



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS
DENTRO DEL MARCO EDUCATIVO DE JÓVENES
INFRACTORES DE LEY ENTRE 14 Y 25 AÑOS DEL CIP-CRC
LIMACHE.

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADORA
DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN RETARDO MENTAL.

Profesor Guía

Yasna Cortés León

Estudiantes

Paula Carrasco Guerrero
María Padilla Gajardo
Claudia Salas Palma

Fecha

3 de Septiembre del 2014

INDICE

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 MARCO TEÓRICO	12
2.1.1. Educación y reclusión: Un enfoque complejo.....	12
2.1.2. Evaluación: Diferentes miradas para un mismo objetivo	15
2.1.3. Adolescencia, reclusión y educación	20
3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	32
3.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	33
3.1.1. Hipótesis de investigación.....	33
3.1.2. Preguntas orientadoras y objetivos de la investigación	33
4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	35
4.1. PRESENTACIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	36
4.2. SELECCIÓN DE CASOS Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	37
4.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	39
4.4. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA	39
4.5. ANÁLISIS DE CONTENIDO	40
5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	41
5.1 RESULTADOS DE LA EJECUCIÓN DE GRUPO FOCAL	42
5.1.1 Conceptualización de evaluación.....	42
5.1.2. Procesos educativos.....	46
5.1.3 Caracterización del docente.....	49
5.1.4. Barreras para el proceso educativo	50
5.2. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES EJECUCIÓN GRUPO FOCAL.....	53
5.3. RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DE LA APLICACIÓN DE PAUTAS DE	
COTEJO DE EJECUCIÓN DE PRUEBAS ESCRITAS.....	56
5.3.1. Etapa de Planificación de pruebas escritas.....	56
5.3.2. Etapa de construcción de pruebas escritas	58
5.3.3. Etapa de administración de pruebas escritas	59
5.3.4. Etapa de análisis de pruebas escritas	61
5.3.5. Etapa de resultados de pruebas escritas	62
6. CONCLUSIONES.....	65
6.1. CONCLUSIONES.....	66
6.2. SUGERENCIAS	69
BIBLIOGRAFÍA.....	70
BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXOS.....	76
PAUTA 1.....	80
PAUTA 2.....	84

PAUTA 3	88
PAUTA 4	92
PAUTA 5	96
Anexo 2	100
Grupo focal.....	100

Capítulo 1:

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. INTRODUCCIÓN

La educación, incluidos los procesos que implica, es un derecho que todo ser humano posee, sin importar género, edad, condición social, etnia, entre otras. Aquella permite a las personas insertarse en una cultura y una comunidad, así como también acceder a mayores oportunidades. En nuestro país existe una población a la cual no se le entregan los apoyos necesarios para un pleno desarrollo de sus habilidades. Dentro de ese grupo de personas encontramos a los jóvenes privados de libertad, quienes, además de vivir dentro de un contexto de vulnerabilidad constante y carente de oportunidades, son parte de un macro sistema educativo complejo que no responde a sus necesidades.

Dentro de este sistema educativo complejo, se encuentra la evaluación como un proceso fundamental, ya que es lo que da cuenta de la evolución de los estudiantes y permite plantear los nuevos objetivos para ejecutar un plan de intervención que se ajuste a las características del alumnado. Por esta razón, surge la necesidad de un grupo de estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de abordar, para su trabajo de titulación, los procedimientos evaluativos que se llevan a cabo dentro del Centro de Internación Provisoria y del Centro de Régimen Cerrado de Limache (CIP-CRC Limache) con el fin de conocer si dichos procesos están acorde a las necesidades propias del contexto en que se desenvuelven.

Para dar cumplimiento a los objetivos de este trabajo, se ha confeccionado una pauta de cotejo que permite registrar la forma en que se planifica y construye las pruebas escritas para evaluar el logro de objetivos de los jóvenes que asisten a las actividades educativas del centro.

También, se realizará una discusión a través de grupo focal divididos en dos sesiones, el cual indagará en la visión que tienen los docentes a cargo de las actividades educativas sobre su concepción de evaluación, la forma en que se aplica y las prácticas educativas respecto de los resultados.

Este trabajo de titulación se organiza en tres partes: la primera, se enfoca en el marco teórico, en la cual se entregan insumos sobre Educación y reclusión: un

enfoque complejo; Evaluación: diferentes miradas para un mismo objeto y Adolescencia, reclusión y educación. La segunda parte, posee el marco metodológico mediante el cual se explica el tipo de investigación a realizar y bajo qué enfoque y paradigmas, además, de los instrumentos utilizados para recabar información; y, finalmente, se encuentra el análisis de resultados en virtud del cual se da cuenta del contraste de lo que sucede dentro del centro y lo que la teoría explica. Esta investigación contempla una estructura de carácter jerárquico con los siguientes apartados:

1. Planteamiento del problema
2. Marco teórico
3. Hipótesis y objetivos de la investigación
4. Diseño de Investigación
5. Presentación y análisis de la información
6. Conclusiones
7. Bibliografía
8. Anexos

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un eje fundamental en el desarrollo de cualquier persona, pues es capaz de crear oportunidades, desarrollar y potenciar habilidades, entregar conocimientos, propiciar la movilidad social y, así, alcanzar una mejor calidad de vida para las personas. Por todo lo anterior, se puede considerar a la educación como una gran riqueza de la sociedad.

Además, Hopenhayn en Sunkel (2006) indica que la educación ha sido considerada por mucho tiempo el eslabón privilegiado para articular la integración cultural y el desarrollo productivo. De esta forma, se argumenta que tener educación permite acceder a mejores trabajos y participar en las redes en que circula el conocimiento. Por el contrario, carecer de ella, implica quedar restringido a ocupaciones de baja productividad y bajos salarios, privando a la persona de gran parte del intercambio cultural.

Sin embargo, debemos comprender que la educación no es vista de la misma manera por todos, pues las experiencias que la vinculan son muy distintas. Para una persona con oportunidades, padres preocupados que conocen la real importancia de la educación y que entregan el apoyo necesario, además de un contexto escolar favorable, podría entregar una visión de la educación muy distinta a una persona que se desarrolla en un contexto familiar y social relacionado a las drogas, violencia y que le otorgan poca importancia al aprendizaje escolar, sumado al fracaso o frustraciones en relación a éste contexto. De esta manera, las características de los procesos y experiencias educativas varían según los diversos contextos en los cuales se llevan a cabo. Es por esto, que para hablar de educación es necesario considerar el escenario en el cual nos encontramos.

De acuerdo a lo anterior, y en relación directa a nuestra investigación, en este caso, se debe definir la educación considerando a los adolescentes infractores de ley tomando las distintas aristas que la componen y para qué sirve. Se puede entender la educación como un elemento central de intervención, en el cual los “adolescentes reconocen, fortalecen, reconstruyen, se apropian y/o manejan conocimientos, habilidades y valores” (SENAME en Domínguez, 2013). Para todo esto es necesario

que el adolescente ejerza una acción cognoscitiva y/o afectiva sobre su realidad. En conclusión, el aprendizaje se da por un proceso de construcción y no almacenamiento de información, implicando un descubrimiento personal y dándose en un contexto social con continuas interacciones.

La educación en un contexto de reclusión ha de ser distinta, por lo que debe asumir características particulares. Por esto, conocer las creencias de sus profesores permite acercarse a esta realidad para comprenderla. “La importancia de enterarse de tales creencias radica en que éstas inciden en sus comportamientos, ayudan a explicarlos y ofrecen pistas para tratar de modificarlos” (Callejo y Vila en Domínguez, 2013).

