



Pontificia
Universidad
Católica
de Chile

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS QUE
POSEEN LOS DOCENTES DE 4° MEDIO PARA ACREDITAR EL DESARROLLO
DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE GENÉRICOS EN SUS ESTUDIANTES

Estudio de caso realizado en un liceo politécnico de la comuna de La Cisterna

por

CLAUDIA ANDREA FARIÑA KUTZ

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Educación mención Evaluación de los Aprendizajes

Profesor guía: Dr. Gustavo González García

Noviembre de 2019

Santiago-Chile

© 2019, Claudia Andrea Fariña Kutz

© 2019, Claudia Andrea Fariña Kutz

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

AUTORIZACIÓN PARA LA REPRODUCCIÓN DEL PROYECTO DE MAGÍSTER
(SELECCIONE UNA OPCIÓN)

a) Ninguna parte de este Proyecto De Magíster puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso por escrito del(os) autor(es).

FECHA----- FIRMA

b) Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

FECHA-----FIRMA

Tabla de Contenido

Resumen.....	iv
Abstract	v
Introducción	1
1 El problema de investigación.....	2
1.1 El tema y propósitos del estudio.....	2
1.2 Enfoque curricular de la Educación Media Técnico Profesional	4
1.3 Relevancia del desarrollo de competencias en los estudiantes de la EMTP y su contribución a la sociedad.....	5
1.4 Relevancia para la institución observada	6
1.5 Relevancia para la mención de evaluación de aprendizajes.....	7
2 Marco teórico	8
2.1 Enfoque curricular del concepto de competencia.....	8
2.2 Currículum basado en competencias del siglo <i>XXI</i>	11
2.3 Prácticas evaluativas del docente del siglo <i>XXI</i>	11
2.4 Referente teórico de concepciones epistemológicas de los docentes	14
3 Preguntas orientadoras del estudio.....	15
3.1 Pregunta principal.....	15
3.2 Preguntas secundarias.....	15
4 Objetivos	15
4.1 Objetivo general	15
4.2 Objetivos específicos.....	15
5 Enfoque del estudio.....	16
5.1 Particularista	16
5.2 Descriptiva.....	16

5.3	Heurística.....	16
5.4	Inductiva.....	17
6	Etapas del proceso y rol del investigador y de los sujetos	17
6.1	Etapas del proceso de elaboración de un estudio de caso	17
6.2	Rol del investigador.....	18
7	Población o sujetos del estudio y su arranque muestral.....	19
8	Técnicas de producción y análisis de datos.....	20
8.1	Técnicas de producción de datos.....	20
8.1.1	Entrevista semi-estructurada	21
8.1.2	Temas de información.....	21
8.2	Técnicas de análisis de datos.....	21
9	Principios éticos y criterios de calidad.....	22
9.1	Principios éticos	22
9.2	Criterios de calidad.....	23
10	Resultados	24
10.1	Concepciones e importancia de los OAG para los docentes	24
10.2	Contexto institucional de las prácticas evaluativas de los docentes	25
10.3	Prácticas evaluativas: Concepción y procedimientos de evaluación de los OAG ...	29
10.4	Las prácticas de evaluación de OAG específicos	32
10.4.1	Objetivo de Aprendizaje Genérico N°1	32
10.4.2	Objetivo de Aprendizaje Genérico N°4	34
10.4.3	Objetivo de Aprendizaje Genérico N°5	35
10.4.4	Objetivo de Aprendizaje Genérico N°6	35
11	Conclusiones	36
12	Limitaciones y proyecciones del estudio	40

13	Bibliografía	42
14	Anexos	46
14.1	Guion entrevista Jefa de Titulación	46
14.2	Pauta entrevista para profesores	46
14.3	Pauta Juicio Experto	50
14.4	Consentimiento informado	56
14.4.1	Carta director.....	56
14.4.2	Consentimiento informado profesores	59
14.5	Bitácora estudiante.....	62
14.6	Documentación investigación.....	63
14.6.1	Acuerdo de confidencialidad.....	63

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las concepciones de prácticas evaluativas que poseen los docentes de 4° Medio para acreditar desarrollo de Objetivos de Aprendizaje en sus estudiantes. El colegio tiene dependencia Particular Subvencionado y modalidad Educación Media Técnico Profesional (EMTP).

El foco de este estudio es determinar si las concepciones de los docentes acerca de las prácticas evaluativas promueven el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes.

Para ello, una entrevista semi-estructurada a un grupo de profesores de 4° Medio, permitió recoger información respecto de las concepciones que este grupo de docentes posee acerca del objeto de estudio y la valoración que ellos otorgan al desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos.

Además, una entrevista semi-estructurada a la Jefa de Titulación focalizada en elementos específicos, tales como, planificación de situaciones evaluativas utilizadas por los profesores para acreditar el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje en sus estudiantes.

A partir de lo anterior, el análisis de las entrevistas estableció que las concepciones de los docentes acerca de sus prácticas evaluativas requieren un proceso de reflexión que permita modificarlas hacia las necesidades del mundo productivo del siglo XXI.

Finalmente, este estudio puede ser un aporte al proceso de reflexión en la institución observada y abrir otros ámbitos de indagación, como liderazgo directivo o convivencia escolar; y dadas sus particularidades, definir el modo en que sus estudiantes enfrentarán las necesidades del mundo productivo del siglo XXI.

Palabras claves: Educación Media Técnico Profesional, Objetivos de Aprendizaje Genéricos, prácticas evaluativas

Abstract

The objective of this study is to analyze the conceptions of evaluative practices that 4th grade teachers have to measure the development of Learning Objectives in their students. The school has subsidized private dependence and modality Professional Technical Media Education.

The focus of this study is to determine if teachers' conceptions about evaluative practices that promote the development of generic Learning Objectives in their students.

For this, a semi-structured interview with a group of 4th grade teachers allowed us to collect information regarding the conceptions that this group of teachers has about the object of study and the assessment they give to the development of Generic Learning Objectives.

In addition, a semi-structured interview with the Head of Degree focused on specific elements, such as, planning of evaluative situations used by teachers to measure the development of Learning Objectives in their students.

Based on the above, the analysis of the interviews established that teachers' conceptions of their evaluation practices require a process of reflection that allows them to be modified to the needs of the productive world of the 21st century.

Finally, this study can be a contribution to the process of reflection in the observed institution and open other areas of inquiry, such as leadership or school coexistence; and given its particularities, to define the way in which its students will face the needs of the productive world of the 21st century.

Keywords: Professional Technical Media Education, Generic Learning Objectives, evaluative practice

Introducción

Las concepciones de los docentes definen sus prácticas en el aula y en la mayoría de los casos están alejados de tres aspectos que definen la profesión docente: el primero de ellos relacionado con las prácticas pedagógicas que reconocen al profesor como un especialista en su disciplina y que incorpora la tutoría como estrategia de enseñanza. El segundo, tiene relación con los aspectos éticos y socializadores del profesor, es decir, su conjunto de valores, actitudes y pautas de comportamiento. Por último, aquellos aspectos relacionados con el profesor como terapeuta, es decir, atender las necesidades de autorrealización personal de los estudiantes (Fernández, 2003).

Por lo tanto, el perfil del profesor debe incorporar el rol de mediador del aprendizaje, utilizando el error como estrategia de aprendizaje y promover que el estudiante aprenda por sí mismo, por ejemplo, a través del uso de una metodología basada en la investigación. Además, trabajar colaborativamente con el equipo docente y ser capaz de gestionar sus propios recursos integrando las tecnologías de la comunicación e información declarada en el currículum.

Este estudio presenta en una primera sección los propósitos y relevancia del tema de investigación; referidos principalmente a las características de la institución observada en el contexto de distintas visiones de la EMTP y las directrices definidas por el MINEDUC. En cuanto a la relevancia, se evidencian temas que requieren ser investigados con la finalidad de proveer a los establecimientos educacionales, que comparten características similares con la institución observada, herramientas que aporten a la toma de decisiones institucionales.

En el marco teórico se describen los conceptos de competencias y concepciones de prácticas evaluativas de los docentes y las preguntas que se derivan para la realización de este estudio y como consecuencia los objetivos que se éstas se desprenden.

Luego, se describe el enfoque cualitativo como un estudio de caso, considerando las perspectivas particularista, descriptiva, heurística e inductiva y sus etapas.

En cuanto al rol del investigador, se declara que es parte de la comunidad escolar.

Posteriormente, se establecen las razones de la elección de los profesores participantes de este estudio, a quienes se les realizó una entrevista semi-estructurada para la recolección de datos y establecer relaciones entre sus concepciones.

Finalmente, se explicitan los principios éticos y de calidad que dirigirán este estudio.

1 El problema de investigación

El problema de investigación requiere ser abordado desde una perspectiva cualitativa porque en este estudio, es de vital importancia la existencia de una relación entre el investigador (sujeto cognescente) y el investigado (sujeto conocido) para compartir y reflexionar respecto de las experiencias vividas en relación con el objeto de estudio (Vacilachis, 2006).

En este estudio, el investigador es parte de la realidad estudiada, ya que forma parte de la comunidad escolar objeto de este estudio, impartiendo clases en el nivel de primero medio.

1.1 El tema y propósitos del estudio

En un colegio politécnico de la comuna de La Cisterna, existe preocupación en el equipo directivo acerca de cómo las prácticas evaluativas de sus docentes promueven el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje Genéricos de los estudiantes de 4° Medio. Estos objetivos, están definidos en las Bases Curriculares de Formación Diferenciada (MINEDUC, 2013); surge entonces, la necesidad de estudiar el significado que el profesor otorga al objeto de estudio a partir de su vivencia en el aula.

Dado lo anterior, la importancia del desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos de los estudiantes de 4° Medio, se enmarca en que son comunes para todas las especialidades. Por lo tanto, trascienden más allá del mundo laboral y son parte de la formación integral de la vida adulta de los estudiantes.

Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que investigó a la EMTP en Chile, explica que uno de los principales desafíos para mejorar la calidad de la EMTP estudio es evitar evaluar a través de pruebas estandarizadas, como por ejemplo la PSU, ya que esta prueba tiene su énfasis en la medición de conocimientos académicos y deja de lado las competencias generales como resolver problemas, razonamiento lógico y habilidades comunicativas.

Por su parte, la prueba internacional Programme for International Student Assessment (PISA) mide la habilidad de los estudiantes de segundo medio para resolver problemas en la vida diaria ocupando Chile el lugar 51 de 65 países. El resultado de esta clasificación cobra real importancia porque la habilidad de resolver problemas se considera una competencia de carácter general, es decir, abarca más allá del ámbito académico formando parte de la vida de los estudiantes, permitiendo que éstos se relacionen satisfactoriamente con sus pares a través del trabajo colaborativo (Betina y Contini, 2011).

En este mismo sentido, las Bases Curriculares de Formación Diferenciada (MINEDUC, 2013) señalan que el perfil de egreso de los estudiantes está formado por las competencias técnicas, las que son propias de la especialidad o mención y las competencias de carácter general comunes a todas las especialidades y que trascienden al mundo laboral de los estudiantes.

Ejemplo de lo anterior, es que el Objetivo de Aprendizaje Genérico número cinco hace hincapié en establecer relaciones de respeto con pares, subordinados y superiores.

Así mismo, el número seis señala la capacidad de respetar y solicitar con respeto el cumplimiento de los deberes y derechos acordados en una cultura organizacional en el contexto de la pertenencia y la motivación laboral.

Además, el Objetivo de Aprendizaje número uno destaca las habilidades comunicativas tanto orales como escritas apropiadas al contexto en el que se desarrollan los estudiantes. Finalmente, el Objetivo de Aprendizaje número siete, apunta a la necesidad de participar en situaciones nuevas de aprendizaje, ya sea para mejorar su desempeño laboral o asumir nuevos desafíos.

En lo anteriormente dicho, radica la importancia de que las prácticas evaluativas de los docentes promuevan en los estudiantes la capacidad de resolver problemas y expresar el resultado de su proceso de aprendizaje con argumentos de manera respetuosa y acordes al contexto en el que se desarrollan.

A partir de lo anterior, es fundamental determinar la etapa temporal de las concepciones de los profesores de la institución observada.

Las etapas temporales que describen la evolución histórica de la evaluación son tres. La primera de ellas, se observa principalmente antes de la década de los `90 y cuya característica es que las concepciones de los docentes respecto de la evaluación estaban fuertemente influenciadas por las teorías de la medición educacional y psicológica, es decir, la psicometría. La segunda etapa temporal de la evaluación se observa entre los `90 y el `2000 y se caracteriza porque los profesores centran sus concepciones en la *evaluación para el aprendizaje*, es decir, se distingue una marcada relación entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, aunque manifiesta una marcada resistencia a evaluación docente, la rendición de cuentas y las pruebas estandarizadas. La tercera y última etapa se presenta en la actualidad y las concepciones sobre evaluación de los docentes se resumen en el concepto de *evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje*, es decir, desarrollar evaluación formativa, retroalimentación efectiva y evaluación sumativa en la sala de clases con la finalidad de monitorear y certificar aprendizajes y preparar a sus estudiantes para enfrentar evaluaciones estandarizadas (Föster, 2017).

1.2 Enfoque curricular de la Educación Media Técnico Profesional

En las Bases Curriculares de Formación Diferenciada (MINEDUC 2013), se definen un conjunto de objetivos de aprendizaje. Los Objetivos de Aprendizaje Genéricos de la formación técnico profesional, según su naturaleza, se orientan en dos categorías que en su conjunto configuran el perfil de egreso de cada especialidad.

La primera categoría, define las competencias técnicas o profesionales que preparan a los estudiantes para enfrentar la práctica profesional o continuar estudios superiores; cuya principal característica es que están descritos como competencias profesionales y

no como un perfil ocupacional. En este sentido, cabe señalar que las competencias profesionales describen los aprendizajes que deben completar los estudiantes al término de su educación media, en cambio, un perfil ocupacional define un conjunto de tareas en función de un puesto laboral.

La segunda categoría, define competencias de carácter general cuyo objetivo es formar estudiantes que participen en la sociedad, por lo tanto, se extienden más allá de la vida profesional.

