenas prácticas evaluativas.”

Tenga presente que toda la información que nos entregue será manejada bajo las normas del secreto estadístico, lo cual quiere decir que las opiniones que emita serán procesadas en términos agregados y no se entregará información alguna sobre cada caso en particular.

Agradecemos su participación.

1. Email address *

2. Título profesional *

3. Años de experiencia como docente * Mark only one oval.

- 0 - 5 años
- 6 - 10 años
- 11- 15 años
- 16 - 20 años
- 21 años o más

4. Cargo que desempeña en colegio * Mark only one oval.

- Asistente de educación
- Docente de aula
- Coordinador de ciclo
- Equipo de dirección
- Other:

5. Años de experiencia en el establecimiento * Mark only one oval.

- 0 - 5 años
- 6 -10 años
- 11 - 15 años
- 16 - 20 años
- 21 años o más
- Other:

Cuestionario 1

Este instrumento online está constituido por un cuestionario. Se compone de una sección de preguntas abiertas y otras cerradas. En preguntas abiertas fundamente su opinión desde su conocimiento y experiencia. En preguntas cerradas responda la opción que mejor represente su parecer.

1. ¿Qué formas de acompañamiento técnico pedagógico reconoce que el establecimiento le ha otorgado en su ejercicio como docente?
2. ¿Cuáles son las fortalezas del acompañamiento pedagógico que se realiza en el colegio?
3. ¿Cuáles son las debilidades del acompañamiento pedagógico que se realiza en el colegio?
4. Del acompañamiento técnico pedagógico recibido ¿Considera que la retroalimentación efectuada, enfocada en las prácticas de enseñanza y situaciones de aprendizaje, generó una propuesta de mejora? ¿Podría dar un ejemplo?
5. Según su opinión ¿El acompañamiento pedagógico, que se implementa en este establecimiento, favorece el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Por qué?
6. Según su percepción: ¿El acompañamiento pedagógico es un proceso que cuenta con una planificación? Mark only one oval.

Si cuenta con una planificación.

No cuenta con una planificación.

Other:

7. El establecimiento ha declarado disponer de una pauta de observación de clase ¿Conoce las dimensiones e indicadores que son evaluados? Mark only one oval.

Si conozco las dimensiones e indicadores.

No conozco las dimensiones e indicadores.

8. ¿Participó en el proceso de construcción de la pauta de observación de clases? Mark only one oval.

SI participé.
No participé.
Other:

9. A la fecha ¿Cuántas observaciones de clases ha recibido? Mark only one oval.

0
1
2
3
4
5
Más de 5

10. Respecto de la planificación de la enseñanza ¿Considera útil el formato de planificación de la enseñanza? ¿Por qué?

11. ¿Recibe retroalimentación de sus planificaciones? Mark only one oval.

Si recibo retroalimentación.
No recibo retroalimentación.
Other:

12. ¿Considera necesaria la retroalimentación de lo planificado? ¿Por qué?

13. ¿Qué formas de acompañamiento técnico pedagógico ha recibido en evaluación?

14. Respecto de los instrumentos de evaluación diseñados por usted ¿Cuáles de las siguientes dificultades ha tenido que sortear? (Marqué todas las opciones que lo representen) Check all that apply.

Falta de claridad de algún enunciado (redacción)
Extensión del instrumento (muy largo)
Vocabulario desconocido por los estudiantes.
Formato que dificulta al estudiante responder.
Puntaje incorrecto.
Falta de equivalencia entre la forma enseñada y la forma evaluada.
Carencia de precisión en la revisión y/o corrección.
Other:

15. ¿Qué fortalezas destacarías de sus evaluaciones?

16. En su calidad de profesor jefe, en las atenciones de apoderados ¿Ha recibido cuestionamientos sobre las formas o tipos de evaluación realizada a los alumnos? Si ha recibido ¿Podría mencionar algunos ejemplos?

17. Si tuviera que evaluar los espacios que el establecimiento brinda para reflexionar sobre las maneras o formas en que se está evaluando ¿Considera que son suficientes?

Mark only one oval.

Si son suficientes.

No son suficientes.

Other:

18. ¿Modificaría el proceso de acompañamiento pedagógico, que se lleva a cabo en el colegio? Si su respuesta es afirmativa: ¿Qué cambios realizaría?

19. ¿Qué oportunidades de perfeccionamiento docente brinda el colegio para su formación continua?

20. En un colegio ideal, ¿cómo imagina que sería la evaluación de los alumnos y alumnas?

Anexo 7: Escala sobre las actitudes hacia prácticas evaluativas y los lineamientos de evaluación presentes en los “Estándares para la formación de profesores de Enseñanza Básica”.

Cuestionario 2

El Cuestionario de Evaluación n°2 tiene como objetivo evaluar sus actitudes hacia las prácticas evaluativas en el aula. Es importante que responda TODOS los ítems y que cuando lo haga utilice su conocimiento y experiencia y NO BUSQUE la posible respuesta correcta en otras fuentes. Pues este cuestionario es parte de una fase de diagnóstico.

El cuestionario presenta 48 afirmaciones relacionadas con las actitudes hacia prácticas evaluativas y los lineamientos de evaluación presentes en los “Estándares para la formación de profesores de Enseñanza Básica”.

En el presente instrumento, términos como “el profesor” o “los estudiantes”, entre otros, se utilizan de manera inclusiva para referirse tanto a hombres como a mujeres. Se ha optado por esta simplificación, pues fórmulas como “la/el profesor(a)” o “las/los estudiantes”, podrían dificultar la lectura del cuestionario.