Entendiendo que el aprendiz es el actor principal del proceso de aprendizaje, el docente es quien cumple con un papel fundamental en la conducción de éste. Es decir, “el maestro debe permitir a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre tópicos definidos o que surjan de las inquietudes de los educandos, con apoyo y retroalimentación” (Sánchez y otros, 1999).

Por otra parte, el accionar de los profesores se puede conocer a través de las prácticas educativas, las que Huneus (2005) define como “un proceso dinámico y reflexivo que vincula la planificación, la aplicación y la evaluación de los contenidos u objetivos pedagógicos perseguidos y previamente establecidos”.

Un aspecto importante de la educación, o mejor dicho, de las prácticas educativas, es la evaluación, entendida por Santos Guerra (1993) como un ejercicio que permite al profesor comprender qué tipo de procesos realiza el alumno, qué aspectos ha comprendido y cuáles no ha comprendido. Hargreaves en Tarciso (2012), señala que representa un proceso de búsqueda e interpretación de evidencia que ayuda a los estudiantes y sus profesores a decidir en qué punto se encuentran los alumnos en su aprendizaje, hacia dónde necesitan dirigirse, y cuál es la mejor forma de llegar hasta allá.

En contraste con estas definiciones, es importante destacar que en nuestro país la evaluación se entiende como un resultado, es decir, que se desarrolla al

término del proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe cerrar con un concepto de logro. Lo anterior, produce en los alumnos la ansiedad por querer tener un mejor resultado o calificación, pensando en un promedio, en vez de preocuparse de todo el proceso de aprendizaje y de adquirir los conocimientos de manera significativa.

Siguiendo con esta línea, no se logra un proceso activo de los alumnos durante todo el desarrollo de aprendizaje, sino hasta el momento de la evaluación, en donde los estudiantes sienten que en ese minuto depende de factores externos a ellos: la simpatía del profesor, del tipo de pregunta que realice (desarrollo, alternativas, etc.), si hubo desarrollo cognitivo en las preguntas, entre otros. Todo esto no es concordante con la idea de evaluación que nos entregan los autores anteriormente mencionados.

Por otra parte, es importante destacar que llevar a cabo procesos educativos en contextos de reclusión y aún más, ejecutar el trabajo con jóvenes que han desertado de un sistema educativo formal, ya sea por factores externos o internos, no ha de ser fácil para un docente. Lo anterior, lleva a cuestionarse por ejemplo, los aspectos o áreas que se consideran a la hora de ejecutar evaluaciones, cómo son dichas evaluaciones, de ahí la relevancia de efectuar una investigación que se enfoque en los procesos evaluativos que efectúan los docentes en el centro de reclusión de menores, llamado CIP-CRC de Limache.

En aquel, indudablemente, los profesores se ven enfrentados a un gran desafío, pues el contexto en que se encuentran los jóvenes y adolescentes que permanecen en dicho centro es sumamente complejo, sabiendo que se encuentran en plena etapa de desarrollo, físico y emocional, junto con la construcción de la propia identidad, que los hace más vulnerables e influenciables. Junto con esto, es posible que muchos hayan enfrentado frustraciones y fracasos escolares, desfase cronológico con respecto al nivel escolar, pues se sienten parte de una sociedad que no los comprende, que no les entrega las oportunidades que ellos necesitan, lo que claramente crea un sentimiento de discriminación, bajo autoconcepto académico y escaso interés por la educación, que al parecer sería la única forma de salir del círculo de violencia o pobreza en que se puedan encontrar.

Si pensamos, además, en la experiencia de prisionización a la cual se ven enfrentados estos jóvenes, con todo lo que esto implica (por ejemplo, el trauma, salir del espacio físico familiar y adaptarse a un nuevo entorno, nuevas normas, etc.), se puede estar frente a un gran impacto a nivel emocional y psicosocial, para cualquier persona, de cualquier edad. Si a esto le agregamos la deserción escolar, estaríamos creando un daño mayor en vez de construir un camino hacia la inclusión social y una mejor calidad de vida. Es importante señalar que el hecho de presentar conductas violentas que se traducen en infracciones a la ley, no los excluye de sus derechos como personas, siendo uno de ellos, la educación.

Capítulo 2:

MARCO TEÓRICO

2.1 MARCO TEÓRICO

2.1.1. Educación y reclusión: Un enfoque complejo

A través de los años, la educación se ha constituido como uno de los pilares fundamentales de preparación para la vida tanto laboral como social, es por ello que resulta significativo el establecer para esta investigación una definición que se ajuste a los objetivos de la misma, así por tanto, en términos generales se podría entender la educación como un fenómeno sociocultural universal en donde el hombre tiene una interacción con el conocimiento, con el cual se enriquece. Como señala Booth (2000), “la necesidad de pensar inclusivamente la educación, al igual que en otras áreas de la sociedad, no ha sido nunca tan importante como hoy”.

La relevancia de la educación hoy en día ha alcanzado ribetes muy interesantes, tanto en la educación formal como informal, se han abierto variadas oportunidades para lograr nivelar aprendizajes y cursos, posibilitando opciones de horarios diferidos que entregan la oportunidad de compatibilizar trabajo y estudios, esto se ha visto reflejado en que la gran mayoría de las leyes para jóvenes postulan a la reeducación proyectando a una formación mínima de carácter técnico, es decir, en la sociedad actual, dentro de un contexto nacional, todos poseemos oportunidades para acceder a formación que nos permita alcanzar niveles adecuados y generar opciones de mejora salarial y por ende mejorar la calidad de vida.

El ámbito de educación informal ejecutado en contextos de reclusión de jóvenes infractores se centra en la reinserción de los mismos a través de la educación, más allá del ámbito punitivo que sin duda está presente, pues enfatiza en la entrega de herramientas necesarias en el ámbito laboral y social, para que los adolescentes tengan una inserción social completa, ya que la educación abre oportunidades de cambio a los jóvenes infractores.

Si bien la educación sigue lineamientos a la hora de entregar aprendizaje es importante evaluar la participación del docente, ya que ésta Según Delors (1996) “es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación. Hay que recordar constantemente este deber elemental para que inclusive las

decisiones políticas, económicas y financieras lo tengan más en cuenta”. De ahí que la labor del docente es importantísima, generando el vínculo entre lo que se quiere enseñar y cómo se pretende formar, desde la lógica de la valía del ser humano, sus competencias y sus valores.

Como vemos en nuestra constitución que se interesa por cubrir los derechos y deberes que establecen las leyes, se plantea en el artículo 10 que todos los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral, en base a ello el sistema se enfoca, hoy en día, en buscar calidad de enseñanza y aprendizaje y equidad de oportunidades, las que son una prioridad, ya que toda persona tiene el derecho elemental a recibir educación, como afirma Bittencourt, R en Magallón (1993) la educación es un proceso de “adaptación progresiva de los individuos y de los grupos sociales al ambiente, por el aprendizaje valorizado, y que determina individualmente la formación de la personalidad, y socialmente la conservación y la renovación de la cultura”. Es por ello, que la Ley de responsabilidad penal adolescente, número 20.084, pone énfasis principalmente en este derecho, además de la preocupación y el espacio que ha brindado el país a la educación.

Con todo lo mencionado, se puede concluir que la Ley penal adolescente garantiza el derecho a la educación de los niños y jóvenes infractores de ley, ya que, el principio base de la ésta es trabajar en pro de la reinserción social, es decir, lograr que el joven que se encuentra en situación de proceso judicial, logre en el corto, mediano o largo plazo, dependiendo de la condena, desarrollar competencias cognitivas y sociales que le faciliten su reinserción social y laboral, entendiendo la educación como base del desarrollo humano.