En relación con las competencias de carácter general (OCDE, 2010) las define como aquellas que se relacionan con la gestión del conocimiento, es decir, aquellas que incluyen el desarrollo de un conjunto de habilidades como la selección, adquisición, integración y análisis de la información que se produce en un entorno colaborativo laboral o social. Además, en este mismo informe se señala que es la escuela el único lugar en que pueden aprenderlas.

Por otra parte, la toma de decisiones de la escuela y sus docentes debe ir en la línea del desarrollo de habilidades que promuevan la adquisición de las competencias de carácter general en los estudiantes y en esta misma línea las autoridades deben reforzar y fiscalizar a modo de que sea una política nacional de educación.

Finalmente, para que los estudiantes puedan adquirir estas competencias es necesario que se configure una estrecha relación entre las instituciones económicas, la empresa privada y la educación superior.

1.3 Relevancia del desarrollo de competencias en los estudiantes de la EMTP y su contribución a la sociedad

En un estudio de Martínez, Carmina (2009) definen un concepto de competencia integral que percibe un sujeto como un ser capaz de generar crecimiento económico e integración social.

Este nuevo concepto de competencia recibe el nombre de COEM (competencias emprendedoras), cuya principal característica radica en que más allá de circunscribirse a al ámbito laboral involucra la necesidad de que las personas desarrollen su autonomía y

logren la autorrealización, junto con ello adquieran responsabilidad social y medioambiental que se traduzca en un proyecto económico-empresarial.

Respecto de lo anterior, en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2013) los Objetivos de Aprendizaje Genéricos son redactados como competencias y por lo tanto, no son concebidos como un perfil ocupacional, sino que los estudiantes que egresan de la EMTP sean parte de la sociedad y en el contexto laboral en que se desenvuelven puedan enfrentar nuevos desafíos y solucionar problemas a partir de una necesidad permanente de aprendizaje.

1.4 Relevancia para la institución observada

Los resultados de este estudio, pueden ser utilizados por la institución observada en la producción de propuestas educativas que promuevan el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje Genéricos en el ciclo de Formación General de los estudiantes y sean coherentes con el desarrollo de las competencias profesionales en tercero y cuarto año medio, considerando las necesidades que requiere el mundo productivo del siglo *XXI* y mejorar las posibilidades de los estudiantes para terminar su práctica profesional y obtener un Título Técnico de Nivel Medio.

Las propuestas educativas deben consensuarse entre los docentes y sus jefes técnicos, para ello, se debe evidenciar en la planificación de la estrategia evaluativa el diseño y selección de los instrumentos de evaluación que según sea su calidad y la pertinencia permitan al docente determinar el logro de un Objetivo de Aprendizaje genérico; en este mismo sentido es fundamental observar las distintas etapas del proceso evaluativo (evaluación formativa) y retroalimentar al estudiante en cada una de ellas con la finalidad de que se enfrente a la evaluación sumativa con todos los aprendizajes adquiridos. Los instrumentos que permiten evaluar desempeños son listas de cotejo, escalas de valoración y rúbricas los que deben poseer criterios de validez, confiabilidad y objetividad (Föster, 2017).

Finalmente, es necesario considerar la autoevaluación, es decir, considerar la percepción del estudiante de su propio trabajo y la coevaluación que permite al estudiante conocer la percepción de sus pares respecto del trabajo realizado.

Respecto de del proceso de enseñanza – aprendizaje la *Metodología Basada en Proyectos* se presenta como una alternativa que permite la interdisciplinariedad entre las asignaturas, ya que permite abordar situaciones cotidianas surgidas desde las propias inquietudes de los estudiantes desde diferentes perspectivas y áreas del conocimiento que requiere estudiantes organizados y trabajando colaborativamente por un largo periodo de tiempo culminando con la comunicación y presentación de los resultados obtenidos (MINEDUC, 2019).

En consecuencia, la *Metodología Basada en Proyectos* favorece un proceso de monitoreo permanente (formativo) y la retroalimentación efectiva en cada una de las etapas del proceso, en paralelo con la autoevaluación y la coevaluación; para terminar el proceso con la evaluación sumativa, instancia en que se presentan y comunican los resultados obtenidos. Esta evaluación sumativa ofrece la posibilidad de que sea criterial, es decir, evaluar el logro de cada estudiante en cuanto a la superación personal que ha mostrado durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En esta misma línea el *Aprendizaje Basado en Problemas*, surge desde las preguntas o problemas que requieren que los estudiantes investiguen y propongan soluciones.

Finalmente, la *Metodología Basada en Proyectos* y el *Aprendizaje Basado en Problemas* los estudiantes aprenden a relacionarse con respeto entre pares y con sus profesores y a comunicar sus resultados usando un lenguaje adecuado y pertinente al contexto en el que se desarrollan, habilidades del *siglo XXI*, que se declaran en las Bases Curriculares de la EMTP redactadas como Objetivos de Aprendizaje Genéricos.

1.5 Relevancia para la mención de evaluación de aprendizajes

En primer término, considerando que no existen suficientes indicadores para evaluar los Objetivos de Aprendizaje Genéricos adquiridos por los estudiantes de la modalidad técnico profesional durante su educación media (Cabezas, Dussailant, Larrañaga 2013), surge la necesidad de incrementar la producción académica en este ámbito y colaborar con información que guíe la toma de decisiones de establecimientos educacionales.

En segundo término, contribuir con las orientaciones ministeriales y públicas en la EMTP; en particular, estudiar en qué medida las prácticas evaluativas de los docentes

contribuyen al desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje Genéricos de los estudiantes de EMTP de Nivel Socio Económico Bajo descritos en el perfil de egreso descrito en las Bases Curriculares de Formación Diferenciada (MINEDUC, 2013) para todas las especialidades. Y potenciar prácticas pedagógicas a partir del conocimiento de aquellas prácticas evaluativas que mejoran las perspectivas de los estudiantes en la educación superior o en el ámbito laboral.

2 Marco teórico

El marco teórico se estructura en cuatro ejes principales. El concepto de competencia desde el enfoque curricular del proceso de enseñanza aprendizaje.

El concepto de competencia del siglo *XXI*, desde la visión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Posteriormente, las prácticas evaluativas del docente del siglo *XXI* en el proceso de enseñanza aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Por último, se define el concepto de concepción profesional docente y se establece una categorización de las mismas.

2.1 Enfoque curricular del concepto de competencia

El concepto de competencia es ampliamente utilizado en el ámbito profesional, pero cuando se integra al espacio educativo cobra un significado diferente y más complejo, por consiguiente deben realizarse profundos cambios curriculares.

Por una parte, el profesor deja de ser el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje para ser un mediador en el aprendizaje del estudiante, el estudiante a su vez pasa a ser el protagonista, y por lo tanto, responsable directo de su proceso de aprendizaje.

Esto significa, que el diseño curricular debe pasar de ser un diseño académico basado en la consecución de objetivos, a uno que desarrolle competencias con un carácter práctico

y participativo, y que puedan ser aplicadas a la vida cotidiana y perdurar durante la vida profesional de las personas. En este escenario, las competencias no se asocian a una asignatura determinada, por lo tanto, el énfasis de los cambios en las escuelas debe orientarse en el quehacer docente, específicamente en sus planificaciones, metodologías de enseñanza y prácticas evaluativas. Este cambio, implica una modificación tanto en la manera de enseñar como en la manera de aprender, es decir, *el proceso de enseñanza aprendizaje* debiera pasar a ser *un proceso de aprendizaje enseñanza* (Cabrerizo, Castillo 2010).

Las Bases Curriculares de 7° a 2° Medio (MINEDUC, 2013) se construyen a partir de diez criterios. Uno de ellos, el número dos, cobra real importancia para este estudio porque explica el objetivo del ciclo de Formación General en el ámbito de una enseñanza diversa e integral. De esta manera, una vez que los estudiantes han egresado de la educación media, deben haber recibido el capital cognitivo y no cognitivo para vivir en sociedad, con todo lo que ello exige, es decir, actuar en forma autónoma, responsable e informada, tener un proyecto de vida; y por último, ser capaces de continuar su proceso de aprendizaje durante toda su vida en el ámbito social y profesional.

En base a lo anterior, se busca que los estudiantes tengan la oportunidad de aproximarse a diversos ámbitos del conocimiento, como por ejemplo, científico, literario, tecnológico entre otros; con la finalidad de que desarrolle una comprensión global de la realidad natural, social y tecnológica que le rodea.

Considerando que el concepto de competencia tiene varias definiciones, este estudio se organizará en base a la siguiente definición, pues responde a los fundamentos y principios declarados en las Bases Curriculares 7° a 2° Medio (MINEDUC, 2013) y a los principios definidos en la Ley General de Educación 2009 (Ley N° 20.370).

“Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular” (OCDE, 2005).

Esta Ley, establece la necesidad de que los estudiantes que han finalizado su educación básica profundicen su formación general en educación media, desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad proactivamente. La Educación Media, ofrece una formación general común en 1° y 2° medio; y una formación diferenciada en 3° y 4° Medio (Bases Curriculares 7° a 2° Medio, 2013).

En la Ley General de Educación (2009), se describen los Objetivos de Aprendizaje redactados como competencias, ya que involucran los tres componentes que definen una competencia, conocimientos, habilidades y actitudes. Por lo tanto, los Objetivos de Aprendizaje y las competencias se pueden considerar como conceptos sinónimos, ya que se han aglutinado los dos tipos de objetivos definidos en la Ley Orgánica Institucional (LOCE), Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) en un solo, denominado Objetivo de Aprendizaje, redactados en las Bases Curriculares 7° a 2° Medio (MINEDUC; 2013).

En esta misma línea, es importante hacer hincapié en que la esencia de las Bases Curriculares toma un concepto de competencia que es usado globalmente y que recoge distintos aspectos del ámbito profesional que fueron adaptados al contexto educativo, por lo tanto, de una u otra manera el contexto educativo nacional con todas sus particularidades busca ser parte del mundo global y preparar ciudadanos responsables y capaces de adaptarse a las condiciones cambiantes que requieren vivir en un constante aprendizaje.

En este sentido, los profesores de la institución observada relatan que algunos estudiantes abandonan la práctica no porque tengan falencias en el ámbito profesional, sino porque las empresas refieren que los estudiantes no son capaces de seguir normas, trabajar en equipo y tratar con respeto a sus pares y superiores (BID, 2015).

Considerando que los sistemas educativos se construyen en base a los valores, las actitudes y las creencias de las personas que lo conforman; el proceso de reflexión acerca de las creencias de las prácticas evaluativas debe ser considerado desde una perspectiva sistémica, es decir, incluir a la comunidad educativa en conjunto y definir el

rol del docente evaluador en virtud del desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes y el proyecto educativo institucional (Muñoz, 2007).

2.2 Currículum basado en competencias del siglo XXI

Las Bases Curriculares de educación básica y media, constituyen el instrumento que rige el proceso de enseñanza aprendizaje cuyos objetivos de aprendizaje están redactados como competencias.

En este sentido, las Bases Curriculares de Formación Diferenciada, definen los lineamientos del perfil de egreso de los estudiantes de EMTP.

En este contexto, las Bases Curriculares se fundamentan en el pensamiento complejo, es decir, desempeños que involucren la idoneidad y la ética en la formación integral de las personas logrando la autorrealización y al mismo tiempo adquirir compromiso social para mejorar la realidad.

En relación con lo anterior, la Quinta Disciplina que declara una organización modular del currículum y proyectos formativos desde una perspectiva teórico-práctica (Tobón, 2008). Para ello, es necesario estudiar en profundidad el contexto educativo con el objetivo que el desarrollo de las competencias se aborde como un proceso formativo que sea consensuado por la comunidad en su conjunto.

2.3 Prácticas evaluativas del docente del siglo XXI

En un artículo del profesor Ricardo Fernández (2003) este señala que, para que un profesor pueda desarrollar las competencias del siglo XXI en sus estudiantes, este también debe poseer ciertas competencias que le permitan enseñar a sus estudiantes a “*aprender a aprender*” y construir su propio conocimiento. Por lo tanto, un profesor que persigue desarrollar competencias en sus estudiantes debe ser reflexivo y crítico respecto de su práctica pedagógica, considerando que se desenvuelve en una sociedad que cambia muy rápidamente.

En el mismo texto, se señala la importancia en cuanto a que el docente desarrolle actividades prácticas exploratorias, en su rol de mediador o facilitador y que ofrezca a los estudiantes experiencias de aprendizaje.

Las prácticas evaluativas de los docentes, deben evolucionar atendiendo la velocidad de cambio del conocimiento, pues se considera que el aprendizaje se produce durante toda la vida en un mundo que va cambiando vertiginosamente y que incide en la forma en que los jóvenes se relacionan con su entorno, laboral, social, educacional y familiar.

Las prácticas evaluativas, deben contener instrumentos variados que promuevan la reflexión del estudiante en cada una de las etapas de su proceso de aprendizaje, con el objetivo de que tome conciencia de su nivel de logro respecto del objetivo de aprendizaje propuesto al inicio de una unidad didáctica (Samartí, 2007).

Cada actividad desarrollada por un estudiante, debe estar asociada con un indicador de evaluación, con la finalidad de que el profesor pueda recoger información respecto del nivel de logro del objetivo de aprendizaje. Además, las actividades deben tener diferente nivel de dificultad para atender a la diversidad de los estudiantes que aprenden dentro de la sala de clases, es decir, actividades generales, de refuerzo, de ampliación y profundización.

Para Cabrerizo (2010), la evaluación de una competencia tiene un carácter social-constructivista, esto implica que los criterios de evaluación deben estar explicitados al inicio de la unidad didáctica con el propósito de que tanto el estudiante como el profesor puedan registrar los avances y revisar el nivel de logro alcanzado respecto de la meta final de aprendizaje.

Respecto de la planificación de una evaluación por competencias, en el mismo texto se señala que debe abarcar una unidad completa de aprendizaje y reunir los siguientes elementos:

- Contenidos
- Habilidades
- Actitudes y valores
- Estrategias de aprendizaje

Además, se deben describir los siguientes elementos:

- Actividades de aprendizaje a desarrollar.
- Criterios de evaluación para cada descriptor.