Agradecemos su participación.

Señale cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo importante es obtener un registro lo más preciso posible, que logre dar cuenta de su punto de vista y de sus experiencias.

1. Considero importante que los estudiantes puedan analizar la retroalimentación que reciben de sus docentes.
2. Mis superiores valoran que desarrolle en los estudiantes, competencias que les permitan hacerse responsables de su propio aprendizaje.
3. Dispongo de tiempo para desarrollar en el alumnado, competencias que les permitan comprometerse a superar los aspectos más débiles dentro su proceso de aprendizaje.
4. Realizo al menos una evaluación diagnóstica durante el periodo académico vigente.
5. Propicio instancias en las que los estudiantes evalúan su propio desempeño.
6. Estoy dispuesto a elaborar pautas precisas para las evaluaciones que administro, antes de efectuar su corrección.

7. Estoy dispuesto a otorgar oportunidades a los estudiantes, para que generen acciones de mejora a partir de la retroalimentación recibida.
8. Otorgo oportunidades a los estudiantes, para que comprendan la retroalimentación recibida.
9. Realizo actividades evaluativas clase a clase, para identificar el nivel de logro alcanzado por cada uno de los estudiantes.
10. Estoy dispuesto a evaluar mi propia práctica pedagógica, en función de las evidencias de aprendizaje del alumnado.
11. Proporciono a los estudiantes una retroalimentación continua.
12. A partir de las evidencias de aprendizajes del alumnado, decido si es necesario profundizar en determinados contenidos.
13. Mis superiores consideran que es importante que retroalimente a los estudiantes, señalando las fortalezas que éstos evidencien en sus evaluaciones.
14. Estoy dispuesto a fomentar que los estudiantes se retroalimenten entre sí.
15. Considero que la evaluación de aprendizajes permite a los docentes mejorar su enseñanza.
16. Estoy dispuesto a comunicar previamente a mis estudiantes, las características de los instrumentos con los que serán evaluados.
17. Estoy dispuesto a desarrollar en mis estudiantes, competencias que les permitan comprometerse a mejorar los aspectos más deficientes dentro su proceso de aprendizaje.
18. Mis colegas consideran que la calificación es retroalimentación suficiente para el alumnado.
19. Proporciono a los estudiantes una retroalimentación que orienta su acción en tareas futuras.
20. Antes de comenzar a corregir las evaluaciones, elaboro una pauta que precisa los puntajes asignados a cada tarea.
21. Estoy dispuesto a permitir que los estudiantes diseñen situaciones evaluativas.
22. Mis colegas consideran que la coevaluación no aporta información válida acerca del desempeño de los estudiantes.
23. Estoy dispuesto a revisar junto a los estudiantes los errores que van evidenciando en sus evaluaciones.
24. Mis colegas consideran que debo evitar que el alumnado discuta la retroalimentación recibida.
25. Estoy dispuesto a evaluar un mismo objetivo de aprendizaje, utilizando diferentes instrumentos de evaluación (por ejemplo, con una experiencia práctica, con una prueba de opción múltiple, con un ensayo, etc.).
26. Si las evidencias de aprendizaje del alumnado indican que un objetivo no se ha logrado, estoy dispuesto a abordarlo nuevamente.
27. Me cuesta diseñar la evaluación de un mismo objetivo de aprendizaje, considerando más de un agente evaluador (es decir, no sólo el profesor evalúa

ese objetivo de aprendizaje, sino que los alumnos se evalúen entre ellos o se evalúen a sí mismos).

28. Estoy dispuesto a solicitar a otros docentes, que revisen las evaluaciones que diseño, antes de aplicarlas.

29. Estoy dispuesto a realizar durante el transcurso de mis clases, preguntas dirigidas a distintos estudiantes.

30. Estoy dispuesto a otorgar oportunidades a los estudiantes, para que hagan correcciones de su trabajo a partir de la retroalimentación recibida.

31. Considero que es importante que los estudiantes participen en la definición de los criterios con los que serán evaluados.

32. Mis superiores esperan que retroalimente clase a clase a los estudiantes, en relación a su desempeño en la asignatura.

33. Me cuesta preparar actividades complementarias que motiven el aprendizaje de los estudiantes con mejor desempeño en la asignatura.

34. A partir de los resultados de las evaluaciones, estoy dispuesto a preparar actividades complementarias, que permitan al alumnado lograr los objetivos de aprendizaje.

35. Dispongo de tiempo para preparar suficientes actividades que permitan a los estudiantes mejorar progresivamente su aprendizaje.

36. Las instrucciones de las evaluaciones que diseño, utilizan un lenguaje conocido por los estudiantes.

37. Propicio instancias en la que los estudiantes corrigen las evaluaciones de sus pares.

38. Estoy dispuesto a involucrar a los estudiantes en la definición de los criterios con los que serán evaluados.

39. Considero que los estudiantes son capaces autoevaluarse de manera objetiva.

40. Las evaluaciones que diseño, presentan actividades similares a las realizadas en clase.

41. Me cuesta explicitar en mis retroalimentaciones, el nivel de logro alcanzado por cada estudiante.

42. Proporciono a los estudiantes una retroalimentación alineada a los objetivos de aprendizaje.

43. En mis clases, me gusta incorporar instancias en que los alumnos evalúen el desempeño de sus pares.

44. Dispongo de tiempo para elaborar pautas precisas, antes de corregir las evaluaciones de los estudiantes.

45. Las evaluaciones que diseño, cubren los objetivos de aprendizaje que establece el currículum vigente.

46. Propicio instancias en la que los estudiantes reconocen sus fortalezas y debilidades, dentro de su proceso de aprendizaje.

