



Facultad de Educación

RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA A ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Una experiencia de mejora en la carrera de Educación Básica de
Universidad de Viña del Mar

POR: CECILIA CAVIEDES VIVEROS

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo para
optar al grado de Magíster en Innovación curricular y Evaluación educativa.

PROFESOR GUÍA:
Sr. Sergio Garay Oñate

Mayo 2019
SANTIAGO

© Cecilia Angélica Caviedes Viveros, 2019

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

A mi peladito por su paciencia y apoyo incondicional, por esperarme siempre con una sonrisa y algo rico para compartir.

A Fran e Ignacio por su comprensión y alegría.

Ustedes son mi motor.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi hermanita Ale por ofrecerme semana a semana su cariño, su hogar y su bicicleta.

A Margarita Sánchez por brindarme sus generosas ideas y sugerencias.

A María Paz Maira por su gentil apoyo logístico.

A Gustavo Espinoza, Evelyn Obligado y Daniel Salazar por ofrecerme su ayuda profesional y experiencia en la gestión de las prácticas pedagógicas,

Muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

Permiso de reproducción, uso y archivo.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Tabla de contenidos	iv
Resumen.....	.vii
INTRODUCCIÓN.....	1
I. ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO.....	2
1. Planteamiento del problema.....	2
1.1 Justificación del problema.....	5
2. Marco Teórico	6
3. Planificación del diagnóstico	19
3.1 Dimensiones del constructo teórico y actores del diagnóstico	19
3.2 Técnicas de recolección de datos.....	21
3.3 Validación de los instrumentos	21
3.4 Selección de la muestra y aplicación de las técnicas de recolección de datos.....	22
4. Resultados del Diagnóstico.....	23
4.1 El Evaluador.....	23
4.2 Los sujetos evaluados.....	27
4.3 La evaluación formativa	29
4.4 La retroalimentación.....	30
4.5 Los Instrumentos de observación/evaluación	32
5. Conclusiones del diagnóstico.....	35
5.1. Del supervisor	35
5.2. De los sujetos evaluados	36
5.3. De la evaluación formativa.....	37
5.4. De la retroalimentación	37
5.5. De los instrumentos	38
II. DISEÑO DE LA INNOVACIÓN.....	40
1. Descripción general de la innovación.....	40
2. Objetivos generales y específicos de la implementación	42

3. Población beneficiada	43
4. Resultados esperados (monitoreo y evaluación)	44
5. Actividades implementadas.....	45
6. Cronograma de la implementación.....	48
RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN.....	48
1. Evaluación de los resultados.....	48
1.1 Efectos de la innovación	49
1.2 Alcance del proyecto.....	52
1.3 Involucramiento de los docentes.....	52
1.4 Satisfacción de los estudiantes	53
1.5 Condiciones de aplicación	55
2. Cumplimiento de los objetivos.....	56
3. Factores facilitadores y obstaculizadores.....	57
4. Conclusiones.....	58
IV. REFERENCIAS.....	63
V. EVIDENCIAS	67

RESUMEN

La retroalimentación formativa se aprecia como la clave del aprendizaje significativo y en la formación de profesores debe ser aplicada de manera especialmente sistemática. Este trabajo presenta desde la implementación de una investigación acción el resultado de un Plan de Mejora Educativa orientada a los estudiantes en Práctica Profesional de Pedagogía Básica de la Universidad de Viña del año 2018, quienes frente a su necesidad de conocer el alcance de sus competencias profesionales y lo insuficiente que para ellos resulta, en este sentido, la retroalimentación de los docentes supervisores, participaron de una propuesta, cuyo objetivo fue mejorar las estrategias de evaluación formativa y retroalimentación en las prácticas pedagógicas. Para ello incorporamos un complemento consistente en la sistemática aplicación de los procedimientos de autoevaluación y evaluación de pares durante el proceso que duró un semestre de práctica. Los resultados, si bien son positivos, porque permitieron a los estudiantes tomar conciencia de sus procesos de aprendizaje y de sus competencias profesionales, resuelven en parte las carencias que presenta el actual acompañamiento que ofrecen los docentes de la carrera de Educación Básica y ponen de relieve la importancia de una retroalimentación de calidad.

INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas se presenta el resultado de un Plan de Mejora Educativa orientada a los estudiantes de Pedagogía Básica de la Universidad de Viña del Mar, quienes cursaron su Práctica Profesional el segundo semestre del año 2018. Dicho plan está basado en un complemento a la retroalimentación que realiza el docente supervisor de prácticas, cuyo objetivo apunta a ampliar la mirada que los estudiantes poseen acerca de sus desempeños, a partir de la propia evaluación reflexiva y crítica que pueden tener de su quehacer, como también de la visión que les pueden ofrecer sus compañeros de práctica y nivel académico.

Este proyecto de mejora surgió en el contexto de la carrera de Pedagogía Básica de la Universidad de Viña del Mar, universidad regional, de carácter privado, que acoge a estudiantes de diversos sectores de la Quinta Región, particularmente a quienes provienen de zonas distantes del eje regional.

Esta propuesta innovadora está constituida por la incorporación de un complemento didáctico y metodológico a la retroalimentación que realiza el docente supervisor en el aula del establecimiento, a partir de la creación e implementación un procedimiento integrado de autoevaluación y evaluación de pares, vehiculado por dos instrumentos de evaluación apoyados en videos, de modo tal, que posibilite a los estudiantes evaluar formativamente sus desempeños, así como retroalimentar los de sus compañeros en forma colaborativa.

Este estudio se realizó mediante una investigación acción, que surgió de la visualización de una deficiencia en las Prácticas Pedagógicas y corroborado a partir de un diagnóstico, el cual posteriormente permitió la formulación de un plan de mejora, cuya

ejecución y resultados se muestran en el presente escrito, junto con las correspondientes conclusiones que surgieron desde las diferentes etapas de la implementación.

El contenido de esta tesis está organizado en tres partes fundamentales: una primera, donde se plantea el problema de investigación, el marco teórico al cual se circunscribe y la planificación y resultados del diagnóstico. Una segunda parte, donde se diseña la innovación, sus objetivos, su aplicación y se describen los resultados obtenidos a partir de ella. Finalmente, una tercera parte, en la cual se hace una evaluación de estos resultados desde diferentes perspectivas y se presentan las conclusiones del estudio.

I. ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

1. Planteamiento del problema

Según consta en el Informe del Proceso de actualización curricular de la Carrera de Educación Básica (2013), la malla curricular de dicha carrera de la Universidad de Viña del Mar, a lo largo de sus ocho semestres de duración, incluye en al menos cuatro momentos diferentes de la formación académica, la participación de todos los estudiantes en experiencias de práctica pedagógica, con el fin de involucrar progresivamente a los futuros profesores en la labor docente. Cada una de estas prácticas, según estructura declarada en los Programas de Estudio vigentes (2014), contempla tres instancias complementarias: a) sesiones de talleres presenciales en la universidad; b) permanencia en el establecimiento educacional durante cierta cantidad de horas semanales, bajo la guía de un profesor mentor; c) supervisión periódica en terreno por parte de un docente supervisor. El estudiante, en cada una de estas instancias, es evaluado formativamente

y, al final, cada subproceso arroja una calificación con ponderaciones que tributan a una nota final.

Desde el año 2015, quien suscribe ha colaborado como profesora supervisora, realizando acompañamiento a los estudiantes en los distintos niveles de prácticas pedagógicas, en la carrera de Educación Básica, que incluye supervisión en el aula, utilizando la técnica de observación no participante, destinada a valorar el proceso formativo del estudiante, apoyada en un protocolo escrito de Evaluación del Desempeño Docente. Se solicita, que además de la indispensable retroalimentación al estudiante, el resultado de cada visita sea reportado al profesor del taller de la práctica correspondiente.

A partir de esta experiencia, se ha podido observar que la retroalimentación al estudiante, materializada en la conversación formal con él al término de la clase, no permite evaluar su desempeño de manera exhaustiva. Se podría decir, además, que este procedimiento es insuficiente para posibilitar en los estudiantes la toma de conciencia de sus competencias docentes en formación, puesto que, en general, el resultado de la visita no suele provocar un cambio significativo en los desempeños posteriores, lo que se condice con diversos estudios que declaran que, a pesar de los esfuerzos realizados, la retroalimentación ofrecida no genera grandes modificaciones en el comportamiento de los docentes, puesto naturalmente suelen regresar a las prácticas habituales (Martínez, 2012; Martínez, 2013; Araya, s.f.; Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016).

En otro sentido, se ha logrado percibir que estas instancias de observación-evaluación entregan al docente acompañante una visión parcial del recorrido del estudiante, al recoger momentos muy puntuales de la práctica, a partir de la programación de un número limitado de visitas, evidenciándose no abarcar el continuum del proceso.

Por otra parte, si se considera que la finalidad de la supervisión en el aula tiene un carácter formativo, debiendo proporcionar al estudiante la información que le permita reconocer tanto los aciertos como dificultades de su desempeño en la práctica. Vemos que el protocolo de observación no considera orientaciones, que podrían aportar a su reflexión y evaluación personal, permitiendo recoger y comunicar, tanto a los otros docentes a cargo de las prácticas como a los propios estudiantes, evidencias pertinentes respecto de sus habilidades y competencias, para orientar su futuro desempeño docente.

En consecuencia, el problema detectado, según la experiencia descrita anteriormente, es que **la retroalimentación formativa, a partir de la observación del profesor supervisor de práctica pedagógica en el aula, parece ser insuficiente para posibilitar en los estudiantes de la carrera de educación Básica de la Universidad de Viña del Mar la toma de conciencia de sus competencias pedagógicas y disciplinares en formación.**

A continuación, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Es la retroalimentación del docente supervisor suficiente para que los estudiantes en práctica pedagógica de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar conozcan el nivel de desarrollo de sus competencias pedagógicas y disciplinares?

¿Cómo se podrían mejorar las estrategias de retroalimentación del docente supervisor?

¿Cómo pueden participar los estudiantes de práctica pedagógica de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar en sus procesos de evaluación?

1.1 Justificación del problema

Dar respuesta a esta problemática planteada podría representar la optimización de los procesos de evaluación de las Prácticas Pedagógicas de Educación Básica en UVM, posibilitando una comprensión más profunda de la dinámica y protocolos necesarios para la realización de una evaluación formativa eficaz de los alumnos en formación.

Bajo esta mirada, al potenciar la introspección y análisis de los desempeños de los estudiantes, se pretende propiciar la toma de conciencia del desarrollo de sus aprendizajes y de las competencias profesionales adquiridas y por adquirir, en pos de una mejora en procesos de calidad formativa.

Por otra parte, podría favorecer ciertas dinámicas de orden práctico al interior de la carrera, como la reevaluación de los protocolos de acompañamiento a los estudiantes, establecidos por la Unidad de Práctica Pedagógica de la Escuela de Educación Básica, con el fin de nutrir a la entidad y, asimismo, optimizar la tributación a los resultados de aprendizaje propuestos por el Perfil de egreso de la carrera.

La viabilidad de esta investigación está dada por próxima participación en el período de Prácticas Pedagógicas del segundo semestre 2018 como docente supervisora, para lo que se cuenta con los tiempos y recursos necesarios.

Para verificar si el problema planteado tiene sustento real, se ha planificado un diagnóstico, que implica la implementación de un grupo focal, en el que participará un grupo de alumnos que este semestre cursa la asignatura de Práctica Profesional, con la finalidad de recoger sus impresiones respecto de las anteriores experiencias de práctica, particularmente, sus apreciaciones acerca de la retroalimentación ofrecida por los docentes supervisores de aula. Asimismo, se ha diseñado una entrevista semiestructurada destinada a docentes supervisores de la universidad y Coordinador de

Prácticas Pedagógicas de la carrera, para recoger su perspectiva del proceso de supervisión en las aulas.

2. Marco Teórico

Conceptos claves: *formación de docentes, competencias profesionales docentes, prácticas pedagógicas, evaluación formativa, retroalimentación, evaluación de pares, autoevaluación.*

La evaluación auténtica o evaluación para el aprendizaje se presenta hoy en día como un especial requerimiento para la actual *formación docente*, puesto que sus estrategias se entienden hoy como legítimo vehículo del currículum.

La evaluación auténtica, como señalan Darling-Hammond, Ancess y Falk (1995) (citados por Díaz Barriga y Barroso Bravo, 2014), así como Condemarín y Medina (2000) y Ahumada (2005), se fundamenta en la promoción del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes a los que busca regular y retroalimentar; por lo tanto, es sistemática y permanente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo anterior, favorece la autonomía de los aprendizajes del estudiante; moviliza su metacognición al motivar la elaboración e interpretación de sus desempeños, identificando sus deficiencias y asumiendo las estrategias necesarias para reorientar su proceso cognitivo. De esta forma, al buscar una evaluación más real de los alumnos, utiliza criterios que permiten diferenciar niveles de aprendizaje y no estándares rígidos basados en una única respuesta correcta. Por lo tanto, asume una clara diferencia entre calificación y evaluación, pues esta última supera largamente la actividad puntual de calificar.

En la evaluación auténtica la observación, la atenta mirada que acopia diversidad de momentos y desempeños, es una pieza clave en la implementación de productivas

estrategias evaluativas. Cavalli (2006) propone la mutua observación de clases, para lograr una propuesta colaborativa de lo sucedido en el aula, previamente acordados los parámetros para su posterior análisis y discusión. De esa forma, apuntamos “a la desestructuración de los modelos docentes con los que fuimos formados y que están arraigados en nuestras prácticas” (p.4); se favorece el aprendizaje constructivo, sustentado en la elaboración compartida de significados basados en conceptualizaciones con respaldo científico, con los que el alumno no sólo es evaluado por el profesor, sino que se autoevalúa y es evaluado por sus pares, siendo así actores responsables de los resultados. Una evaluación formativa óptima implica también la profunda capacidad reflexiva que oriente la acción del docente.

Canabal y Margalef (2017) abordan el concepto de retroalimentación proporcionado por Shute (2008): "la información que se comunica al aprendiz para que modifique su pensamiento o conducta para mejorar su aprendizaje ayuda al profesor a tener información sobre los estudiantes para ajustar su enseñanza y a los estudiantes les permite mejorar tanto sus procesos como sus resultados de aprendizaje" (p. 152).

Es importante que la reflexión no sea una actividad individual ni “un acto aislado, si bien cada persona desarrolla procesos de reflexión sobre su práctica, lo que se debe favorecer es una actividad colectiva, 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).

Es frecuente afrontar la evaluación de prácticas docentes con algo de desconfianza de parte de los estudiantes. La evaluación tradicional acarrea una carga asociada, necesariamente, a la calificación y la consecuentemente y unilateral medición de la capacidad del aprendiz. El docente ha tenido el poder de la evaluación durante mucho tiempo,

disponiendo el momento, forma y contenidos evaluativos, además de juzgar en términos de correcto o incorrecto muchas veces sin haber explicitado los criterios por los cuales emite su juicio. Por esto, aún tenemos estudiantes que sitúan en otro el fin de sus aprendizajes (estudian para el profesor) y no los asumen como un desafío personal (Cavalli, 2006).

Por todo esto, varios programas de formación docente centran gran parte de su interés y dan un espacio privilegiado a las *Prácticas Pedagógicas*, pues en ellas se ponen en juego y cobran real sentido todos los aprendizajes de la academia, particularmente aquellos a los que aluden al desarrollo de competencias docentes (Pérez, 2010) y (Serrano, 2013).

En la práctica pedagógica se evidencian los desempeños competentes en situaciones reales y de alta complejidad, en las que es posible hacer acopio de evidencias, que posibilitan el análisis e intercambio de opiniones entre estudiantes y formadores en torno del proceso en ejecución, coexistiendo en este tanto aprendizaje como evaluación, que mutuamente se influyen. En consecuencia, como señalan Díaz Barriga y Barroso Bravo (2014) referenciando a Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo (2008): “La evaluación de las competencias genera un conocimiento a partir de la reflexión permanente que posibilita la retroalimentación del proceso de enseñanza (dimensión formativa) y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes (dimensión formadora)” (p.42).

Considerando que uno de los objetivos primordiales de las instituciones de enseñanza superior formadoras de docentes es la mejora de las competencias del estudiante para enfrentar su futuro laboral, se destaca la necesidad de una evaluación

exhaustiva y precisa de las diversas habilidades, como un elemento clave a lo largo de la formación académica.

Con este fin, Tejada (2009) citado por Dios, Calmaestra y Rodríguez-Hidalgo (2018) propone tres conjuntos de estas habilidades a evaluar en los futuros docentes:

Las teóricas o conceptuales, las psicopedagógicas y metodológicas y las sociales. Las primeras consideran los conocimientos (referidos a saber) pertenecientes al ámbito concreto de la profesión docente; las psicopedagógicas y metodológicas, los conocimientos y las habilidades (referidos a saber y saber hacer) a poner en práctica en situaciones profesionales determinadas; y las competencias sociales se refieren fundamentalmente a conocimientos actitudinales (saber ser y saber estar) ligados con el establecimiento de relaciones, la comunicación, la organización y la gestión (p. 285).

Puesto que las *competencias docentes* son complejas, se hace necesario descomponerlas en elementos más precisos y observables en períodos más acotados: semestres y asignaturas, lo que converge en la formulación de “resultados de aprendizaje”, cuya concreción se obtiene a través del diseño de indicadores evaluativos, que posteriormente se utilizarán como protocolos de estimación para evaluar a los estudiantes.

En una evaluación auténtica de competencias pedagógicas, el rol del docente formador es crucial gracias al el necesario acompañamiento en acción que brinda al futuro profesor, mediante el intercambio reflexivo y crítico de los desempeños observados y el uso de otras estrategias y herramientas de análisis. Así, la evaluación representa la posibilidad de desarrollar alternativas orientadas a la transformación del mismo proceso educativo (Díaz Barriga y Barroso Bravo, 2014).

Por lo tanto, la observación intencionada, específica y sistemática, como técnica de investigación en la práctica escolar, es decir, planificada como proceso de recogida de información, “resulta fundamental en toda evaluación formativa que tiene como finalidad última conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por

consiguiente del sistema educativo” (Fuentes, 2011, p.238). Según AQU (2009), citado por Fuentes (2011) “observar implica mirar la realidad en la que nos encontramos, no para juzgarla, sino para intentar comprenderla tan profundamente como sea posible y sacar conclusiones positivas. Esta observación es una observación participativa” (p.238).

Dada la importancia de la observación reflexiva del aula, se hace necesario promover desde la más temprana formación académica la práctica de esta habilidad metodológica que, además de facilitar al futuro profesional la capacidad de diseñar, implementar y evaluar, lo habilita para analizar su propia práctica a través del diálogo. Como señala Archer et al. (2016), una estrategia muy útil, e incluso necesaria para la evaluación formativa, considera el uso de videos examinados colaborativamente mediante pautas de observación que focalizan la atención en determinados aspectos de la práctica docente y sirven de base para identificar los puntos fuertes, así como para proponer mejoras. La observación debe necesariamente tener en cuenta el surgimiento de imprevistos -propios del trabajo con personas-, los que lejos de ser un perjuicio para el evaluado, ofrecen oportunidades para estimar maneras de abordaje (Fuentes, 2011).