Si bien la educación apunta al progreso en nuestra sociedad incluyendo al docente y a la comunidad en su totalidad existe una contradicción en esto, tal como lo menciona la comisión de expertos de educación especial en el 2004 “en nuestro sistema educativo, al igual que en otros países del mundo, no se cuenta con cifras confiables respecto de la población que no está recibiendo los recursos ni ayudas mínimas necesarias para alcanzar un desarrollo óptimo de sus capacidades; muchos de ellos podrían estar fuera del sistema escolar o asistiendo a establecimientos de

educación regular, sin recibir los apoyos necesarios para progresar en sus aprendizajes”. Esto representa la realidad actual, sin embargo, las políticas avanzan y se crean apoyos para que los estándares de calidad, que hoy en día Chile se propone, sean cumplidos, situación compleja, un desafío de los grandes, pero no inalcanzable.

Así bien, vincular educación, reclusión y jóvenes en período de adolescencia no son ingredientes fáciles de conjugar, sobre todo considerando las altas barreras y escasos facilitadores para el logro del aprendizaje en estos contextos complejos, lo que se traduce en una labor infinitamente difícil para los docentes implicados en esta tarea. No es nada nuevo mencionar, que el formar personas no es fácil porque lleva considerar todas las aristas del desarrollo de la misma y sobre todo cuando los ambientes de los estudiantes están teñidos de contextos complejos, transgresores, difíciles, ingratos, etc, es más desafiante aún.

Considerando las distintas definiciones y el paradigma utilizado se entenderá educación para esta investigación como: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley general de educación, El Salvador, 1996).

2.1.2. Evaluación: Diferentes miradas para un mismo objetivo

En todo proceso pedagógico es necesario obtener resultados, tanto para los docentes como para los estudiantes, pues estos permiten idealmente, retroalimentar el proceso que los alumnos llevan a cabo constantemente y de esta forma mejorar la calidad de los aprendizajes, los cuales son fundamentales en el desarrollo de toda persona, independiente de las características y las condiciones en las que se encuentre.

Desde una mirada tradicional, los resultados se miden a través de evaluaciones con distintas cualidades como la evaluación diagnóstica, ésta se realiza antes de los nuevos aprendizajes para conocer las ideas previas de los alumnos a las cuales anclarán los nuevos conocimientos; la evaluación formativa, la cual busca recabar datos parciales sobre conocimientos y competencias que se van adquiriendo, lo que permite la toma de decisiones pedagógicas, y finalmente, la evaluación sumativa que sirve para comprobar si se han adquirido saberes y competencias que permitan promover o certificar los conocimientos del alumno, es un juicio final.

Dentro de estos tipos de evaluaciones existen diferentes instrumentos para llevarla a cabo, éstos son las pruebas holísticas que abarca al alumno como un todo, y a su aprendizaje como una totalidad, es una apreciación globalizadora, por lo que la evaluación es de tipo informal, sin usar técnicas formales y estructuradas, sino por la diaria observación del comportamiento individual del alumno y su interacción con el grupo. De este modo, es posible hablar de una evaluación continua, la cual se basa en la observación diaria del estudiante y de su actitud frente al aprendizaje usando técnicas formales e informales; también de una evaluación cuantitativa, esta sólo considera lo que se aprendió en una simple apreciación matemática; y por último, la evaluación cualitativa evalúa lo que se aprendió, cómo se aprendió y para qué se aprendió.

Además de los instrumentos antes mencionados, existen dos diferentes agentes evaluadores, uno de ellos es el interno que es llevado a cabo por los propios integrantes de la institución o de algún programa educativo, dentro de ésta se encuentran diferentes formas de realización, como lo es la autoevaluación, en donde

los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas; la heteroevaluación, aquí el evaluador es distinto a los evaluados, como una profesora a sus alumnos; La coevaluación, es aquella donde los sujetos se evalúan mutuamente, evaluadores y evaluados cambian su rol alternativamente.

El segundo tipo de agente es el externo, se ve cuando sujetos no integrantes de un centro escolar o un programa evalúan el funcionamiento de éste, como por ejemplo una evaluación de expertos, ya que pueden cumplir este rol inspectores, miembros de la administración, investigadores, entre otros. Ambos tipos de agentes se complementan y necesitan entre ellos. En la evaluación de un centro, un asesor externo logra que la institución evalúe su funcionamiento, pero además ofrece su asesoría y cierta objetividad.

Es así como la evaluación se puede definir como un “proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información, que ha de ser valorada mediante la aplicación de criterios y referencias como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del personal como del propio programa”(Perez, 1995) .

Siguiendo esta línea Pedro Ahumada (2002)define una antigua visión de la evaluación considerada independiente de la enseñanza, lo que se manifiesta en la existencia de dos procesos con características propias, la mayoría de las veces contradictorios entre sí, éstos son la evaluación y la auto y co-evaluación. “La primera (tanto de carácter funcional como la investigadora) puede ser manejada para servir los intereses del evaluador, ya que éste puede llamar “evaluación” a la operación que desee, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considere oportunos y – desde luego- para utilizarla en los fines que su particular interpretación aconseje” (Santos Guerra, 1996).

Este proceso cumple un papel poco auténtico, toda vez que los procedimientos evaluativos utilizados resultan incapaces de obtener evidencias reales de aprendizaje más allá de un mero recuerdo o evocación de un determinado conocimiento. “El enfoque centrado en el logro de objetivos evalúa el desempeño en

función de propósitos formulados con antelación, poniendo énfasis en un proceso de enseñanza eminentemente memorístico y repetitivo, en el que se premia la fidelidad del estudiante para reproducir tanto lo dicho por el profesor como lo que está en los textos” (Ahumada, 2002). En consecuencia, la evidencia de esta reproducción pasó a constituir el rol fundamental de una adecuada evaluación.

Con el tiempo los paradigmas han ido cambiando y con ello lo ha hecho el proceso de la evaluación y su concepción. Se indica que ante la desmedrada situación de la evaluación “surge una nueva propuesta basada en un proceso evaluativo personalizado y variado, que pretende ser consustancial e inherente al proceso de aprender y que intenta priorizar los procesos por sobre los productos o resultados. Este nuevo enfoque privilegia el registro de evidencias auténticas de cómo aprende el estudiante, brindando a la evaluación un nuevo carácter participativo en que se intenta rescatar la relación dialógica y cualitativa de este importante componente didáctico” (Ahumada, 2002).

Según la línea de Ahumada (2002) en este pensamiento emergente, los procesos de autoevaluación y coevaluación pasan a tener un rol fundamental, ya que interesa que sea el propio estudiante quien recopile las evidencias y vivencias de aprendizaje y que sean sus propios pares los que entreguen información complementaria sobre su desempeño, lo que se traduce en una mirada que permite conjugar el proceso en función a la potenciación de competencias del estudiantes en su globalidad.

Es por esto que los dos procesos, tanto de auto y coevaluación, validan la aparición de nuevos instrumentos y técnicas evaluativas como, por ejemplo, pruebas de libro abierto, pruebas situacionales, mapas semánticos y conceptuales, diagramas de síntesis, etc., que comienza a coexistir con los ya conocidos procedimientos de evaluación, tales como pruebas orales y escritas y los procedimientos de observación. La evaluación es una parte integrante de los procesos pedagógicos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo y si se tiene a bien. Se pregunta por el valor de los programas y de las acciones. Es pues, sustancial al hecho mismo de poner en marcha una experiencia. Porque si se diseña, planifica y pone en funcionamiento será

imprescindible conocer qué es lo que se consigue por el hecho mismo de poner la iniciativa en acción, por qué esa y no otra, por qué de ese modo y para esos fines. “La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios. No por el hecho mismo de que estén funcionando son buenos, no porque hayan sido implantados con la mejor intención producen los mejores efectos” (Santos Guerra, 1996).