47. Considero que la evaluación de aprendizajes permite a los docentes identificar el nivel de logro de los estudiantes.

48. Propicio instancias en la que los estudiantes retroalimentan a sus pares.

Anexo 8: Cuadro lógico Escala de actitud

Escala	Subescala	Definición	Afirmaciones
Componentes de la intención conductual	Actitud cognitiva	Pensamientos y conocimientos que los docentes expresan acerca del proceso de evaluación de aprendizaje	1. Considero importante que los estudiantes puedan analizar la retroalimentación que reciben de sus docentes. Los aspectos más débiles dentro su proceso de aprendizaje. 15. Considero que la evaluación de aprendizajes permite a los docentes mejorar su enseñanza. 31. Considero que es importante que los estudiantes participen en la definición de los criterios con los que serán evaluados. 39. Considero que los estudiantes son capaces autoevaluarse de manera objetiva. 47. Considero que la evaluación de aprendizajes permite a los docentes identificar el nivel de logro de los estudiantes.
	Actitud afectiva	Sentimientos y emociones que el docente expresa hacia el proceso de evaluación de aprendizaje	
	Norma subjetiva desde pares	Percepción del docente respecto de la influencia de sus pares docentes sobre lo que debe realizar en el proceso de evaluación de aprendizaje	18. Mis colegas consideran que la calificación es retroalimentación suficiente para el alumnado. 22. Mis colegas consideran que la coevaluación no aporta información válida acerca del desempeño de los estudiantes. 24. Mis colegas consideran que debo evitar que el alumnado discuta la retroalimentación recibida.
	Norma subjetiva desde los superiores	Percepción del docente respecto de la Influencia que tienen los directivos de su institución sobre lo que realiza en el proceso de evaluación de aprendizaje	2. Mis superiores valoran que desarrolle en los estudiantes, competencias que les permitan hacerse responsables de su propio aprendizaje. 13. Mis superiores consideran que es importante que retroalimente a los estudiantes, señalando las fortalezas que éstos evidencien en sus evaluaciones. 32. Mis superiores esperan que retroalimente clase a clase a los estudiantes, en relación a su desempeño en la asignatura.
	Control percibido limitado por las competencias	Percepción del docente acerca de cuán capaz es de realizar determinada conducta. En este caso, su capacidad se encuentra limitada por las competencias evaluativas que posee.	27. Me cuesta diseñar la evaluación de un mismo objetivo de aprendizaje, considerando más de un agente evaluador (es decir, no sólo el profesor evalúa ese objetivo de aprendizaje, sino que los alumnos se evalúan entre ellos o se evalúan a sí mismos). 33. Me cuesta preparar actividades complementarias que motiven el aprendizaje de los estudiantes con mejor desempeño en la asignatura. 41. Me cuesta explicitar en mis retroalimentaciones, el nivel de logro alcanzado por cada estudiante.
	Control percibido limitado por el tiempo	Percepción del docente acerca de cuán capaz es de realizar determinada conducta. En este caso, su capacidad se encuentra limitada por el tiempo que dispone el docente.	3. Dispongo de tiempo para desarrollar en el alumnado, competencias que les permitan comprometerse a superar 35. Dispongo de tiempo para preparar suficientes actividades que permitan a los estudiantes mejorar progresivamente su aprendizaje. 44. Dispongo de tiempo para elaborar pautas precisas, antes de corregir las evaluaciones de los estudiantes.
Intención conductual	..	Disposición del docente a realizar a futuro	6. Estoy dispuesto a elaborar pautas precisas para las evaluaciones que administro, antes de efectuar

		<p>actividades evaluativas.</p>	<p>su corrección. 7. Estoy dispuesto a otorgar oportunidades a los estudiantes, para que generen acciones de mejora a partir de la retroalimentación recibida. 10. Estoy dispuesto a evaluar mi propia práctica pedagógica, en función de las evidencias de aprendizaje del alumnado. 14. Estoy dispuesto a fomentar que los estudiantes se retroalimenten entre sí. 16. Estoy dispuesto a comunicar previamente a mis estudiantes, las características de los instrumentos con los que serán evaluados. 17. Estoy dispuesto a desarrollar en mis estudiantes, competencias que les permitan comprometerse a mejorar los aspectos más deficientes dentro su proceso de aprendizaje. 21. Estoy dispuesto a permitir que los estudiantes diseñen situaciones evaluativas. 28. Estoy dispuesto a solicitar a otros docentes, que revisen las evaluaciones que diseño, antes de aplicarlas. 23. Estoy dispuesto a revisar junto a los estudiantes los errores que van evidenciando en sus evaluaciones. 25. Estoy dispuesto a evaluar un mismo objetivo de aprendizaje, utilizando diferentes instrumentos de evaluación (por ejemplo, con una experiencia práctica, con una prueba de opción múltiple, con un ensayo, etc.). 26. Si las evidencias de aprendizaje del alumnado indican que un objetivo no se ha logrado, estoy dispuesto a abordarlo nuevamente. 29. Estoy dispuesto a realizar durante el transcurso de mis clases, preguntas dirigidas a distintos estudiantes. 30. Estoy dispuesto a otorgar oportunidades a los estudiantes, para que hagan correcciones de su trabajo a partir de la retroalimentación recibida. 34. A partir de los resultados de las evaluaciones, estoy dispuesto a preparar actividades complementarias, que permitan al alumnado lograr los objetivos de aprendizaje. 38. Estoy dispuesto a involucrar a los estudiantes en la definición de los criterios con los que serán evaluados.</p>
<p>Conducta pasada</p>	--	<p>Reconocimiento de acciones realizadas en el último tiempo en actividades evaluativas.</p>	<p>4. Realizo al menos una evaluación diagnóstica durante el periodo académico vigente. 5. Propicio instancias en las que los estudiantes evalúan su propio desempeño. 8. Otorgo oportunidades a los estudiantes, para que comprendan la retroalimentación recibida. 9. Realizo actividades evaluativas clase a clase, para identificar el nivel de logro alcanzado por cada uno de los estudiantes. 11. Proporciono a los estudiantes una retroalimentación continua. 12. A partir de las evidencias de aprendizajes del alumnado, decido si es necesario profundizar en determinados contenidos. 19. Proporciono a los estudiantes una retroalimentación que orienta su acción en tareas futuras. 20. Antes de comenzar a corregir las evaluaciones, elaboro una pauta que precisa los puntajes asignados a cada tarea. 36. Las instrucciones de las evaluaciones que diseño, utilizan un lenguaje conocido por los estudiantes. 40. Las evaluaciones que diseño, presentan</p>