Según Ulloa y Gajardo (2016) “La observación contempla dos aspectos clave: qué se registra (el llamado triángulo instruccional: profesor, alumno y conocimiento) y la modalidad de la observación (cómo observar, qué registrar y cuánta información se utiliza)” (p.7). La atenta observación a partir de criterios clave, facilita la evaluación formativa de carácter cualitativo. Más aún, si se genera la observación de manera colaborativa se produce una evaluación formativa más integral, posibilitando una aún más enriquecedora retroalimentación.

Según González y Campos (2010) (citado por Dios, Calmaestra y Rodríguez-Hidalgo, 2018), se busca que “los docentes sean competentes en el diseño y el desarrollo de

procesos didácticos -saber y saber hacer- y, por otra parte, y no menos importante, en establecer relaciones productivas de organización y gestión -saber estar y saber ser- en la escuela” (p.285).

Por otro lado, según la evaluación para el aprendizaje, la formación docente debe aspirar a la visión del aprendizaje como un proceso situado, en que se involucran los conocimientos previos del aprendiz, sus rasgos particulares, su actividad y el contexto en que ocurren los aprendizajes. Además, promover el desarrollo de estrategias adaptadas a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, enfocándose en la resolución de problemas. Reconocer las fortalezas individuales, la diversidad de alumnos y valora el error como punto de partida de nuevos aprendizajes (Ahumada, 2005a; Ahumada, 2005b).

Como forma de aprendizaje gradual, distinguimos las diferentes prácticas pedagógicas: iniciales, intermedias y finales o profesionales, ya que cada una de ellas implica un diferenciado nivel de inmersión de los estudiantes en el aula, así como su progresivo involucramiento en el sistema escolar, experimentando una gran cantidad de situaciones pedagógicas, que les permiten el paulatino empoderamiento de su futura profesión. Como señala Cisternas (2011), se ha desarrollado el interés por indagar en los primeros niveles de práctica y sus resultados. Todas estas experiencias son recogidas por los profesores que acompañan el proceso: el docente formador y particularmente el profesor guía del aula, quienes observan en el estudiante no solo su desempeño disciplinar y pedagógico, sino también los rasgos profesionales fundamentales de autoestima, seguridad y capacidad reflexiva.

En este sentido, el docente formador debe generar el andamiaje reflexivo para que sus aprendices logren mirarse y para ello necesita poseer instaladas las competencias

que permitan que su devolución al estudiante produzca los *insights* que lo puedan motivar al cambio. Como muy bien señala Schön (1987), una reflexión basada en la teoría integrada a los esquemas del pensamiento, lo cual se traduce en pensamiento práctico, pero que da un paso más hacia la indagación, es decir, conocimiento en acción; reflexión en y durante la acción; reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción.

No obstante, todos los esfuerzos realizados serán pocos, puesto que diferentes estudios (Martínez, 2012; Martínez, 2013; Araya, s.f.; Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016) señalan que, pese a la constante evaluación formativa y retroalimentación recibida, es difícil, provocar cambios significativos en los modos de hacer, puesto que los sujetos tienden a volver sobre las prácticas tradicionales, que les son más familiares y cómodas.

Un buen proceso de *evaluación formativa*, señalan Canabal y Margalef (2017), recogiendo a Hattie & Timperley (2007), debe considerar cuatro tipos de retroalimentación: la “centrada en la tarea, en el proceso de la tarea, en la autorregulación y en la propia persona. A ellos sumamos un quinto, la retroalimentación centrada en el contenido, entendida como aquella focalizada en contenidos exclusivamente conceptuales” (p.161). Así la atención se centra en diferentes áreas del estudiante, su desempeño y su tarea. Villegas, González y Gallardo (2017) sistematizan la propuesta de Hattie & Timperley (2007) en las tablas 1 y 2:

<i>Niveles de tareas para la retroalimentación en el modelo de Hattie y Timperley (2007)</i>		
Task level	A nivel de tarea	Destaca áreas de oportunidad, precisar, mover, corregir.
Process level	El proceso que implica	Destaca fortalezas y debilidades en el continuum de los procesos mentales.
Self-regulation level	Autorregulación de acciones	Autoevaluación de sí mismo y de los que es capaz de hacer.
Self level	Evaluación personal, impactar positivamente	Alentar, buscar un impacto positivo y motivar al alumno a continuar.

Tabla 1 (Hattie & Timperley, 2007)

A nivel de tarea [task level], el profesor debe trabajar sobre las hipótesis erróneas del estudiante, precisar el trabajo y motivar mayor velocidad. En la revisión del proceso [process level], se consideran los procesos mentales requeridos por la tarea: recuperación, comprensión, análisis o uso del conocimiento. La autorregulación de acciones [self-regulation level], implica decir al estudiante lo que falta para lograr la tarea con autonomía, autocontrol, autodirección y autodisciplina. Finalmente, alentar el esfuerzo personal por la tarea mediante una frase de motivación y reconocimiento [self level] (Villegas, González y Gallardo, 2017).

Cabe mencionar en este punto que hoy entre las competencias profesionales demandadas a los futuros docentes están la evaluación, el control y la regulación del aprendizaje, por lo que resulta vital implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo e incorporar el desarrollo y evaluación de estas competencias en los programas de formación docente (Gámiz-Sánchez, Torres-Hernández y Gallego-Arrufat, 2015).

<i>Preguntas para el modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007)</i>		
Feed Up	Where am I going?	¿A dónde voy? (¿Cuáles son los objetivos?),
Feed Back	How am I going?	¿Cómo voy? (¿Qué progresos se están haciendo hacia la meta?)
Feed Forward	Where to next?	¿Y ahora? (¿Qué actividades deben llevarse a cabo para hacer un mejor progreso?)

Tabla 2. (Hattie & Timperley, 2007)

En el *feed up*, el profesor considera la tarea y el objetivo de esta, los desafíos que implica y la responsabilidad del estudiante. En el *feed back*, el evaluador tiene en cuenta los estándares demandados y la experiencia que los evaluados tienen respecto a lo que se solicitó. En *feed forward*, el profesor reconoce las fortalezas y debilidades del alumno, la profundidad requerida para mejorar el trabajo, los retos que implica la mejora y lo motiva a superar la tarea (Villegas, González y Gallardo, 2017).

Por otra parte, la evidencia del desempeño, obtenida mediante la *retroalimentación*, nos permite inferir el lugar de la trayectoria de aprendizaje en el que se ubica el estudiante y, por tanto, su Zona de Desarrollo Próximo. Retroalimentar implica accionar en la ZDP, así, el aprendizaje se estructura en la propia retroalimentación. Además, de este modo, tanto profesores como estudiantes progresan en la comprensión y apropiación compartida de los objetivos de estudio hasta que estos últimos sean capaces de supervisar su propio mejoramiento de manera consciente y responsable. Como señalan Canabal y Margalef (2017) “los estudiantes valoran muy positivamente una retroalimentación significativa orientada al aprendizaje y muestran una elevada satisfacción ante una retroalimentación cualitativa, auténtica y transparente” (p.153).

Pero es muy importante señalar que la retroalimentación formativa debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje y no días después o al final, cuando ya ha transcurrido demasiado tiempo y es imposible regresar sobre la práctica para visualizar claramente el desempeño, perdiéndose como potencial gatillador de cambio. Asimismo, que los docentes utilicen los datos recogidos en la evaluación para modificar su estrategia de enseñanza en medio del proceso cuando presentan dificultades, puede considerarse un buen ejemplo de honestidad, además de la utilidad que tendría la retroalimentación para sus estudiantes. En el estudio de las autoras antes señaladas (2017), se destaca que la retroalimentación cualitativa facilitada influyó en la motivación y la autoestima del alumnado, lo que potenció su aprendizaje posterior.

Anteriormente, se mencionó la importancia de la participación en la observación reflexiva de ambos protagonistas de la evaluación formativa, así como la idea de que ya no es el profesor quien tiene el “poder” de la evaluación, por lo que se destaca la necesidad de implementar estrategias evaluativas complementarias a la

heteroevaluación como son la evaluación de pares (o entre iguales), la coevaluación (o evaluación colaborativa), y la autoevaluación, de manera tal que la tarea evaluativa sea ampliamente compartida.

Suele haber algo de confusión entre las nociones de evaluación entre iguales (pares) y evaluación colaborativa (coevaluación). “La diferencia fundamental entre la evaluación entre iguales (individual o en grupo) y la coevaluación (colaborativa o participativa) reside en quiénes evalúan (estudiantes o estudiantes y profesores) y, más específicamente, si lo hacen con el mismo grado de responsabilidad y de participación en el proceso de evaluación” (Rodríguez, Ibarra y García, 2013, p. 201).

Existen pocos estudios acerca de su empleo en el mundo universitario; en Europa y Estados Unidos su utilización es muy reducida (Taras, 2015). El estudio realizado por Quesada Serra, Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y García Jiménez (2012) citados por Rodríguez, Ibarra y García (2013) señalan que se ha constatado que en la mayoría de las universidades españolas: “a) no muestran excesivo interés por prácticas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación; y, b) no saben cómo llevarlas a cabo” (p.208). Los autores señalan que esta situación generalizada implica que está aún muy arraigada la idea que el alumno no toma parte en su evaluación; proponen que haya un acuerdo al interior de las instituciones académicas que permita la participación de los estudiantes a través de las diferentes modalidades de evaluación y mejora de los aprendizajes; y que el nuevo procedimiento se someta a la supervisión del sistema de gestión de la calidad de la universidad o de cada centro. Esta propuesta va en la línea de una progresiva autorregulación por parte de los estudiantes, que es a lo que debe aspirar la enseñanza universitaria.

Un modelo evaluativo que ayude a los estudiantes a ser críticos con el nivel de desempeño y resultado de sus tareas debe responder a un conjunto de razonamientos y no sólo a un criterio aislado. La evaluación continua y formativa que buscamos debe incluir evaluación dialogada entre alumno y docente, evaluación entre iguales y autoevaluación.

Es necesario destacar que estas modalidades evaluativas complementarias a la heteroevaluación no han sido masivamente implementadas, particularmente en la educación superior como señalan en su estudio Rodríguez, Ibarra y García (2013): “la modalidad de evaluación utilizada mayoritariamente es la evaluación realizada por los docentes, seguida por la autoevaluación y evaluación entre iguales y en muy pocos casos se refieren a la coevaluación” (p. 204).

En este sentido, cabe mencionar, que fomentar estrategias argumentativas en los alumnos y estimular el análisis crítico de sus productos y los de sus compañeros, les proporciona habilidades para la evaluación, parte fundamental de la actividad laboral de los futuros profesores y para la que es necesario prepararlos (Navarro y Gonzáles, 2010).

De igual modo, en la modalidad valorativa de *evaluación de pares* (o entre iguales), una forma de aprendizaje colaborativo Brown y Glasner (2003); López-Pastor (2009); Blanco (2009) (citado por Pérez, Cebrián y Rueda, 2014) consiste en que “los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o de algún estudiante o grupo de estudiantes” (p. 441). Se podría decir entonces, que esta modalidad permite desarrollar las capacidades de los alumnos al procurarse retroalimentación mutua. Las pautas de interacción grupal y en particular las preguntas y comentarios de los estudiantes o la forma en que explican su razonamiento pueden proveer de andamiaje al aprendizaje del estudiante, optimizando además el tiempo del docente.

Por otra parte, si consideramos que la capacidad de trabajo en equipo es una competencia propia del mundo laboral, para desarrollar en los estudiantes dicha competencia es fundamental que ellos se involucren en situaciones en las que deban asumir diversos roles y funciones a partir de una estrategia diseñada bajo un protocolo, supervisada y tutorada por el docente y reconocida su eficiencia por los alumnos, tanto en cuanto a las actividades propuestas como en relación con la evaluación del desempeño de los miembros del equipo, llevada a cabo bajo unos criterios pactados entre profesor y alumnos (Navarro y Gonzáles, 2010). El estudio de estos autores revela que los estudiantes se mostraron satisfechos con el resultado de estrategias colaborativas, pues vieron una mejora en el aprendizaje cooperativo, así como en los niveles de rendimiento al interior del grupo.

En relación con la modalidad de *autoevaluación*, para Martínez-Mínguez (2016) “es la estrategia por excelencia para aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente” (p. 243), además “puede contribuir a desarrollar su capacidad crítica y favorecer su independencia y creatividad” (p.243). Según Panadero (2011) (citado por Martínez-Mínguez, 2016), la autoevaluación es “la valoración cualitativa de la ejecución, esto es, del proceso de aprendizaje y del producto final del mismo, valoración realizada a partir de unos criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar” (p.243).

Panadero y Alonso-Tapia (2013), (mencionados por Martínez-Mínguez, 2016), consideran que un objetivo del saber docente debiera ser enseñar a los alumnos a autoevaluarse, pero nuestra educación superior no tiene la autoevaluación como una prioridad educativa, pues no ha sido una forma usual de evaluación en la formación superior. Este mismo estudio concluye que la aplicación de instrumentos de

autopercepción es muy útil para que los estudiantes puedan autoevaluar el nivel de competencias profesionales adquiridas progresivamente, reflexionando sobre los cambios experimentados desde el inicio hasta el final de su aplicación. Además, se concluye que la autoevaluación de competencias profesionales contribuye a la motivación e implicación responsable de los estudiantes en su proceso de formación.

Al incorporar la autoevaluación en el proceso educativo universitario, las evaluaciones se convierten en objeto de discusión y reflexión entre alumnos y entre ellos y sus profesores, lo cual es muy significativo para un buen aprendizaje (Gámiz-Sánchez, Torres-Hernández y Gallego-Arrufat, 2015). Más aún, para Taras (2015) la precisión en la calificación que se autoasigna el estudiante es un factor secundario en relación con los beneficios para el aprendizaje que derivan de la inclusión de esta en su proceso de evaluación. Señala que en la medida que haya mayor frecuencia de autoevaluaciones, mayor será la precisión que los estudiantes tengan en su aplicación.

En este punto, es importante no confundir autoevaluación con autocalificación; se desaconseja la autocalificación al término de los ciclos de aprendizaje, cuando no se ha producido previamente la necesaria reflexión. Se recomienda que los estudiantes sugieran una calificación (con el apoyo del docente), que luego sea compartida en la evaluación de pares y en la autoevaluación; así, el proceso de autocalificación resulta una parte del ciclo de aprendizaje (Taras, 2015). Entendemos, entonces, a la autoevaluación como un proceso integrado al aprendizaje y que trasciende al trabajo académico, pues su primordial objeto es el completo desarrollo de la persona.

La autoevaluación como proceso reflexivo, así como la evaluación entre iguales, que implica la propia proyección del trabajo del estudiante en el de sus pares, posibilita la movilización de sus mecanismos metacognitivos y lo conducen hacia su actuación

voluntaria en la gestión de sus aprendizajes: la autorregulación, fin último de la evaluación.

3. Planificación del diagnóstico

3.1 Dimensiones del constructo teórico y actores del diagnóstico

Con el fin de definir claramente el problema de investigación, nos propusimos un acercamiento inductivo para recoger las experiencias, impresiones y creencias de los actores involucrados en él. En este sentido, adoptamos el paradigma fenomenológico, puesto que, como explicita Mac Millan y Schumacher (2005) el investigador “deja a un lado todos los prejuicios y recoge los datos sobre cómo los individuos descifran el significado de una experiencia o situación determinada” (p.45).

El diseño de este estudio corresponde al de investigación-acción, pues pretende “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.496) desde el interior del propio sistema investigado, por lo que implica el compromiso de toda la comunidad en la mejora de los aspectos problemáticos identificados. Como señala Stringer (1999) (citado por Hernández, 2014) su puesta en práctica implica tres fases cíclicas: observar para recolectar los datos, pensar para conseguir el análisis y la interpretación y actuar para resolver y mejorar los aspectos problemáticos.

Con la finalidad de facilitar la identificación de los tópicos centrales de análisis, obtuvimos los temas vinculados a nuestro planteamiento a partir de una búsqueda bibliográfica en la literatura sobre evaluación y de nuestra propia experiencia en el contexto de estudio.

Para ello, se ha elaborado, en primer término, un constructo teórico que se presenta y despliega en sus dimensiones, las cuales permitieron construir los reactivos de un grupo focal y entrevistas semiestructuradas, ambos instrumentos para la recolección de datos: Se entiende por **retroalimentación formativa de la observación en el aula por el supervisor de prácticas pedagógicas** a la información que el docente supervisor comunica al estudiante desde la evaluación formativa de sus desempeños en el aula con el fin de que este modifique su pensamiento o conducta durante su proceso de práctica.

A partir de este constructo se obtuvieron las siguientes categorías de análisis:

- a) **Evaluador:** Corresponde al docente supervisor y al tipo de acompañamiento que ofrece en relación con el proceso y el producto, es decir, con la retroalimentación formativa y con la calificación.
- b) **Sujetos evaluados:** Involucra a los profesores en formación que han cursado cada uno de los niveles de práctica: Práctica de acercamiento a la cultura escolar, Práctica de acompañamiento a la acción pedagógica, Práctica de participación en la acción pedagógica y Práctica profesional.
- c) **Evaluación Formativa:** procedimiento evaluativo, basado en la observación y retroalimentación, cuya finalidad última es mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- d) **Retroalimentación:** Es la información que el docente supervisor comunica al estudiante a partir de la evaluación formativa de sus desempeños en el aula; esta puede darse de manera retroactiva y prospectiva.
- e) **Instrumentos de observación/evaluación:** Consiste en las escalas de valoración con los indicadores que permiten evaluar los desempeños de los estudiantes, tanto durante el proceso como al término de las prácticas.

Los actores involucrados en nuestro contexto en estudio corresponden al Coordinador de Prácticas Pedagógicas del Departamento de Educación Básica, supervisores de prácticas pedagógicas, entre ellos la docente a cargo del taller de práctica y un grupo de siete estudiantes practicantes.

3.2 Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de los datos, se determinó el uso de herramientas de orientación cualitativa, de grupo focal y entrevistas semi estructuradas.

Por razones prácticas y de tiempos disponibles, tanto en el caso del grupo focal como en las entrevistas, se incluyeron como tópicos generativos y preguntas de entrevista aquellas que recogieran ampliamente las opiniones de los entrevistados. Por lo tanto, ellos se orientaron a recoger fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que los entrevistados visualizaban en la ejecución de la evaluación formativa del supervisor en el aula de práctica.

Para facilitar la triangulación de los datos se hicieron coincidir los temas con las preguntas realizadas, tanto a los profesionales como a los estudiantes, de modo de poder facilitar la identificación de información compatible para caracterizar cada dimensión del constructo teórico.