- Instrumentos de evaluación para cada descriptor.
- Criterios de calificación de cada descriptor.
- Criterios de superación de cada descriptor.

Y por último establecer:

- Criterios de adquisición de cada competencia básica.
- Criterios de superación del área o materia.
- Formulación de las calificaciones finales.

En el estudio (BID, 2015), se señala que en Chile existe una amplia discusión en el ámbito de las reformas curriculares de la EMTP, que se ha plasmado en las Bases Curriculares de Formación Diferenciada (MINEDUC, 2013); aunque, no se observa una relación permanente entre la escuela y el sector empresarial, pues no hay evidencia de algún grado de consulta o consenso en cuanto a la relevancia de los contenidos formativos desarrollados en la escuela y su impacto en la industria.

En el mismo estudio se señala, que las posibilidades de evaluar la calidad del profesorado son limitadas, ya que no abarcan todas las especialidades, y por otro lado, se usa como insumo para la evaluación docente, el portafolio y la prueba de contenidos disciplinares.

Por último, en el estudio mencionado anteriormente, se señala que no existen instrumentos que permitan entregar información relevante para evaluar el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en los estudiantes y su nivel de logro.

Pese a lo anterior, en un estudio Poblete, Sánchez (2010) realizan un análisis respecto de la integración de las competencias genéricas al currículum. Si bien, en las Bases Curriculares se definen las competencias genéricas bajo el concepto de Objetivos de Aprendizaje Genéricos, podemos concluir que son conceptos equivalentes, ya que en este estudio las competencias genéricas se definen como aquellas que forman parte del perfil académico y profesional de los estudiantes, es decir, describen tanto a la persona como al profesional al término de su proceso educativo.

La práctica pedagógica es un proceso que posee dos momentos, por una parte, la planificación de la enseñanza, las actividades de clase y la evaluación. En relación con lo anterior es fundamental que el docente domine el Objetivo de Aprendizaje Genérico que ha estimado desarrollar en la clase y encuentre la forma de incorporar actividades para logro de dicho objetivo de aprendizaje. Respecto de lo anterior, algunas dificultades que se presentan son que el Objetivo de Aprendizaje Genérico no esté relacionado con el modulo que debe enseñar, o bien, que el docente no posea dominio de dicho objetivo. Finalmente, pese a que los Objetivos de Aprendizaje Genéricos constituyen una prescripción del currículum vigente es trascendental que su planificación y evaluación este alineada con el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento de EMTP (Poblete y Sánchez, 2010).

2.4 Referente teórico de concepciones epistemológicas de los docentes

Los docentes poseen concepciones epistemológicas y profesionales subjetivas que han ido construyendo a través de su experiencia y trayectoria que se expresan en conocimientos o teorías de acción docente.

Por tanto, es posible afirmar que sus prácticas son el resultado de sus concepciones y no son una aplicación automática o mecánica de lo que aprendieron teóricamente en su formación o de lo que estipula alguna teoría.

Por eso es importante estudiar a los docentes a partir de sus concepciones y desde ellas discutir si se acercan o no a lo teóricamente esperado.

Cochran_Smith (2003) plantea que los docentes guían su acción por tres tipos de modelos de desarrollo: conocimiento para la práctica, conocimiento en la práctica y conocimiento de la práctica.

3 Preguntas orientadoras del estudio

3.1 Pregunta principal

- ¿Cuáles son las concepciones de prácticas evaluativas que poseen los docentes de 4° Medio, de un liceo politécnico de la comuna de La Cisterna, para desarrollar Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes?

3.2 Preguntas secundarias

- ¿Qué características tienen las concepciones de los docentes, de la institución observada, acerca de las prácticas evaluativas que promueven el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes?
- ¿Cuál es el grado de coherencia entre las concepciones de prácticas evaluativas de los docentes, de la institución observada, y la planificación de instrumentos de evaluación que promueven el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes?

4 Objetivos

4.1 Objetivo general

- Analizar las concepciones que los docentes de 4° Medio, de un liceo politécnico de la comuna de La Cisterna, tienen de los Objetivos de Aprendizaje Genéricos y su relación con las prácticas evaluativas que implementan en este ámbito curricular.

4.2 Objetivos específicos

- Describir las concepciones que poseen los docentes, de la institución observada, del desarrollo y evaluación de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes.

- Describir las prácticas evaluativas de los docentes, en la institución observada, para acreditar que los Objetivos de Aprendizaje Genéricos se desarrollan en sus estudiantes.

5 Enfoque del estudio

La aproximación cualitativa que se ajusta a la investigación, es el estudio de caso, pues comparte las características, definidas para un estudio de caso, en Sandín (2003), y que se detallan a continuación:

5.1 Particularista

El análisis de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes en el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos de los estudiantes de 4° Medio, es una dimensión dentro de un proceso que se vive y se percibe de manera particular en la institución observada. En consecuencia, pese a que el objetivo de esta investigación no es la generalización a otras instituciones, puede constituirse en un ejemplo de experiencia exitosa o fracaso para otros establecimientos educacionales de similares características.

5.2 Descriptiva

Al final de este estudio, a través de una descripción profunda de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes, de la institución observada, se busca comprender el significado que ellos otorgan al desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en los estudiantes.

5.3 Heurística

A través de este estudio y a la luz de los resultados, se persigue ampliar o resignificar la visión de la importancia de desarrollar Objetivos de Aprendizaje en los estudiantes.

5.4 Inductiva

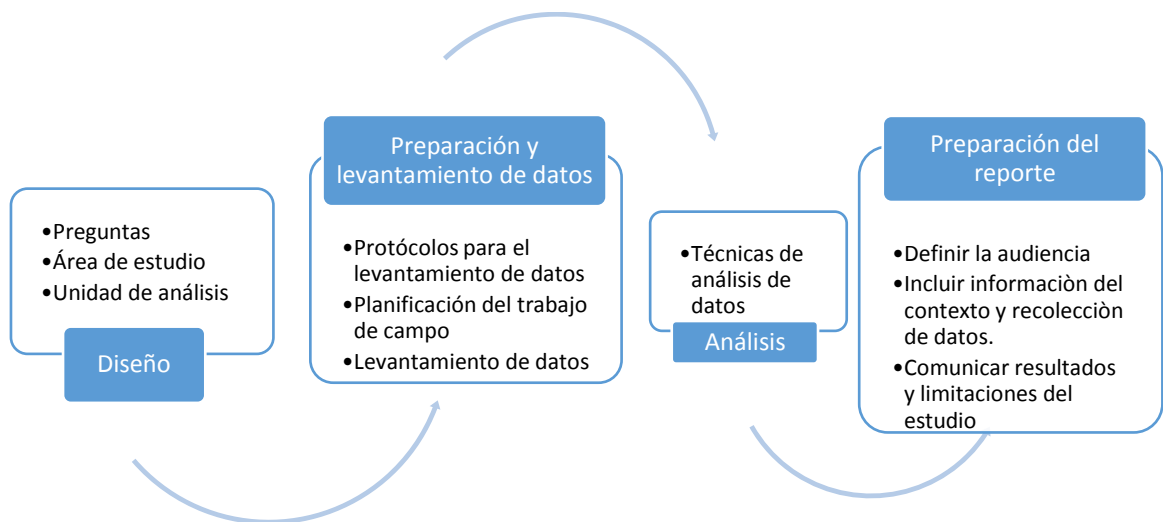
Este estudio se origina de la idea o los supuestos del investigador los que se pueden constituir en una hipótesis preliminar de como las prácticas evaluativas de los docentes de la institución observada promueven el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje genéricos de sus estudiantes.

Además, el trabajo de campo durante la interacción entre los sujetos participantes y el investigador, pueden enriquecer la relación entre los supuestos iniciales del investigador y nuevos significados.

6 Etapas del proceso y rol del investigador y de los sujetos

6.1 Etapas del proceso de elaboración de un estudio de caso

El organizador gráfico que se presenta a continuación, permite visualizar las etapas y la secuencia de ejecución que se deben seguir durante el desarrollo un estudio de caso. Posteriormente, se explica cada una de las etapas que se han desarrollado en el transcurso de esta investigación y sus particularidades.



El estudio de caso es una producción de datos que cuenta con cuatro etapas que se detallan a continuación Newcomer, et.al. (2015).

La etapa de diseño, es aquella en que se visualiza en un colegio politécnico de la comuna de La Cisterna, una necesidad de estudio: el abandono de la práctica profesional de los estudiantes de 4° Medio. Esta necesidad, se traduce en una pregunta que busca conocer las concepciones de los profesores acerca de cómo sus prácticas evaluativas promueven el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes.

La etapa de preparación y levantamiento de datos, que define el protocolo de ingreso al campo. La autorización de la Directora del establecimiento y la aceptación de participación en el estudio de los profesores de 4° Medio a través de la firma del consentimiento informado.

Posteriormente, la planificación del acceso al campo acordando con profesores y Jefa de Titulación fechas y horarios para realizar las entrevistas semi-estructurada.

En la etapa de análisis de datos, se comparan los datos obtenidos en la entrevista semi-estructurada con los supuestos del investigador para generar los códigos necesarios y una vez categorizados comprender en profundidad el fenómeno observado desde los supuestos del investigador y las concepciones de los docentes respecto del objeto de estudio.

Por último, la preparación del reporte que implica definir la audiencia, es decir, la posibilidad de volver al campo para compartir los resultados y conclusiones con el equipo directivo y profesores participantes de la investigación.

6.2 Rol del investigador

En relación al investigador, según Krause (1995), desempeña un rol fundamental en la recolección y análisis de datos debiendo cumplir con las siguientes características. En primer término, considerar su conocimiento y conceptualizaciones acerca de las prácticas evaluativas y el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en los estudiantes de 4° Medio, revisarlas críticamente y determinar si se ajustan a los datos

obtenidos durante el proceso de investigación, manteniendo siempre la transparencia e imparcialidad de la información recogida.

Además, tratar a los profesores como un todo y no como una variable de estudio o un fenómeno, es decir, tomando en cuenta sus emociones y sensibilidades respecto al tema de estudio; resguardando que su participación en esta investigación no influya con su quehacer docente dentro de la escuela y sus tiempos personales.

7 Población o sujetos del estudio y su arranque muestral

Para definir los sujetos de la muestra se realizó un muestreo en diferentes niveles considerando lugares, acontecimientos, el fenómeno de estudio y prácticas evaluativas de los docentes en el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje en los estudiantes.

Primero, se definió la institución observada, en este caso, un colegio politécnico de la comuna de La Cisterna. Luego, se identificaron en la institución observada a los profesores de 4° Medio y se coordinó una reunión en la que se seleccionaron profesores que manifestaron su interés en participar del estudio, quienes además llevan trabajando a lo menos 20 años en el establecimiento y su formación profesional proviene de ámbitos productivos distintos a la docencia.

Por otra parte, dos son profesores de la especialidad de geología y uno de la especialidad de telecomunicaciones, quien además es Jefe de Departamento.

En cuanto a las profesoras, una de ellas imparte clases en la especialidad de alimentación y su par en la especialidad de párvulo, quien además es ex-alumna del establecimiento.

Además, se entrevistó a la Jefa de Titulación, quien lleva más de 20 años trabajando en el colegio y ha ocupado diversos cargos en el equipo directivo, por tanto, su visión del liceo abarca diferentes ámbitos educativos.

Dado lo anterior, la recolección de los datos, se realizó en un espacio de tiempo acorde con las necesidades de este estudio y pertinente con los términos planteados por la Directora del establecimiento para autorizar su realización.

En consecuencia, el muestreo es intencionado, ya que los profesores seleccionados poseen una experiencia relevante en el conocimiento del objeto de estudio, pues ellos manifiestan que sus prácticas evaluativas están vinculadas con las Bases Curriculares (MINEDUC, 2013) y dan énfasis en el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos. Pese a ello, los estudiantes tienen problemas para adaptarse a las condiciones laborales durante su práctica profesional (Flick, 2015).

8 Técnicas de producción y análisis de datos

8.1 Técnicas de producción de datos

Para producir datos acerca de las concepciones de prácticas evaluativas que desarrollan de Objetivos de Aprendizaje, en los estudiantes, de los profesores se aplicó una entrevista semi-estructurada a cinco profesores de 4° Medio, pues han manifestado su interés en participar del estudio y comparten interés por el objeto de estudio.

Además, una segunda obtención de datos verbales, se realizó a través de una entrevista semi-estructurada a la Jefa de Titulación para conocer su visión particular de las prácticas evaluativas que desarrollan Objetivos de Aprendizaje Genéricos y su percepción respecto de cómo los docentes acreditan el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos. Para ello, la entrevista se focalizó en las planificaciones y las situaciones evaluativas que los docentes le entregan a modo de evidencia de sus prácticas pedagógicas.

El registro de la entrevista se realizó mediante el método de grabación, teniendo especial cuidado con que el ruido ambiente no afectara el audio de la entrevista. Además, que el profesor participante mantuviera un tono de voz adecuado para hacer el registro.

Luego, con la grabación de la entrevista se procedió a su transcripción en formato digital.

8.1.1 Entrevista semi-estructurada

La entrevista semi-estructurada permite al investigador concentrarse en el tema de la entrevista y el entrevistado, obteniendo descripciones acerca de sus prácticas pedagógicas a partir de su vivencia cotidiana y su relación con el fenómeno de estudio. Además, cubre una serie de temas que son tratados durante el desarrollo de ésta, pero también permite flexibilidad en torno al orden de los temas y la forma de preguntar para profundizar sobre respuestas específicas dadas (Kvale, 2008).

8.1.2 Temas de información

Las entrevistas estuvieron dirigidas a obtener temas de información que se detallan en la matriz de información cuya finalidad es clasificar los datos obtenidos según su naturaleza (Flick, 2015).

Matriz de recolección de información		
Dimensión	Descripción	Subdimensiones
Concepto de Objetivo de Aprendizaje Genérico	Concepciones acerca de la planificación y el propósito de la evaluación	Objetivo de Aprendizaje Genérico N°1
		Objetivo de Aprendizaje Genérico N°4
		Objetivo de Aprendizaje Genérico N°5
		Objetivo de Aprendizaje Genérico N°6

(Fuente: elaboración propia)

8.2 Técnicas de análisis de datos

Las entrevistas se analizaron mediante la técnica de análisis temático de contenido con el apoyo del software Atlas Ti.