			<p>actividades similares a las realizadas en clase.</p> <p>37. Propicio instancias en la que los estudiantes corrigen las evaluaciones de sus pares.</p> <p>42. Proporciono a los estudiantes una retroalimentación alineada a los objetivos de aprendizaje.</p> <p>43. En mis clases, me gusta incorporar instancias en que los alumnos evalúen el desempeño de sus pares.</p> <p>45. Las evaluaciones que diseño, cubren los objetivos de aprendizaje que establece el currículum vigente.</p> <p>46. Propicio instancias en la que los estudiantes reconocen sus fortalezas y debilidades, dentro de su proceso de aprendizaje.</p> <p>48. Propicio instancias en la que los estudiantes retroalimentan a sus pares.</p>
--	--	--	---

Anexo 9: Carta y Cuestionario de competencia evaluadora

Estimado/a profesor/a Sr/a: _____

En el contexto del *Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa*, quien subscribe, Alejandro Gallardo Rivero, está desarrollando su proyecto de seminario “Prácticas de acompañamiento”, en el contexto de la problemática es “Carencia de acompañamiento técnico pedagógico en la generación de buenas prácticas evaluativas”, cuyo propósito es “Conocer las prácticas de acompañamiento técnico pedagógico en la generación de buenas prácticas evaluativas” Para esto se utilizarán una “Entrevista y encuesta” como instrumento de recolección de datos.

Con la finalidad de validar estas herramientas mediante Juicio de expertos, usted ha sido seleccionado como posible experto.

Para ello es necesario determinar el grado de conocimiento que usted posee sobre el tema investigado (o sobre la construcción de este tipo de instrumentos).

Esta información es absolutamente confidencial y los resultados del cuestionario serán conocidos solamente por el tesista y su tutor metodológico.

Si usted está de acuerdo en participar como experto, se le solicita responder las preguntas que aparecen a continuación.

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA EVALUADORA

Nombre:

Profesión:

Instrucciones: Marque con una cruz en la alternativa que considere se adapta más a su realidad.

¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el tema de esta investigación?

Considere que el **valor 0** indica absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa; mientras que el **valor 10** indica pleno conocimiento de la referida problemática.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

En la siguiente tabla, marque con una (X) el grado de influencia que ha tenido cada una de las fuentes de argumentación en sus conocimientos sobre el tema.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN		GRADO DE INFLUENCIA DE CADA UNA DE LAS FUENTES EN SUS CONOCIMIENTOS		
		Alto (A)	Medio (M)	Bajo (B)
1	Investigaciones teóricas y/o experimentales relacionadas con el tema.			
2	Experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado recibida y/o impartida).			
3	Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.			
4	Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores Extranjeros.			
5	Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.			
6	Intuición.			
TOTAL				

Anexo 10: Análisis descriptivo de instrumentos de diagnóstico.

4.1 Análisis cualitativo

Como ya se mencionó se realizaron dos entrevistas a dos actores involucrados en las problemáticas. Ambas entrevistas tenían el mismo objetivo general, pero con preguntas diferentes según las dimensiones consideradas. A continuación, se realiza un análisis descriptivo.

I. Entrevista 1: Coordinadora Primer Ciclo

Declara que el acompañamiento parte desde los instrumentos de planificación, el acompañamiento en sala y reflexión pedagógica personal que se deriva de la pauta de observación de clases, donde en entrevista con el profesor para analizar su clase, se parte destacando las fortalezas y se analiza cada punto de la pauta, se ponen metas a superar y se define el seguimiento de esa meta. Junto a ello, declara que el acompañamiento que se realiza a docentes nuevos solo se diferencia de los antiguos en la cantidad de veces que se observa la clase. Se le solicita de manera informal a un profesor de nivel que lo acompañe. Menciona que no hay nada formal.

Dimensión referida al acompañamiento de la preparación de la enseñanza.

- Prácticas relacionadas con la planificación y diseño de la enseñanza.