3.3 Validación de los instrumentos

Los instrumentos fueron validados por dos jueces expertos cada uno: profesores Evelyn Obligado Donoso y Gustavo Espinoza Montecinos, especialistas en el área de currículum, en el caso del grupo focal; y para las entrevistas semiestructuradas Margarita Sánchez Vargas, profesional que cuenta con un Magíster en Evaluación.

3.4 Selección de la muestra y aplicación de las técnicas de recolección de datos

Nuestra indagación consideró muestras obtenidas por oportunidad y por conveniencia, por lo tanto, se utilizó una estrategia de muestreo de tipo no probabilístico mixto (Hernández, 2014).

En el caso del grupo focal, los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes: un grupo mixto, para evitar cualquier sesgo de género (5 mujeres y 2 hombres), haber aprobado las tres prácticas anteriores, para poder indagar acerca de cada una de las experiencias anteriores; y que fueran estudiantes regulares, que no tuvieran asignaturas pendientes por aprobar, con el fin de poseer todos los conocimientos actualizados para enfrentar sus procesos de práctica.

El proceso de recopilación de datos constó de cuatro etapas: primero, la implementación del grupo focal; luego, las entrevistas a profesores supervisores de la carrera de Educación Básica de UVM, y a un docente de taller de Prácticas y, finalmente, la entrevista al Coordinador de Prácticas Pedagógicas.

El grupo focal fue implementado el viernes 17 de agosto pasado en UVM con un grupo de siete estudiantes de cuarto año (octavo semestre), quienes están iniciando su período de Práctica Profesional. Las entrevistas a los docentes supervisores de práctica en un número de dos se hicieron en días diferentes; una el día 17 de agosto y la otra el 21 de agosto; ambas en oficinas de la Escuela de Educación de UVM cada una por alrededor de 45 minutos (uno de los docentes también tiene a su cargo el Taller de Práctica). Y la entrevista con el Coordinador de Prácticas Pedagógicas se realizó el día 24 de agosto en su oficina de la escuela de Educación por alrededor de 30 minutos.

4. Resultados del Diagnóstico

Las prácticas pedagógicas constituyen la columna vertebral de los procesos formativos de los estudiantes de Pedagogía Básica en Universidad de Viña del Mar.

Los procedimientos de evaluación, tanto de proceso como de producto de los distintos niveles de práctica tienen un rol fundamental de permitir verificar el proceso de formación profesional, situado en contextos reales. Pondremos en relieve las percepciones de los actores vinculados a la institución académica para acercarnos hacia una comprensión más profunda del sentido que tiene la evaluación del supervisor en el aula de práctica.

4.1 El Evaluador

En relación con el Profesor Supervisor, el evaluador del proceso de práctica de los futuros profesionales de Educación Básica de UVM, es posible afirmar que todos los participantes entrevistados, tanto estudiantes como profesores, estiman como fundamental su rol en el desarrollo de las prácticas, siempre desde un ámbito formativo más que desde uno punitivo.

El supervisor tiene la oportunidad de evidenciar al estudiante de manera integrada sus competencias personales, así como las adquiridas progresivamente durante su formación y que permiten proyectarlo como futuro profesional; esto involucra los ámbitos pedagógicos, de convivencia escolar e inserción en la comunidad. Respecto de esta mirada integradora, un estudiante del grupo focal puntualiza:

- *“Yo rescato la evaluación de los supervisores, porque existen diferentes puntos de vista de las prácticas que uno realiza; la importancia de recorrer todos los niveles de práctica con diferentes visiones y opiniones y ver la evolución de uno mismo.” (Estudiante n°3)*

Coincide esta opinión también con la del Coordinador de prácticas, quien desarrolla una idea de progresión en una doble perspectiva, la de cada práctica en sí misma y la del conjunto de las prácticas:

- *“Le permite [al supervisor] tener una mirada progresiva de los procesos de práctica, desde que el alumno ingresa al centro de práctica, cómo va avanzando, cómo termina; y también dentro de la línea de prácticas de la carrera, ¿cierto?, si a un supervisor le corresponde práctica inicial, intermedia o final, son elementos distintos los que tiene que considerar.” (Coordinador de PP)*

En cuanto al tipo de acompañamiento que el supervisor realiza, también hay coincidencia entre los participantes, en que un buen profesional se anticipa proyectivamente al trabajo del estudiante en el aula. En este sentido, la experiencia de los supervisores es fundamental:

- *“Un supervisor de Práctica Profesional principalmente debe tener la experiencia necesaria para poder aportar en la formación profesional de los estudiantes [...] incluso darle la posibilidad al estudiante de que pueda mostrar previamente la clase.” (Supervisora n°1)*

Por otra parte, la figura del docente supervisor de la universidad debe incorporar en el acompañamiento y la evaluación que aplica la perspectiva del proyecto educativo institucional. A diferencia del profesor guía o mentor, el supervisor lleva al contexto del estudiante una visión del ideal, el perfil de egreso, que se convierte en la aspiración que la institución académica desea alcanzar. En cuanto a esta idea, el Coordinador de prácticas agrega:

- *“la evaluación del supervisor se construye desde la perspectiva del proyecto formativo, del proyecto de la universidad con el perfil de egreso, con las competencias que el perfil de egreso declara, con los resultados de aprendizaje que ese perfil de egreso declara y con los objetivos que persigue cada una de las prácticas.” (Coordinador de PP)*

No sólo debe contar el supervisor con las capacidades y experiencia académica, sino que, además, debiera poseer habilidades comunicativas para abordar la retroalimentación:

- *“Yo creo que es ideal que las personas que van a evaluar sean personas idóneas, que tengan habilidades blandas, que sepan decir las cosas. Qué pasa, que si no saben cómo expresar el error al alumno, te puede hacer sentir mal, bajoneado [...]para eso se necesita una persona que sea ideal para ese cargo.” (Estudiante n°2)*

Otro aspecto muy importante en que coinciden todos, es que el docente acompañante tiene la oportunidad de conocer una gran diversidad de contextos educativos y evaluativos convirtiéndose en una ventaja para el supervisor, al proporcionarle una riqueza de experiencias y nuevas herramientas para el acompañamiento, con las que no cuenta ningún otro participante de este proceso:

- *“La evaluación del estudiante en contextos reales es de suyo fundamental, es decir, es un proceso que nos permite ir mirando, contrastando cómo se va dando de manera progresiva la formación de los futuros profesionales, así que es más que fundamental.” (Coordinador de PP)*

Sin embargo, también existe una mirada crítica en cuanto a ciertas dificultades de la tarea del docente supervisor, como la variedad de criterios y formas de abordar la práctica, respecto de la formación de los alumnos y sobre la evaluación misma. Uno de ellos señala:

- *“Alguien puede centrar su evaluación solo en el contenido, por ejemplo. Hay otro que le faltó lo actitudinal o lo disciplinar; otros que te van a decir que todo es importante. Entonces para mí tiene que haber una vinculación entre la jefatura, la cátedra y la supervisión de qué queremos.” (Supervisor n°2)*

- *“Creo que la evaluación está permeada por lo que cree el supervisor y eso tiene una gran amplitud de interpretación de esos protocolos y de esas pautas de evaluación.” (Supervisor n°2)*

Todos advierten una importante desarticulación entre la cátedra y los supervisores. En parte, se debe a que la cantidad de estudiantes que salen a terreno es muy elevada, por lo que el docente del taller de Práctica sólo puede supervisar a una muy reducida cantidad de estudiantes, siendo observado el resto por otros profesores colaboradores de la Escuela de Educación con escasa capacitación en este sentido. Esto implica, una escasa comunicación entre los docentes relacionados con las prácticas, lo que conlleva

una diversidad de resultados entre los estudiantes y una percepción de inseguridad frente a su proceso formativo:

- *“Nos han ido a evaluar, pero yo siento que hay cosas en que estamos ahí... que no hemos ido perfeccionando, no sé, en mi caso no he tenido una evaluación más concreta, más que decir “Bien”, jaj, o quizás “necesitas más vocabulario técnico” y sería... Faltaría que los evaluadores fueran más... (no sabe qué agregar)”.* (Estudiante n°4)

- *“Yo estoy en desacuerdo con n°4, porque a mí me ha evaluado un profesor que es súper metódico, entonces te va a evaluar y está toda la hora contigo, desde que empieza la clase hasta que termina; sale contigo al recreo, te explica en qué fallaste, qué te falta, tus fortalezas y después te manda tu evaluación por correo y después te hace una reunión. Entonces eso yo lo encuentro súper importante para uno, porque ahí me doy cuenta, ya, en qué fallé, en qué estoy bien, en qué puedo mejorar.”* (Estudiante n°6)

- *“Yo he tenido a dos docentes que se notan claramente las diferencias: uno se va claramente a lo metodológico, de cómo tú planteas tu clase y el otro se enfocó más globalmente en el estudiante y no importaba que el niño hablara, porque igual son niños, entonces, él conoce la realidad escolar, en cambio, el otro docente que te exige un vocabulario correcto, una postura, un vestuario y te exige que tengas una calma total.”* (Estudiante n°2)

Asimismo, esta situación es reconocida por el Coordinador de Prácticas y de alguna forma atribuida a una falta de relación entre los docentes supervisores y entre ellos y la asignatura de Taller de Práctica:

- *“Veo como una debilidad general la articulación entre el profesor supervisor y el profesor del taller... veo que ahí hay una debilidad. Normalmente los informes son escritos. Muchas veces el supervisor es un profesor distinto del taller, entonces, hay un tema de comunicación ahí y de articulación que, a veces, no es todo lo adecuado, digamos, que debiera ser.”* (Coordinador de PP)

Muy interesante y útil es la posición de un docente supervisor que sugiere coordinar y articular supervisor y evaluación en terreno, con trabajados en Taller:

- *“Sería muy interesante que, a la hora de evaluar, no solo evaluara lo que el protocolo me dice, sino contenidos, leyes, lecturas que se hicieron en la cátedra para hacer una evaluación mucho más amplia, mucho más rica, que la sola evaluación del supervisor”* (Supervisor n°2)

En síntesis, la labor más relevante de los supervisores es acompañar a los estudiantes; pero esta tarea la realizan manera intuitiva desde su formación y creencias individuales, algunos desde una mirada más integradora y actualizada de la evaluación

formativa que otros. Si bien, todos los participantes reconocen la importancia del docente supervisor como un acompañante del alumno en su proceso de convertirse en profesional; observan que la principal falencia de su desempeño es la desarticulación con el taller y la consecuente dificultad para ofrecer una apropiada retroalimentación a los estudiantes, lo que puede repercutir significativamente en su formación.

4.2 Los sujetos evaluados

Para los futuros profesores, la experiencia de las prácticas pedagógicas es muy relevante en su formación, especialmente porque ven en ellas la puesta en práctica de todas sus habilidades y competencias adquiridas durante los procesos formativos en el pregrado. Cada práctica demanda un conjunto de requerimientos en particular según el grado de formación (ver tabla3):

Nombre de la práctica	Semestre	Finalidad de la práctica
Acercamiento a la cultura escolar	Tercer semestre	Observación participante en el aula de un centro educativo para conocer de cerca el funcionamiento de ese contexto y sus integrantes.
Acompañamiento a la acción pedagógica	Cuarto semestre	Participación en la gestión pedagógica de un centro y del aula al intervenir y colaborar esporádica y progresivamente en la sala del profesor mentor.
Participación en la acción pedagógica	Sexto semestre	Planificar e implementar una o más clases completas, así como secundar al profesor mentor en las tareas del aula.
Práctica Profesional	Octavo semestre	Ejercer protagonismo en la sala de clase al planificar, implementar y evaluar la gestión de los aprendizajes en el aula bajo la supervisión de un profesor mentor.

Tabla 3: Prácticas pedagógicas de la carrera de Educación Básica en Universidad de Viña del Mar

Cada una de estas instancias progresivas de intervención genera en los estudiantes un mayor grado de experiencia e involucramiento en las tareas docentes y en el quehacer del centro escolar. Así lo entienden tanto los supervisores como el coordinador del área:

- *“No es lo mismo evaluar a un alumno que está haciendo una práctica de observación colaborativa, a un alumno que está haciendo una práctica de un cierto grado de intervención o de participación aula, de uno que está haciendo práctica profesional,*

que tiene que asumir una responsabilidad profesional como profesor.” (Coordinador de PP)

Como se ha mencionado, las prácticas permiten recibir la retroalimentación desde diversas perspectivas, la contextualizada del profesor mentor, y la del profesor supervisor, de carácter más técnico y teórico, intentando proyectar las posibilidades del alumno respecto al medio en el cual interviene. En este sentido, un profesor supervisor señala que:

- *“A través de esa evaluación, lograr no solo ver cómo hizo la clase, sino qué siente, cómo se ha sentido en el proceso; cuál es su relación con los profesores que están en esa escuela; con su profesor guía; qué dificultades él tiene para enseñar o para relacionarse con los otros.” (Supervisor n°2)*

La necesidad de apoyo para superar las posibles carencias formativas de los estudiantes es vista como una labor preponderante en la gestión de los supervisores en el aula. En este sentido, una estudiante plantea que:

- *“La instancia del que viene de la universidad a evaluarnos también es súper importante en el caso de ver en qué está fallando la U; quizás pensar en qué herramientas no nos han entregado... porque quizás un supervisor ve la misma dificultad o déficit, entonces yo lo considero importante para que quizás nos retroalimenten y tratemos de arreglar ciertas áreas que están muy débiles.” (Estudiante n°4)*

Todos los participantes del estudio concuerdan en que el compromiso del supervisor con los procesos de práctica repercute en la motivación y el desempeño de los estudiantes:

- *“El profesor tiene que estar comprometido con la supervisión, porque igual si ese compromiso no se ve en el profe, te desmotiva, igual que la retroalimentación, que tiene que ser de una persona que sepa comunicarse, que tenga esas habilidades blandas; saber decir las cosas.” (Estudiante n°7)*

- *“En mi caso bien, como tenía clase con mis profes, pero yo sé que hay otros casos que ven a sus profes de supervisión solamente los días que los van a supervisar, ni siquiera te preguntan cómo te fue en la semana, si tuviste algún problema, entonces, eso yo creo que es importante.” (Estudiante n°2)*

- *“Que lleguen y no avisen; que interrumpen en medio de una clase; que lleguen sin cumplir horario (...) pueden ser muchas cosas.” (Estudiante n°3)*

Finalmente, los estudiantes señalan que es muy importante que puedan verse evaluados y acompañados en diversidad de momentos y asignaturas para poder demostrar la mayor variedad posible de competencias y no verse perjudicados al ser, por ejemplo, evaluados en una sola área y que esta sea para él la más compleja:

- *“Que te vengán a evaluar solamente en una clase (matemática, lenguaje), porque la docente puede venir ese día a esa hora. Sería injusto por la poca flexibilidad de horario o de la docente y nos afectaría a nosotros también.” (Estudiante n°4)*

4.3 La evaluación formativa

La evaluación en el aula es de carácter formativo, basado en la observación y retroalimentación con el estudiante considerando dos ámbitos fundamentales: pedagógicos y curriculares. Al no ser calificado, este procedimiento evaluativo no genera excesiva presión en cada visita. De esta manera, se resguarda el proceso, la reflexión y la mejora continua, lo que reconocen y aprueban, tanto docentes como estudiantes:

- *“La evaluación aquí es formativa, ese es un plus, que el alumno entienda que la evaluación está centrada en la retroalimentación y no en la calificación. Porque yo estoy seguro de que el alumno, por su forma de construirse, lo que espera es la nota.” (Supervisor n°2)*

- *“En otras (universidades), cada una (supervisión) es como una prueba. Entonces, van muy dispuestos a obtener buenas notas y, por lo tanto, a cumplir los criterios de la pauta.” (Supervisor n°2)*

- *“Se ve no solo en nosotros como alumnos, sino en los mismos alumnos del establecimiento, porque a través de nuestro mejoramiento y del trabajo de los evaluadores vamos generando un aprendizaje aún más significativo en el alumnado, porque así nosotros vamos mejorando, vamos teniendo nuevas estrategias y los alumnos se ven beneficiados en ese sentido.” (Estudiante n°5)*

- *“Es importante para nosotros como estudiantes saber cómo estamos y qué nos falta para poder este... seguir fortaleciéndonos, cuando nos evalúan y en ciertas debilidades que nos encuentran nos dicen ‘tienes esta estrategia’, ‘puedes utilizar estas formas de trabajar con los niños’, ‘te recomiendo esto’.” (Estudiante n°1)*

Es reconocido el sentido transformador de la evaluación, convirtiéndose en una posibilidad realmente formativa para los estudiantes, más allá que un cotejo de acciones:

- *“Para mí la evaluación tiene un sentido transformador de la propia enseñanza y experiencia metodológica y didáctica (...) uno tiene una visión teleológica de la educación, un ‘telos’, un fin. Entonces, cuando yo me posiciono a la hora de supervisar eh... busco que esto les sirva a los alumnos mucho más allá que el simple contenido.” (Supervisor n°2)*

La evaluación formativa ayuda a la autocrítica frente al desempeño. Además, se produce una complementariedad entre docentes acompañantes y estudiantes, quienes miran conjuntamente los desempeños para rescatar aciertos y errores:

- *“Dos cabezas piensan mejor que una. Yo soy más estructurada y me enfoco en una cosa, pero no miro más allá. Lo bueno que el docente y el profesor guía del colegio también te digan ‘te falta esto’ y ahí potenciarse.” (Estudiante n°6)*

- *“Además nos complementamos, porque son personas de la misma área, son personas capacitadas, nos complementamos con ellos.” (Estudiante n°6)*

En síntesis, la evaluación formativa se establece como un proceso colaborativo entre estudiantes y docentes que, orientado hacia la mejora de las prácticas, beneficia a los futuros profesores y a los niños que son por ellos acompañados.