El análisis comenzó con la transcripción de las cinco entrevistas realizadas a los profesores participantes, a partir de una pauta flexible de preguntas.

Posteriormente, una codificación que permitió agrupar los datos obtenidos en los temas presentados en la matriz de información y su categorización con las citas obtenidas de las entrevistas.

Luego, establecer relaciones entre la realidad narrada por los profesores y las preguntas de investigación.

Como una forma de validar los relatos de los profesores participantes del estudio se realizó una entrevista semi-estructurada a la Jefa de Titulación del establecimiento.

9 Principios éticos y criterios de calidad

9.1 Principios éticos

En este estudio se consideraron los siguientes principios éticos básicos (Flick, 2015):

En primer término, se informó al equipo directivo acerca del interés de realizar la investigación en el colegio, conformado por la Directora, la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica y la Jefa de Titulación.

Posteriormente, se solicitó a cada uno de los profesores que participaron del estudio la firma del consentimiento informado, que describe el objetivo del estudio y las condiciones de su participación haciendo hincapié en que su participación es voluntaria pudiendo retirarse en el momento que lo estime conveniente.

Los participantes fueron informados de que se garantizará la confidencialidad y anonimato de su identidad durante la recolección y análisis de datos con la finalidad de resguardar su identidad.

Además, no se realizarán observaciones encubiertas o se mentirá acerca del propósito de la investigación.

Los profesores participantes fueron informados de que no será adulterada ni manipulada la información obtenida, es decir, se resguardará la precisión de los datos, por lo tanto, no habrá omisiones o fraude durante el proceso de recogida y análisis de datos.

Existió una relación de respeto y beneficencia entre el investigador y los profesores participantes durante la investigación. En este sentido, el investigador se comprometió a retribuir la participación de los profesores a través de la socialización de los resultados, ya que para ellos representa una oportunidad de reflexionar acerca de sus prácticas evaluativas y el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos.

Los datos se almacenaron durante el tiempo que duró la investigación de modo seguro manteniendo el anonimato de los profesores participantes.

En relación con lo anterior, se resguardó que la información recogida no permitiera relacionar a los profesores participantes con sus vidas reales y usada para fines ajenos a los que se proporcionaron originalmente.

9.2 Criterios de calidad

Los criterios de calidad que se deben tener presente durante la planificación de una investigación cualitativa, son los que se describen a continuación (Flick, 2015):

En primer lugar, se explicitó y justificó el enfoque, diseño y tipo de investigación, verificándose su coherencia con el objeto de investigación y la pregunta de investigación. Además, constituyó un aporte a las investigaciones ya existentes y llenar posibles vacíos en relación con el fenómeno de estudio.

Por último, fue una oportunidad para confirmar los supuestos del investigador respecto del tema del estudio.

En segundo lugar, se verificó que el diseño y los criterios establecidos para las técnicas de recogida y el análisis de los datos estuvieran ajustados al estudio realizado.

En tercer lugar, las preguntas de las entrevistas fueron formuladas de manera similar a todos los participantes.

En cuarto lugar, las preguntas de las entrevistas fueron validadas por tres jueces y cumplieron con el porcentaje establecido para su aprobación y posterior aplicación.

En cuanto a los atributos de los jueces escogidos cabe señalar que uno de ellos es experto en evaluación, ya que posee un Magíster en Educación con mención en Evaluación de Aprendizajes.

Los otros dos son docentes. Uno destacado en el área TP, ya que ha ejercido en cargos de jefatura técnica. Y otro de lenguaje y comunicación, que imparte clases en el ciclo de formación TP, experto en la revisión integral de todo tipo de textos con especial énfasis en ortografía, gramática y corrección de estilo.

En quinto lugar, la redacción de la investigación permitió a los lectores formarse una idea de cómo se llevó a cabo la investigación y las conclusiones obtenidas.

La presentación de los resultados tomó en consideración las características de la audiencia, es decir, la institución observada.

10 Resultados

10.1 Concepciones e importancia de los OAG para los docentes

Esta dimensión hace referencia al concepto de Objetivo de Aprendizaje Genérico y el propósito que tiene para los docentes desarrollarlos en sus estudiantes.

En este sentido, los profesores a partir de su vivencia cotidiana relatan que Objetivo de Aprendizaje Genérico es un concepto equivalente con el de habilidades sociales, ya que tienen que ver con la calidad de las interacciones que establecen las personas y su capacidad para integrarse y vivir en sociedad; pudiendo ser incluso más importantes que los contenidos asociados con la formación profesional de los estudiantes.

“los objetivos genéricos yo diría que son más importante que los conocimientos técnicos, incluso un poco más, porque... porque cuando ellos se adaptan a la práctica profesional, por ejemplo, puntualidad, responsabilidad, trabajo en equipo, seriedad concentración son principales para desarrollar bien la tarea” (entrevista n°3)

“son aquellos que van a hacer que el alumno, en mi caso, insertarse eficazmente en el mundo laboral” (entrevista n°5)

“vemos temas y fuertemente trabajamos en los temas conductuales y en los genéricos que son le decía, son mucho más importantes creo para adaptarse a los trabajos, una persona que tiene buen comportamiento puede suplir las diferencias técnicas con buena voluntad y disposición” (entrevista n°3)

En cuanto al propósito, los profesores coinciden en que el desarrollo de estos objetivos y el perfeccionamiento en los conocimientos técnicos permitirán a los estudiantes continuar estudios superiores, insertarse y permanecer en el mundo laboral.

“la idea es que a ellos se les abran muchas oportunidades de seguir estudiando, de que se sigan perfeccionando” (entrevista n°5)

“hacer una persona más preparada, porque no me sirve de nada que el estudiante maneje mucho el contenido, si en el fondo como persona no está preparado para enfrentarse al mundo laboral” (entrevista n°1)

“el éxito nuestro lo vemos después cuando se desempeñan en la práctica profesional, cuando dicen que del 100% el 100% tiene su práctica profesional y muchos de ellos quedan trabajando y les ofrecen seguir trabando en los lugares, ahí vemos el éxito de los chiquillos” (entrevista n°3)

10.2 Contexto institucional de las prácticas evaluativas de los docentes

Respecto de la entrevista realizada a la Jefa de Titulación en que se abordaron aspectos relacionados con el concepto y propósito de los Objetivos de Aprendizaje Genéricos se evidencia que hay conceso entre lo manifestado por ella y por los profesores, ya que ella considera que son los más difíciles de evaluar, pero que son muy importantes para la formación de los estudiantes y su integración a la vida en sociedad. En este sentido, ella declara lo siguiente:

“Es un objetivo que va a servir no solo para la especialidad, sino que es transversal, para toda la vida y el propósito es formar un profesional responsable, que internalice lo que es el profesionalismo y la ética, porque no puede haber un profesional sin valores morales y que propenda al bien de todos cuando pensamos en forma individual tenga el trabajo que tenga no va a persistir en el tiempo” (entrevista JT)

“hace ya bastante tiempo que nos dimos cuenta en el equipo directivo que los más difíciles de evaluar son los OAG” (entrevista JT)

En relación con la planificación y la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Genéricos la Jefa de Titulación señala que no existe una planificación, pero si solicita a los profesores que estos objetivos sean evaluados a través de las pruebas y el uso de una bitácora, aunque reconoce que no ha obtenido los resultados esperados.

“hemos tratado de que en las pruebas escritas se incluyan, porque la responsabilidad, ¿Cómo medimos responsabilidad en una prueba? Con la puntualidad y la asistencia. El respeto a través del instrumento que este prolijo, que si es una prueba o un trabajo que sea prolijo, que sea limpio, porque nos ha tocado muchas veces que cuando uno les pide alguna tarea llegan escritos a la rápida, con letra ilegible y los flecos, entonces eso no corresponde a un profesional, porque es un papel al aire, el trabajo debe venir en una funda o una carpeta, porque eso manifiesta incluso un orden interno, a los jóvenes hay que enseñarles estructura. Como yo resolví desde la unidad de práctica y titulación eso, a través de la bitácora empezando con los profesores de cuarto, aunque algunos pensaron que era un trabajo más y no, es formación porque yo ahí les he dicho claramente que es lo que necesita el profesional de hoy día, ser responsable, ser respetuoso por estamento respetando la jerarquía institucional, el medio ambiente y los pares y la importancia de la honestidad, la veracidad, el trabajo en equipo que yo siento que aún no lo hemos entendido y seguimos trabajando en grupo y eso para las nuevas generaciones es un problema porque visualiza un profesional individualista y los problemas no se solucionan de esa manera” (entrevista JT)

La Jefa de Titulación hace hincapié en los aspectos formales que deben considerar los estudiantes en sus pruebas y trabajos, pero no explica de qué forma evidencia el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en los estudiantes como el trabajo en equipo, la capacidad de comunicarse con lenguaje apropiado, solicitar con respeto los deberes y derechos laborales y relacionarse con respeto aceptando las individualidades de cada uno.

En este sentido, los aspectos formales responden a un conjunto de normas o reglas para presentar con orden y pulcritud pruebas y trabajos que deben presentar los estudiantes, en cambio; los objetivos antes mencionados responden al desarrollo de competencias fundamentales para la vida adulta de los estudiantes.

En consecuencia, la bitácora, que es el resultado de un trabajo en equipo entre ella y sus profesores de especialidad cumple con el objetivo para la cual fue creada, pues su implementación en el aula ha desarrollado el sentido de la responsabilidad y el respeto en los estudiantes.

“en primer lugar nos hemos dado cuenta de que puede pasar un año entero sin que los estudiantes se aprendan el nombre de sus profesores, apuradito el nombre de su profesor jefe. Entonces, lo primero que hace la bitácora es que los ubica, les hace entender que ellos no solo tienen que conocer su grupo de

amigos, sino que el nombre de todas las instituciones y que funciones cumplen y luego los objetivos genéricos y las tareas que deben desarrollar, porque ellos dicen para que estudio yo este módulo no lo enlazan con el mundo profesional” (entrevista JT)

Además, indica que el profesor de especialidad debe cumplir el rol de profesor guía y revisar que el estudiante complete su bitácora, pero no se ha logrado implementar satisfactoriamente debido a que los docentes no consideran el perfil de los estudiantes. Además, observa una falta de compromiso y profesionalismo de los profesores de especialidad con el uso de la bitácora y como consecuencia de ello, los estudiantes abandonan la práctica y deben ser reubicados.

“Antes las bitácoras llegaban vacías, por eso yo le doy el rol al profesor que sea el guía que tiene que estarlas revisando, porque cada estudiante tiene que darse cuenta para que le sirve” (entrevista JT)

“a mí me gustaría que los profesores de módulo les dijeran a los estudiantes ¿Qué tiene anotado en la bitácora? Y reflexionaran, pero este proceso va mal, muy mal, yo le voy a ser bien sincera, yo siento que mis colegas hacen los módulos y los enseñan muy bien, pero no los relacionan con el perfil de cada estudiante” (entrevista JT)

“un profesor dice: “que en su curso hay alumnos con problemas de aprendizaje, pero como yo no soy psicólogo o psicopedagogo así que no me puedo hacer cargo” entonces cuántos niños tendríamos que sacar de aquí y ponerlos en escuelas especiales y al ponerle escuela especial lo estamos etiquetando y dañando su autoestima. El profesor tiene que transformarse en un maestro y estar preocupado de investigar y de conocer porque mi alumno no está aprendiendo y a veces es por la falta de interés, falta de destreza alguien que lo dañó en básica. A mí me gustaría que si a un chiquillo le fue mal y los alumnos salen a las 16:30 le dijera al estudiante haber quédate y conversemos ¿Qué te paso? ¿Qué no entendiste? ¿Hagamos el ejercicio de nuevo? Si nos hubiésemos dado ese tiempo desde agosto hasta ahora, a lo mejor no tendría a todos los alumnos aprobados, pero a uno que le hubiéramos abierto la mente y ahí es donde yo digo nos falta profesionalismo porque ¿quién lo hizo? A que dedicamos ese tiempo, a conversar y a fumar” (entrevista JT).

“cuando vienen acá los estudiantes y les pido la bitácora me dicen no la tengo y ahí está la causa de que hayan reprobado la práctica y ahí lo mando a otra práctica y le digo haga su bitácora esta vez y la hacen” (entrevista JT)

En cuanto a la evaluación y calificación de la bitácora señala que los estudiantes deben apropiarse de la bitácora como si fuera un diario de vida, por lo tanto, desde esa perspectiva no necesita calificación, pues el foco de la evaluación esta en las observaciones que realizan los supervisores de práctica respecto de sus estudiantes en los centros de práctica.

“yo las pido, cuando vienen y les digo porque si a usted le fue bien en esta clase no anoto “hoy respondí”, “hoy me fue bien”, “hoy no vine porque me paso esto”, aprenda a justificar lo positivo y lo negativo. Yo las pido, pero este año nomas pedí porque estuve corriendo de una unidad a otra” (entrevista JT)

“no, no quiero que evalúen la bitácora de esa manera con nota porque es manosearla, es simplemente llevarla a una nota más o un deber más, yo quiero que la bitácora el alumno la quiera, que no sea un castigo, yo sé que aquí todo el mundo dice la bitácora y los chiquillos y se lograron ordenar y se ve en los cuartos, yo sabe en qué evalúo en que los cuartos terminaron casi todo y hay orden, no en el 100% de las responsabilidades y los horarios, pero logró ordenarlos, respetan, hay una actitud diferente en cuarto y también en tercero, no todo tiene que ser por nota, hay cosas más importantes y donde veo yo la evaluación de la bitácora en el porcentaje de titulados y las retroalimentaciones que me traen los supervisores, están súper contentos, lo hicieron bien y los dejaron trabajando” (entrevista JT)

Respecto de la presentación personal, forma parte de un conjunto de normas que se definen consensuando las distintas visiones de todos los integrantes de una comunidad educativa que se configura como parte de la cultura escolar del establecimiento, en el manual de convivencia, y por lo tanto, debe ser por todos respetado.