Desde el año 2018 se comenzó a utilizar una pauta nueva de observación de clases, la cual fue elaborada por el equipo técnico, declara que “buscamos que sea un instrumento que sirva al profesor...no es planificar por planificar...” Se presentó a los profesores para que la analizaran y pudiesen incorporar mejoras. Profesores no realizaron ningún aporte.

- Prácticas relacionadas con el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación.

Declara que no existe acompañamiento específico en el diseño y elaboración de instrumentos en primer ciclo. Señala que el evaluador revisa las pruebas coeficiente dos y pruebas de síntesis de 6º básico a 4º medio. Señala que la secretaria de estudios vela que los instrumentos tengan la forma establecida.

Dimensión referida al acompañamiento durante la ejecución de la enseñanza.

- Prácticas relacionadas con el desarrollo de la clase.

Menciona que se realiza un acompañamiento de una o 2 veces por semestre al profesor durante sus clases, se observa y se realiza un registro detallado de las lo que ocurre en clases. Se contrasta con lo planificado y se observa si las “actividades están de acuerdo al nivel de curso, que sean actividades desafiantes...” Destaca que varios profesores del ciclo buscan actividades interesantes, utilizando material concreto.

- Practicas relacionadas con las formas de evaluar en clases

Destaca que algunos profesores salen de la prueba escrita, y buscan otras formas de evaluar “ya sea a través de una lectura por medio una disertación, de un trabajo práctico y eso va acompañado de una buena pauta de evaluación.”

Señala que ha atendido apoderados por cuestionamiento de algún puntaje asignado a algún ítem, por claridad de un enunciado o recursos gráficos.

Dimensión referida al acompañamiento de responsabilidades profesionales:

- Prácticas relacionadas a la reflexión pedagógica.

Menciona que le gustaría que existiese más tiempo para la reflexión pedagógica, no solo un “tiempesito”. Da énfasis en que los profesores se esmeran, ayudan, agradecen el acompañamiento, aceptan las sugerencias, y si no encuentran que están bien, se dialogan para llegar a acuerdos. Reconoce que algunos profesores les cuesta identificar algo que tiene que mejorar, “piensan que lo están evaluando y no acompañando”

- Prácticas relacionadas con la formación continua.

Declara que el compromiso de los profesores es alto, y lo vincula con los resultados de evaluaciones externas. Señala que existen tres modalidades de formación entre ellas que el profesor busque algo, lo presente y el colegio puede apoyarlo con un porcentaje. Si el colegio necesita que el profesor se capacite, le asigna un 100% de cobertura económica. Aduce que no hay una política de perfeccionamiento y que solo responde a la necesidad de cada profesor en capacitarse. Afirma que un 90% de los profesores tiene más allá del pregrado.

II. Entrevista 2: Evaluador

Declara que dentro de las funciones asignadas debe manejar y actualizar los documentos de evaluación a la normativa vigente; realizar consejo de evaluación, desde la mirada evaluación de los aprendizajes, no evaluación institucional; encargado de revisar y evaluar las pruebas de síntesis; resolver situaciones referidas a evaluación en los distintos ciclos.

Dimensión referida a la elaboración de documentos oficiales de evaluación.

Entre los documentos que debe revisar todos los años está el reglamento de evaluación de promoción escolar. En primera instancia, lo revisa él, recoge propuestas académicas de los profesores y luego presenta sus propuestas al equipo de gestión. Con las coordinadoras analizan los cambios, teniendo en cuenta el nivel y proyecto educativo.

Dimensión referida al acompañamiento en la elaboración de instrumentos de evaluación.

Aduce que la retroalimentación a los instrumentos no es exclusiva del área de evaluación. Considera que el trabajo entre pares es clave. Expresa que al docente se le da la libertad para elaborar sus instrumentos, pues remarca que es “el profesor el responsable de los resultados del instrumento.”

Las pruebas que son revisadas por el evaluador son las de síntesis elaboradas por profesores, las que se guardan año a año y se realizan algunas modificaciones. A partir de los resultados obtenidos, se realizan estadísticas, y se analizan las preguntas como base.

Señala que se ha unificado las pruebas ensayo Simce en los diversos cursos que la rinden. Se está pensando en cómo cerrar desde evaluación el primer ciclo básico. Se llegó acuerdo de la estructura de los instrumentos (encabezado, formato, título, objetivos, otro.)

Señala que los docentes “deberían tener la sensibilidad de identificar cual es la mejor forma de evaluar”

Dimensión referida al acompañamiento de responsabilidades profesionales (reflexión pedagógica y formación continua)

Señala que la evaluación de aprendizaje en el colegio ha sido considerada “hermano pobre”, pues se dedican muchas horas a otros asuntos. Se realiza un consejo dirigido por el evaluador al término del primer y segundo semestre. El propósito de estos consejos son ver cómo están los cursos por asignatura, cuáles están más bajas. Expresa “no hay una reflexión más profunda de evaluación, eso nos falta, y nos falta mucho...” Declara que ha costado en el tiempo que los profesores entiendan que la evaluación no debe ser punitiva, a entenderla como como una oportunidad de aprendizaje.