Para el mejoramiento de la evaluación pedagógica se deben considerar tres ideas claves, “Primero: Todos y todo, y no sólo los alumnos, han de ser objeto de evaluación, porque todos y todo tiene incidencia en el proceso educativo. Segundo: En cuanto a la finalidad de la evaluación el propósito fundamental es conseguir la mejora de la práctica y ayudar a las personas que la realizan. Tercero: El modo de realizarla ha de ser respetuoso con las personas que la realizan” (Ahumada, 2002).

De acuerdo a lo anterior en el siguiente cuadro se muestra una comparación de dos enfoques evaluativos.

Tabla 2 (Enfoque evaluativos)

Enfoque actual predominante	Una nueva propuesta evaluativa
Enseñanza y evaluación grupal y uniforme	Enseñanza personalizada y evaluación diferenciada
Predominio de la función administrativa	Predominio de la función diagnóstica/formativa
Evaluación en términos de logros o resultados	Evaluación en términos de dominio de procesos
Propósitos de carácter reproductivos	Propósitos de carácter productivo
Predominio de pruebas de lápiz y papel	Aceptación de técnicas e instrumentos evaluativos múltiples

Así, “Debemos reconocer que una propuesta evaluativa válida es aquella inherente y consustancial a cada aprendizaje y que ya no es posible entender “un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje”. Esta quizás sea una de las principales disonancias entre la teoría y la práctica de hoy, ya que la evaluación

sigue siendo entendida como algo anexo y paralelo al proceso mismo del aprender” (Ahumada, 2002).

Según la visión de ambos autores que hablan acerca de la evaluación, la conclusión es que ésta se debe considerar como un proceso, por lo que se debe integrar como parte fundamental de los aprendizajes y como herramienta para la toma de decisiones.

Considerando los distintos aspectos que ésta puede tener, las diferentes formas de comprenderla, los distintos agentes que la realizan y los diversos instrumentos que se pueden utilizar, la evaluación es comprendida como un proceso, en el cual se debe considerar todo el desarrollo de ésta y la forma en que es llevado a cabo para alcanzar un aprendizaje, y no sólo como un resultado, puesto que durante la experiencia de aprendizaje y los procesos que ejecuta el alumno, existe información de suma relevancia tanto para el propio alumno como para el docente, la cual puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza como también del aprendizaje. Es por esto que resulta necesario que participen todos los agentes protagonistas de la enseñanza, por lo que el propio educando también debe formar parte de la evaluación cumpliendo un rol fundamental en ésta.

A raíz de lo expuesto se requiere, por tanto, definir el tipo de evaluación atinente al contexto que se está observando, es decir, evaluación en un contexto complejo, con la unión de elementos acorde a los diversos actores que participan de este proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo al docente relacionado con sus propias competencias, con sus intereses, motivaciones, profesionalismo, creencias, concepción de hombre, experiencias, empatías, etc; pero también de aquellos elementos que requieren considerar en el estudiante, como sus experiencias, frustraciones, aficiones, habilidades, competencias, gustos, vínculos relacionales, etc.

Para esta investigación se entenderá evaluación como todo proceso llevado a cabo dentro del marco curricular que permita evidenciar los avances de los estudiantes, ya sea a nivel instrumental como transversal, a partir de la aplicación de instrumentos de evaluación contruidos por el profesional especialista.

2.1.3. Adolescencia, reclusión y educación

No se puede poner en duda que el ser humano experimenta diversos cambios a lo largo de su vida, sin embargo, es en la adolescencia cuando ocurre una fase de transición constante, en la cual se abandona la etapa infantil y se desarrolla gran parte de la personalidad. En esta etapa el adolescente busca un espacio en el mundo adulto (Alarcón, 1997). Este desarrollo se caracteriza por estar en una constante búsqueda y delimitación de la identidad (Erikson, 1969), lo que asociado a contextos reguladores como son el escolar, se verá mermado por una serie de influencias de diversos actores que intentarán ordenar, regular y hasta imponer formas de funcionamiento a personas que se encuentran en un período de desarrollo evolutivo lleno de cambios y contradicciones, sobre todo a la imposición de normas.

Si bien conocemos que la adolescencia es un período de cambios, en cuanto a la mirada que nuestro país posee de juventud según Sepulveda y Mettifo (2004) no están cubiertas las necesidades políticas públicas y no existe una definición uniforme de juventud. Sin embargo, en cuanto a las políticas de salud, se puede decir que el concepto de joven es prácticamente sinónimo o igual que de adolescente, y en “los programas básicos del Ministerio de Salud, junto al Programa de Salud del Niño, de la Mujer y del Adulto, se agrega el Programa de Salud Integral del Adolescente” (Werth y Sepúlveda 2003).

Con respecto al Ministerio de Salud chileno, hay una perspectiva biológico-cultural, tomando como base la definición presentada por la OMS “la adolescencia es el período que abarca desde los 10 a 19 años y está comprendida dentro del período de la juventud -entre los 10 y los 24 años-. La pubertad o adolescencia inicial es la primera fase, comienza normalmente a los 10 años en las niñas y a los 11 en los niños y llega hasta los 14-15 años. La adolescencia media y tardía se extiende, hasta los 19 años. A dicha etapa le sigue la juventud plena, desde los 20 hasta los 24 años”. El primer tramo se caracteriza según Sepulveda y Mettifo (2004) por el proceso de madurez de los caracteres sexuales secundarios, la adquisición de la etapa adulta y por último, por el desarrollo de la independencia socioeconómica de la familia. Esta etapa abre al adolescente a la dimensión social, donde se inicia una serie de cambios los cuales no sólo son biológicos, sino que además adquiere deberes y derechos de los

adultos, en esta etapa según S, Sepulveda; D, Mettifo (2004) se evidencia un período de tránsito o de desarrollo para asumir los roles propios de su etapa como es de organizar y conducir autónomamente su vida, período de internalización y asimilación de roles, cultura y tradición, lo que le permitirá transformarse en un sujeto capaz de desenvolverse plenamente tanto en el ámbito social como cultural, una etapa de diferenciación.

La adolescencia es una instancia donde la persona puede desarrollarse y alcanzar habilidades que le permitan enfrentar una vida como una persona adulta, con responsabilidades y deberes. Sin embargo, esta definición no se cumple a cabalidad en algunos adolescentes en situación de vulnerabilidad, ya que regularmente se encuentran fuera del sistema escolar, donde muchas veces tienen que desertar por dificultades económicas, por lo que estos jóvenes tienden a realizar actividades mal remuneradas, asociar conductas transgresoras a su enfrentamiento con este crecimiento. “La psicología evolutiva ha descrito como eje motivador de esta etapa la búsqueda y delimitación de identidad” (Alarcón y otros, 2005) a raíz de diversas investigaciones se ha determinado que a mayor niveles de vulnerabilidad, mayores conductas de riesgo asociadas con embarazo precoz, consumo de drogas ilícitas, conductas antisociales y deserción escolar, “estas figuras se presentan como un fenómeno emergente, amenazando la convivencia social y reduciendo en los adolescentes las posibilidades de ajuste psicológico y social en un futuro” (Alarcón y otros, 2005). Lo anterior, nos lleva a pensar que el período de desarrollo de la adolescencia es crítico en el desarrollo humano y mientras más aristas de vulnerabilidad emerjan, mayores son las posibilidades de asociarse a conductas transgresoras; aspectos muy relevantes de considerar a la hora de ejecutar un trabajo con adolescentes infractores, los cuales han sobrepasado las barreras de lo socialmente aceptado y que por tanto son el resultado de una sociedad que los hecha, impidiendo su inclusión en establecimientos escolares, siendo testigos y partícipes activos de la exclusión.