4.4 La retroalimentación

Según todos los entrevistados, es la retroalimentación lo que más les deja al final del proceso de evaluación en el aula. Cada una de las prácticas de la carrera de Educación Básica requiere de una forma particular de retroalimentación, que será complementada con un reporte escrito que se envía a cada estudiante. Sobre su importancia algunos participantes señalan:

- *“Claramente la retroalimentación tiene un rol fundamental y, digamos, permite ir monitoreando, mejorando ¿cierto? subsanando las deficiencias con que nos encontramos y tiene que ver con el tipo de práctica.” (Coordinador de PP)*

- *“Hay una retroalimentación adecuada de acuerdo al nivel en que estamos en la práctica, yo rescato que las retroalimentaciones sean adecuadas a tu nivel y a lo que tú practicas en el aula, el docente no realiza una evaluación pensando en un ideal, sino en lo que ve en el aula.” (Estudiante n°3)*

Una idea fuertemente sostenida por todos es que la retroalimentación debe darse estrictamente de manera inmediata a la clase observada. Además, esta debe darse a partir de una conversación reflexiva:

- *“Como uno está ahí, espacios entre recreos en que uno pueda de manera inmediata retroalimentar, es lo ideal.” (Supervisora n°1)*

- *“Debe ser escrita y también conversada inmediatamente con el alumno ¿ya? en reuniones, porque no vale solo la escritura, sino debe conversarse.” (Supervisor n°2)*

Los rasgos esenciales de este procedimiento son el análisis en términos retrospectivos, acerca de la intervención del estudiante, ofreciendo posteriormente una mirada prospectiva orientada hacia la mejora:

- *“La retroalimentación, según el ideal es que sea ehh... prospectiva, más que retrospectiva, es decir, que no esté centrada en el error del estudiante cuando uno lo observa, solamente, sino que dé opciones a que pueda mejorar en futuras prácticas ¿ya?” (Supervisor n°2)*

- *“(…) la retroalimentación tiene que ir de manera retrospectiva y prospectiva, que sea durante el proceso y me diga cómo mejorar en el futuro; ver los detalles desde el inicio y tampoco ver los errores como algo malo, sino que decir ¿Sabes qué? Este error tú lo puedes mejorar, lo mejoras de esta manera.” (Estudiante n°6)*

Docentes y estudiantes rescatan la importancia de promover la introspección y el diálogo a partir de la experiencia del estudiante:

- *“Ojalá uno se callara y escuchara al alumno en qué se equivocó, en qué cosas falló y a partir de ese discurso empezar a trabajar con él (...) Hay poco espacio para el diálogo, para esa retroalimentación más de acciones futuras, que es el sentido transformador que yo encuentro.” (Supervisor n°2)*

- *“(…) uno va generando más confianza porque ya, si te dicen ‘el error fue este’, uno lo va reflexionando y debido a eso uno va mejorando.” (Estudiante n°1)*

Para los docentes, la retroalimentación, igualmente, debe proporcionar lecturas apropiadas y metodologías para mejorar, así como temas que el estudiante debiera profundizar. Se señala también, la necesidad de fortalecer en el alumno las habilidades

sociales con el fin de saber enfrentar las posibles críticas del profesor mentor o de otros docentes del centro educativo.

Sin embargo, también reconocen factores de tipo administrativo que dificultan la actividad de retroalimentación hacia los estudiantes: tiempo de los profesores, asignación de horas para la gestión, tanto para la elaboración de los informes escritos de carácter más cualitativo como para la retroalimentación misma. Y los estudiantes tienen una visión muy crítica al respecto:

- *“(...) las personas que me han evaluado me han hecho la retroalimentación correspondiente y en su momento, pero hay compañeros que encontramos, que la retroalimentación se la han hecho una semana después o tres días después, ya pasó lo que pasó en la sala de clase, entonces, volver a lo que hiciste mal ya se perdió el hilo de la clase, entonces, al analizarlo en el momento se puede mejorar.” (Estudiante n°1)*

Por otra parte, no todos los estudiantes están de acuerdo con la retroalimentación recibida a lo largo de su carrera, a causa de las diversas visiones que poseen los docentes supervisores acerca de los aspectos en que debe ponerse el acento al momento de evaluar; algunos se muestran disconformes:

- *“Hablamos mucho de retroalimentación, pero a la hora de aplicarla se ve una gran debilidad. Muchos no saben cómo aplicar la retroalimentación desde lo concreto, no lo teórico.” (Estudiante n°6)*

Tanto profesores como estudiantes han identificado problemas en la aplicación de la retroalimentación, tanto en la forma como en el fondo. Esta situación perjudicaría los procesos de aprendizaje de los futuros profesores e invisibilizaría el nivel en que estos han desarrollado sus competencias docentes.

4.5 Los Instrumentos de observación/evaluación

La carrera de Educación Básica de Universidad de Viña del Mar utiliza cuatro instrumentos diferentes para la evaluación de los procesos de prácticas pedagógicas;

todas ellas corresponden a escalas de apreciación de los desempeños y actitudes de los estudiantes en práctica. Básicamente todos son de carácter cualitativo: la escala para la visita al aula implementada por el docente supervisor; la escala de evaluación/calificación final del proceso también aplicada por el supervisor; la escala que administra el profesor mentor o guía del centro educativo al final de la práctica; y la escala de autoevaluación para el alumno al término del proceso. En este diagnóstico nos hemos centrado en las dos primeras escalas aplicadas por el profesor supervisor.

El origen de los indicadores presentes en estas escalas de apreciación corresponde tanto a las directrices proporcionadas por el Ministerio de Educación como a las orientaciones que señala el proyecto educativo institucional de Universidad de Viña del Mar, particularmente las de la carrera de Educación Básica.

En cuanto a la utilidad y pertinencia de estos instrumentos evaluativos existe una amplia gama de opiniones entre los entrevistados. En primer lugar, todos reconocen la importancia de las pautas, cuyo fin es recoger de manera más o menos ecuaníme los resultados de los desempeños de los estudiantes. Ellas evalúan gran parte de las competencias que los estudiantes deben poner en juego en sus procesos de práctica.

También reconocen que dichos instrumentos, si bien son útiles, son insuficientes para cubrir ampliamente todas las áreas en que los estudiantes se desenvuelven dentro del centro educativo. Estas son opiniones en relación con las escalas de observación de clase:

- *“Tenemos las pautas, que llamamos, que revisamos año a año y que ya hoy están al debe de lo que está haciendo el estudiante en el colegio.” (Supervisora n°2)*

Sin embargo, se reconoce que tales instrumentos dejan un amplio espacio para la evaluación en situaciones no previstas, así como para la evaluación cualitativa que el

profesor acompañante o supervisor realiza mediante la retroalimentación posterior a la visita:

- *“La pauta deja abierta una posibilidad, no la pre categoriza, no; deja la posibilidad para que una persona que va a un establecimiento y se encuentra con un contexto que ha cambiado, pueda ponerlo ahí y pueda igual evaluar, porque igual es una situación educativa.” (Coordinador de PP)*

Al preguntar a docentes y estudiantes acerca de los indicadores, surgen ciertas dificultades identificadas por ellos, pues consideran que las pautas carecen de flexibilidad, no obstante, reconocen que la flexibilidad o inflexibilidad de la pauta depende del criterio con el cual esta se aplica:

- *(...) a veces las pautas son súper estructuradas, es difícil cómo elaborar una pauta más abierta.” (Supervisora n°2)*

- *“Hay ítems que son muy cerrados, casi de sí o no.” (Estudiante n°1)*

- *“Yo creo que la pauta se hace flexible según la experiencia del supervisor, porque si uno evalúa estrictamente lo que dice la pauta, obvio que va a encontrar aspectos que en tu clase tal vez no están, pero que sí los pusiste en práctica la semana pasada o después y no está precisamente expreso, se nota la diferencia cuando un docente se centra en la metodología, en cómo tú planteas la clase, el objetivo, si lo cumples o no, etc. y otro que se preocupa si el niño aprendió, si tu clase fue entretenida, dinámica, lúdica, si preparaste un material atractivo. Ese docente le da flexibilidad a la pauta, a diferencia del docente que solo se rige por lo que está en el papel. Ahí se hace la diferencia entre un evaluador y otro.” (Estudiante n°7)*

Los más críticos con los indicadores de evaluación son los propios profesores supervisores, cuyas apreciaciones son diversas en varios aspectos, desde la orientación de la evaluación, pasando por el sentido profundo de esta, hasta la posición crítica e ideológica desde donde se debiera plantear el futuro profesor:

- *“Los indicadores apuntan más bien a, no sé cómo expresarlo, a procesos que, al desarrollo de una habilidad específica del estudiante, por eso hay que mejorarlas y actualizarlas, según la normativa actual.” (Supervisora n°1)*

- *“Hay cosas en la supervisión y en la evaluación que no están en los papeles, que son mucho más profundas, que tienen que ver, no sé, con la identidad del docente que se va formando en estos procesos de evaluación.” (Supervisor n°2)*

- *“Para mí es muy importante la lectura, cómo se va formando con estas como bisagras, ya sea de personajes de donde tú te posicionas, no sé si eres de Freire o de otro lado, Michael Apple. Eso es muy importante, que el alumno tenga dónde posicionarse.” (Supervisor n°2)*

Por otra parte, los supervisores señalan la necesidad de cambios estructurales de indicadores, que podrían dificultar una evaluación más contextualizada y auténtica de las competencias de los estudiantes y que podrían mejorarse con trabajo colaborativo sobre los protocolos:

- *Debería modificarse, pero insisto, no tengo una claridad, si deberíamos ingresar más indicadores, porque podemos llegar a una especie como de Constitución, agregar tantas cosas que al final nunca terminemos, o por otro lado, simplificar al mínimo este constructo de evaluación, pero ese mismo no dé cuenta.” (Supervisor n°2)*

- *“Uno tiene que fortalecer más las evaluaciones cualitativas de la práctica, más que estar aplicando una lista de cotejo, escala o rúbrica, porque también es importante el análisis más cualitativo, en juicios basados en lo que es más en contexto, más auténtica.” (Coordinador de PP)*

- *¿Qué debería haber? Comunicación para hacer dispositivos de evaluación; no pueden ser instaurados por alguien desde arriba que te diga ‘usted como supervisor, usted como cátedra, usted como alumno, usted como profesor guía debe evaluar de esta forma’. Debe haber un acuerdo de la comunidad de los supervisores, de los profesores y ojalá de los alumnos para hacer un dispositivo de evaluación.” (Supervisor n°2)*

5. Conclusiones del diagnóstico

A continuación, se presentarán las conclusiones de este diagnóstico. Primero de manera analítica, señalando las ideas más importantes obtenidas a partir de cada dimensión del constructo, para finalizar con una conclusión general.

5.1. Del supervisor

- Todos los participantes de este diagnóstico han reconocido el rol crucial del docente supervisor como acompañante y orientador desde diversos ámbitos que van prácticos del proceso formativo del futuro profesor, hasta el ideal, proporcionado por el proyecto formativo institucional de la Universidad. En este sentido, este actor desde la academia

recoge a lo largo de un período, la mirada progresiva del desempeño del estudiante, enriquecida por la variedad de contextos y realidades, permitiéndole tener un criterio amplio a la hora de ofrecer una evaluación formativa. Asimismo, además de su experticia, se espera que el supervisor ponga en práctica sus habilidades sociales y comunicativas generando las propias en sus estudiantes.

- Existen ciertas dificultades para proporcionar un acompañamiento apropiado a los docentes en formación, que consisten en la diversidad de criterios para enfrentar la evaluación, lo que todos atribuyen a una desarticulación que se evidencia entre los supervisores, y entre supervisores y Taller de Práctica.
- Se requiere fortalecer la labor del supervisor de prácticas pedagógicas a través de Coordinación, estableciendo lineamientos entre los docentes, así como una proyección del Taller de práctica hacia el aula en terreno, incorporando propuestas ministeriales, lecturas y metodologías o estrategias.

5.2. De los sujetos evaluados

- En relación con los sujetos evaluados, los estudiantes, reconocen que las diferentes prácticas plantean requerimientos progresivos y diferenciados de las competencias pedagógicas necesarias en cada nivel. En este sentido, ven la retroalimentación docente en el aula como oportunidad de modificar errores o carencias formativas, posibilitando nivelar y actualizar sus conocimientos y habilidades. Para eso, otorgan mucha importancia al compromiso del docente supervisor con sus prácticas, con el fin de mantener y aumentar su motivación e interés por superarse.

- Para fortalecer las prácticas pedagógicas, se considera necesaria la mirada del propio estudiante, acerca la experiencia que se genera en el centro educativo, de manera complementaria.

5.3. De la evaluación formativa

- En cuanto a la evaluación formativa aplicada a los estudiantes, es importante destacar la alta valoración de esta, como acompañamiento no calificado, cuyo elemento primordial es la retroalimentación, que posibilita, la reflexión de los errores y aciertos, el mejoramiento de métodos y estrategias didácticas, así como el autoanálisis entre los estudiantes, eliminando parte de la ansiedad que naturalmente produce la evaluación.
- La evaluación formativa permite crear un discurso común, al menos ideal, en cuanto a los desempeños esperados, transformándose en un proceso colaborativo necesario y enriquecedor.

5.4. De la retroalimentación

- En relación con la retroalimentación ofrecida por los supervisores, el elemento central de la evaluación formativa es idea compartida la necesidad de que se genere a partir de una conversación reflexiva e inmediatamente posterior a la observación de la clase. Esta debe centrarse en una mirada retrospectiva para revisar el desempeño en el aula, pero principalmente prospectiva, orientada hacia la mejora de los desempeños de los estudiantes en el futuro.

- Más allá de señalar el error, la retroalimentación debe acompañarse de estrategias y lecturas recomendables para dar fundamento a la acción pedagógica y promover la necesidad de la autoformación y perfeccionamiento constante.
- Todos coinciden en que, para promover una mayor equidad en los juicios, la retroalimentación debe basarse en criterios comunes adoptados por los docentes supervisores acerca de cómo esta debe proporcionarse a los estudiantes.

5.5. De los instrumentos

- Respecto a los instrumentos de observación/evaluación es concluyente la idea de que se trata de herramientas necesarias para recoger los desempeños de los estudiantes. Su riqueza, por una parte, radica en asumir los lineamientos del MINEDUC, así como del proyecto educativo de la universidad de Viña del Mar, y por otra, el tratarse de indicadores básicamente cualitativos para llevar a cabo la evaluación formativa.
- Los participantes de este estudio reconocen que una debilidad que poseen es que no recogen todos los posibles desempeños de los alumnos, puesto que ellos realizan muchas más actividades en el aula y el centro de práctica que las sugeridas por las pautas.
- Además, para los supervisores consultados, las pautas carecen de elementos importantes como apuntar hacia la evaluación de habilidades más concretas; al sentido e identidad del docente o hacia la filiación con ciertas filosofías educativas que permitan dar fundamento al ser docente. Por lo mismo, consideran necesario elaborar unos instrumentos de manera más participativa, de modo que puedan incluir

indicadores realmente elocuentes del desempeño de los alumnos, representativos para todos los actores involucrados en los procesos evaluativos.

Como conclusión general de este diagnóstico, se puede señalar que la retroalimentación que reciben los estudiantes en práctica pedagógica de la Universidad de Viña del Mar posee fortalezas, principalmente dadas por la existencia de una cultura de la evaluación formativa en los procesos de práctica; En este sentido, cabe destacar, que los alumnos son capaces de mirar de manera crítica el proceso, lo que también manifiesta que la formación que les ha ofrecido la academia, les ha permitido desarrollar su capacidad de análisis. Los estudiantes son conscientes de sus carencias y quieren mejorar sus desempeños con lo cual demuestran valorar el trabajo de ser docente.

Sin embargo, se presentan importantes oportunidades de mejora en relación con el acompañamiento docente, más allá de la conversación protocolar; si bien se observa un discurso común, un ideal de evaluación formativa, existen contradictoriamente prácticas diversas, como la instalación de autoevaluación entre los estudiantes o el simple chequeo de un protocolo formal.

Uno de los desafíos importantes que tiene la institución es la unificación de criterios al interior del equipo que trabaja en la Unidad de Prácticas Pedagógicas de la carrera de Educación Básica, que puede incidir en el tipo de retroalimentación realizado a los estudiantes. Asimismo, la actualización de los instrumentos de evaluación podría presentar aportes de recientes estándares internacionales. Además, se podría incluir la participación activa de los estudiantes, cuya mirada crítica puede constituirse en un verdadero aporte, para enriquecer los procesos evaluativos y para el desarrollo.

En consecuencia, respecto de la pregunta planteada en un inicio de esta investigación, se puede señalar que la retroalimentación que proporciona el docente supervisor es insuficiente para que los estudiantes en práctica pedagógica de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar conozcan sus competencias pedagógicas y disciplinares.

II. DISEÑO DE LA INNOVACIÓN

1. Descripción general de la innovación

La innovación corresponde a una propuesta de mejoramiento de la retroalimentación generada en las prácticas pedagógicas de la carrera de Educación Básica en Universidad de Viña del Mar. Se trata de una forma enriquecida de retroalimentación conducida por el docente supervisor y que involucra a los propios estudiantes como agentes evaluadores de sus desempeños durante los procesos de práctica pedagógica. Es una propuesta novedosa e inédita para la institución porque, si bien la carrera de Educación Básica incluye una autoevaluación en las diferentes prácticas, esta tiene carácter sumativo y, al producirse al término de ellas, no posee mayor valor formativo para los estudiantes.

Esta innovación consistió en la elaboración de un complemento a la retroalimentación que realiza el docente supervisor en el aula, a partir de la creación e implementación de dos instrumentos evaluativos, que vehiculan un procedimiento integrado de autoevaluación y evaluación de pares, apoyado en videos de modo tal que posibilitara a los estudiantes evaluar formativamente su propio desempeño, así como retroalimentar el de sus compañeros.

La propuesta innovadora tuvo como punto de partida las aulas de los respectivos establecimientos de práctica de un grupo de cuatro estudiantes de 8° semestre, quienes finalizaban su formación académica con el proceso de Práctica Profesional.

En la implementación de esta actividad evaluativa complementaria, se visualizan de modo general tres etapas que en ocasiones se superpusieron:

1ª Etapa: Planificación de las actividades y elaboración de los instrumentos de evaluación formativa.

a) Considerando que el acompañamiento hacia los estudiantes ocurre en forma posterior a cada observación de clase en el centro de práctica, se planificó una actividad orientadora para que los estudiantes comprendieran la finalidad de administrarse una autoevaluación. Esta tuvo como guía una pauta elaborada previamente a partir del marco para la Buena Enseñanza (MBE) y de los resultados de aprendizaje de la carrera de Educación Básica de UVM, pauta que posteriormente fue revisada y complementada por los propios estudiantes en práctica, quienes pudieron aportar con sus sugerencias a la mejora del instrumento y cuya base fue utilizada para crear la pauta de evaluación de pares.

b) Se solicitó al profesor mentor o guía del estudiante que los días de la supervisión en el aula realizada por el docente supervisor procediera a realizar la grabación de un fragmento de la clase ejecutada por el alumno en práctica durante un lapso entre 12 y 15 minutos.

2ª Etapa: Implementación de autoevaluación y evaluación de pares y aplicación de los instrumentos de evaluación formativa.

a) El día de la visita, luego de su clase, el estudiante en práctica recibió la respectiva retroalimentación del profesor supervisor, acompañada de una pauta de

autoevaluación con indicadores que le permitieron revisar en forma reflexiva y autocrítica su desempeño en el aula, la que fue respondida por él en solitario ayudándose con la respectiva filmación.

b) Posteriormente, previa autorización del estudiante, en el taller se procedió a la visualización de uno de sus videos y, luego de un análisis conjunto acerca de las fortalezas y debilidades observadas, los compañeros procedieron a la aplicación de una pauta similar a la de autoevaluación, esta vez a manera de evaluación de pares, que luego de su discusión permitió al alumno en estudio contrastar la información por él generada con la obtenida por sus compañeros.