Respecto de la formación continúa señala que el colegio no ofrece perfeccionamiento a todos los docentes, señala que mucho perfeccionamiento se origina a raíz de las demandas ministeriales, donde un grupo menor de profesores se capacita (porque los recursos no son suficientes) y se les solicita transmitir lo aprendido a los departamentos o eventualmente presentar lo vivido en consejo de profesores. Señala que esa modalidad no es efectiva. Por otro lado, reconoce que el colegio financia buenas propuestas, siempre y cuando el docente lo presente bien (objetivos, contenidos, metodología, otros)

3.2.2 Análisis cuantitativo

Como ya se mencionó se realizó una encuesta y escala de actitud a los 7 docentes de Primer Ciclo involucrados en las problemáticas. A continuación, se presentan los resultados.

I. Encuesta

En preguntas abiertas se realizó categorías de análisis para medir la frecuencia.

Se observa una distribución heterogénea respecto de los años de experiencia como docente. No así con los años de experiencia en el establecimiento, en su mayoría llevan entre 0-5 años (ver tabla 4)

TABLA 4: AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

Elaboración propia

	0-5		6-10		11-15		16-20		21- más	
Años de experiencia	2	28,6%	2	28,6%	2	28,6%	0	0	1	14,3%
Años de experiencia en el colegio	4	57,1%	0	0	2	28,6%	0	0	1	14,3%

Los siete docentes reconocen que la principal forma de acompañamiento pedagógico ha sido la observación de clases, cuatro de ellos señalan la retroalimentación que se deriva de la observación, dos de ellos señalan acompañamiento en evaluación diferenciada, y uno de ellos declara reuniones con coordinadora para ver asuntos de curso.

Entre las fortalezas identificadas de este proceso, la mayor cantidad de incidencias tiene relación con la mejora de prácticas pedagógicas y trabajo en equipo (una encuestada señala no identificar fortalezas). Entre las debilidades mencionadas se describen principalmente una retroalimentación poco efectiva e inconstante en el tiempo.

De las siete encuestadas cinco reconocen que la retroalimentación efectuada generó una propuesta de mejora, el resto no se generó.

Según la percepción de los encuestados tres (42,9%) de ellos piensa que el proceso de acompañamiento cuenta con una planificación, tres (42,9%) de ellos piensa que no cuenta con planificación y una (14,3%) piensa que no todas las actividades están planificadas.

Todos los docentes reconocen saber las dimensiones consideradas en la pauta de observación de clases y un 85,7% declara no haber participado en su construcción.

A la fecha (septiembre, 2018) el número de observaciones de clases era:

TABLA 5: FRECUENCIA OBSERVACIONES DE CLASE

Elaboración propia

	0	1	2	3	4	5	Más de 5
Cantidad de observaciones recibidas	3	1	1	1	1	0	0
Porcentaje	42,8%	14,2%	14,2%	14,2%	14,2%	0	0

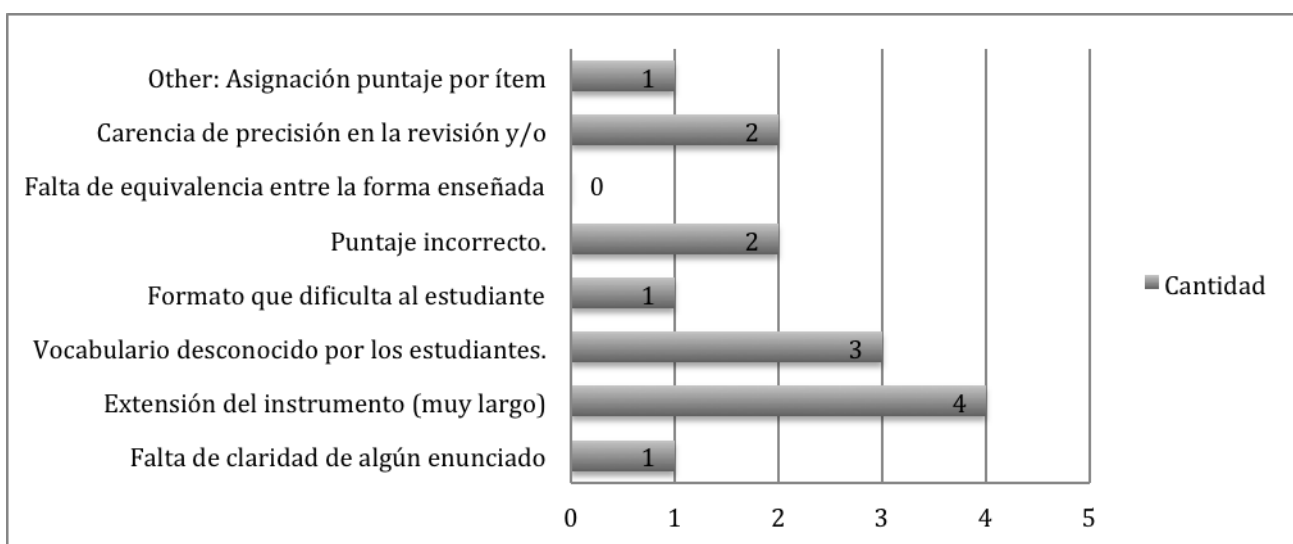
Respecto del formato de planificación, cinco de las encuestadas reconoce su utilidad en cuanto al orden y flexibilidad, sin embargo, tres de ellos lo considera un instrumento muy extenso. Un 85,7% no recibe retroalimentación de lo planificado, seis reconoce que es necesaria la retroalimentación mencionando principalmente que “ayuda a mejorar errores y prácticas pedagógicas”.

Respecto del acompañamiento técnico pedagógico en evaluación, todas las encuestadas reconocen no recibir algún tipo de acompañamiento. Una encuestada señala que “una vez me retroalimentaron una evaluación luego de ya tener los resultados, esto porque hubo muchas dificultades.”