Durante la adolescencia y juventud nos vemos enfrentados a una serie de cambios en los cuales interfieren diversos factores, que dependiendo del contexto de la persona y sus experiencias, pueden ser favorables o perjudiciales. En este último caso se podría ver amenazada la convivencia social y reducida en estos adolescentes

las posibilidades de ajuste psicológico, puesto que al tratarse de una etapa previa a la adultez los sujetos se encuentran en una búsqueda constante de identidad.

Para poder analizar las características de adolescentes y jóvenes infractores de la ley primero hay que saber y conocer la multicausalidad de su comportamiento, en donde se ven involucrados no sólo rasgos de la personalidad y sus factores de riesgo, sino que también los procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se desenvuelve la persona. “Debido a esto se evidencia una mayor vulnerabilidad durante el proceso adolescente para iniciar conductas de riesgo en salud mental y adaptación social tales como: consumo de drogas ilícitas, embarazo precoz, deserción escolar, violencia y conductas antisociales” (Alarcon, Vinet, Salvo, 2005).

Es por esto que con el paso del tiempo se han realizado una serie de investigaciones para comprender mejor el proceso del adolescente, desentrañando de esta manera los diversos factores influyentes en el desarrollo de la personalidad, lo cual finalmente se presenta o refleja a través de comportamientos delictuales. Farrington (1996) “reagrupa los factores y procesos que intervienen en el desarrollo de propensiones antisociales en niños y jóvenes según la interrelación de tres dimensiones: a) grado de tendencia antisocial, b) decisión de cometer el delito, c) inicio, persistencia y desistimiento de la delincuencia”. De acuerdo a lo anterior, es necesario comprender esta etapa y sus factores incluyendo también el campo de la psicología, así como también de la psiquiatría, los cuales permiten reflexionar acerca del impacto de dichas variables. Así como “desde esta perspectiva los criterios de diagnóstico más utilizados para describir alteraciones del comportamiento antisocial en la niñez y adolescencia son el trastorno Negativista Desafiante y el Trastorno Disocial. En el primero, basta la presencia por más de seis meses de desobediencia, hostilidad y desafíos a la autoridad. El segundo requiere de un patrón persistente, repetitivo y clínicamente significativo de conductas que violan los derechos básicos de otras personas y las principales normas sociales adecuadas a la edad del sujeto” (American Psychiatric Association, 1997). Lo anterior, nos lleva a pensar en el rol que juega la escuela a la hora de lograr identificar y anticipar posibles conductas que permitan ejecutar acciones previas al favorecimiento de la deserción escolar.

Variados son los elementos que entran en juego al momento de identificar factores o conductas de riesgo, “la evidencia empírica resalta la impulsividad como uno de los factores más importantes en el desarrollo de comportamientos disruptivos en la niñez y adolescencia, destacándose su naturaleza bidimensional que considera: un factor conductual referido a desinhibición e inquietud motora, y un factor cognitivo que implica la falta de previsión y planificación de la conducta (White y otros., 1994). Otros factores psicológicos de importancia son el estilo de afrontamiento pasivo, la baja autoestima, la desesperanza aprendida y la ausencia de proyecto vital” (Bender y otros, 1996), todos elementos que podrían guiar la forma en que se trabaje con jóvenes con estas características y posibilitar una adecuada intervención.

Pero quizás sea necesario comprender este comportamiento antisocial, tomando en cuenta las experiencias y características de las personas desde sus primeros años de vida, pues estas podrían entregar evidencias claves sobre lo que podría gatillar dichas conductas. “En este sentido la perspectiva comprensiva-evolutiva ha descrito la importancia del apego y la vinculación afectiva en los primeros años de vida” (Bowlby, 1990), sin dejar fuera el componente familiar. El estudio del maltrato infantil y el abuso sexual en la infancia aporta antecedentes psicógenos asociados a la aparición de conductas antisociales. “En algunos casos de trastorno de estrés post-traumático (TEP), el trauma puede jugar un rol crítico en la perpetuación del crimen y ciclo de violencia. Los jóvenes pueden verse impedidos a revivir experiencias traumáticas a través de la perpetuación de actos similares, donde ellos someten a los otros a la condición de víctimas” (Cashel y otros 2000). Así “Por otra parte existe la psicopatía, definida como una alteración en la relación con los demás, tendencia a violar los derechos de otros, falta de conciencia moral o estilo antisocial” (Oldano, 1998). Esta patología se ajusta a periodos más avanzados en el desarrollo de los jóvenes, en donde una de las dimensiones más estudiadas es la desviación psicopática o trastorno antisocial de personalidad.

Por otra parte se describen dos variantes de expresión de este trastorno, “una narcisista-egocéntrica y otra centrada en conductas antisociales y baja tolerancia a la frustración” (Hare, 1991). Dichas variantes son parte de un estilo de personalidad psicopático. De esta misma manera se “considera que las personalidades antisociales

y narcisista se encuentran en un mismo continuo, en la normalidad ambos patrones están orientados a la satisfacción de sus propias necesidades y deseos, cuando se traspasa hacia un plano patológico, satisfacen sus propias necesidades y deseos excluyendo al otro o a expensas de los demás (...) La diferencia entre ambos se debe al estilo de afrontamiento pasivo para las personalidades narcicistas y activo en la personalidad antisocial” (Millon y Davis, 2001).

De acuerdo a lo complejo de esta problemática y las características de la etapa de desarrollo en cual se encuentran los jóvenes infractores, se han realizado estudios que clasifican las variables influyentes en tres grupos: personales, familiares y socioculturales. Así “A nivel individual se ha destacado el sexo siendo los hombres quienes más cometen delitos, la edad, especialmente la de inicio en comisión de delitos (inicio en edades tempranas mayor reincidencia), los problemas y trastornos de conducta en la infancia, inteligencia baja, personalidad caracterizada por la impulsividad, irritabilidad y baja autoestima” (Herrero y otros, 2002).

Es importante señalar que la forma en que los jóvenes aprenden a resolver sus conflictos, relacionarse y desenvolverse en la sociedad, dependerá en gran medida del contexto en el cual se encuentran inmersos en relación a su entorno más próximo, el cual está formado tanto por la familia como por sus pares de amigos, pues ambos marcan una clara influencia en el desarrollo de una persona, en donde la familia y la escuela juega un rol imprescindible a la hora de cimentar los primeros vínculos, experiencias y aprendizajes que serán claves a futuro. Podemos decir que “Las características familiares más comunes entre los adolescentes y jóvenes infractores halladas en diversos estudios son: destrucción y clima familiar negativo, permisividad, falta de imposición de reglas y normas, o, por lo contrario, un estilo autoritario excesivo. Los factores de alta significancia serían los vínculos afectivos débiles, falta de control de los progenitores o cuidadores y poco o nula supervisión, antecedentes de delincuencia y consumo de sustancias psicoactivas y un estatus socioeconómico familiar bajo” (Sobral y otros, 2000).

Dejando de lado el ambiente más próximo al adolescente, nos encontramos con el medio sociocultural en el cual tanto el adolescente, la familia y su grupo de pares con los cuales establece vínculos cercanos, se convierte en un medio crucial a la

hora de analizar dichos comportamientos, debido a que es al interior de éste en el cual se comparten vivencias entre sujetos, evidenciando de esta manera la importancia del contexto en las distintas expresiones adolescentes, sobre todo la escolar, la que se debería convertir en pilar clave para el desarrollo del estudiante y para generar redes de apoyo si la situación familiar es compleja.

Aunque se reconoce que el estudio de variables psicológicas como la personalidad y su papel modelador “ya sea en el origen o en el mantenimiento” de comportamientos que en algunos casos pueden ser considerados como “antisociales” ha cobrado gran atención e interés al considerar que pueden ser útiles para diseñar e implementar “programas preventivos tempranamente” especialmente en los “centros educativos” (Navas y otros, 2005). De esta manera, estos datos serán realmente valiosos en la medida en que se conviertan en una herramienta científica no sólo para los profesionales encargados de la atención directa a los jóvenes, sino de su uso y aplicación a nivel de política pública y legislativa.