3ª Etapa: Evaluación final de la implementación de la autoevaluación y la evaluación de pares.

a) Luego de la evaluación colaborativa, se procedió a la apreciación de los resultados de la experiencia en el propio Taller de práctica para recoger las impresiones de los estudiantes acerca de los procedimientos de autoevaluación y evaluación de pares en relación con las proyecciones de mejora de sus prácticas individuales.

b) Todo lo anterior se complementarí finalmente con una sencilla evaluación diseñada para que los niños, desde su punto de vista, también pudieran retroalimentar el desempeño docente del estudiante en práctica.

2. Objetivos generales y específicos de la implementación

El objetivo general propuesto a partir de la presente implementación es:

Mejorar las estrategias de evaluación formativa y retroalimentación en las Prácticas Pedagógicas de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar.

Los objetivos específicos planteados son:

- Objetivo 1. Promover la reflexión individual sobre la adquisición de competencias docentes en los estudiantes en práctica pedagógica de Educación Básica de Universidad de Viña del Mar.
- Objetivo 2. Involucrar a los estudiantes en práctica pedagógica de Educación Básica de Universidad de Viña del Mar en sus propios procesos de evaluación.
- Objetivo 3. Instalar prácticas de reflexión colaborativa entre los estudiantes en práctica pedagógica de Educación Básica de Universidad de Viña del Mar.
- Objetivo 4. Instalar prácticas de autoevaluación y evaluación de pares entre los estudiantes en práctica pedagógica de Educación Básica de Universidad de Viña del Mar.

3. Población beneficiada

La población beneficiada por nuestra innovación está constituida principalmente por los estudiantes de octavo semestre lectivo, en Práctica Profesional de la carrera de Educación Básica de Universidad de Viña del Mar. Asimismo, se benefician los estudiantes del sistema escolar en directa relación con ellos.

Se beneficia también con esta implementación el área de Prácticas Pedagógicas de la escuela de Educación Básica de Universidad de Viña del Mar al enriquecer la formación práctica que ofrece a sus estudiantes.

4. Resultados esperados (monitoreo y evaluación)

Esta implementación busca generar diversos efectos positivos: por un lado, al promover la participación de los estudiantes en la elaboración de los instrumentos de evaluación que les serán aplicados, se fomenta el mayor compromiso con sus desempeños. Por otra parte, el alumno que ha sido retratado podrá proyectar su mejora gracias a su propia reflexión y al apoyo de sus pares; y estos, por otro lado, podrán recoger experiencias reales y concretas para el análisis, la reflexión y aprendizaje grupal.

En cuanto al docente supervisor, considerando la abundante información que puede recoger en los procesos de práctica pedagógica, se espera un mayor perfilamiento del rol que le corresponde ejercer, así como su mayor comprensión del perfil de egreso de la carrera de Educación Básica.

Se espera que el monitoreo del proyecto se realice en etapas sucesivas y complementarias al cabo de las cuales se procederá a la realización de una evaluación cualitativa por parte de los beneficiarios de la implementación de sus resultados.

Por su parte, la evaluación de la presente mejora ha sido diseñada bajo cinco criterios, los cuales consisten en:

- a) Resultados de la innovación, es decir, el grado de efectividad de la innovación en términos logro de los objetivos y resolución del problema inicial.
- b) Precisión del alcance del proyecto de innovación; verificación del nivel de logro del proyecto sobre las dimensiones del constructo teórico levantado.
- c) Involucramiento de los docentes, el involucramiento de los docentes del contexto laboral en la planificación e implementación de la mejora.

d) Satisfacción de los estudiantes, el grado de acuerdo que manifiestan respecto de la implementación del complemento aplicado a la evaluación formativa del docente supervisor y de las instancias de aplicación del proyecto.

e) Condiciones de aplicación, es decir, los tiempos que llevó la implementación y las condiciones ambientales en que se produjo.

5. Actividades implementadas

Las actividades implementadas en el proyecto de innovación fueron las siguientes:

1.1 Desde inicios del mes de agosto, se comenzó con la confección de las escalas de apreciación para la autoevaluación de los estudiantes. Para ello se consideraron los instrumentos existentes para la evaluación de prácticas pedagógicas de la carrera de Educación Básica, así como los resultados de aprendizaje declarados por el perfil de egreso de la carrera y el documento ministerial Marco para la Buena Enseñanza del año 2008. Este instrumento fue elaborado en una primera instancia por la docente investigadora y mejorado progresivamente gracias a la colaboración de los propios estudiantes que se sometieron a dicha evaluación. Finalmente, el instrumento fue también revisado por dos profesores de la carrera de Educación Básica, quienes dieron su opinión e hicieron sus propias sugerencias al documento final. El producto obtenido fue muy valorado por los estudiantes, quienes manifestaron su apoyo a la iniciativa (ver anexo n°15).

1.2 Posteriormente a la elaboración del instrumento evaluativo, los estudiantes que participaron de esta experiencia de innovación se administraron, luego de cada visita de supervisión y en etapas sucesivas dicha autoevaluación, lo que les permitió sugerir al instrumento una serie de mejoras: en cuanto a la redacción de los indicadores

agregaron algunos para ellos importantes; separaron indicadores que tenían mucha información para observar; y redistribuyeron el orden con una lógica secuencial. Se destaca que para realizar su autoevaluación los estudiantes se apoyaron en grabaciones realizadas a una parte de sus intervenciones, lo que fue solicitado por la docente investigadora para fortalecer el juicio personal que pudieran emitir al completar su autoevaluación.

1.3 Una vez obtenido y probado el instrumento definitivo de autoevaluación, se procedió a la elaboración del documento de evaluación de pares, utilizando el instrumento de autoevaluación como base para su confección. La redacción de los hitos se presentó en tercera persona y se eliminaron los indicadores que era imposible visualizar a partir de una observación directa de la clase, particularmente los correspondientes al Dominio D (Responsabilidades profesionales hacia la escuela). Al igual que el anterior, este instrumento también fue revisado por los docentes especialistas (ver anexo n°16).

1.4 Posteriormente, a mediados de noviembre, se planificó la intervención del Taller de Práctica para reunir a los cuatro estudiantes parte de este estudio en dependencias de la universidad para la realización de la actividad de evaluación de pares. Para ello, previamente se les solicitó la selección de una de sus grabaciones de aproximadamente 10 minutos para ofrecerla al resto de sus compañeros para su visualización y análisis. Cabe mencionar que el criterio de selección del video era libre, es decir, se podía elegir el mejor con lo cual el estudiante se presentaba en el límite de sus capacidades; o el peor, en que el estudiante podía solicitar recomendaciones y estrategias para abordar el aula.

Una vez visualizado cada video, con la participación del estudiante filmado, se procedió a la completación reflexiva de la pauta de evaluación de pares y al posterior análisis y comentario de la selección por cada dominio señalado en la pauta, intercambiando comentarios, métodos y sugerencias colectivas o hacia el estudiante observado, con lo que se obtuvieron interesantes conclusiones grupales de la situación pedagógica observada.

En esta oportunidad, cada alumno comentó sus conclusiones a partir de la contrastación entre su autoevaluación y la de sus pares, reconociendo fortalezas, debilidades y estableciendo propósitos para mejorar en futuras intervenciones en el aula.

1.5 Posteriormente, se realizó una actividad colectiva de análisis sobre la utilidad de la autoevaluación y la de pares en los procesos de práctica pedagógica, concluyendo su necesidad debido al enriquecimiento individual y grupal que genera.

1.6 Luego, se sugirió que además de la evaluación del docente supervisor, la autoevaluación, la evaluación de pares y de la del docente mentor -para tener una visión aún más completa de su proceso de práctica- cada estudiante elabore una sencilla evaluación al término de su proceso de práctica para que sus pequeños alumnos también puedan ofrecer su mirada sobre el joven profesor para comentarla en el taller y/o con el docente supervisor una vez finalizado el proceso de la práctica.

1.7 Como paso siguiente y último se les envió a los estudiantes vía correo electrónico dos formatos de evaluación cualitativa para que en forma individual entregaran, por una parte, su valoración del conocimiento de sus desempeños que le ofrecieron tanto la autoevaluación como la evaluación de pares, y por otra, del grado

de satisfacción que le produjeron las actividades en las que participaron activamente (anexos n°17 y 18).

6. Cronograma de la implementación

La siguiente tabla muestra las tareas que implicó la ejecución del plan de mejora y los tiempos aproximados en que se produjo su implementación (tabla 4):

Tareas Segundo semestre 2018	ago	sept	oct	nov	dic	mar 2019
Elaboración colaborativa y validación de instrumentos de autoevaluación y evaluación de pares.						
Aplicación de instrumentos de autoevaluación de los estudiantes al término de la observación de clases.						
Sesión extendida de aplicación grupal de instrumentos de evaluación de pares a partir de grabaciones.				viernes 16		
Reflexión colaborativa de la implementación de instrumentos de autoevaluación y evaluación de pares.						
Evaluación de la implementación de la innovación por parte de los participantes del plan para la mejora.						
Conclusiones generales de la implementación de la innovación en las prácticas pedagógicas.						

Tabla 4: Cronograma de implementación del Plan de mejora de la Práctica Profesional

RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN

1. Evaluación de los resultados

A continuación, se ofrece el detalle de los resultados de la presente innovación. Estos se levantaron de un análisis cualitativo y se presentan según diversas áreas de evaluación.

1.1 Efectos de la innovación

Para medir los efectos o resultados de la innovación, cuyo fin era resolver el problema propuesto, se elaboró una escala de valoración con afirmaciones relativas al el logro de los objetivos de la propuesta (ver anexo n°17). Esta escala que consta de once reactivos fue aplicada a los cuatro estudiantes a nuestro cargo y arrojó los siguientes datos (tabla 5):

Sujetos	Objetivos Los valores representan: 1 (nunca), 2 (ocasionalmente), 3 (frecuentemente), 4 (siempre)																	
	Objetivo 1			Objetivo 2			Objetivo 3			Objetivo 4					Objetivo general			
Pregunta	1	2	X	3	4	X	5	6	X	7	8	9	10	X	11	X		
TG	4	3	3,5	4	2	3	4	3	3,5	4	4	2	4	3,5	4	4,0		
JM	3	3	3	3	2	2,5	2	3	2,5	3	3	2	4	3,0	4	4,0		
AG	4	3	3,5	4	4	4	3	3	3,0	4	3	3	4	3,5	3	3,0		
GC	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0	4	4	3	3	3,5	3	3,0		
			3,3			3,1			3,0					3,4		3,5		

Tabla 5: Resultados de la escala de valoración por objetivos

Tal como se observa en la tabla, las preguntas se agruparon por objetivos; a los conceptos de la escala de apreciación se les asignaron valores de 1 al 4 donde 1 representa “nunca” y 4 representa “siempre”.

Para el objetivo específico 1: Promover la reflexión individual sobre la adquisición de competencias docentes en los estudiantes en práctica pedagógica de Educación Básica de Universidad de Viña del Mar, planteamos dos preguntas que fueron contestadas positivamente por los estudiantes que consideraron que las acciones de acompañamiento adoptadas en la presente práctica pedagógica han permitido desarrollar la reflexión individual sobre la adquisición de competencias docentes como futuros

profesores. Asimismo, consideraron que en sus procesos de práctica de los años anteriores la reflexión personal no fue suficientemente sistemática.

Para el objetivo específico 2: Involucrar a los estudiantes en práctica pedagógica de Educación Básica de Universidad de Viña del Mar en sus propios procesos de evaluación, se diseñaron dos preguntas que implicaban la participación de los estudiantes en sus procesos evaluativos y en la posibilidad de retroalimentar a sus pares, respuestas que fueron algo diversas, la primera de ellas fue positivamente respondida y la segunda tuvo diferente apreciación, creemos que esto no se debió a la calidad de participación en las retroalimentaciones a los pares cuando las hubo, sino a las pocas oportunidades que tuvieron para realizar dicha acción.

Para el objetivo específico 3: Instalar prácticas de reflexión colaborativa entre los estudiantes en práctica pedagógica de Educación Básica de Universidad de Viña del Mar, también hubo dos preguntas que apuntaron al desarrollo de acciones de reflexión y trabajo colaborativos, las cuales tuvieron también una respuesta positiva, la segunda más que la primera de las preguntas. Esto, al igual que para el logro del objetivo dos, se debió probablemente a las pocas sesiones que hubo para implementar evaluación de pares.

Para el objetivo específico 4: Instalar prácticas de autoevaluación y evaluación de pares entre los estudiantes en práctica pedagógica, se diseñaron cuatro preguntas, dada la relevancia de este objetivo para la solución del problema inicial. Estas tenían que ver con el diseño y aplicación colaborativa de instrumentos de autoevaluación y de evaluación de pares, así como sobre el aprendizaje que genera el acceso al análisis de situaciones reales de contextos escolares semejantes. Las respuestas de los estudiantes a las preguntas fueron en su mayoría muy positivas, salvo en la que hacía referencia a la

posibilidad de análisis de contextos similares, que también respondería a las pocas oportunidades que hubo para observar los contextos de los compañeros.

El siguiente gráfico sintetiza los resultados; se muestran los conceptos representados numéricamente en el eje Y y permite visualizar en promedio la valoración de los estudiantes hacia el logro de los objetivos propuestos, apreciación que fue muy positiva, situándose en el diagrama entre tres y cuatro, lo que se representa conceptualmente entre frecuentemente y siempre (gráfico 1).

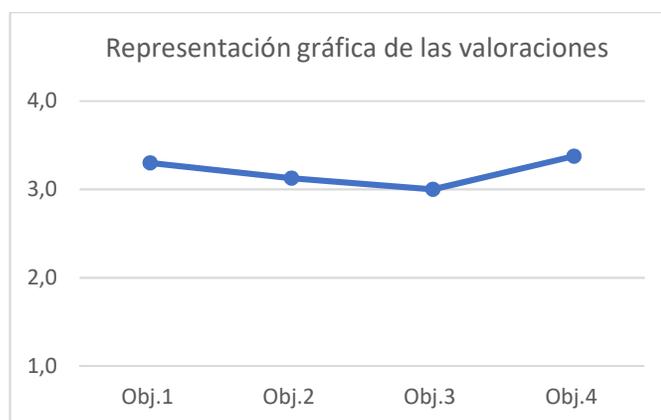


Gráfico 1: Valoración promedio de logro de los objetivos propuestos por la innovación

Destacamos que la última pregunta de la escala de valoración que se le aplicó a los estudiantes solicitó una conclusión general del tipo de retroalimentación implementada en su práctica profesional, la pregunta estaba en consonancia con el objetivo general de la propuesta de innovación. La respuesta fue positiva, pues de los cuatro estudiantes del estudio, dos consideraron que siempre las acciones de acompañamiento adoptadas permitieron el mejoramiento de la retroalimentación formativa recibida y los otros dos señalaron que muy frecuentemente. Todo esto permite ver que los resultados de la intervención se condicen con los resultados esperados de la propuesta original.

1.2 Alcance del proyecto

Respecto al alcance del proyecto sobre las dimensiones del constructo teórico levantado, es decir, a la **retroalimentación de la observación en el aula por el supervisor de prácticas pedagógicas**, es posible afirmar que la presente innovación se centra en la totalidad de las dimensiones de dicho constructo: sobre el evaluador al proponerle un rol más ejecutivo en el acompañamiento de los estudiantes; sobre los estudiantes, sujetos evaluados, al ofrecerles la posibilidad de tener un rol protagónico en su evaluación y al desarrollar en ellos una mayor conciencia sobre sus procesos de aprendizaje; sobre la evaluación formativa al darle a esta un papel protagónico dentro de los procesos evaluativos; sobre la retroalimentación, cuyo acento se pone en un *feed forward* o retroalimentación prospectiva y sobre los instrumentos de observación/evaluación, puesto que se elaboraron y reelaboraron pautas con indicadores útiles y significativos para ambos agentes de la evaluación.

1.3 Involucramiento de los docentes

En relación con el involucramiento de los docentes del contexto laboral en la planificación e implementación de la mejora, es posible señalar que su participación fue importante, puesto que todos los docentes consultados en las entrevistas de diagnóstico, así como para la validación de los instrumentos tuvieron una actitud muy receptiva y manifestaron interés por el tema y por la innovación propuesta.

Podemos sí decir que, dadas las condiciones de implementación, no hubo muchas oportunidades de compartir los avances de la investigación, así como los de la innovación propuesta. Lamentablemente, se habría esperado un mayor involucramiento de los docentes, lo que no sucedió, probablemente por la escasez de tiempos para compartir y

porque el diseño del semestre lectivo y las ocupaciones propias de los docentes no permitieron los espacios para la comunicación. Sin embargo, será relevante compartir con ellos los resultados del proyecto.

1.4 Satisfacción de los estudiantes

Para verificar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto de los aspectos involucrados en la implementación del complemento aplicado a la evaluación formativa del docente supervisor, se elaboró un instrumento cualitativo de evaluación que consistió en una encuesta con escala de actitud tipo Likert (ver anexo n°18), cuyas 29 preguntas cubrieron cada dimensión del constructo teórico levantado y permitieron recoger las opiniones de los encuestados. El instrumento arrojó los resultados que se presentan a continuación (tabla 6).

Sujetos	Reactivos (agrupados según dimensiones del constructo teórico)																												Total					
	Del evaluador					\bar{X}	De los sujetos evaluados					\bar{X}	De la evaluación formativa y retroalimentación									\bar{X}	Instrumentos de observación /					\bar{X}						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		29				
TG	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0	5	4	5	5	5	5	4,8	144		
JM	4	3	5	5	5	4,4	4	5	5	5	5	4,8	4	2	5	5	5	1	5	4	4	4	4	3	4	3,8	4	2	3	5	4	3	3,5	117
AG	4	5	2	5	5	4,2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0	5	5	5	5	5	5	5,0	141		
GC	4	4	5	5	5	4,6	5	5	4	4	4	4,4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4,5	5	4	5	5	5	5	4,8	132		
						4,6					4,8													4,6							4,5			

Tabla 6: Resultados de encuesta de satisfacción respecto de los aspectos involucrados en el proyecto

Para la lectura e interpretación de la encuesta, se puede señalar que cada pregunta tenía la posibilidad de ser respondida en una escala del uno al cinco, donde uno representaba “totalmente en desacuerdo” y cinco “totalmente de acuerdo”. Cada dimensión arrojó un total, cuyo promedio nos sirvió para graficar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la innovación propuesta, el que en general se aprecia alto. A continuación, se despliega en la gráfica con líneas de color la variación que muestran

los estudiantes en relación con el grado de acuerdo con las mejoras implementadas según cada dimensión del constructo teórico (gráfico 2).