En el siguiente gráfico se muestra las dificultades que los docentes han tenido que sortear en la construcción de algunos tipos de instrumentos de evaluación. Se aprecia dificultades principalmente en la extensión de los instrumentos y vocabulario desconocido por los estudiantes.

GRÁFICO 1: DIFICULTADES EN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN TIPO PRUEBA

Elaboración propia



Respecto de los cuestionamientos de apoderados recibido en entrevistas, cinco docentes declaran haber recibido cuestionamientos como: claridad de instrucciones, extensión de las evaluaciones, dificultad en que se abordó el contenido, equivalencia entre lo enseñado y evaluado.

Los docentes encuestados destacan como fortalezas de sus evaluaciones la diversidad de ítems y las formas de aplicar lo aprendido.

Un 85,7% de los encuestados señala que no son suficientes los espacios que brinda el para la reflexión sobre las maneras en que se está evaluando.

Todos los docentes encuestados señalan que modificarían el proceso de acompañamiento técnico pedagógico. Entre los cambios más recurrentes descritos, se señalan en el siguiente orden de prioridades: acompañamiento con mayor continuidad o sistematicidad; aumentar los espacios de reflexión individual y grupal; diversificar las estrategias de apoyo.

Cinco de los siete docentes declara no haber recibido una oportunidad de perfeccionamiento, el resto señala los taller al finalizar o comenzar el año escolar.

En la siguiente tabla 6, se describen las respuestas a la siguiente pregunta: “En un colegio ideal ¿Cómo imagina que sería la evaluación de los aprendizajes?”

TABLA 6: OPINIONES SOBRE UNA EVALUACIÓN IDEAL DE LOS APRENDIZAJES
Elaboración propia

Encuestada 1	Encuestada 1	Encuestada 1	Encuestada 1	Encuestada 1	Encuestada 1	Encuestada 1
Variada, diversa, de proceso.	Distintos instrumentos de evaluación que apunte a los distintos tipos de aprendizaje (VARK) que permita desarrollar las habilidades de los estudiantes, también que se evalúe el proceso de aprendizaje y no al finalizar un contenido.	Primero, evaluación formativa y constante, donde se registre el avance de los estudiantes, no necesariamente de manera cuantitativa. Segundo, construyendo evaluaciones con un puntaje e ítems acordes.	Evaluación permanente, participativa, creativa y entretenida. Trabajos, disertaciones, entre otras.	Con diferentes tipos de instrumentos evaluativos	Con diversos instrumentos evaluativos.	Evaluación formativa

II. Escala de actitud

La siguiente sección se analizará sumando los valores alcanzados respecto del grupo de afirmaciones para cada una de las subcategorías (anexo 7). Las categorías de respuesta son: Totalmente en desacuerdo (1), Parcialmente en desacuerdo (2), Parcialmente de acuerdo (3), Totalmente de acuerdo (4). Esto significa que por ejemplo, que frente a situaciones que impliquen pensamientos y conocimientos sobre evaluación, los docentes podrían presentar una actitud muy positiva (primera sub-escala) y que esta disposición a realizar prácticas evaluativas de calidad es parcialmente influenciada por sus superiores (cuarta subcategoría).

Respecto a los pensamientos y conocimientos que los docentes expresan acerca del proceso de evaluación de aprendizaje, se presenta un alto acuerdo respecto de la evaluación como mejora de la enseñanza, a identificar el nivel de logro de los estudiantes y al análisis de la retroalimentación. Sin embargo, hay un parcial acuerdo respecto en considerar la participación de los estudiantes en la definición de criterios evaluativos y en la capacidad de autoevaluarse de manera objetiva.

En cuanto a la percepción de los docentes respecto de la influencia de sus pares docentes sobre lo que debe realizar en el proceso de evaluación de aprendizaje, existe un parcial desacuerdo en que los colegas consideren que la calificación es suficiente retroalimentación o que la coevaluación no aporta información válida acerca del desempeño de los estudiantes.

Respecto de la percepción del docente respecto de la influencia que tienen los directivos sobre lo que realiza en el proceso de evaluación de aprendizaje, es alto el acuerdo en el que los superiores valoran que se desarrollen competencia en los estudiantes en hacerse responsables de su propio aprendizaje. Hay un parcial acuerdo en el que los superiores consideran que es importante la retroalimentación. Hay un bajo acuerdo en el que los superiores esperan que se retroalimente clase a clase a los estudiantes, en relación a su desempeño en la asignatura.

En cuanto a percepción de los docentes acerca de cuán capaz es de realizar determinada conducta. En este caso, su capacidad se encuentra limitada por las competencias evaluativas que posee, se aprecia que los docentes presentar un alto

acuerdo en que les cuesta diseñar evaluaciones de un mismo objetivo de aprendizaje, considerando más de un evaluador. Existe un parcial acuerdo en que les cuesta desarrollar actividades complementarias que motiven el aprendizaje de los estudiantes con mejor desempeño en la asignatura. De igual manera con explicitar en las retroalimentaciones, el nivel de logro alcanzado por los estudiantes.

Respecto del percepción del docente acerca de cuán capaz es de realizar determinada conducta. En este caso, su capacidad se encuentra limitada por el tiempo que dispone el docente, se observa que existe un parcial acuerdo en que se dispone de tiempo para desarrollar en el alumnado competencias que les permitan comprometerse a superar sus debilidades. También señalan que existe un bajo acuerdo en disponer de tiempo para preparar suficientes actividades que le permitan al estudiante progresar en su aprendizaje. Se aprecia, además, que existe un parcial acuerdo en disponer de tiempo para elaborar pautas precisas, antes de corregir las evaluaciones de los estudiantes.