Considerando las características de los adolescentes infractores de ley el estado propone formas de contribuir a su desarrollo tanto en el marco nacional como internacional, así podemos desarrollar la idea desde lo macro a lo micro y en este sentido podemos darnos cuenta que estamos en un proceso de construcción de formas de trabajar con jóvenes en contextos complejos.

Por ejemplo, la realidad de otros países y la forma en que operan los diversos sistemas, en este caso la justicia juvenil, resulta enriquecedor al momento de implementar y analizar las instituciones a cargo de esta tarea, pese a que cada país presenta sus propias características, intereses y culturas. En este sentido el caso de Chile resulta particular, debido a que el tema aún se encuentra en pleno desarrollo, puesto que al tratarse de personas que aún se encuentran en etapa de cambios como en la adolescencia, no pueden recibir el mismo trato que personas mayores de edad, las cuales si se encuentran facultadas bajo la ley, haciendo de esta manera más compleja la implementación de un sistema de justicia efectivo y acorde a las características de los mismos.

Podemos decir que “En cuanto al marco internacional, el principal objetivo perseguido es prevenir las causas asociadas a la delincuencia juvenil y tratar de intervenir tempranamente en una posible carrera delictual. Para lograrlo, algunos países como Escocia, han desarrollado fuertemente la intervención comunitaria preventiva. Otros, como Estados Unidos, han optado por un endurecimiento de las sanciones y penas que enfrentan los jóvenes, sobre todo aquellos que han cometido algún delito violento”. (Werth, 2005).

La Convención sobre los Derechos del Niño “se refiere a los derechos de los jóvenes en conflicto con la Ley Penal. En él se subraya que es necesario que los adolescentes que estén acusados o se declaren culpables de haber infringido la ley penal reciban un tratamiento desde la acusación hasta la sentencia, que implique haber pasado por el proceso de investigación, detención, presentación de los cargos, período de prisión preventiva (en caso de ser necesario) , juicio y aplicación de la sanción correspondiente, promoviendo además la educación, atención integral e inserción del adolescente a las familias”. (UNICEF, N.D.)

De acuerdo a lo anterior, es necesario hacer énfasis en el acceso a la educación de los jóvenes, así como la inserción de éstos a sus familias, pues al tratarse de personas menores de edad que aún se encuentran en proceso de desarrollo, cursando una etapa fundamental para la vida adulta, en donde se termina de sentar las bases de una identidad y características que determinarán las decisiones y acciones futuras y los valores que delimitarán el camino que recorrerán durante toda su vida. Es por esto, que a sabiendas de todo lo anterior, resulta imposible pensar en la posibilidad de privar a dichos adolescentes el derecho de acceder a la educación, debido que ésta última representa una alternativa fundamental a dichas conductas negativas, además de incorporar el trabajo en conjunto con la familia, de manera de lograr invertir y corregir las conductas delictuales de los implicados, y aún más importante mejorar así su calidad de vida.

Uno de los temas que está tomando mayor relevancia actualmente en Latinoamérica y en especial Chile son las conductas delictivas en menores de edad, ya que los “jóvenes como estrategias de sobrevivencia, se reporta un aumento de estas en los diferentes sectores socioeconómicos y no sólo en poblaciones empobrecidas y

más vulnerables al control policial y sanción como se podría pensar” (Werth y Sepúlveda, 2003) sino que los factores en los cuales se ven propensos los jóvenes a tener actitudes delictuales es por la inmadurez e inexperiencia de quienes están en proceso de formación, lo que los hace más susceptible a los factores externos como la desigualdad, también se cree que la delincuencia es un aprendizaje social, ya que el joven al ser influenciado por su entorno empieza a tener conductas de imitación (Cruz y Cruz, 2007), lo que juega un rol fundamental al considerar la escuela con un rol social integrador y vinculador de pares que se potencian en ciertas conductas y desempeños habituales. Se piensa que la gran mayoría de los jóvenes tienen breves periodos antisociales, las que sólo se dan durante su adolescencia. No obstante un pequeño porcentaje, que tiene un inicio precoz en la delincuencia están más propensos a cometer delitos por un periodo más largo (Howell y Moffitt en Redondo y Pueyo, 2009).

Con respecto a las infracciones de ley que cometen estos menores de edad se ha dictado en Chile la ley 20.084 la cual contempla que los adolescentes entre 14 y 18 años son responsables ante la ley, los adolescentes que son condenados son derivados a centros especiales, accediendo a educación y programas de rehabilitación antidrogas y alcohol.

Al respecto se puede mencionar que los delitos cometidos por jóvenes de 16 a 18 años han aumentado considerablemente comparado con la realidad de 10 años atrás. Este fenómeno se puede entender por el cambio generacional y los diferentes factores de riesgos en que se han visto envuelto los adolescentes. En cuanto a los factores de riesgo en que pueden presentar los jóvenes según Cruz y Cruz (2007) se vinculan con el inicio, desarrollo y final de una actividad delictiva. Estos son los factores estáticos como la impulsividad o su psicopatía y los factores dinámicos, este factor apunta a su entorno como los son tener amigos que sean delincuentes y el consumo de drogas. Según Zambrano y otros en Redondo y Pueyo (2009) los factores de riesgo que llevan a los jóvenes a delinquir han sido clasificados como; factores del entorno, familiares e individuales. Entre los factores del medio, se encuentra la pobreza, pero la interacción existente entre la pobreza y la delincuencia no es una relación de causalidad simple y directa. Ello, puesto que la pobreza no causa irremediablemente que la persona sea un infractor de ley. Si bien muchas

personas que han estado en situación de pobreza no han delinquido, es errado creer que todas las personas que provienen de un medio social más precario pueden llegar a ser delincuentes. Esto se puede interpretar por la falta de oportunidades y la violencia social a la cual el adolescente está sometido, al no tener oportunidades en el medio social, en donde lo utilizan para sobrevivir debe desarrollar diferentes sistemas de defensa, ya que al no tener los medios necesarios para cubrir sus necesidades las satisface delinquiendo.

Riquelme en Dionne y Zambrano, (2009), señala que para los jóvenes infractores de ley las conducta delictuales se presentan a temprana edad, indica también que los jóvenes se presentan a la justicia a los quince a diecisiete años. Entre los delitos más frecuentes se encuentran, hurto contra la propiedad, tales como; delitos contra la persona, delitos con agresiones, hurto a la propiedad privada, homicidios e intentos de homicidio, robo con armas, delitos sexuales, fraude, disturbios o vandalismo y delitos relacionados con drogas ilícitas (Alarcón y otros en Dionne y Zambrano, 2009).

En cuanto a los sistemas de apoyo que muestra actualmente Chile, para las personas que presentan algún grado de vulnerabilidad, está el ministerio de Desarrollo Social que entrega herramientas de protección y apoyo integral a los niños, niñas y familiares, a través de servicios y acciones. También entrega apoyos especializados para los que presentan algún tipo de vulnerabilidad mayor. Si bien dispone de apoyos para diversas áreas que presentan alguna vulnerabilidad, también el ministerio de Justicia entrega herramientas de intervención de acuerdo a los fundamentos de protección integral, el trabajo que se hace en base al adolescente infractor de ley, del cual se dice debe estar construido en torno de la investigación de procesos y relaciones. La intervención realizada a los jóvenes es con fines de una protección integral y responsabilización, objetivos principales del actual sistema de justicia juvenil.