Dado lo anterior, la presentación personal, por sí sola no promueve el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos como el trabajo en equipo, comunicarse adecuadamente en un contexto laboral, respetar las individualidades o solicitar con respeto el cumplimiento de los derechos y deberes laborales.

Aunque no por ello menos importante para insertarse en el mundo laboral, partiendo del principio de respeto por las normas propias de cada cultura organizacional.

“me siento en deuda con mis cuartos porque a todos los cuartos yo les daba charlas dos veces al año y me los llevaba a la sala de audio 1 y les explicaba que la bitácora y les he dicho siempre yo no se las voy a revisar, pero el día que se presenten ante mí la tienen que llevar y a final de año iba y les decía estas fueron las tasas de titulación, van a ir a la práctica y analicemos presentación personal tienen que presentarse a la entrevista con los dientes bien cepillados, con su cuerpo bien jabonado, no olvidar el desodorante, no olvidar perfume suave porque si no va a marear a la persona y si la marea va a decir este no me gusta, cuando hablen modulen, hable calmado y este año no se lo hice a ningún cuarto y me dolió” (entrevista JT)

10.3 Prácticas evaluativas: Concepción y procedimientos de evaluación de los OAG

En cuanto al concepto que los docentes poseen de la evaluación de los objetivos de aprendizaje genéricos, se observa que es una evaluación apreciativa aplicada a las actividades de enseñanza, enfocada principalmente en los aspectos procedimentales de la actividad realizada por los estudiantes.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se observa el uso de pautas de cotejo muy simples usadas por algunos docentes.

“bueno, yo creo que la labor del profe es esa, digamos, tampoco requiere planificación” (entrevista n°4)

“sí, se hace y se incluye todo lo que se desea lograr con el alumno, va especificado, por ejemplo por grupo si queremos hacer desarrollar la habilidad de cortar, entonces tenemos 3 o 4 talleres donde se aplican cortes y se hace una planificación para hacer corte” (entrevista n°5)

En cuanto al propósito formativo de una evaluación que desarrolle Objetivos de Aprendizaje Genéricos, los profesores declaran que es un proceso continuo y que se realiza a diario y en todo momento.

Así mismo, algunos docentes declaran que no asignan una calificación, en cambio, otros docentes asignan calificaciones clase a clase.

En relación con lo anterior, la evaluación formativa de las habilidades sociales se determina principalmente a la expresión oral de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

“yo creo que uno lo evalúa constantemente, pero no se da cuenta o no lo hace o no lo evalúa conscientemente, como que no se da cuenta de que lo está haciendo, pero si lo estamos evaluando constantemente las habilidades que están desarrollando los alumnos, por ejemplo, no sé... que se exprese bien...uno no es que ya hoy día vamos a evaluar que todos se expresen bien, sino que uno los está corrigiendo constantemente” (entrevista n°1)

“cuando ellos se expresan o dice una palabra mal, uno lo corrige, cuando uno nota que un estudiante no puede hablar frente a público uno trata... es al que más le pregunta uno en el fondo porque trata de que se vaya soltando más. Yo creo que conscientemente no lo hacemos, pero vamos evaluando durante toda la clase y fijándonos en esos tipo de cosas” (entrevista n°1)

“ver como ellos se van desarrollando, y si tú notas algo malo lo vas corrigiendo en el momento” (entrevista n°1)

“No tienen calificación, por eso que para mí es tan difícil cómo observar un OAG, porque son cosas que uno hace, pero como que no las tiene internalizadas “ahh es esto y lo voy a evaluar en este momento” (entrevista n°1)

“Lo que pasa es que pasa es que bueno yo todo lo oriento a la especialidad. Lo que yo voy midiendo primero el que ellos sepan para que luego puedan aplicar, porque no me sirve por ejemplo, irlos llevando a topografía y ya háganlo porque ellos no saben y primero deben conocer, eso es lo primero que deben hacer: conocer para luego aplicar. Entonces, yo voy midiendo clase a clase, o sea, vamos una clase les muestro los equipos en terreno, les doy los nombres de las partes, les enseño y les pregunto si lo entendieron y a lo mejor la próxima clase van a hacerlo solos, van a medir, y así sucesivamente” (entrevista n°2)

“siempre, clase a clase voy colocando un objetivo, el objetivo principal de la clase, y a través de eso voy colocando notas, o sea voy evaluando el proceso. Yo uso una práctica de que si ellos dicen garabatos me hacen un trabajo o los hago escribir varias veces que no lo deben hacer, pero en su cuaderno no en la pizarra” (entrevista n°2)

“casi todo en mi trabajo, hablo de la especialidad, en realidad tiene que ver con evaluaciones formativas, en realidad todos son procesos, es nada como

terminado, no existe nada que sea como de conocimiento final, todo forma parte de un proceso” (entrevista n°3)

“el tema es aprender haciendo. El tema nuestro es... lo conversamos mucho en la especialidad el año pasado, es que el tema nuestro es aprender haciendo, sí, hay un proceso, de hecho ahora estamos haciendo un trabajo y que ese proceso lleva varias notas. Hay una primera etapa de conocimiento de los componentes, hay una segunda etapa que es montaje, una tercera etapa hasta llegar al proyecto final que es digamos el foco que es el funcionamiento, hay una evaluación de proceso constante, claro, de hecho se equivocó vuelve para atrás y tiene que hacer todo el proceso de nuevo hasta que le salga” (entrevista n°4)

Respecto del propósito sumativo, los profesores coinciden en que cierto tipo de instrumentos de evaluación resultan ser apropiados para evaluar este tipo de objetivos, como las pautas de cotejo, las escalas de apreciación y la rúbrica. No obstante, en la práctica el foco de la evaluación está centrado en la evaluación los procedimientos asociados con cada especialidad y no en los Objetivos de Aprendizaje Genéricos.

“en mi caso, en mi cuarto, específicamente lo estamos haciendo porque ellos tienen que prepararse con ciertas habilidades para una entrevista laboral, entonces, eso estamos preparando en consejo de curso, entonces eso al final yo los voy a entrevistar, entregue una pauta de preguntas que le iba a hacer, esas preguntas a que ámbito de su desarrollo iban enfocadas, si estaban enfocadas a su desarrollo del pensamiento, si estaban enfocadas a su nivel de madurez, entonces ellos tienen esas preguntas y yo después las voy a evaluar cuando las vayan contestando” (entrevista n°1)

“Entonces, llega un punto, en el cual yo voy midiendo el proceso y finalmente les doy una medición y ellos me tienen que hacer el cálculo, la medición, etc. Al final hay una nota que vale más. Estoy hablando de porcentaje en realidad, entonces por ejemplo, igual que en la universidad 15%, 20%, 20%, 10% y al final voy sumando y la última nota vale por ejemplo 30 % y esa es una nota final. Eso es lo que generalmente hago” (entrevista n° 2)

“si, aquí la cuestión es re simple la parte técnica funciona o no funciona, así de simple, no funcionó y es así... una ampolleta cuando esta buena enciende. si se quemó no enciende, o sea no existe... no o sea esta media mala, o esta buena o esta mala y para eso hay técnicas como el instrumento te marca dentro de ciertos parámetros y dentro de esos parámetros que son generalmente del 80% hacia arriba, cierto y de 80% para abajo esta mala, porque generalmente sobre todo en el área nuestra te certifican las instalaciones y certificar la instalación

significa en porcentajes y esos porcentajes son altísimos, entonces aquí no existe que funciona a medias. No, o funciona o no funciona; lamentablemente es así. Entonces, cuando uno está en el área oye el cable se soltó y se desconectó una conexión entre dos computadores y falló no más. Entonces tiene que funcionar si o si, entonces como yo mido si funciona o no funciona, es así de simple, les guste o no les guste” (entrevista n°4)

“claro, la final y se evalúa si el proyecto funciona y si el chico está capacitado o no para la labor. Entonces todo esto es un proceso en que tratamos de involucrar competencias blandas y habilidades profesionales, todo, además todo taller tiene nota así que deben asistir el 100%, o sea si hay una falta tiene que justificar” (entrevista n°4)

“cada tres talleres se evalúa con una calificación, aunque no son muchos talleres, pero esa calificación va al libro y se incluye todo el proceso” (entrevista n°4)

“es una evaluación final del proceso, la presentación de su plato, dentro de los tiempos, aplicación del montaje de la mesa, todo se evalúa para el equipo” (entrevista n°5)

10.4 Las prácticas de evaluación de OAG específicos

10.4.1 Objetivo de Aprendizaje Genérico N°1

Este objetivo dice relación con la capacidad de comunicarse, ya sea oralmente o por escrito usando un lenguaje adecuado al contexto laboral y a los interlocutores.

Respecto de este objetivo de aprendizaje, se evidencia que está inserto en las actividades de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes. Sin embargo, no se observa la forma en que se evalúa el desarrollo de este objetivo en los estudiantes, ya sea durante el desarrollo de la actividad o al final de la misma.

“Este año con los cuartos, hice el trabajo de que ellos fueran el profesor. un juego de roles, la idea es que ellos se creyeran el cuento, que no llegaran a la sala explicando con “el cachai”, “como están chiquillos”, no si no que se creyeran el cuento entraran al personaje y se expresaran como se debiera expresar un profesor po... correctamente, pronunciando bien, utilizando palabras adecuadas, entonces esa es una forma de evaluarlo. Yo lo planifique dentro de mi área igual hice una rúbrica, entonces la rúbrica...se expresa...no sé se expresa el 90 % de la clase correctamente y así los fui evaluando” (entrevista n°1)

“Generalmente, eso yo lo planifico en trabajo en grupos, siempre que yo hago trabajo en grupo dejo un encargado de grupo, que es el encargado de todas las máquinas que son caras y voy haciendo que ellos trabajen en grupo, dentro de la minería y la geología es una actividad súper importante. Primero, deben tener una clara información entre ellos y después deben comunicarse entre sí y trabajar en grupos y al final es lo importante en el trabajo. Y lo otro también lo evaluó con presentaciones de conceptos, de esa forma yo lo evaluó” (entrevista n°2)

En relación con la investigación y presentación de un tema, el proceso de investigación se relaciona con la habilidad de localizar información, aunque no menos relevante, esta metodología no permite evaluar el desarrollo del Objetivo de Aprendizaje Genérico N°1. En cuanto a la habilidad de comunicación, el énfasis de la práctica evaluativa radica en el uso de lenguaje formal o técnico de los estudiantes.

“con investigación y presentación, o sea los muchachos tienen tareas de investigación, investigar temas en ciertos procedimientos de trabajo, investigar por ejemplo normativa, en el caso nuestro los laboratorios que son todos los procedimientos, investigar el funcionamiento de equipos, maquinaria y antes de introducirse a ello, seguridad, manipulación, implementos de seguridad, etc., para después plantarlo a los demás compañeros, entonces ellos tienen que investigar ser capaces de presentarlo a sus compañeros incluyendo lenguaje de la disciplina, lenguaje técnico, claro... eliminando los modismos” (entrevista n°3)

“Ortografía difícil, si fuera por ortografía estarían todos reprobados, caligrafía tampoco está pasando de moda lamentablemente, pero de repente el vocabulario técnico, ayer justamente esta cosita blanca, y me paso un papel blanco, no es la otra cosita blanca ¿Qué es la cosita blanca? El lenguaje técnico es muy importante” (entrevista n°4)

“nosotros tenemos un módulo que se llama introducción a la especialidad y en ese módulo nosotros nos dedicamos casi todo el primer semestre en el vocabulario técnico, entonces en este caso se trabaja mucho con vocabulario técnico, nosotros le decimos a ellos que lo que hace la diferencia entre una persona que cocina y un técnico es el conocimiento que ellos tienen de la parte técnica, del vocabulario, del manejo, o sea el conocimiento de los elementos ellos dicen pásame eso... y eso es un batidor, un aireador entonces desde ahí es que nosotros estamos trabajando el manejo del vocabulario, también trabajamos con guías para lectura y comprensión lectora que se hacen en todas las pruebas, de bodega y de todos los módulos que hay teóricos se hace

comprensión lectora en contextos que son afines a la especialidad” (entrevista n°5)

Luego de la revisión de las citas, es posible concluir que el desarrollo de la capacidad de comunicarse de los estudiantes, usando un lenguaje apropiado, se evalúa de manera informal; pues no se evidencia que las prácticas evaluativas de los docentes consideren aspectos como pronunciación y fluidez, coherencia y cohesión, corrección gramatical y vocabulario.

10.4.2 Objetivo de Aprendizaje Genérico N°4

Este objetivo dice relación con trabajar eficazmente en equipo, ya sea in situ o a distancia, ya sea en el cumplimiento de tareas habituales como emergentes.

“yo tengo un curso súper bueno acá, el 4°I y ellos son muy buenos trabajando en equipo. Cuando nos tocó preparar la muestra del día TP nos demoramos 4 días y montamos una mina subterránea, hicimos una capsula fénix, fue tremenda presentación en 4 o 5 días. La forma de trabajar mía dada la experiencia profesional que todo el trabajo lo desarrollo mediante trabajo en equipo ya, o sea siempre todo incluso hasta matemática lo hago con trabajo colaborativo o trabajos grupales” (entrevista n°2)

“yo aquí cuando hago eso generalmente yo cuando trabajo no formo los equipos, dejo que ellos se busquen para que justamente tengan un pensamiento en común, una ideología en común, un trabajo en común, que sean de ideas a fines, porque si de repente uno es flojo y el otro es aplicado pasa que uno trabaja y el otro no empiezan profe es que éste me ayudo y este no me ayudo mejor que ellos asuman su responsabilidad” (entrevista n°4)

“es obligación trabajar en equipo, aquí no se puede trabajar de otra manera, las tareas y todo se reparte entre los equipos, por ejemplo si tu miras hacia atrás te vas a encontrar con las actividades como te decía yo, están con nombre y apellido, específicamente, grupo 1 que les toca esa tarea por su atraso y hacia abajo está el grupo 2, grupo 3, grupo 4. Todo lo que es la elaboración del producto, la presentación de la mesa y la limpieza de su lugar de trabajo dentro del taller se evalúa en grupo” (entrevista n°5)

A la luz de las citas, queda en evidencia que la práctica evaluativa se centra solo en la observación de la participación de los estudiantes y la limpieza de su puesto de trabajo.