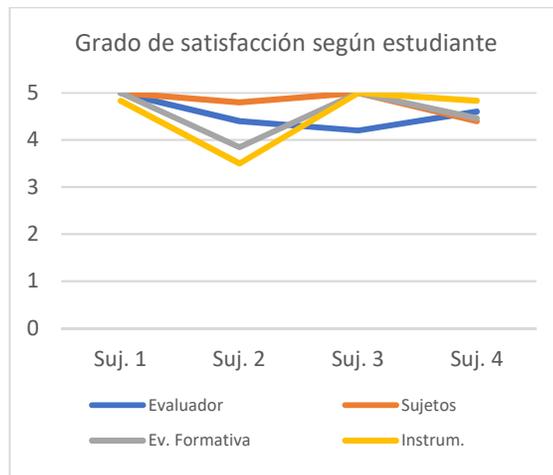


Gráfico 2: Acuerdo de estudiantes con mejoras según dimensiones del constructo teórico

Es posible apreciar que el sujeto 1 muestra en general un grado de satisfacción alto, puesto que en las cuatro dimensiones se muestra casi en el nivel 5. En el caso del sujeto 2 se observa la mayor variación de opinión de las mejoras según cada dimensión, siendo el sujeto más crítico con el ítem de instrumentos evaluativos. En el caso del sujeto 3, sus resultados muestran plena satisfacción con las dimensiones de evaluación formativa, sujetos e instrumentos, mostrando mayor disconformidad con la dimensión del evaluador. Y el sujeto 4 muestra mayor variación que los sujetos 1 y 3, pero menor variación que el sujeto 2.

Respecto al promedio que arrojaron las preguntas según cada dimensión, se entiende que el grado de satisfacción fue muy alto, puesto que todos ellos estuvieron sobre la puntuación 4,5 lo que permite concluir que los estudiantes quedaron muy satisfechos con las acciones implementadas para la mejora de su retroalimentación. Esto se evidencia a continuación (gráfico 3).

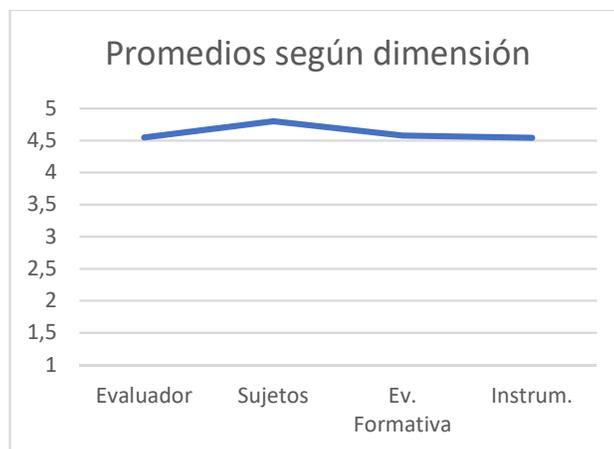


Gráfico 3: Promedio de acuerdo de los estudiantes considerando todas las dimensiones del constructo teórico.

Se finaliza este apartado señalando que los resultados de esta evaluación muestran mucha relación con los resultados esperados, principalmente debido al interés y participación que los estudiantes mostraron desde un principio en relación con la propuesta.

1.5 Condiciones de aplicación

Respecto a las condiciones de aplicación de esta innovación, se puede decir que en cuanto a los tiempos este plan piloto se llevó a cabo durante el semestre lectivo, es decir, durante el período de práctica profesional de los cuatro estudiantes a cargo de la investigadora. Esto no significó para ellos tiempos extras, salvo en lo que correspondió a sus aportes a los instrumentos de evaluación, que generosamente ofrecieron. Al final de la aplicación y debido a una descoordinación de horarios, hubo que hacer una reunión de evaluación extendida, lo que sí implicó un esfuerzo extra de parte de los estudiantes, comprometidos y cansados, con el término de sus responsabilidades académicas. En relación con las condiciones ambientales en que se produjo la innovación, esta tuvo como escenarios los espacios de los centros de práctica y los de la universidad, espacios a los

que ellos concurren normalmente como parte de su contexto académico. En este sentido, la innovación no implicó recursos materiales ni de infraestructura extraordinarios, lo que era esperable desde el inicio del proyecto.

2. Cumplimiento de los objetivos

En cuanto al logro de los objetivos de la innovación, se puede afirmar que se ha alcanzado el objetivo general propuesto que consistía en Mejorar las estrategias de evaluación formativa y retroalimentación en las Prácticas Pedagógicas de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar. Esto a partir de la consecución de cada uno de los objetivos específicos, puesto que:

- Con la implementación sistemática de la autoevaluación, se logró promover la reflexión individual sobre la adquisición de competencias docentes en los estudiantes en práctica. (Objetivo n°1)
- Al diseñar colaborativamente un instrumento de autoevaluación y otro de evaluación de pares que ellos mismos se administraron, los estudiantes en práctica pedagógica se involucraron en sus propios procesos de evaluación. (Objetivo n°2)
- Con la implementación de las estrategias de evaluación de pares, al proveerse entre los propios estudiantes en práctica pedagógica de situaciones reales y concretas para el análisis de las prácticas docentes, se tendió a la instalación de la reflexión colaborativa entre los estudiantes y se propició la conciencia de sus competencias pedagógicas. (Objetivo n°3)
- Al ofrecer la posibilidad de participar en instancias de autoevaluación, así como en sesiones de análisis de las prácticas de sus compañeros en práctica pedagógica, se

promovió la instalación de prácticas de autoevaluación y evaluación de pares. (Objetivo nº4)

3. Factores facilitadores y obstaculizadores

Como factores facilitadores para la implementación de la presente innovación, en primer lugar, se destaca la excelente disposición de los estudiantes quienes en todo momento quisieron colaborar en la mejora de su experiencia de práctica. Además, considerando que esta se dio como parte de la formación académica de los jóvenes, es decir, integrada a su currículum académico, para ellos significó una doble ganancia. También facilitaron la tarea los docentes responsables: Coordinador de Práctica y Docente de taller de práctica y supervisores, con quienes contamos en todo momento y nos brindaron consejos y tiempos personales y académicos. Otro elemento facilitador fue la disposición de los profesores en los centros de práctica, quienes gentilmente se abrieron a la posibilidad de grabar fragmentos de las clases para su posterior análisis con los estudiantes.

Como principal factor obstaculizador, en realidad hubo muy pocos, se puede señalar los tiempos acotados para la realización de retroalimentación a los estudiantes, esto nos habría proporcionado resultados aún más elocuentes y satisfactorios. Por su parte, debido a la escasez de horarios libres y coincidentes con que contaban los estudiantes, las actividades de retroalimentación entre pares también fueron escasas, ya que algunas de estas se realizaron fuera del horario de clases.

4. Conclusiones

La puesta en práctica del presente proyecto de innovación deja muchas reflexiones. Se considerarán aquellas de mayor relevancia y que tienen que ver con los resultados obtenidos en la implementación del plan y sus proyecciones; el rol de los estudiantes y los docentes en la retroalimentación; y finalmente, los aprendizajes que proporcionó a la investigadora a cargo la experiencia de innovación.

A partir de la experiencia de implementación de este proyecto, se puede señalar que el problema planteado, consistente en que la retroalimentación que proporciona el docente supervisor es insuficiente para que los estudiantes en práctica pedagógica conozcan sus competencias pedagógicas y disciplinares, ha sido resuelto en parte.

El otorgar mayor relevancia al rol de los estudiantes como evaluadores de sus propios desempeños, así como los de sus pares ha permitido considerar la práctica pedagógica universitaria como una experiencia que genera beneficios para el futuro profesor al permitirle formar parte activa del proceso personal y colectivo con mayor autonomía y capacidad crítica (Gámiz-Sánchez, Torres-Hernández y Gallego-Arrufat, 2015). Mención especial merece la participación directa de los estudiantes en la construcción de los instrumentos con los que fueron evaluados formativamente; para ellos esta experiencia fue muy significativa, porque les permitió apropiarse en mayor medida de su evaluación y de su rol como futuros evaluadores (Navarro y Gonzáles, 2010).

Al crear en forma conjunta con los estudiantes un nuevo instrumento de evaluación, se promueve, además en los docentes supervisores una mirada más actualizada de la evaluación, que integra a los sujetos evaluados en la edición de aquellos aspectos evaluativos que consideran necesarios, lo que armoniza los lineamientos ministeriales

con las reales necesidades de los futuros docentes (Gámiz-Sánchez, Torres-Hernández y Gallego-Arrufat, 2015).

Es importante destacar que, si bien esta innovación implementada es beneficiosa para los estudiantes, ya que los empodera de sus posibilidades como agentes evaluadores, no cubre las necesidades de evaluación formativa que esencialmente deben ser lideradas por el docente formador (Díaz y Barroso, 2014) y (Archer et al., 2016). En este sentido nuestra innovación no es del todo generadora de una solución eficaz para el problema identificado, porque se ha visto que el principal factor de la retroalimentación es el tipo de acompañamiento que ofrecen los docentes formadores a los estudiantes en práctica.

En la carrera de Educación Básica de UVM, los observadores deben poseer las habilidades y conocimientos para ejercer una observación eficaz. Asimismo, la observación del supervisor debe regirse por estándares comunes y conocidos por todos los agentes que participan de la evaluación, particularmente los estudiantes y no deben apuntar a la verificación, sino hacia la calidad de los desempeños. En este sentido, la retroalimentación ofrecida no debe verse como algo instrumental, sino como parte fundamental del aprendizaje, porque la evaluación por sí sola no es razón suficiente para implementar un sistema de observación; su beneficio proviene de sus posibilidades para apoyar, tanto a los futuros profesores como a los profesores en ejercicio en la transformación de su práctica (Archer et al. 2016).

Desde el punto de vista del rol de los estudiantes, se destaca el sentido que estos atribuyen al proceso que constituyen las prácticas universitarias, su capacidad crítica respecto del acompañamiento que reciben y su conciencia de que las falencias que manifiesten sus desempeños pedagógicos pueden tener repercusiones en su futuro

laboral. Los alumnos tienen clara conciencia del sentido de la retroalimentación, porque quieren mejorar y crecer como profesionales (Díaz y Barroso, 2014). Con todo, se reconoce que esta capacidad crítica mostrada por los jóvenes, en cierta medida, habla bien de la formación recibida por la universidad.

Se destaca sí que la innovación implementada cubre los objetivos de mejora, propuestos en un comienzo, relacionados con el desarrollo de la reflexión individual y colaborativa; el involucramiento de los estudiantes en sus procesos evaluativos; y la promoción de prácticas de autoevaluación y evaluación de pares (Martínez-Mínguez, 2016); (Gámiz-Sánchez, Torres-Hernández y Gallego-Arrufat, 2015); (Taras, 2015); (Pérez, Cebrián y Rueda, 2014) y (Navarro y Gonzáles, 2010).

Con todo, se vislumbran varias acciones de mejora del proyecto, algunas involucran directamente a la formación de los docentes supervisores, otras se relacionan con la planificación de las actividades y la elaboración de instrumentos evaluativos.

Como una primera acción de mejora, se observa la necesidad de establecer lineamientos comunes entre los docentes que realizan acompañamiento de estudiantes en práctica. Es imprescindible aunar criterios de retroalimentación y aplicación de los protocolos de evaluación formativa. Para eso, la sugerencia sería comenzar con jornadas de reflexión y modelamiento, valiéndose de videos, lecturas y trabajo colaborativo. Luego, continuar con sucesivas sesiones de reflexión y puesta en común de las experiencias. Instrumentos estandarizados, entrenamiento para observadores, evaluación de observadores y monitoreo de observadores son los elementos claves de un sistema de observación confiable que debiéramos implementar a mediano plazo (Archer et al., 2016).

Como pasos siguientes, se considera muy posible realizar una secuenciación más cuidadosa de las actividades de autoevaluación, pero especialmente las de evaluación

de pares, que requieren de una periodicidad que permita desarrollar la reflexión colaborativa sistemática.

Luego, se hace necesario enriquecer las actuales pautas de evaluación de la carrera mediante la creación de herramientas evaluativas basadas en estándares internacionales actualizados que pueden nutrir las prácticas (Archer et al. 2016). Se sugiere la revisión de las propuestas de EE. UU., especialmente las actualizaciones de Charlotte Danielson, cuyas sugerencias de estándares han formado parte de las definiciones del marco curricular chileno. Asimismo, es posible revisar las experiencias de Australia, Japón, Colombia cuyas contribuciones están directamente relacionadas con la evaluación formativa, y la retroalimentación metacognitiva.

La tarea del supervisor es muy grande, porque hay que considerar que, a pesar de los esfuerzos realizados desde una mejor retroalimentación, no es fácil observar cambios significativos en los desempeños de los estudiantes. Y no se trata de que el cambio no ocurra porque viene sugerido desde una instancia externa, sino que a pesar de que el sujeto hace consciente la propia necesidad de transformación, es muy potente la tendencia a regresar a las prácticas habituales, debido a que se trata de costumbres instaladas muy difíciles de arrancar. Sin embargo, todas las energías deben ir orientadas hacia el logro de la observación personal y la autorreflexión permanente que permita la desestructuración y la toma de conciencia como punto de partida para la evolución de la práctica. (Martínez, 2012; Martínez, 2013; Araya, s.f.; Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016).

Por la misma razón señalada, tampoco es fácil que los supervisores experimenten cambios profundos y duraderos en sus prácticas de retroalimentación, especialmente si solo cuentan con una capacitación ocasional. Se hace muy necesaria la formación los

docentes supervisores en colaboración permanente (Martínez, 2012; Martínez, 2013; Araya, s.f.; Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016).

Sobre el fortalecimiento de conocimientos y habilidades profesionales que ha significado el diseño e implementación de presente proyecto de innovación, es posible señalar que esta ha sido una experiencia muy interesante y útil. Había claridad de que el área de prácticas de la carrera necesitaba fortalecimiento y con este proyecto se pudo confirmar que existen las herramientas teóricas y empíricas que harían posible un real enriquecimiento. Con la implementación de este proyecto la investigadora ha podido no solo actualizar sus conocimientos sobre evaluación formativa, sino dimensionar la trascendencia que tiene la retroalimentación para el aprendizaje significativo (Villegas, González y Gallardo, 2017) y (Canabal y Margalef, 2017); se ha mejorado también la práctica docente al hacerla más reflexiva y planificada; y se ha podido desarrollar una actitud más empática con los jóvenes estudiantes, así como con los docentes que ofrecen su acompañamiento (Archer et al., 2016).

Como reflexión final, solo queda insistir en que la evaluación formativa bajo la forma de una retroalimentación planificada y sistemática es la clave para un aprendizaje significativo en todos los niveles de enseñanza. La evaluación dejó de ser privativa de los docentes, es más, todos los agentes del sistema educativo pueden y deben contribuir con ella a fortalecer los aprendizajes, comenzando por los propios aprendices, quienes deben observar sus desempeños, acompañados y orientados por sus profesores.

IV. REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje*. México: Paidós
- Ahumada, P. (2005) La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. En *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 45, pp. 11-24 Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Archer, J., Cantrell, S., Holtzman, S. L., Joe, J. N., Tocci, C. M., & Wood, J. (2016). *Better feedback for better teaching: A practical guide to improving classroom observations*. John Wiley & Sons. San Francisco: Jossey-Bass
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (2), 149-170.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (2), 149-170.
- Cavalli, A. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35 (4), 29-46. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/877Cavalli.pdf>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131-164.
- Condemarín, M & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: Mineduc (P900).
- Díaz Barriga Arceo, F., & Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53 (1), 36-56.
- Dios, I., Calmaestra, J. & Rodríguez-Hidalgo, A. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista mexicana de*

investigación educativa, 23(76), 281-302. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100281&lng=es&tlng=es.

Flores-Noya, D., Rodríguez, M. y Reina, (2016). La dinámica de la formación del profesor universitario en evaluación de los aprendizajes. En *Revista Santiago*, Especial VLIR, Recuperado de <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewFile/1973/1954>.

Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. En *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.9 (3), octubre-diciembre 2011, 237 - 258

Gámiz-Sánchez, V., Torres-Hernández, N. y Gallego-Arrufat, M. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía. *Revista de Docencia Universitaria* Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 319-338

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

MacMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.

March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. En *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.8 (n.1) 11-34

Martínez, F. (2012). *El reto de cambiar las prácticas de evaluación en aula de maestros de primaria. Consideraciones metodológicas sobre la capacitación a propósito de una experiencia*. Recuperado de:

http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/articulos/A%20119%202012%20Reto%20de%20cambiar%20practicass%20de%20evaluacion%20en%20aula.pdf

- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
- Mínguez, M. L. M. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 242-250.
- Muñoz Olivero, J. A., Villagra Bravo, C. P., & Sepúlveda Silva, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, (44), 77-91.
- Navarro, I. y Gonzáles, C. (2010). La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro. En *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.8 (n.1), 2010, 187-200
- Ossa, C. & Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. En *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 79-88. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212014000100008&lng=es&tlng=es.
- Pacheco-Cortés, A. y Alatorre-Rojo, E. (2018). La metacognición en la profesionalización docente: el pensamiento crítico en un entorno mixto. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Núm. 56, Artíc. 12, pp.1-23
- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 37-60.
- Pérez, R., Cebrián, D., Rueda, A. (2014). Evaluación de pares y autoevaluación con erúbricas: caso de estudio en el grado de Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, [S.l.], v. 12, n. 4, p. 437-456, dic. 2014. ISSN 1887-4592. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5632>.

- Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (11), 198-210.
- Schön, D. (1987). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, R. M. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185.
- Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? En *Relieve*, 21 (1), art. ME8. DOI: 10.7203/relieve.21.1.6394
- Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, *Líderes Educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Villegas, M. González, G y Gallardo, K. (2017). Aplicación de un modelo de retroalimentación como estrategia de evaluación formativa en educación superior. En *Investigaciones*. pp. 88-94 Recuperado de <http://riegee.tecvirtual.mx/index.php/riegee/article/download/410/294>.
- Zepeda, S. (2008) Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico En *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 43, 2008. pp. 243-258

V. EVIDENCIAS

Anexo 1: Carta solicitud de validación de entrevistas

Viña del Mar, 16 de agosto de 2018

Señora
Margarita Sánchez Vargas
Presente

Estimada profesora, mediante la presente, se solicita su colaboración como juez experto en la validación de las preguntas de una entrevista semiestructurada, dirigida a docentes Supervisores de Prácticas Pedagógicas, de la carrera de Educación Básica, de la Universidad de Viña del Mar.

La finalidad de esta instancia es recoger las impresiones de los profesores supervisores, a modo de diagnóstico, respecto de la evaluación de las Prácticas Pedagógicas realizadas en aula a los estudiantes de Educación Básica, con el fin de articular nuestra investigación de posgrado.

Según lo anterior, sus observaciones y recomendaciones, como juez de validación, serán de gran utilidad a la hora de elaborar una propuesta de investigación y mejoramiento de las Prácticas pedagógicas.