Si bien la normativa enfatiza la responsabilización durante el cumplimiento de las medidas y sanciones, un propósito de relevancia es la reinserción, normalización educativa y capacitación laboral, como también la rehabilitación de las adicciones de los jóvenes que sean imputados de un delito, si ello es requerido “(SENAME en

Dionne y Zambrano 2009). Respecto a las descripciones, en las cuales se enfatiza la ley penal adolescente estas están enfocadas principalmente en la reeducación del adolescente, enfatizando en el acercamiento educativo, entregándole las herramientas necesarias para que se desenvuelvan en el ámbito escolar, laboral y social, de esta forma el adolescente infractor de ley tenga una inserción social completa y además que cubra sus necesidades básicas, por tanto la potenciación de la formación educacional y valórica cobra gran realce en términos de la intervención con jóvenes en estas condiciones tan complejas.

Así “La ley Chilena asume el desafío de desarrollar un sistema de respuesta a las infracciones de delito juvenil de una manera especializada y coherente con las herramientas que han sido recomendadas materia de derechos de infancia y adolescencia” (Alvares en SENAME 2012). Este hecho implicó el paso hacia un modelo de responsabilidad penal diferenciada del sistema de adultos a un sistema que se basa en derechos, donde se observa en la educación orientada hacia el logro de objetivos como la responsabilidad ante sus actos y sobre todo a la reinserción social, la cual se trabaja con un equipo multidisciplinario, donde satisfacen las necesidades del adolescente.

Las características de este modelo de justicia son:

- “Establece un sistema de responsabilidad penal para adolescentes que han cometido delitos entre los 14 y los 18 años de edad.
- Impone un conjunto de derechos y garantías que regula la aplicación de los procedimientos para la aplicación y ejecución de medidas y condenas.
- Reconoce al adolescente como un sujeto de derechos y en etapa especial de desarrollo.
- Establece un catálogo de sanciones.
- Considera la privación de libertad como una sanción de último recurso y privilegia las sanciones en medio libre.
- Se sustenta en un enfoque socioeducativo, orientado a la responsabilización y la reinserción social.” (SENAME, 2012)

Características generales del sistema de responsabilidad penal de adolescentes según SENAME (2012)

- a) Es un sistema de penas, en cuanto se trata de medidas que implican restricción de derechos individuales, impuestas por el Estado, a modo de castigo, a través del órgano jurisdiccional, mediante un proceso penal.
- b) Es un sistema de responsabilidad penal, en cuanto implica para el infractor, un estado de sometimiento a la potestad punitiva estatal, que se traduce en tener que soportar la aplicación de la pena prevista para un hecho delictivo.
- c) Es un sistema paralelo al que rige para los adultos.
- d) No es un sistema autónomo, porque no contempla un catálogo propio de infracciones aplicable a los adolescentes y establece la aplicación subsidiaria de las normas del Código Penal.
- e) Es un sistema menos severo que el aplicable a los adultos. La menor severidad se funda en que los adolescentes están en pleno proceso de desarrollo de su conciencia y de su personalidad y en los que la intervención propiamente punitiva conlleva consecuencias desocializadoras muy desfavorables para su futura reintegración social.
- f) No tiene carácter represivo, sino socializador. Pese a ello contempla varias manifestaciones de la idea de retribución.
- g) Confiere al tribunal un margen de arbitrio judicial mucho mayor que el sistema aplicable a los adultos.

Para ir logrando el objetivo es que la implementación de la ley, durante el año 2012 se ejecutó un plan a los trabajadores de los establecimientos, este trabajo se centró en desarrollar “competencias acorde a los nuevos lineamientos técnicos, en materias referidas a salud mental, estructuración de rutinas de actividades, procesos de manejo de casos, procedimientos judiciales y derechos e intervención clínica.” (SENAME, 2012) Implementando programas pilotos en zonas específicas del país referido principalmente a educación y salud, en este sentido por primera vez se comienzan a generar acciones desde el gobierno para el trabajo específico en educación con jóvenes en reclusión y con un programa ideado y ajustado a las características de los mismos.

Actualmente se trabaja la fiscalización para cerciorarse que se cumplan los puntos anteriormente señalados, esta fiscalización no solo se realiza en los centros

del SENAME, sino que de todos los actores del circuito judicial, también son fiscalizados los espacios de intervención, “particularmente en centros semi cerrados y privativos de libertad y de la revisión y mejora de las estrategias de intervención por parte de los operadores técnicos que se desempeñan en los centros privativos de libertad y en el medio libre” (SENAME, 2012).

A través de la revisión de los distintos conceptos, definiciones y cambios en la concepción de las leyes es que se comprende que los adolescentes y jóvenes infractores de ley son personas que se encuentran en pleno desarrollo, por lo que sin duda es una etapa compleja en la vida de todo sujeto, además es de suma importancia saber que dichos jóvenes poseen derechos, al igual que todo ser humano. Considerando esto, es deber del gobierno garantizarles una educación de calidad que promueva su desarrollo integral y que genere cambios positivos adecuándose a sus necesidades particulares, así como también al contexto en el cual se desenvuelven. Sin lugar a dudas, la educación y una adecuada intervención son protagonistas en el desafío de reinsertar a lo jóvenes en la sociedad de modo que puedan contribuir positivamente en ésta, pero también la evaluación es clave, pues ésta debe considerar distintos factores, tanto generales como individuales de cada joven infractor, además de delimitar sus funciones, ya que deben ser continuas, tomando en cuenta los procesos y no sólo resultados para que sea efectiva y sirva para tener una visión global del alumno y así asegurar su re inserción en la sociedad y no una integración superficial, que deja espacios a la vulnerabilidad y reincidencia. Es por esto, que se hace fundamental conocer con profundidad la forma en que se lleva a cabo y las características que posee, sabiendo que aún son escasas las evidencias que existen en nuestro país de este proceso tan importante que llevará a los jóvenes a reducir los factores de riesgo.

Capítulo 3:

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El siguiente apartado tiene por finalidad presentar los objetivos que se buscan desarrollar a lo largo del presente trabajo de titulación, a través de la recolección de datos sobre de los distintos procedimientos evaluativos ejecutados dentro del CIP-CRC Limache.

3.1.1. Hipótesis de investigación

La educación contempla distintos procesos para lograr los objetivos planteados, dentro de estos, se encuentra la evaluación, la cual se debe dar de forma constante y estable en el tiempo, y no como una manera de calificar cuantitativamente logros. Ésta se debe planificar y ejecutar en relación al contexto en el cual se encuentran inmersos los estudiantes, es por esto que se ha planteado la siguiente hipótesis:

“Existe un procedimiento evaluativo en el programa educativo aplicado a los jóvenes infractores de ley del CIP-CRC Limache, que utiliza estrategias ajustadas a la realidad de prisionización”.

3.1.2. Preguntas orientadoras y objetivos de la investigación

Sobre la base de la hipótesis expuesta es que las interrogantes que orientan la presente investigación:

- ¿Cómo es el proceso evaluación pedagógica en CIP-CRC Limache?
- ¿Cuáles son las practicas evaluativas que desarrollan en el centro educativo CIP-CRC Limache?
- ¿Cuáles son los objetivos centrales del proceso evaluativo en el CIP-CRC Limache?

Objetivo general

- Analizar los procesos evaluativos utilizados en el programa educativo con jóvenes infractores de ley del CIP-CRC Limache.

Objetivos específicos

- Recoger información en torno a los procesos evaluativos del programa educativo del CIP-CRC Limache.
- Analizar la información recogida en torno a los procesos evaluativos utilizados en el programa educativo del CIP-CRC Limache.
- Categorizar hallazgos del proceso de recogida y análisis de la información acerca de los procesos evaluativos utilizados en el programa del CIP-CRC Limache.