No se observa que las prácticas evaluativas se encaminen hacia aspectos como el compañerismo y el sentido de pertenencia a un grupo con el objetivo principal de alcanzar una meta común; meta que requiere criterios consensuados previamente entre los estudiantes y el profesor de especialidad.

10.4.3 Objetivo de Aprendizaje Genérico N°5

Este objetivo dice relación con tratar con respeto a superiores, colegas, subordinados y clientes, aceptando las individualidades de cada uno.

“acá más que nada con sus pares, respeto entre pares el hecho de hacerlos trabajar en equipo hace que si bien es cierto se presentan algunas dificultades con algunos alumnos generalmente los equipos se mantienen estables en el tiempo y se respetan, son casos muy particulares, bueno aquel que falta constantemente, que no trae los materiales que se le solicitan, esos son los que son desechados por el equipo” (entrevista n°5)

Es fundamental puntualizar a partir de esta cita, que la práctica pedagógica no refleja un rol mediador durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje contribuyendo con un ambiente de aula que refleje la existencia de un trato respetuoso entre los estudiantes y una actitud solidaria frente a un compañero que se encuentre en una situación de desventaja dentro de su grupo; de manera tal que se transforme en una pieza clave y no sea separado del grupo.

Es importante, que se fomente la coevaluación entre los integrantes de un grupo, pero bajo la supervisión del docente y el establecimiento de criterios claros de evaluación al inicio de la actividad de aprendizaje.

10.4.4 Objetivo de Aprendizaje Genérico N°6

Este objetivo dice relación con solicitar respeto de los deberes y derechos laborales y aquellos que son parte de la cultura organizacional que promueven motivación y pertenencia.

“respecto del sentido de pertenencia, yo creo que nuestros alumnos...eh de las especialidades en general en el colegio tienen un sello y eso permite... eh como te dijera que ellos se sientan comprometidos” (entrevista n°5)

En relación con este Objetivo de Aprendizaje genérico, es necesario puntualizar que no hay suficiente evidencia recolectada en las entrevistas en cuanto a la acreditación de la pertenencia y la solicitud de derechos y deberes por los estudiantes.

Por lo tanto, observar el desarrollo de competencias en la EMTP desde un enfoque sistémico-complejo cuya base teórica es la formación de personas integrales con compromiso ético en la búsqueda de la autorrealización aportando al contexto social siendo profesionales idóneos y emprendedores; es una visión que tiene su raíz en el pensamiento complejo o la quinta disciplina (Tobón, 2008), concepto que se sintetiza como aprender haciendo y cuyo objetivo final es emprender y generar ideas que le den valor al mundo productivo del siglo XXI.

Finalmente, los resultados obtenidos en este estudio, pueden ser de utilidad para que otros establecimientos educacionales puedan analizar sus propias prácticas evaluativas para desarrollar Objetivos de Aprendizaje Genéricos en estudiantes basado en el enfoque por competencias, ya sea desde la perspectiva del conductismo, el funcionalismo, el constructivismo o el sistémico-complejo e implementar nuevas estrategias evaluativas acordes al contexto en el que se desarrollan. Fundamentalmente, porque pueden ser un factor de cambio en la inserción laboral temprana de estos estudiantes, constituir una oportunidad de movilidad social y la reactivación del sector productivo del país.

11 Conclusiones

Respecto de las concepciones de los profesores, de la institución observada, acerca de las prácticas pedagógicas que promueven el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en los estudiantes se puede observar que son comunes entre ellos, pues coinciden en la importancia que éstos tienen en la vida de los estudiantes más allá del ámbito laboral y es en este sentido que cada uno de ellos orienta su práctica pedagógica en base a decisiones personales respecto de qué enseñar, cómo enseñar y cuándo enseñar (García y Rojas, 2003).

Además, reconocen la existencia de dificultades para desarrollar estos objetivos de aprendizaje en sus estudiantes y pese a ello, no se observa un proceso de reflexión intencionado desde la Unidad de Titulación para unificar criterios y estrategias de evaluación que permitan evaluar el desarrollo de estos objetivos como una competencia (Bases Curriculares, 2013).

A partir de su visión de la realidad, los docentes coinciden en que los estudiantes deben aprender haciendo, es decir, realizando actividades prácticas tipo taller relacionadas con su especialidad ya sean individuales o grupales. Por lo tanto, sus concepciones se enmarcan en la segunda etapa temporal de la evaluación histórica de la evaluación, pues se ha producido constructivamente entre el docente y los estudiantes en su vivencia cotidiana (Föster, 2017).

En relación con las características de las concepciones acerca de sus prácticas evaluativas, coinciden en que su labor se enfoca en aquellas competencias relacionadas con la calidad de las interacciones personales que los estudiantes establecen a nivel laboral, social o familiar, pero no existen criterios comunes entre los profesores de formación general y de especialidad, a fin establecer estrategias que permitan el desarrollo de estos objetivos de forma transversal desde primer año medio, ya que el desarrollo de competencias requiere que sea un proceso prolongado en el tiempo (Bases Curriculares 7° a 2° Medio, 2013).

En este sentido, los docentes de la institución observada, describen las competencias como un conjunto de tareas que el estudiante debe completar durante un proceso productivo; según la especialidad. Por otra parte, el rol del profesor se traduce en constatar que dicho proceso siguió la secuencia especificada para lograr un producto terminado que evalúan usando rúbricas, pautas de cotejo o escalas de apreciación.

La relación entre la planificación de instrumentos de evaluación y las concepciones de los profesores acerca de las prácticas evaluativas presenta inconsistencias entre el relato de los profesores y la Jefa de Titulación. Los profesores relatan que no existe planificación e instrumentos que permitan evaluar Objetivos de Aprendizaje Genéricos, ya que las acciones se circunscriben a corregir conductas en los estudiantes cuando

llegan tarde o no se expresan correctamente, por lo tanto, consideran que es un proceso formativo porque se realiza permanentemente en la cotidianidad de la clase acompañado de medidas tendientes a corregir comportamientos poco adecuados en sus estudiantes, por lo tanto, no requiere calificación.

A este respecto, la jefa de titulación señala que para ella la forma de evaluar estos objetivos es a través de una bitácora que constituye un diario de vida profesional de cada estudiante al que no se le asigna calificación, sin embargo, los profesores mencionan que la bitácora es un registro de asistencia al que se le asigna una calificación según su grado de cumplimiento.

A partir de los relatos de los profesores, se desprende que la función de la bitácora es que los estudiantes adquieran el hábito de cumplir con los horarios establecidos para la entrada y la salida del establecimiento, aun cuando la Jefa de Titulación declara que no lleva calificación, porque la bitácora debe ser considerada como un proceso de autoevaluación.

Por tanto, considerando que una competencia es la capacidad de responder a diversas situaciones utilizando habilidades y actitudes (OCDE, 2005) no es suficiente con desarrollar estrategias que vayan en la dirección de modificar conductas o comportamientos, pues para que se pueda desarrollar una competencia es necesario promover procesos reflexivos en los estudiantes. Por ello, es necesario que los profesores enseñen a sus estudiantes a *“aprender a aprender”*, es decir, a hacerse partícipes y responsables de su propio aprendizaje.

Se observa una debilidad en la planificación de situaciones evaluativas variadas, en la socialización de los criterios de logro de objetivos y las acciones requeridas para lograrlo.

Además, no se evidencia que los docentes consideren diferentes tiempos de aprendizaje, por ende, no incluyen actividades para la diversidad de los ritmos de aprendizaje estudiantes e instancias de reflexión que permitan al estudiante autoevaluar su proceso de aprendizaje. En este sentido, el docente no posee un rol de mediador en el aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, los docentes de la institución observada no presentan evidencia de sentirse inquietos con sus prácticas pedagógicas, por lo tanto, no desarrollan procesos de reflexión que les permitan adaptarse a una sociedad que cambia muy rápidamente y la forma en que la tecnología está cambiando la forma de aprender y la forma de enseñar (Fernández, 2003).

En este escenario, resulta fundamental una escuela donde se equilibre el desarrollo del conocimiento, las habilidades y las actitudes de los estudiantes en una era de cambios, pues ya no se trata de reproducir el conocimiento, sino que de usarlo creativamente en soluciones novedosas (Schleicher, 2018).

Así lo demuestran los resultados de PISA 2012, en donde la memorización ayuda cada vez menos a los estudiantes a medida que las tareas se vuelven más complejas e implican más habilidades analíticas (OCDE, 2017), por lo tanto, las estrategias de aprendizaje debiesen conectar nuevos conocimientos con conocimientos familiares, pensar de manera divergente y creativa sobre soluciones novedosas o sobre cómo puede transferirse el conocimiento y ayudar a los estudiantes a completar las tareas más exigentes de PISA que son más predictivas del mundo de mañana (Schleicher, 2018).

Respecto de las competencias que debe tener un profesor que persigue desarrollar competencias en sus estudiantes (Fernández, 2003) hace hincapié en que el profesor debe adaptarse a situaciones nuevas en una sociedad que cambia continuamente influenciada por las tecnologías y la comunicación, reflexionando permanentemente acerca de su práctica pedagógica.

En consecuencia con lo anterior, (MINEDUC; 2019) plantea que la Metodología Basada en Proyectos se presenta como una posibilidad para que los docentes enfoquen el desarrollo de sus prácticas pedagógicas de forma interdisciplinar y les permita transformarse en mediadores del aprendizaje, ya que permite la conexión entre saberes o disciplinas a partir de un problema o necesidad.

Además, este mismo documento ofrece rúbricas que están diseñadas para evaluar el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo e innovación, el diseño del proyecto y su presentación a la audiencia.

Por tanto, en relación con la Metodología Basada en Proyectos es posible afirmar que permite diseñar experiencias de aprendizaje que promueva el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje Genéricos tratados en esta investigación, ya que esta metodología promueve el desarrollo de las competencias definidas para el *siglo XXI*.

12 Limitaciones y proyecciones del estudio

Como parte de las limitaciones que presenta este estudio, cabe mencionar que el hecho de que se esperaba encontrar un fuerte desarrollo de las prácticas evaluativas de los docentes orientada al desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes considerando que estos objetivos son transversales a todas las especialidades y fundamentales para la integración de los estudiantes en el mundo productivo y su vida como ciudadanos.

En este contexto, en el documento Orientaciones Para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media (MINEDUC, 2016) se ofrecen propuestas para el diseño de actividades de aprendizaje centradas en el desarrollo de competencias y que podrían ser de gran ayuda para el equipo de profesores de la institución observada, ya que presenta un conjunto de propuestas que podrían ser una guía para diseñar sus actividades de aprendizaje, ya que se detallan objetivos de aprendizaje, aprendizajes esperados, criterios de evaluación y metodología entre otros.

Sin embargo, los profesores persisten en mantener sus prácticas evaluativas sólo en el ámbito de sus concepciones sin realizar análisis comparativos con referentes teóricos, lo que se refleja en un dominio superficial de la evaluación y débiles prácticas evaluativas. Dicho lo anterior, queda abierta la necesidad de analizar las debilidades de las prácticas evaluativas de los docentes de la institución observada y la necesidad desarrollar propuestas de mejora en este ámbito.

Respecto de las proyecciones, es importante señalar que se triangula la información de la bitácora obtenida en las entrevistas y la bitácora que poseen los estudiantes.

Como resultado se observa que la bitácora sólo se reduce a un registro de la hora de ingreso del estudiante a la sala de clases y su salida al término de la jornada, la que es confeccionada por cada estudiante en su cuaderno y es firmada por el profesor de turno en el aula, ya sea de especialidad o formación general, titular o reemplazante.

Dentro de este análisis, se establece que los estudiantes no conocen los Objetivos de Aprendizaje Genéricos, por lo tanto, no saben si son evaluados y cómo son evaluados, pues no hay evidencia de ello en la bitácora que ellos mantienen.

Respecto de la bitácora, los estudiantes señalan que una vez al mes su profesor jefe califica con la nota máxima, es decir, un 7,0 en caso de exhibir todos los registros diarios firmados por un profesor.

En consecuencia, la bitácora que muestran los estudiantes no se asemeja a un diario de vida, que es lo que declara la Jefa de Titulación en la entrevista.

13 Bibliografía

- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., & Rucci, G. (2015). Educación técnico profesional en Chile. *Santiago, Chile: Banco Interamericano de desarrollo [BID]*.
- Betina Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades, XII* (23), 159-182.
- Cabrerizo Diago J., Castillo Arredondo S., (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias* Madrid, España: Pearson.
- Cochra, S. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 19*(1), 5-28. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 11*, 4-7.
- Flick, U. (2015). El Diseño de Investigación Cualitativa. Capítulo 2: De una idea a una pregunta de investigación. (pgs. 37-46). Ediciones Morata, Madrid, España.
- Föster, C (2017). *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes* (1a ed). Santiago, Chile: Ediciones Universidad católica de Chile.

- García T, Margarita, & de Rojas, Ninoska R. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 11-21. Recuperado en 07 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100003&lng=es&tlng=pt
- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussaillant, F. (2013). Estudio de la educación técnico profesional. *Santiago: PNUD*.
- Krause M. (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, N° 7, pp. 19-39.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación (2011). *Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y Claves de Diagnóstico* Santiago: Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación (2013). *Bases Curriculares. Formación Diferenciada Técnico-Profesional. Especialidades y Perfiles de Egreso*. Material elaborado por la Unidad de Evaluación y Currículum.
- Ministerio de Educación (2013). *Bases Curriculares. 7° a 2° Medio*. Material elaborado por la Unidad de Evaluación y Currículum.
- Ministerio de Educación (2013). *Otros Indicadores de calidad Educativa*. Material elaborado por la Unidad de Evaluación y Currículum.