En cuanto a las disposiciones del docente a realizar a futuro actividades evaluativas, presentan un alto acuerdos en la elaboración de pautas precisas, en evaluar la propia práctica evaluativa, en comunicar oportunamente las instrumentos con los que serán evaluados, en comprometer a los estudiantes con su aprendizaje, en solicitar ayuda colegas en la revisión de instrumentos, a revisar los errores con los estudiantes, en abordar un mismo objetivo de diversas formas y en facilitar a los estudiantes realizar correcciones de sus trabajos. Un parcial acuerdo en fomentar que los estudiantes se retroalimenten entre sí y a que estos diseñen situaciones evaluativas. Con bajo acuerdo en involucrar a los estudiantes en la definición de criterios con los que serán evaluados.

En cuanto al reconocimiento de acciones realizadas en el último tiempo en actividades evaluativas, se presenta un alto acuerdo: en la realización de evaluación diagnóstica, en tomar las evidencias de aprendizaje y profundizar si es necesario, en el diseño de evaluaciones con lenguaje conocido; y en la coherencia entre lo enseñado y evaluado. En parcial acuerdo en propiciar instancias en que los estudiantes evalúen su propio desempeño, en otorgar oportunidades para que los estudiantes comprendan la retroalimentación y en realiza actividades evaluativas clase a clase. Bajo acuerdo en propiciar instancias en la que los estudiantes retroalimenten a sus pares.

Anexo 11: Encuesta para evaluar la calidad del acompañamiento individual.

Encuesta

Señale cuán satisfecho está con cada una de las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo importante es obtener un registro lo más preciso posible, que logre dar cuenta de su punto de vista y de sus experiencias.

Descriptor	Totalmente satisfecho (a)	Satisfecho (a)	Ni satisfecho (a) ni insatisfecho (a)	Insatisfecho (a)	Totalmente insatisfecho (a)
1. ¿Cuán satisfecho está con respecto a las jornadas de reflexión grupal?					
2. ¿Cuán satisfecho está con las temáticas abordadas en las jornadas de reflexión grupal?					
3. ¿Cuán satisfecho está con el acompañamiento del coach durante la reflexión grupal?					

Señale cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones.

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Los objetivos de las jornadas de reflexión fueron claros.					
2. El tiempo destinado a la reflexión grupal fue adecuado.					
3. Creo que mi opinión fue escuchada en el espacio de reflexión grupal.					
4. Me entregaron herramientas específicas para mejorar situaciones evaluativas.					
5. Creo que soy capaz de realizar cambios en mis prácticas evaluativas.					
6. He modificado situaciones evaluativas de mi práctica diaria.					
7. He creado nuevas situaciones evaluativas					

Anexo 12: Encuesta para evaluar la calidad del acompañamiento individual.

Encuesta elaborada a partir de Líderes Educativos (2017, p.4)

Encuesta

La presente encuesta presenta 12 afirmaciones relacionadas con el acompañamiento recibido durante el proyecto de innovación

Señale cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo importante es obtener un registro lo más preciso posible, que logre dar cuenta de su punto de vista y de sus experiencias.

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. El coach me hizo sentir cómodo durante las sesiones individuales.					
2. El coach creó un clima de respeto y confianza.					
3. El coach me ayudó a comprender mis fortalezas y debilidades frente a una práctica evaluativa.					
4. El coach me ayudó a planificar en conjunto una meta de situación evaluativa.					
5. El coach me hizo preguntas para analizar conjuntamente alguna práctica evaluativa.					
6. El coach me incentivó a pensar en otras estrategias evaluativas a utilizar en mis clases.					
7. La conversación con el coach me motivó a mejorar.					
8. El coach me entregó orientaciones específicas y útiles para mejorar mis prácticas evaluativas.					
9. El coach conversó conmigo acerca de alguna práctica evaluativa observada.					
10. El coach se interesó en comprender mis puntos de vista sobre la retroalimentación que me entregó.					
11. El coach me hizo replantear nuevas metas y acciones.					
12. Con mi coach generamos compromisos para implementar las sugerencias para mejorar mis prácticas evaluativas.					

Anexo 13: Batería de preguntas para el *focus group*.

Batería de preguntas de *focus group*.

1. ¿Cómo evaluarían el acompañamiento técnico pedagógico percibido en prácticas evaluativas?
2. Durante la primera fase fue considerado una distinción entre espacios de reflexión grupal y otros de acompañamiento individual ¿cómo evalúan esa distinción?
3. En general ¿Cuál creen que fue el nivel de mejora de sus prácticas evaluativas?
4. Durante la segunda fase del proyecto estaba contemplado el funcionamiento de una plataforma virtual y posteriormente una videoteca ¿Qué tan útil fue disponer de cierto material y la posibilidad de integrar material propio?
5. ¿Cómo se dieron las interacciones entre docentes en estos espacios?
6. ¿Cómo evalúan el cambio de acompañamiento individual en este año 2019?
7. Uno de los énfasis de las políticas públicas en educación ha estado puesto en evaluación ¿Cómo creen que esta innovación contribuye a la mejora de los aprendizajes de los niños(as)? ¿y sus competencias evaluativas?