Agradeciendo de antemano su colaboración, me despido,

Cecilia Angélica Caviedes Viveros
Magíster en Innovación curricular y Evaluación educativa
Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación
Rut: 11. 632. 379- 6

Anexo 2: Validación de entrevistas

Diagnóstico preliminar del problema de investigación

Objetivos de la entrevista

1. Recoger impresiones de los profesores que han hecho supervisión de estudiantes en Prácticas Pedagógicas acerca de su experiencia en el acompañamiento a los estudiantes.
2. Apreciar la opinión que los profesores supervisores tienen sobre los protocolos de evaluación al aula de las Prácticas Pedagógicas de EBA en UVM.
3. Indagar sobre la oportunidad de la implementación de una evaluación de pares aplicada entre los estudiantes.

Preguntas para la entrevista	Valida/observaciones
1. ¿Cuáles prácticas pedagógicas ha supervisado en la universidad?	¿Se refiere a las Prácticas Iniciales, Intermedias o Finales? ¿o se refiere a otro aspecto?
2. ¿Qué significado tiene para usted la evaluación de las Prácticas pedagógicas?	"evaluación" en un momento → proceso "evaluación" en un momento → producto se la práctica en un segundo momento de un día que van a presentarse productos
3. ¿Qué opinión tiene acerca de la evaluación al aula implementada por las Prácticas?	
4. ¿Cuáles son a su juicio las fortalezas que ofrece la evaluación al aula de las prácticas?	
5. ¿Cuáles son las oportunidades que ofrece la evaluación al aula de las prácticas?	¡den
6. ¿Cuáles son las debilidades que presenta la evaluación al aula de las prácticas?	¡den
7. ¿Cuáles son las amenazas que ofrece la evaluación al aula de las prácticas?	¡den
8. ¿Qué apreciaciones tiene acerca de los indicadores empleados para evaluar objetivos propuestos?	del instrumento: en este caso → Pauta.
9. ¿Qué aporte, cree usted, podría ofrecer la implementación de una evaluación de pares?	

Observaciones generales:

Nombre del experto: Guillermo Espinoza M.
 Titulos: Profesor
 Postítulos: Comunicación
 Rut: 8.155.996-6

Nombre y firma del experto

Viña del Mar, 14 de agosto de 2018

Anexo 3: Consentimiento informado de entrevistas

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA

Estimado/a Profesor/a:

Usted ha sido invitado a participar en el Proyecto de investigación, relacionado con la revisión y análisis de la retroalimentación ofrecida por las supervisiones de Prácticas Pedagógicas implementadas por el área de Prácticas de la Escuela de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar.

La investigadora responsable es la docente Cecilia Caviedes, profesora del Departamento de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar, en el ámbito del Programa de Magíster en Innovación curricular y Evaluación educativa de la Universidad del Desarrollo en curso.

Por intermedio de este documento se le solicita como docente supervisor de Prácticas Pedagógicas que participe en una entrevista para ofrecernos su opinión acerca de los diversos aspectos que conlleva la actividad de colaboración que complementa las Prácticas Pedagógicas del Depto. De Educación Básica de la Universidad.

El propósito de esta entrevista es diagnosticar los posibles vacíos que genere la supervisión de los docentes al aula en los diferentes procesos de Práctica Pedagógica.

Su participación es voluntaria, consistirá en una conversación, que se realizará en su lugar de trabajo u otro que usted determine. La duración de la entrevista será de alrededor de una hora.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento de la entrevista sin que deba dar razones para ello. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima, y será guardada por la investigadora responsable y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

La participación es totalmente confidencial, ni su nombre ni su RUT ni ningún tipo de información que pueda identificarla aparecerá en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos. El almacenamiento de los códigos estará a cargo del investigador Responsable.

Usted no recibirá un beneficio directo por su participación en el estudio; sin embargo, si usted acepta participar, estará colaborando tanto con la investigación en curso como con su propia institución al ofrecer información para el mejoramiento de los procesos pedagógicos de los alumnos de Educación Básica.

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Profesora Cecilia Caviedes Viveros, fono: 993287821 email: ceci.caviedes@gmail.com

Agradezco desde ya su colaboración, y lo/la saludo cordialmente.

Cecilia Caviedes Viveros
Profesora de Castellano
Universidad de Viña del Mar
Magíster en Literatura

Anexo 4: Acta de consentimiento informado

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Daniel Salazar....., Rut. 16.588.544-9 docente de la Escuela de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación relacionada con la revisión y análisis de la retroalimentación ofrecida en las supervisiones de Prácticas Pedagógicas implementadas por el área de Prácticas de la Escuela de Educación Básica.

La investigadora responsable es la docente Cecilia Caviedes, profesora del Departamento de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar, en el ámbito del Programa de Magister en Innovación curricular y Evaluación educativa de la Universidad del Desarrollo en curso.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación con ello, acepto participar en una entrevista que se realizará en Universidad de Viña del Mar el día 21 de Agosto 2018...

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, que la información que se obtenga será guardada y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Daniel Salazar Alvar

Nombre Participante

[Firma]

Firma

Fecha: 21 de Agosto

Nombre Investigador

[Firma]

Firma

Fecha:

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Profesora Cecilia Caviedes Viveros, fono: 993287821 email: ceci.caviedes@gmail.com

Anexo 5: Acta de consentimiento informado

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Evelyn Obligado..... Rut. 13.326.715-2 docente de la Escuela de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación relacionada con la revisión y análisis de la retroalimentación ofrecida en las supervisiones de Prácticas Pedagógicas implementadas por el área de Prácticas de la Escuela de Educación Básica.

La investigadora responsable es la docente Cecilia Caviedes, profesora del Departamento de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar, en el ámbito del Programa de Magister en Innovación curricular y Evaluación educativa de la Universidad del Desarrollo en curso.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación con ello, acepto participar en una entrevista que se realizará en Universidad UDE el día 17 de Agosto.....

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, que la información que se obtenga será guardada y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Evelyn Obligado Donoso
Nombre Participante

Evelyn
Firma

Fecha 17 Agosto 2018

Nombre Investigadora

Cecilia Caviedes
Firma

Fecha

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Profesora Cecilia Caviedes Viveros, fono: 993287821 email: cecili.caviedes@gmail.com

Anexo 6: Protocolo de entrevista a supervisores

Diagnóstico preliminar del problema de investigación

Objetivos de la entrevista

1. Recoger impresiones de los profesores que han hecho supervisión de Prácticas Pedagógicas, acerca de su experiencia en el acompañamiento de estudiantes.
2. Conocer la opinión que los profesores supervisores tienen respecto de la eficacia de los protocolos de evaluación al aula, en las Prácticas Pedagógicas de EBA en UVM.
3. Detectar la viabilidad de la implementación de una evaluación de pares, aplicada entre los estudiantes practicantes, de la carrera de Educación Básica.

Preguntas para la entrevista

1. ¿Qué niveles de Prácticas Pedagógicas ha supervisado en la Escuela de Educación en UVM?
2. ¿Qué sentido tiene para usted la evaluación de las Prácticas Pedagógicas?
3. ¿Qué opinión tiene acerca de la evaluación en el aula implementada por las Prácticas?
4. ¿Cuáles son a su juicio las fortalezas que ofrece la evaluación en el aula de las Prácticas?
5. ¿Cuáles son las oportunidades que ofrece la evaluación en el aula de las Prácticas?
6. ¿Cuáles son las debilidades que presenta la evaluación en el aula de las Prácticas?
7. ¿Cuáles son las amenazas que presenta la evaluación en el aula de las Prácticas?
8. ¿Qué apreciaciones tiene acerca de los indicadores empleados en las pautas para evaluar desempeños de los estudiantes?
9. ¿Qué aporte, cree usted, podría ofrecer una evaluación de pares complementaria a la evaluación en el aula?

Anexo 7: Acta de consentimiento informado

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Sustavo Espinoza M., Rut 8.000.956-6 docente de la Escuela de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación relacionada con la revisión y análisis de la retroalimentación ofrecida en las supervisiones de Prácticas Pedagógicas implementadas por el área de Prácticas de la Escuela de Educación Básica.

La investigadora responsable es la docente Cecilia Caviedes, profesora del Departamento de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar, en el ámbito del Programa de Magister en Innovación curricular y Evaluación educativa de la Universidad del Desarrollo en curso.

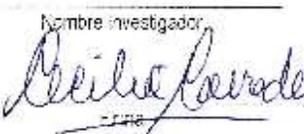
Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y de tipo de participación que se me solicita. En relación con ello, acepto participar en una entrevista que se realizará en Univ. Viña del Mar el día 24 de Agosto.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo persona. Por último, que la información que se obtenga será guardada y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.


Nombre participante
Sustavo Espinoza M.
Firma
Fecha: 24 de Agosto


Nombre investigador
Cecilia Caviedes
Firma
Fecha:

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Profesora Cecilia Caviedes Viveros, fono: 993287821 email: cec.caviedes@gmail.com

Anexo 8: Protocolo de entrevista a coordinador de prácticas UVM

Diagnóstico preliminar del problema de investigación

Objetivos de la entrevista

1. Recoger impresiones del Coordinador de Prácticas Pedagógicas de la carrera de Educación Básica de UVM, acerca de su experiencia en la Coordinación del área.
2. Conocer la opinión que el Coordinador de Prácticas Pedagógicas tiene respecto de la eficacia de los protocolos de evaluación al aula, en las Prácticas Pedagógicas de EBA en UVM.
3. Detectar la viabilidad de la implementación de una evaluación de pares, aplicada entre los estudiantes practicantes, de la carrera de Educación Básica.

Preguntas para la entrevista

1. ¿Cuánto tiempo ha llevado a cargo la coordinación de Prácticas Pedagógicas en la Escuela de Educación en UVM?
2. ¿Qué sentido tiene para usted la evaluación de las Prácticas Pedagógicas?
3. ¿Qué opinión tiene acerca de la evaluación en el aula implementada por las Prácticas?
4. ¿Cuáles son a su juicio las fortalezas que ofrece la evaluación en el aula de las Prácticas?
5. ¿Cuáles son las oportunidades que ofrece la evaluación en el aula de las Prácticas?
6. ¿Cuáles son las debilidades que presenta la evaluación en el aula de las Prácticas?
7. ¿Cuáles son las amenazas que presenta la evaluación en el aula de las Prácticas?
8. ¿Qué apreciaciones tiene acerca de los indicadores empleados en las pautas para evaluar desempeños de los estudiantes?
9. ¿Qué aporte, cree usted, podría ofrecer una evaluación de pares formativa complementaria a la evaluación en el aula?
10. ¿Cómo podría incidir esta evaluación en la autoevaluación de los estudiantes?

Anexo 9: carta solicitud de validación de protocolo de grupo focal

Viña del Mar, 13 de agosto de 2018

Señora
Evelyn Obligado
Presente

Estimado profesor: mediante la presente solicito su colaboración como juez experto en la validación de la siguiente pauta con los tópicos generativos para la implementación de un Grupo Focal con estudiantes de octavo semestre de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar, quienes están cursando su Práctica Profesional como parte del currículum de su formación académica.

La finalidad de esta instancia es recoger a modo de diagnóstico para la implementación de nuestra investigación de posgrado las impresiones de los estudiantes acerca de la evaluación de las Prácticas Pedagógicas en relación con las supervisiones al aula realizadas por los docentes supervisores que colaboran en la escuela de Educación Básica.

El estudio que queremos abordar se relaciona con la revisión y análisis de la retroalimentación de los docentes colaboradores en el ámbito de las supervisiones de Prácticas Pedagógicas implementadas por el área de Prácticas de la Escuela de Educación Básica.

Por esto, sus observaciones y recomendaciones como juez de validación nos serán de gran utilidad en la formulación final de nuestro instrumento de investigación.

Agradeciendo de antemano su colaboración, me despido,

Cecilia Angélica Caviedes Viveros
Magíster en Innovación curricular y Evaluación educativa
Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación
Rut: 11. 632. 379- 6

Anexo 10: Validación grupo focal

Grupo focal para Diagnóstico del problema de investigación

Objetivos:

1. Recoger impresiones de los estudiantes de 4º año acerca de las experiencias de Prácticas Pedagógicas de EBA en UVM cursadas durante años anteriores.
2. Aprender la opinión que los estudiantes tienen sobre los protocolos de evaluación al aula de las Prácticas Pedagógicas de EBA en UVM.
3. Indagar sobre la oportunidad de la implementación de una evaluación de pares entre los estudiantes en práctica.

Criterios de selección de la muestra para el grupo focal:

1. Grupo mixto
2. Rendimiento académico (sobre 5,0)
3. Número de prácticas cursadas (3 prácticas)
4. Estudiantes regulares (no atrasados)

Tópicos generativos para la implementación del grupo focal	Valida/Observaciones
1. Opinión acerca de la evaluación de las Prácticas Pedagógicas.	Basado en las prácticas realizadas, intermedia y finales. No se necesita
2. Opinión acerca de la evaluación al aula implementada en las Prácticas.	"evaluación al aula" podría ser pensada
3. Fortalezas que ofrece la evaluación al aula de las Prácticas.	idem
4. Oportunidades que ofrece la evaluación al aula de las Prácticas	idem
5. Debilidades que presenta la evaluación al aula de las Prácticas.	idem
6. Amenazas que presenta la evaluación al aula de las Prácticas.	idem
7. Apreciación acerca de los indicadores empleados para evaluar objetivos propuestos	"se refiere a la parte de evaluación" necesario
8. Opinión sobre el posible aporte de una evaluación de pares.	

Observaciones generales:

Nombre del experto: Gerardo Siqueiros Ruiz

Títulos: Profesor

Postítulos: Químico

Rut: 8.555.996-6



Nombre y firma del experto

Anexo 11: Validación grupo focal

Grupo focal para Diagnóstico del problema de investigación

Objetivos:

1. Recoger impresiones de los estudiantes de 4° año acerca de las experiencias de Prácticas Pedagógicas de EBA en UVM cursadas durante años anteriores.
2. Aprender la opinión que los estudiantes tienen sobre los protocolos de evaluación al aula de las Prácticas Pedagógicas de EBA en UVM.
3. Indagar sobre la oportunidad de la implementación de una evaluación de pares entre los estudiantes en prácticas.

Criterios de selección de la muestra para el grupo focal:

1. Grupo mérito
2. Rendimiento académico (sobre 5,0)
3. Número de prácticas cursadas (3 prácticas)
4. Estudiantes regulares (no atrasados)

Tópicos generativos para la implementación del grupo focal	Valida/Observaciones
1. Opinión acerca de la evaluación de las Prácticas Pedagógicas.	
2. Opinión acerca de la evaluación al aula implementada en las Prácticas.	Opinión acerca de la evaluación de las prácticas observadas en el aula (o el interior del aula)
3. Fortalezas que ofrece la evaluación al aula de las Prácticas.	Fortalezas que ofrece la evaluación de las prácticas en el aula.
4. Oportunidades que ofrece la evaluación al aula de las Prácticas.	
5. Debilidades que presenta la evaluación al aula de las Prácticas.	
6. Amenazas que presenta la evaluación al aula de las Prácticas.	Dificultades que presenta la evaluación de las prácticas al interior del aula
7. Apreciación acerca de los indicadores empleados para evaluar objetivos propuestos	Apreciación acerca de los indicadores empleados en las guías para evaluar el desempeño del estudiante.

B. Opinión sobre el posible aporte de una evaluación de pares.	
--	--

Observaciones generales:

Nombre del experto: _____ Evelyn Obligado Donoso _____

Títulos: _____

Participulos: _____

Anexo 12: Consentimiento informado de grupo focal

CONSENTIMIENTO INFORMADO GRUPO FOCAL

Estimado(a) alumno:

Usted ha sido invitado a participar en el Proyecto de investigación, relacionado con la revisión y análisis de la retroalimentación ofrecida en las supervisiones de Prácticas Pedagógicas implementadas por el área de Prácticas de la Escuela de Educación Básica.

La investigadora responsable es la docente Cecilia Caviedes, profesora del Departamento de Educación Básica de la Universidad de Viña del Mar, en el ámbito del Programa de Magister en Innovación curricular y Evaluación educativa de la Universidad del Desarrollo en curso.

Lo/a hemos invitado a participar en un grupo de discusión, junto con otras personas como usted, para conocer sus opiniones y experiencias acerca de su experiencia en relación con las supervisiones de los docentes de la escuela de Educación Básica en las Prácticas Pedagógicas que usted ha cursado a la fecha. Es importante aclarar que no habrá respuestas correctas ni incorrectas, solamente queremos conocer su opinión acerca de este tema.

El grupo de discusión tendrá una duración aproximada de 1 hora (de 12:20 a 13:30), y se llevará a cabo en la universidad. Si usted está de acuerdo, grabará la discusión que se dé dentro de este grupo con la única finalidad de tener registrada toda la información y poder analizarla.

Usted no recibirá un beneficio directo por su participación en el estudio; sin embargo, si usted acepta participar, estará colaborando tanto con la investigación en curso como con su propia institución.

Toda la información que Usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial. Será utilizada únicamente por la investigadora del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Para asegurar la confidencialidad de sus datos, usted quedará identificado(a) con un número y no con su nombre.

Si alguna de las preguntas o temas que se traten en el grupo le hicieran sentir un poco incómodo(a), tiene el derecho de no comentar al respecto.

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación del mismo en cualquier momento.

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Profesora Cecilia Caviedes Viveros, fono: 993287821 email: ceci.caviedes@gmail.com

Agradezco desde ya su colaboración, y le saludo cordialmente.

*Cecilia Caviedes Viveros
Profesora de Castellano
Magister en Literatura*

Anexo 13: Protocolo de grupo focal

Diagnóstico del problema de investigación

Objetivos del grupo focal:

1. Recoger impresiones de los estudiantes de 4º año acerca de las experiencias de Prácticas Pedagógicas de EBA en UVM cursadas durante años anteriores.
2. Apreciar la opinión que los estudiantes tienen sobre los protocolos de evaluación en el aula implementadas por las Prácticas Pedagógicas de EBA en UVM.
3. Indagar sobre la oportunidad de la implementación de una evaluación de pares.

Moderador: _____

Fecha	Hora inicio	Hora término	Duración de la sesión
17- agosto de 2018	12:20	13:30	

Participantes	Edad	Género	Prácticas cursadas	Prácticas aprobadas
1 Ana	31	F	4	4
2 Julio	30	M	3	3
3 Cecilia	22	F	3	3
4 Antonella	22	F	3	3
5 Rodrigo	24	M	3	3
6 Paulina	31	F	3	3
7 Génesis	26	F	4	4

Tópicos generativos para grupo focal:

1. Edad, Prácticas Pedagógicas cursadas.
2. Opinión acerca de la evaluación de las Prácticas Pedagógicas en sus distintos niveles.
3. Opinión acerca de la evaluación en el aula implementada en las Prácticas.
4. Fortalezas que ofrece la evaluación del supervisor de las Prácticas en el aula.
5. Oportunidades que ofrece la evaluación del supervisor las Prácticas en el aula.
6. Debilidades que presenta la evaluación del supervisor de las Prácticas en el aula.
7. Amenazas que presenta la evaluación del supervisor de las Prácticas en el aula.
8. Apreciación acerca de los indicadores empleados en las pautas del supervisor para evaluar el desempeño del estudiante.
9. Opinión sobre el posible aporte de una evaluación de pares complementaria a la evaluación en el aula.