- Ministerio de Educación (2019). *Metodología basada en proyectos*: Documento de apoyo a las Bases Curriculares de 3° y 4° medio. Editado por la unidad de currículum y evaluación.
- Muñoz Fernández, R. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *El perfil del profesorado en el siglo XXI*, 4-7.
- Newcomer, et.al. (2015). Handbook of practical program evaluation.
- OCDE (2001): Resumen Ejecutivo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. La Definición y Selección de Competencias Claves. (2005) Disponible en <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2002): Definition and Selection of Competencies. (DeSeCo). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Noviembre.(2005) *Definition and Selection of Competencies.Executy Summary*. Disponible en <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm>
- OCDE (2010): Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. [«21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries»] Disponible en http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- Oakes, J. 1985. Keeping Track: How Schools Structure Inequality. New Haven, CT: Yale University Press.

- Ranci re J (2003) El maestro ignorante. Aertes: Barcelona.
- Robinson, K., Arounica, L. (2015). *Escuelas Creativas, la revolución que está transformando la educación*. Argentina. Grijalbo.
- Sandín (2003). Capítulo 8: El rigor científico en la investigación. En: Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc GrawHill (pgs. 185-201).
- Samart , N. (2007). La Utilización de instrumentos diversos puede mejorar la evaluación. En: 10 Ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó.
- Sautu, Ruth (2009). La construcción del Marco Teórico en la investigación cualitativa. En Merlino (coordinador) y otros, Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Temas problemas y aplicaciones. CENGAGE Learning: Buenos Aires, Argentina.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Irigoyen, Juan José, Jiménez, Miriam Yerith, & Ac  a, Karla Fabiola. (2011). Competencias y educación superior. Revista mexicana de investigación educativa, 16(48), 243-266. Recuperado en 05 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662011000100011&lng=es&tlng=es.

14 Anexos

14.1 Guion entrevista Jefa de Titulación

Temas y preguntas de entrevista

- Tema 1: Concepto de Objetivo de Aprendizaje Genérico y prácticas evaluativas

¿Qué entiende usted por Objetivo de Aprendizaje Genérico?

¿Cuál es el propósito que tiene para usted el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en los estudiantes?

¿Qué tipo de situaciones evaluativas permiten medir el nivel de desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos?

- Tema 2: Planificación y Propósito evaluativo para medir el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos

Para planificar una situación evaluativa que desarrolle un Objetivo de Aprendizaje Genérico, ¿de qué manera consideran, los profesores de especialidad, los contenidos, habilidades, actitudes y valores?

¿Cómo evalúan formativamente, los docentes de especialidad, el proceso de desarrollo de un Objetivo de Aprendizaje Genérico?

¿Cómo evalúan sumativamente, los docentes de especialidad, el proceso de desarrollo de un Objetivo de Aprendizaje Genérico?

¿Qué tipo de evidencia, respecto de las planificaciones e instrumentos de evaluación, solicita usted a los profesores de especialidad? (reuniones, planificaciones, instrumentos de evaluación)

14.2 Pauta entrevista para profesores

- Pauta de Entrevista

Esta pauta está dividida en secciones. La primera de ellas describe el propósito de la entrevista. Posteriormente, un breve marco conceptual en que se definen los conceptos claves que sustentan el mencionado instrumento. Luego, la consigna que será presentada a los profesores participantes de esta investigación. Por último, la matriz de preguntas de la entrevista semi-estructurada y la entrevista focalizada.

- Propósito de la entrevista

La entrevista tiene como propósito, recolectar información respecto de las concepciones que poseen los docentes, de especialidad, sobre prácticas evaluativas que desarrollan Objetivos de Aprendizaje Genéricos en los estudiantes, declarados en las Bases Curriculares de Formación Diferenciada (MINEDUC, 2013).

Para ello, se entrevistará a 4 profesores de la especialidad de geología, a quienes se les preguntará respecto de los siguientes temas para empezar a construir el concepto del tipo de práctica evaluativa que desarrolla Objetivos de Aprendizaje Genéricos en los estudiantes.

Concepto de Objetivo de Aprendizaje Genérico y prácticas evaluativas que permiten medir su desarrollo en los estudiantes	Indagar respecto de las concepciones que los docentes poseen del concepto de Objetivo de Aprendizaje Genérico. Además, indagar respecto de aquellas prácticas evaluativas que los docentes consideran apropiadas para evaluar el nivel de desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos.
Concepto de práctica evaluativa, formativa y sumativa, para medir el nivel de logro de objetivos de aprendizajes genéricos	Indagar respecto a las concepciones que los docentes poseen de evaluación, formativa y sumativa, enfocadas en el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos.
Planificación, fundamentación e implementación de situaciones evaluativas para evaluar el nivel de logro de Objetivos de Aprendizaje Genéricos	Indagar respecto de los fundamentos que los docentes consideran en la planificación e implementación de situaciones evaluativas, formativas y sumativas, para desarrollar Objetivos de Aprendizaje Genéricos.

- Protocolo de la entrevista

1. Consigna

Estimado profesor, gracias por disponer de su tiempo para esta entrevista. Esta entrevista, tiene como propósito conocer qué tipo de práctica evaluativa realiza usted en el aula para medir el nivel de desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes; en este sentido las preguntas están orientadas a conocer sus concepciones a través de su vivencia cotidiana respecto de Objetivos de Aprendizaje Genéricos y las prácticas evaluativas formativas y sumativas.

Es importante que sepa que, si bien esta entrevista la realizaré yo, será conocida por mis profesores de la universidad donde estoy estudiando, pero se resguardará su privacidad, identidad y bienestar; y sólo lo que cuente con su consentimiento podrá ser revelado públicamente para efectos de difundir los resultados y la experiencia.

Ante las preguntas, no existen respuestas correctas ni mejores, lo importante es que responda libremente acerca de lo que piensa y de lo que ha vivido.

2. Temas y preguntas de entrevista

Entrevista semi-estructurada

Tema 1: Concepto de Objetivo de Aprendizaje Genérico y prácticas evaluativas

¿Qué entiende usted por Objetivo de Aprendizaje Genérico?

¿Cuál es el propósito que tiene para usted el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes?

¿Qué tipo de situaciones evaluativas le permiten medir el nivel de desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos?

Sub preguntas:

¿Me podría dar un ejemplo? si la respuesta es muy teórica

¿Se recuerda de un caso de un buen ejemplo de cómo evaluó formativamente?

¿Se recuerda de un caso dónde no le resultó como planificó? ¿Por qué?

¿Qué competencias genéricas les son más fáciles de evaluar formativamente y cuáles no? ¿Por qué? ¿Puede ejemplificar?

Tema 2: Propósito formativo y sumativo, de la evaluación para medir el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos

¿Cómo evalúa formativamente el proceso de desarrollo de un Objetivo de Aprendizaje Genérico?

Solicitar ejemplo

¿Cómo evalúa sumativamente el proceso de desarrollo de un Objetivo de Aprendizaje Genérico?

Solicitar ejemplo

Entrevista focalizada

Tema 3: Planificación, fundamentación e implementación de situaciones evaluativas que miden el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos

Para planificar una situación evaluativa que desarrolle un Objetivo de Aprendizaje Genérico, ¿de qué manera considera los contenidos, habilidades, actitudes y valores?

A continuación, le realizaré las mismas preguntas acerca de cómo Ud. enseña y evalúa cuatro Objetivos de Aprendizaje Genéricos definidos en las Bases Curriculares de Formación Diferenciada (MINEDUC, 2013), vamos a comenzar con el Objetivo de aprendizaje Genérico N°1, que dice: *“Comunicarse oralmente y por escrito con claridad, utilizando registros de habla y escritura pertinentes a la situación laboral y a la relación con los interlocutores”*. En este contexto:

¿Qué actividades planifica para desarrollar el Objetivo de Aprendizaje N°1 en sus estudiantes?

Solicitar explicación o fundamentación adicional

¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el logro del Objetivo de Aprendizaje Genérico N°1?

Solicitar explicación o fundamentación adicional

El Objetivo de Aprendizaje Genérico N°4 dice: *“Trabajar eficazmente en equipo, coordinando acciones con otros in situ o a distancia, solicitando y prestando cooperación para el buen cumplimiento de sus tareas habituales o emergentes”*. En este contexto:

¿Qué actividades planifica para desarrollar el Objetivo de Aprendizaje N°4 en sus estudiantes?

Solicitar explicación o fundamentación adicional

¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el logro del Objetivo de Aprendizaje Genérico N°4?

Solicitar explicación o fundamentación adicional

El Objetivo de Aprendizaje Genérico N°5 dice: *“Tratar con respeto a subordinados, superiores, colegas, clientes, personas con discapacidades, sin hacer distinciones de género, de clase social, de etnias u otras”*. En este contexto:

¿Qué actividades planifica para desarrollar el logro del Objetivo de Aprendizaje N°5 en sus estudiantes?

Solicitar explicación o fundamentación adicional

¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el Objetivo de Aprendizaje Genérico N°5?

Solicitar explicación o fundamentación adicional

El Objetivo de Aprendizaje Genérico N°6 dice: *“Respetar y solicitar respeto de deberes y derechos laborales establecidos, así como de aquellas normas culturales internas de la organización que influyen positivamente en el sentido de pertenencia y en la motivación laboral”*. En este contexto:

¿Qué actividades planifica para desarrollar el Objetivo de Aprendizaje N°6 en sus estudiantes?

Solicitar explicación o fundamentación adicional

¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el logro del Objetivo de Aprendizaje Genérico N°6?

Solicitar explicación o fundamentación adicional

14.3 Pauta Juicio Experto

- Pauta de Entrevista

Esta pauta está dividida en secciones. La primera de ellas describe el propósito de la entrevista. Posteriormente, un breve marco conceptual en que se definen los conceptos claves que sustentan el mencionado instrumento. Luego, la consigna que será presentada a los profesores participantes de esta investigación. Por último, la matriz de preguntas de la entrevista semi-estructurada y la entrevista focalizada.

- Propósito de la entrevista

La entrevista tiene como propósito, recolectar información respecto de las concepciones que poseen los docentes, de la especialidad de geología, sobre prácticas evaluativas que

desarrollan Objetivos de Aprendizaje Genéricos en los estudiantes, declarados en las Bases Curriculares de Formación Diferenciada (MINEDUC, 2013).

Para ello, se entrevistará a 4 profesores de la especialidad de geología, a quienes se les preguntará respecto de los siguientes temas para empezar a construir el concepto del tipo de práctica evaluativa que desarrolla Objetivos de Aprendizaje Genéricos en los estudiantes.

Concepto de Objetivo de Aprendizaje Genérico y prácticas evaluativas que permiten medir su desarrollo en los estudiantes	Indagar respecto de las concepciones que los docentes de geología poseen del concepto de Objetivo de Aprendizaje Genérico. Además, indagar respecto de aquellas prácticas evaluativas que los docentes consideran apropiadas para evaluar el nivel de desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos.
Concepto de práctica evaluativa, formativa y sumativa, para medir el nivel de logro de objetivos de aprendizajes genéricos	Indagar respecto a las concepciones que los docentes de geología poseen de evaluación, formativa y sumativa, enfocadas en el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos.
Planificación, fundamentación e implementación de situaciones evaluativas para evaluar el nivel de logro de Objetivos de Aprendizaje Genéricos	Indagar respecto de los fundamentos que los docentes consideran en la planificación e implementación de situaciones evaluativas, formativas y sumativas, para desarrollar Objetivos de Aprendizaje Genéricos.

- Protocolo de la entrevista

1. Consigna

Estimado profesor, gracias por disponer de su tiempo para esta entrevista. Esta entrevista, tiene como propósito conocer qué tipo de práctica evaluativa realiza usted en el aula medir el nivel de desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes; en este sentido las preguntas están orientadas a conocer sus creencias y vivencias respecto de Objetivos de Aprendizaje Genéricos y las prácticas evaluativas formativas y sumativas.

Es importante que sepa que, si bien esta entrevista la realizaré yo, será conocida por mis profesores de la universidad donde estoy estudiando, pero se resguardará su privacidad,

identidad y bienestar; y sólo lo que cuente con su consentimiento, podrá ser revelado públicamente para efectos de difundir los resultados y la experiencia.

Ante las preguntas, no existen respuestas correctas ni mejores, lo importante es que responda libremente acerca de lo que piensa y de lo que ha vivido.

Temas y preguntas de entrevista

Entrevista semiestructurada

Tema 1: Concepto de Objetivo de Aprendizaje Genérico y prácticas evaluativas

¿Qué entiende usted por Objetivo de Aprendizaje Genérico?

¿Qué sentido tiene para usted el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes?

¿Qué tipo de situaciones evaluativas le permiten medir el nivel de desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos?

Tema 2: Propósito formativo y sumativo, de la evaluación para medir el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos

¿Cómo evalúa formativamente el proceso de desarrollo de un Objetivo de Aprendizaje Genérico?

¿Cómo evalúa sumativamente el proceso de desarrollo de un Objetivo de Aprendizaje Genérico?

Tema 3: Planificación, fundamentación e implementación de situaciones evaluativas que miden el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos

¿Para planificar una situación evaluativa que desarrolle un Objetivo de Aprendizaje Genérico, cuál importante y cómo deben considerarse los contenidos, habilidades, actitudes y valores?

A continuación, le realizaré mismas preguntas acerca de cómo Ud. enseña y evalúa cuatro Objetivos de Aprendizaje Genéricos definidos en las Bases Curriculares de Formación Diferenciada (MINEDUC, 2013), vamos a comenzar con el Objetivo de aprendizaje Genérico N°1, que dice: *“Comunicarse oralmente y por escrito con claridad, utilizando registros de habla y escritura pertinentes a la situación laboral y a la relación con los interlocutores”*. En este contexto:

¿Qué actividades planifica para desarrollar el Objetivo de Aprendizaje N°1 en sus estudiantes?

¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el logro del Objetivo de Aprendizaje Genérico N°1?

El Objetivo de Aprendizaje Genérico N°4 dice: *“Trabajar eficazmente en equipo, coordinando acciones con otros in situ o a distancia, solicitando y prestando cooperación para el buen cumplimiento de sus tareas habituales o emergentes”*. En este contexto:

¿Qué actividades planifica para desarrollar el Objetivo de Aprendizaje N°4 en sus estudiantes?

¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el logro del Objetivo de Aprendizaje Genérico N°4?

El Objetivo de Aprendizaje Genérico N°5 dice: *“Tratar con respeto a subordinados, superiores, colegas, clientes, personas con discapacidades, sin hacer distinciones de género, de clase social, de etnias u otras”*. En este contexto:

¿Qué actividades planifica para desarrollar el logro del Objetivo de Aprendizaje N°5 en sus estudiantes?

¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el Objetivo de Aprendizaje Genérico N°5?

El Objetivo de Aprendizaje Genérico N°6 dice: *“Respetar y solicitar respeto de deberes y derechos laborales establecidos, así como de aquellas normas culturales internas de la organización que influyen positivamente en el sentido de pertenencia y en la motivación laboral”*. En este contexto:

¿Qué actividades planifica para desarrollar el Objetivo de Aprendizaje N°6 en sus estudiantes?

¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el logro del Objetivo de Aprendizaje Genérico N°6?

- Matriz de preguntas

Para calificar el nivel de aceptación de la pregunta en la columna “*Nivel de aceptación*” indicar: 2 si la pregunta está 100% aceptada, 1 si la pregunta está 50% aceptada y 0 si no está aceptada.

Preguntas	Nivel de aceptación	Observaciones
Tema 1: Concepto de Objetivo de Aprendizaje Genérico y prácticas evaluativas		
1. ¿Qué entiende usted por Objetivo de Aprendizaje Genérico?		
2. ¿Qué sentido tiene para usted el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos en sus estudiantes?		
3. ¿Qué tipo de situaciones evaluativas le permiten medir el nivel de desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos?		
Tema 2: Propósito formativo y sumativo, de la evaluación para medir el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos		
1. ¿Cómo evalúa formativamente el proceso de desarrollo de un Objetivo de Aprendizaje Genérico?		
2. ¿Cómo evalúa sumativamente el proceso de desarrollo de un Objetivo de Aprendizaje Genérico?		
Tema 3: Planificación, fundamentación e implementación de situaciones evaluativas que miden el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Genéricos		
1. ¿Para planificar una situación evaluativa que desarrolle un Objetivo de Aprendizaje Genérico, cuál importante y cómo deben considerarse los contenidos, habilidades, actitudes y valores?		
A continuación, le realizaré mismas preguntas acerca de cómo Ud. enseña y evalúa cuatro Objetivos de Aprendizaje Genéricos definidos en las Bases Curriculares de Formación Diferenciada (MINEDUC, 2013), vamos a comenzar con el Objetivo de aprendizaje Genérico N°1, que dice: <i>“Comunicarse oralmente y por escrito con claridad, utilizando registros de habla y escritura pertinentes a la situación laboral y a la relación con los interlocutores”</i> . En este contexto:		
1. ¿Qué actividades planifica para desarrollar el Objetivo de Aprendizaje N°1 en sus estudiantes?		
2. ¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el logro del Objetivo de Aprendizaje Genérico N°1?		
El Objetivo de Aprendizaje Genérico N°4 dice: <i>“Trabajar eficazmente en equipo, coordinando acciones con otros in situ o a distancia, solicitando y prestando cooperación para el buen cumplimiento de sus tareas habituales o emergentes”</i> . En este contexto:		
3. ¿Qué actividades planifica para desarrollar el Objetivo de Aprendizaje N°4 en sus estudiantes?		
4. ¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el logro del Objetivo de Aprendizaje Genérico N°4?		
El Objetivo de Aprendizaje Genérico N°5 dice: <i>“Tratar con respeto a subordinados, superiores, colegas, clientes, personas con discapacidades, sin hacer distinciones de género, de clase social, de etnias u otras”</i> . En este contexto:		
5. ¿Qué actividades planifica para desarrollar el logro del Objetivo de Aprendizaje N°5 en sus estudiantes?		
6. ¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el Objetivo de Aprendizaje Genérico N°5?		
El Objetivo de Aprendizaje Genérico N°6 dice: <i>“Respetar y solicitar respeto de deberes y derechos laborales establecidos, así como de aquellas normas culturales internas de la organización que influyen positivamente en el sentido de pertenencia y en la motivación laboral”</i> . En este contexto:		
7. ¿Qué actividades planifica para desarrollar el Objetivo de Aprendizaje N°6 en sus estudiantes?		
8. ¿Qué indicadores de logro considera para evaluar el logro del Objetivo de Aprendizaje Genérico N°6?		

14.4 Consentimiento informado

14.4.1 Carta director

Santiago, XX de XX 2015

Sr(a).
xx
Director
(Especificar establecimiento)
Presente

Estimado(a) Sr(a) Director(a):

En calidad de investigador responsable me dirijo a usted para invitar a miembros de su escuela a participar en mi estudio “(poner aquí el título)”. Se trata de un proyecto (precisar aquí: Fondef, Fondecyt, VRI, etc.) financiado por (explicitar aquí fuente de financiamiento) con potencial impacto (explicitar aquí, por ejemplo: económico y/o social), que se propone (explicitar aquí, por ejemplo: generar innovaciones beneficiosas para la comunidad chilena).

El objetivo general de la investigación es (describir aquí clara y sintéticamente).

Se acompañan a esta carta el cv resumido del investigador responsable y el resumen ejecutivo del proyecto. En éste se detallan las principales etapas del estudio y el momento en que se propone involucrar a los participantes de su comunidad educativa.

El proyecto considera la participación de (explicitar aquí, por ejemplo: Ud. como Director/a, el equipo de gestión escolar, los profesores jefes de los cursos XX, otros profesores interesados en participar, los profesionales del ámbito psicosocial que se desempeñen en la escuela, los niños/as de XX cursos y los padres, apoderados a adultos responsables de los XX cursos, etc.).

La participación en el estudio implica apoyar la realización de las siguientes acciones: (explicitar aquí, por ejemplo: facilitar acceso a documentación—proyecto educativo institucional, planes de mejoramiento—, participar—decir quiénes—en las siguientes actividades—*focusgroup*, instancias de capacitación—, etc.).

Para garantizar la correcta conducción del proyecto, cumpliendo los requerimientos éticos de la investigación con personas, a todos los actores invitados a participar se les

solicitará su consentimiento informado, y asentimiento informado en los casos en que sea pertinente, antes de involucrarlos en el estudio.

Frente a cualquier duda que le suscite la participación en este proyecto, Ud. podrá contactarse conmigo como investigador responsable (nombre completo, email, dirección de oficina, teléfono) y/o con el Comité Ético Científico de XX de la Universidad Católica, cuya presidenta es la Sra. xxxx, e-mail de contacto: xxxx, teléfono: xxxx).

Agradezco de antemano la acogida y valioso apoyo que usted pueda brindar a este proyecto.

Saludos cordiales,

XXXX

Investigador Responsable

Pontificia Universidad Católica de Chile

AUTORIZACIÓN

Yo _____, Director de _____, autorizo y apoyo la participación de este establecimiento en el proyecto (título). El propósito y naturaleza de la investigación me han sido explicados por investigador responsable, Sr. (a) (nombre completo).

Para efectos de dar curso a esta autorización, el investigador responsable cuenta con la certificación previa de un Comité Ético Científico que corresponde de acuerdo a la normativa legal vigente.

La investigación constituirá un aporte (explicitar aquí, por ejemplo: al conocimiento y al mejoramiento de la calidad de la xxx), generando (explicitar aquí potenciales beneficios, por ejemplo: impactando en los aprendizajes y en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos).

Me han quedado claras las implicancias de la participación de nuestro establecimiento en el proyecto y se me ha informado de la posibilidad de contactar ante cualquier duda al investigador responsable del estudio (nombre completo, email, dirección de oficina, teléfono) o al Comité Ético Científico de XX de la Universidad Católica, cuya presidenta es la Sra. xxxx, e-mail de contacto: xxxx, teléfono: xxxx)..

Nombre del Director:

Firma del Director:

Fecha: _____

(Este documento se firma en duplicado, quedando una copia para el Director del Establecimiento y otra copia para el investigador responsable)

14.4.2 Consentimiento informado profesores

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Análisis de las concepciones de prácticas evaluativas de los docentes en el desarrollo de competencias genéricas de estudiantes de 4° Medio de un liceo politécnico de la comuna de La Cisterna”

Claudia Fariña Kutz

Afiliación del Proyecto

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Análisis de las concepciones de prácticas evaluativas de los docentes en el desarrollo de competencias genéricas de estudiantes de 4° Medio de un liceo politécnico de la comuna de La Cisterna” a cargo del investigador Claudia Andrea Fariña Kutz, de la Facultad de Educación de la Universidad Católica. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿De qué se trata la investigación científica a la que se lo invita a participar?

En términos teóricos, enriquecer el conocimiento generado en investigaciones anteriores acerca de las creencias de las prácticas evaluativas y el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de educación media técnico profesional. Particularmente, las prácticas evaluativas en el desarrollo de competencias de los estudiantes de 4° Medio. En términos prácticos, elaborar propuestas educativas que permitan desarrollar en los estudiantes las competencias descritas en las Bases Curriculares de Formación Diferenciada (MINEDUC, 2013).

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocado ya que posee una experiencia relevante en el conocimiento del objeto de estudio, desarrollo de las competencias en los estudiantes, considerando que sus prácticas evaluativas están vinculadas con las Bases Curriculares (MINEDUC, 2013).

¿En qué consiste su participación?

En una primera instancia, participará en una entrevista semi-estructurada con grabación de audio, de manera que el investigador pueda obtener descripciones de su quehacer cotidiano y junto con las creencias que él tiene respecto de prácticas evaluativas y el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes construir un nuevo conocimiento.

En una segunda instancia, participará de una entrevista focalizada con grabación de audio, en que a través de la narración de su experiencia, el investigador pueda indagar acerca de la forma en que utiliza las situaciones evaluativas en el aula.

¿Cuánto durará su participación?

La entrevista semi-estructurada y focalizada se estima que dure unos 40 minutos. Considerando una sesión para cada entrevista, por lo tanto la intervención en total durará 90 minutos.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

Los beneficios directos previsibles y potenciales de este estudio para usted consisten en recibir, de parte del investigador, la socialización de los resultados de la investigación.

¿Qué riesgos corre al participar?

No existe riesgo alguno en relación con la confidencialidad y anonimato, pero si su disposición para entregar tiempo al desarrollo de las entrevistas.

¿Cómo te protege la información y datos que usted entregue?

Durante su participación en ambas entrevistas será identificado con un código y la información será almacenada en formato digital durante el tiempo que dure la investigación, a menos que usted solicite que se le proporcione.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted. Aunque, el director del establecimiento haya autorizado la realización de esta investigación, usted puede negarse a participar sin consecuencias negativas para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

Realizar una investigación y presentar los resultados en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile con la finalidad de obtener el Grado de Magister en Educación con Mención Evaluación de Aprendizajes.

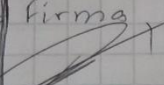
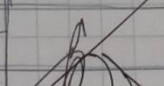
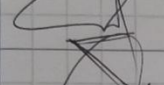
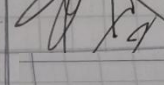
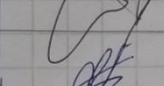
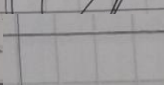
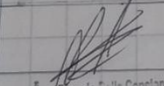
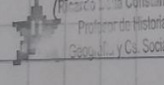
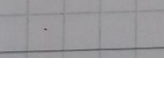
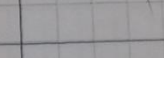
¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Claudia Fariña Kutz, fono: 983027634, email: cafarina@uc.cl

Además, a mi profesor guía como académico responsable de la investigación, Gustavo González García, email: ggonzalezg@ucsh.cl

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactarse con el Comité Ético Científico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica, cuya presidenta es la Sra. Carla Förster Marín, e-mail de contacto: ceforste@uc.cl .

14.5 Bitácora estudiante

Fecha	H. entrada	Firma	H. salida	Firma
15/11	09:00		17:15	
16/11	09:00		14:00	
18/11	09:00		17:15	
20/11	09:00		17:15	
21/11	09:00		17:15	
22/11	09:00		11:00	
28/11	09:00		17:15	
29/11	09:00		17:15	

14.6 Documentación investigación

14.6.1 Acuerdo de confidencialidad



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD

Por medio de la presente declaro que toda la información por mi conocida en el marco de la investigación “Análisis de las concepciones de prácticas evaluativas de los docentes en el desarrollo de competencias genéricas de estudiantes de 4° Medio de un liceo politécnico de la comuna de La Cisterna” a que he tenido acceso debido al desarrollo de mi trabajo en ella y que 1) se haya originado en personas que han consentido para participar en la investigación en forma anónima o que 2) el profesor-investigador califique de clasificada, la mantendré como información confidencial. Me comprometo a no revelarla públicamente ni en privado, directa o indirectamente, ni a utilizarla en beneficio propio o de terceros bajo forma alguna. Esta obligación es exigible inclusive en el evento de haber concluido mi trabajo por cualquier causa o motivo.

Para los efectos de este acuerdo, se entiende por “información confidencial” todos los antecedentes, conocimientos y/o datos, escritos o verbales, contenidos en documentos, informes, bases de datos, registros, soportes informáticos, telemáticos u otros materiales , y en general, todo soporte y/o vehículo apto para la incorporación, almacenamiento, tratamiento, transmisión y/o comunicación de datos de manera gráfica, sonora, visual, audiovisual, escrita o de cualquier tipo, a los cuales he tenido acceso, directa o indirectamente, por cualquier medio en virtud de mi relación con la investigación a que alude este acuerdo.

Estoy en conocimiento que cualquier falta a este compromiso será considerada una infracción grave a mis responsabilidades académicas, por lo que la Subdirección de

Asuntos Estudiantiles podrá enviar los antecedentes a la Secretaría General para su conocimiento y posible aplicación de normas de la UC en estas materias.

Cualquier información confidencial que se haya originado en personas que han consentido para participar en la investigación en forma anónima o que el profesor-investigador califique de clasificada nunca dejará de ser información confidencial a menos que la propia persona exprese lo contrario y el profesor-investigador autorice expresamente su difusión.

Nombre: Claudia Fariña Kutz

Rut:

Santiago, Julio de 2018