Anexo 14: Carta solicitud de validación de pauta de evaluación

Viña del Mar, 1 de octubre de 2018

Estimado profesor:

Mediante la presente solicito su colaboración como juez experto en la validación de las siguientes pautas de evaluación para ser aplicadas a cuatro estudiantes de octavo semestre de la carrera de Educación Básica, quienes están cursando su Práctica Profesional como parte del currículum de su formación académica.

Este momento de nuestra investigación de posgrado corresponde a la implementación de una innovación en el contexto de las Prácticas Pedagógicas en relación con las supervisiones al aula realizadas por los docentes supervisores que colaboran en la escuela de Educación Básica.

La finalidad de esta implementación es recoger evidencias acerca de la utilidad de la aplicación de dos instancias complementarias a la retroalimentación del docente supervisor de práctica pedagógica.

Ambas pautas son muy similares, puesto que el objetivo de ellas es la contrastación de las apreciaciones del propio estudiante con las de sus compañeros en un posterior análisis.

Para lograr nuestros objetivos, sus observaciones y recomendaciones como juez de validación nos serán de gran utilidad en la formulación final de nuestro instrumento de innovación.

Agradeciendo de antemano su colaboración, me despido,

Cecilia Angélica Caviedes Viveros
Magíster en Innovación curricular y Evaluación educativa
Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación
Rut: 11. 632. 379- 6

Anexo 15: Pauta de autoevaluación formativa

Evaluación Formativa de experiencia de aula para taller de Práctica Pauta de Autoevaluación

Objetivo: Evaluar de manera autónoma el desempeño en el aula de práctica pedagógica de los estudiantes.

Desde tu autopercepción de desempeño y del registro visual de tu intervención en el aula, evalúate formativamente utilizando la siguiente pauta construida a partir del MBE y los Resultados de aprendizaje de EBA UVM. Para facilitar el llenado, cada indicador posee un concepto representado por un valor numérico.

Indicadores	4	3	2	1	n/a
Lo hago muy bien: 4; Lo hago bien: 3; Lo hago regular: 2; Aún me falta: 1; No Aplica					
DOMINIO A: Preparación de la clase					
1. Manejo los contenidos que enseñé con mayor profundidad que lo declarado en la planificación.					
2. Reflexiono cómo los(as) niños(as) pueden aplicarlos a su vida.					
3. Comprendo el programa de la asignatura.					
4. Me interiorizo de las características (fortalezas y debilidades) de mis alumnos(as).					
5. Conozco las maneras de aprender de mis alumnos(as), seleccionando recursos significativos para ellos(as).					
6. Hago uso de la didáctica correspondiente al preparar la actividad que diseñé.					
7. Diseño actividades de enseñanza coherentes con el objetivo y adecuadas al tiempo disponible (para inicio, desarrollo y cierre de la clase).					
8. Diseño actividades de aprendizaje que consideran expresión oral, lectura y escritura de mis estudiantes.					
9. Selecciono criterios e indicadores de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje propuestos por el programa.					
10. Diseño estrategias de evaluación para que todos(as) mis estudiantes tengan oportunidad para demostrar lo que han aprendido.					
DOMINIO B: Ambiente propicio para la clase					
11. Dispongo el espacio del aula de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.					
12. Establezco en conjunto normas de comportamiento y convivencia congruentes con las necesidades de la enseñanza.					
13. Promuevo un clima de relaciones interpersonales respetuosas, solidarias y empáticas con y entre mis alumnos(as).					
14. Promuevo un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.					
15. Ofrezco a todos mis alumnos(as) oportunidades de participación.					
16. Motivo en forma evidente el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.					
17. Utilizo recursos didácticos variados y coherentes con las actividades de aprendizaje, facilitando que los estudiantes dispongan de ellos oportunamente.					
18. Promuevo un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar un trabajo de calidad.					
DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje en la clase					
19. Comunico a mis estudiantes los propósitos de la clase o aprendizajes por lograr.					

20. Desarrollo la clase siguiendo una estructura estratégica definida (inicio, desarrollo, cierre).					
21. Utilizo los conceptos de manera precisa y comprensible para mis alumnos(as).					
22. Propongo tareas que comprometan emocionalmente a mis estudiantes con la exploración de los contenidos.					
23. Incentivo a mis alumnos(as) contextualizar el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos o a establecer relaciones entre ellos.					
24. Adapto las actividades de enseñanza a partir de las evidencias de los aprendizajes de mis estudiantes (evaluación formativa y sumativa) recogidas anteriormente.					
25. Favorezco en mis estudiantes el desarrollo de actitudes y valores, así como de los objetivos transversales del currículum.					
26. Utilizo estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de Aprendizaje y las comparto con los(as) alumnos(as).					
27. Aplico estrategias de retroalimentación que permitan a los y las estudiantes autoevaluarse, tomando conciencia de sus logros de aprendizaje.					
28. Organizo el tiempo de la clase para cerrar el ciclo de aprendizaje de los y las estudiantes.					
DOMINIO D: Responsabilidades profesionales hacia la escuela					
29. He indagado acerca del Proyecto Educativo y los reglamentos del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento.					
30. Promuevo la colaboración con mis pares (profesores y compañeros(as)) en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.					
31. Analizo críticamente mi práctica de enseñanza, reformulándola a partir de los resultados de aprendizaje de mis alumnos(as).					
32. Propongo nuevas formas de abordar las necesidades de apoyo a mis alumnos(as) tanto en el aula como fuera de ella.					
OTROS ASPECTOS ACTITUDINALES DEL DESEMPEÑO DOCENTE					
33. Mi expresión oral es apropiada (vocabulario, volumen, modulación, ritmo).					
34. Mi expresión escrita es correcta (orden, caligrafía, ortografía).					
35. Considero en el desarrollo de mis clases a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.					
36. Intento abandonar un rol protagónico para favorecer en mis alumnos(as) la autonomía en su aprendizaje.					
37. Me despierto constantemente por el aula verificando el avance de mis alumnos(as).					
38. Reacciono pertinentemente en situaciones que interfieren en el desarrollo de mi clase.					
39. Promuevo la Interacción de conocimientos, así como la reflexión entre mis alumnos(as).					
40. Converso con mi(s) profesor(es) guía(s) para retroalimentarme y fortalecer mis competencias.					
41. Soy puntual para llegar al colegio, iniciar y terminar mis clases.					
42. Tengo especial cuidado por mi presentación personal.					
43. Promuevo el cuidado del orden y limpieza de la sala antes, durante y al final de la clase.					

Anexo 16: Pauta de evaluación formativa de pares

Evaluación Formativa de experiencia de aula para taller de Práctica Pauta de Evaluación de Pares

Objetivo: Evaluar el desempeño en el aula de práctica pedagógica a los estudiantes pares.

Desde tu percepción del registro visual de parte de su clase, evalúa formativamente a tu compañera(o), utilizando la siguiente pauta construida a partir del MBE y los Resultados de aprendizaje de EBA UVM. Para facilitar el llenado, cada indicador posee un concepto representado por un valor numérico.

Indicadores	4	3	2	1	n/o
4: Lo hace muy bien; 3: Lo hace bien; 2: Lo hace regular; 1: Aún le falta; No Observable					
DOMINIO A: Preparación de la clase					
1. Se observa manejo de los contenidos en profundidad.					
2. Manifiesta dominio del programa de la asignatura.					
3. Manifiesta conocimiento de las características (fortalezas y debilidades) de los alumnos (as).					
4. Selecciona recursos significativos para sus estudiantes, demostrando así conocimiento de sus maneras de aprender.					
5. Diseña actividades que demuestran dominio de la didáctica de la asignatura.					
6. Diseña actividades de enseñanza coherentes con el objetivo y adecuadas al tiempo disponible (para inicio, desarrollo y cierre de la clase).					
7. Diseña actividades de aprendizaje que consideran expresión oral, lectura y escritura de los y las estudiantes.					
8. Selecciona criterios e indicadores de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje propuestos por el programa.					
9. Diseña estrategias de evaluación para que todos(as) sus estudiantes tengan oportunidad para demostrar lo que han aprendido.					
DOMINIO B: Ambiente propicio para la clase					
10. Dispone el espacio del aula de manera coherente con las actividades de aprendizaje.					
11. Establece en conjunto con los estudiantes normas de comportamiento y convivencia congruentes con las necesidades de la enseñanza.					
12. Promueve un clima de relaciones interpersonales respetuosas, solidarias y empáticas con y entre los estudiantes.					
13. Promueve un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.					
14. Ofrece a todos los alumnos(as) oportunidades de participación.					
15. Motiva en forma evidente el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.					
16. Utiliza recursos didácticos variados y coherentes con las actividades de aprendizaje, facilitando que los estudiantes dispongan de ellos oportunamente.					
17. Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar un trabajo de calidad.					
DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje en la clase					
18. Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase o aprendizajes por lograr.					
19. Desarrolla la clase siguiendo una estructura estratégica definida (inicio, desarrollo y cierre).					
20. Utiliza los conceptos de manera precisa y comprensible para los alumnos(as).					

21. Propone tareas que comprometan actitudinalmente a los estudiantes con la exploración de los contenidos.				
22. Incentiva a los alumnos(as) a contextualizar el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos o establecer relaciones entre ellos.				
23. Favorece en sus estudiantes el desarrollo de actitudes/valores, así como de los objetivos transversales del currículum.				
24. Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje, compartiéndolos con los(as) alumnos(as).				
25. Aplica estrategias de retroalimentación que permitan a los estudiantes autoevaluarse, tomando conciencia de sus logros de aprendizaje.				
26. Organiza el tiempo de la clase para cerrar el ciclo de aprendizaje de los estudiantes.				
OTROS ASPECTOS ACTITUDINALES DEL DESEMPEÑO DOCENTE				
27. Se expresa oralmente de manera apropiada (vocabulario, volumen, modulación, ritmo).				
28. Se expresa por escrito de manera apropiada (orden, caligrafía, ortografía).				
29. Usa el pizarrón ordenadamente y contribuyendo a la comprensión y retención memorística del estudiante.				
30. Se desplaza constantemente por el aula para verificar el avance de los alumnos(as), considerando en especial a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.				
31. Abandona un rol protagónico para favorecer en los alumnos(as) la autonomía en su aprendizaje.				
32. Reacciona pertinentemente ante situaciones que interfieren en el desarrollo de la clase.				
33. Promueve la interacción de conocimientos entre los alumnos, así como la reflexión entre ellos(as).				
34. Se observa un especial cuidado de su presentación personal.				
35. Promueve el cuidado del orden y limpieza de la sala antes, durante y al final de su clase.				

Anexo 17: Escala de valoración para evaluar los efectos de la innovación

28/4/2019

Valoración de estrategias complementarias de evaluación formativa

Valoración de estrategias complementarias de evaluación formativa

Esta escala de apreciación con 11 preguntas busca medir el impacto que tuvo la implementación de las estrategias complementarias de autoevaluación y evaluación de pares para enriquecer la evaluación formativa aplicada por el docente supervisor.

*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

Reflexión individual

2. 1. Las acciones de acompañamiento adoptadas en esta práctica pedagógica han permitido desarrollar la reflexión individual sobre la adquisición de competencias docentes en los futuros docentes. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 frecuentemente
 ocasionalmente
 nunca

3. 2. En los procesos de práctica de los años anteriores la reflexión personal fue sistemática. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 frecuentemente
 ocasionalmente
 nunca

Participación en los procesos de evaluación

<https://docs.google.com/forms/d/1uZHT8K0QzF7W0ouENLqz7YgJ0Lqz2NagOgIc/edit>

14

28/4/2019

Valoración de estrategias complementarias de evaluación formativa

4. 3. Las acciones de acompañamiento adoptadas han posibilitado la participación de los estudiantes en sus procesos de evaluación. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 frecuentemente
 ocasionalmente
 nunca

5. 4. Ha sido posible participar activamente en la retroalimentación de los pares. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 frecuentemente
 ocasionalmente
 nunca

Reflexión y trabajo colaborativos

6. 5. Han sido posibles durante el proceso de práctica la reflexión y el trabajo colaborativos con el fin de mejorar la adquisición de competencias pedagógicas tanto personales como de los pares. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 frecuentemente
 ocasionalmente
 nunca

7. 6. Un aspecto diferenciador positivo de esta práctica profesional ha sido la inclusión de la evaluación de pares. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 frecuentemente
 ocasionalmente
 nunca

<https://docs.google.com/forms/d/1uZHT8K0QzF7W0ouENLqz7YgJ0Lqz2NagOgIc/edit>

24

Diseño colaborativo de Instrumentos

8. 7. Ha sido posible diseñar e implementar colaborativamente un instrumento de autoevaluación para evaluar la puesta en práctica de las competencias docentes. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 frecuentemente
 ocasionalmente
 nunca

9. 8. Ha sido posible diseñar e implementar colaborativamente un instrumento de evaluación de pares para evaluar en conjunto la puesta en práctica de las competencias docentes. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 frecuentemente
 ocasionalmente
 nunca

Experiencias reales de análisis

10. 9. Se ha podido tener acceso a situaciones reales de evaluación con el fin de aplicar análisis de contextos similares a los de la propia experiencia. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 frecuentemente
 ocasionalmente
 nunca

11. 10. Es posible aprender de las experiencias de los pares para mejorar la práctica docente personal. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 frecuentemente
 ocasionalmente
 nunca

Conclusión

12. 11. Las acciones de acompañamiento adoptadas han permitido el mejoramiento de la retroalimentación formativa. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 frecuentemente
 ocasionalmente
 nunca

Se enviará una copia de tus respuestas por correo electrónico a la dirección que has proporcionado

Anexo 18: Encuesta de evaluación de satisfacción de los estudiantes

28/4/2019

Encuesta para proyecto de evaluación

Encuesta para proyecto de evaluación

Las siguientes 29 preguntas buscan tu opinión reflexiva acerca de la evaluación formativa de tu Práctica profesional

*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

Del evaluador

Corresponde al docente supervisor y al tipo de acompañamiento que ofrece en relación con el proceso y el producto, es decir, con la retroalimentación formativa y con la calificación.

2. 1. La evaluación formativa que ofrece el docente supervisor es suficiente para conocer mis competencias pedagógicas *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

3. 2. Creo que el docente supervisor debe ser el agente encargado de la aplicación de la evaluación formativa. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

<https://docs.google.com/forms/d/1A8HE3gh110WH9X0MvMZ3gmHbodLqV2VCeHtph-ePIUA/edit>

19

28/4/2019

Encuesta para proyecto de evaluación

4. 3. Creo que el estudiante debe ser un agente evaluador de la misma importancia que el docente supervisor. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

5. 4. Considero que el profesor supervisor debe modelar la evaluación formativa desde el inicio de las prácticas. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

6. 5. La autoevaluación formativa me parece un aporte significativo para el conocimiento de mis competencias pedagógicas. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

De los sujetos evaluados

Involucra a los profesores en formación que han cursado cada uno de los niveles de práctica: Práctica de acercamiento a la cultura escolar, Práctica de acompañamiento a la acción pedagógica, Práctica de participación en la acción pedagógica y Práctica profesional.

<https://docs.google.com/forms/d/1A8HE3gh110WH9X0MvMZ3gmHbodLqV2VCeHtph-ePIUA/edit>

20

7. 6. Considero que la autoevaluación formativa es una experiencia enriquecedora para mi formación profesional.¹⁴
 Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

8. 7. Considero que la autoevaluación por sí sola no es suficiente para conocer mis competencias pedagógicas.¹⁵
 Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

9. 8. La evaluación de pares me parece un aporte significativo para el conocimiento de mis competencias pedagógicas.¹⁶
 Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

10. 9. Considero que la evaluación de pares es una experiencia enriquecedora para mi formación profesional.¹⁷
 Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

11. 10. Considero que la evaluación de pares es un buen complemento de la autoevaluación para conocer mis competencias pedagógicas.¹⁸
 Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

De la evaluación formativa y retroalimentación

Evaluación Formativa: procedimiento evaluativo, basado en la observación y retroalimentación, cuya finalidad última es conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Retroalimentación: Es la información que el docente supervisor comunica al estudiante a partir de la evaluación formativa de sus desempeños en el aula; esta puede darse de manera retroactiva y prospectiva.

12. 11. Creo que la autoevaluación formativa es un aporte significativo respecto a la práctica pedagógica.¹⁹
 Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

13. 12. Creo que la autoevaluación formativa es un aporte significativo para la autoevaluación (calificación) al final de la práctica.²⁰
 Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

14. 13. **Creo que la autoevaluación formativa debiera aplicarse durante la práctica en más de una oportunidad. ***
 Marque solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

15. 14. **Creo que la autoevaluación formativa puede replicarse en las prácticas anteriores a la práctica profesional. ***
 Marque solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

16. 15. **Creo necesario aplicar de manera sistemática la autoevaluación para mejorar la práctica docente. ***
 Marque solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

17. 16. **Considero que la utilidad de la autoevaluación en la práctica docente es alta. ***
 Marque solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

18. 17. **Creo que la evaluación de pares es un aporte significativo respecto a la práctica pedagógica. ***
 Marque solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

19. 18. **Creo que la evaluación de pares es un aporte significativo respecto de la evaluación durante la práctica. ***
 Marque solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

20. 19. **Creo que la evaluación de pares debiera aplicarse durante la práctica en más de una oportunidad. ***
 Marque solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

21. 20. **Creo que la evaluación de pares puede replicarse en las prácticas anteriores a la práctica profesional. ***
 Marque solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

- 22. 21. Creo necesario aplicar de manera sistemática la evaluación de pares formativa para mejorar la práctica docente.** *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

- 23. 22. Considero que la utilidad de la evaluación de pares en la práctica docente es alta.** *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

- 24. 23. Creo que la retroalimentación que me aporta la evaluación de pares es significativa para conocer mis competencias pedagógicas.** *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

Instrumentos de observación/evaluación

Consiste en las escalas de apreciación con los indicadores que permiten evaluar los desempeños de los estudiantes, tanto durante el proceso como al término de las prácticas.

- 25. 24. Considero que el formato de autoevaluación proporcionado es útil.** *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

- 26. 25. Considero que el formato de autoevaluación es completo.** *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

- 27. 26. Considero que el formato de autoevaluación proporcionado es práctico.** *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

- 28. 27. Creo que es importante que los estudiantes participen en la elaboración de los instrumentos de evaluación.** *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

29. 28. Considero que el formato de evaluación de pares proporcionado es útil. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

30. 28. Considero que el formato de evaluación de pares proporcionado es práctico. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

Se enviará una copia de tus respuestas por correo electrónico a la dirección que has proporcionado

Con la tecnología de
 Google Forms