Capítulo 4

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

4.1. PRESENTACIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Entendemos por investigación “la producción de una respuesta a una pregunta que resulta en un conocimiento nuevo acerca de la realidad que se estudia” (Prieto, 2001).

Para lograr los objetivos de esta investigación, se ha utilizado un método que permite comprender lo que se investiga abarcando la mayor cantidad de aspectos involucrados en la misma. Por lo tanto, se decidió llevar a cabo una investigación de tipo cualitativa, entendiendo por ésta o “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Vogdan en Romero, N.D.). Es una estrategia de investigación basada en una rigurosa descripción contextual de la situación, garantizando la máxima objetividad en la captación de la realidad para posibilitar el análisis a través de una recogida sistemática de datos. Por ello se efectuaron acciones en terreno y en contacto con los actores principales de la situación a observar.

Además, es necesario considerar que cuando se intenta dar respuesta a una realidad o problema del cual existe escasa información, se realizan los llamados estudios de tipo exploratorio, los cuales se llevan a cabo “... normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.” (Hernández y otros, 2003), aspecto que se relaciona directamente con esta investigación, debido a lo innovador del tema y que no existen investigaciones a nivel nacional al respecto de vincular las temáticas propuestas.

A este tipo de investigación se le atribuyen ventajas como:

1. Es holístico, ya que se consideran todos los aspectos que intervienen en la investigación: personas, sus relaciones, los contextos, significados, entre otros.
2. Es naturalístico, es decir, la realidad estudiada es en el contexto natural, además, el investigador analiza las situaciones sin sacar conclusiones prematuras o juicios sesgados.
3. Se utilizan categorías en vez de variables, las cuales “no se definen operacionalmente ni son sujetas a medición por lo tanto no busca

necesariamente probar hipótesis ni teoría, sino representan más bien un método para generarlas a partir de lo que se construye” (Prieto, 2001).

4. El contexto es siempre la fuente de los significados.
5. Se trabaja a la base de comportamientos recurrentes que pretenden realizar un análisis profundo de éstos y sus significados en la interacción cotidiana. Por lo tanto, no se trabaja con análisis estadístico.

4.2. SELECCIÓN DE CASOS Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La selección de los casos fue intencionada, ya que el acceso al centro de reclusión fue determinado con antelación y de forma específica debido a la disposición de éste para permitir el ingreso de los investigadores.

Los casos seleccionados comprendieron a cuatro docentes que participan del área educativa y de capacitación de jóvenes en reclusión del CIP-CRC Limache, cuyo requisito mínimo era contar con una participación directa del proceso educativo efectuado al interior del CIP-CRC Limache, quienes dieran el consentimiento para el ingreso de tres investigadores para que realizaran la ejecución de grupo focal a este grupo heterogéneo de cuatro docentes.

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. Este método permite obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibbs, 1997).

Para el desarrollo de esta técnica se instrumentan guías previamente diseñadas y en algunos casos, se utilizan distintos recursos para facilitar el surgimiento de la información (mecanismos de control, dramatizaciones, relatos motivadores, proyección de imágenes, etc.) y los instrumentos serán grabadores que permiten la

filmación audio-visual que evita la subjetividad del investigador, pues se accede a la transcripción original del hecho.

(Tabla 2) Descripción del docente.

	D (Docente)
1	Profesor de lenguaje y gastrónomo. Realiza taller de cocina.
2	Profesor de matemáticas. Realiza taller de artes.
3	Profesor de artes. Realiza taller de expresión artística.
4	Educador diferencial

Para la recogida de la información se confeccionó una pauta de cotejo de ejecución de pruebas escritas, dirigida a recoger información acerca del trabajo que el profesor realiza al momento de la ejecución de en un proceso de evaluación.

La justificación radica en que es importante la confección de esta pauta (Ver anexo 1), pues pretende identificar el tipo de procedimiento que realiza el docente en todo el proceso evaluativo. Para ello, se consideran momentos claves que permiten identificar la forma en que estas etapas van sucediendo. A continuación se describen aquellos elementos que las componen:

- 1- Etapa de Planificación de pruebas escritas: (Diagnóstica, sumativa, formativa etc. estructura del instrumento, preguntas simples de identificación y asociación)
- 2- Etapa de construcción de pruebas escritas: (Material de apoyo, confección de preguntas)
- 3- Etapa de administración de pruebas escritas (Preocupación por condiciones ambientales, como luminosidad, orden, ventilación, Realiza apoyos a las NEE que detecta en la aplicación, Da instrucciones generales de la prueba).
- 4- Etapa de análisis de pruebas escritas (Corrige de acuerdo a una pauta, Realiza autoevaluación a partir de los resultados, Evaluación en conjunto con estudiantes)

5- Etapa de resultados de pruebas escritas (Asigna puntuación por objetivo de logro, Expresa resultados finales por logro de objetivos, Convierte los resultados de logro en calificaciones, Entrega retroalimentación al grupo evaluado).

4.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El trabajo con el grupo focal se realizó con cuatro docentes del CIP-CRC Limache, considerando para ello que participaran activamente del programa educativo del mismo Centro. Éstas, se llevaron a cabo por tres investigadores: uno realizaba las preguntas, el otro registraba con video cámara y un tercero ejercía el rol de moderador.

La actividad se realizó al interior del mismo centro, para ello se le facilitó a los investigadores una sala que permitía tener espacio suficiente y cómodo para ejecutar el trabajo.

La información recopilada en el grupo focal se organizó a partir de cada una de las categorías establecidas para ello: conceptualización de evaluación; procesos educativos; caracterización del docente; barreras del proceso educativo. (las definiciones están luego de cada uno en el análisis de la info)

4.4. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOPIlada

Se contrastó la información recopilada a partir de tres ejes: información proporcionada por la aplicación de los instrumentos construidos, marco teórico y visión de los investigadores, pues tal como menciona Prieto (2001), esta técnica de análisis permite asegurar la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

De esta manera se pudo comparar y contrastar dicha información en relación a su contenido y definir si existen procedimientos de evaluación, de qué tipo y cómo es llevada a cabo por los profesores.

4.5. ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido, según Jiménez y Torres (2004), es el conjunto de los métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos. Se constituye como una herramienta que permite analizar los efectos de la intervención social a partir del análisis de casos y estableciendo principalmente un vínculo en los siguientes niveles:

- Superior: referido al tipo y modalidad de recolección de información tras la cual se obtiene los datos a analizar.
- Analítico: ordenamiento de la información a partir del establecimiento de criterios de recolección de información instaurando categorías de análisis según las fuentes de información escogidas.
- Interpretativo: nivel que corresponde directamente al investigador quién le otorga un nuevo sentido a la información recopilada.

Considerando los tres niveles antes mencionados, el objetivo del análisis de contenido, en esta investigación, es buscar detalles relativos a la evaluación en contextos complejos de educación y aplicar instrumentos que pongan en evidencia información cualitativa que permita relacionar y confrontar la información recopilada.

Capítulo 5:

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1 RESULTADOS DE LA EJECUCIÓN DE GRUPO FOCAL

El trabajo en este apartado está orientado a ejecutar por un lado la presentación de resultados de ambas técnicas trabajadas, grupo focal y pauta, para posterior a cada uno de ellos establecer el análisis de los mismos en función a lo recabado en contraste con el ámbito teórico.

5.1.1 Conceptualización de evaluación

En esta categoría se va a entender como la percepción que tienen los docentes de los procesos evaluativos, así como también la constante búsqueda de una definición que cumpla con las características y demandas del contexto, además de las técnicas evaluativas que se llevan a cabo en los diferentes talleres.

En cuanto al contexto en el cual se realizan los procesos evaluativos D3 explica “tenemos a la escuela que trabaja por niveles ¿ya? Todo el tema teórico lenguaje, matemáticas, ciencias. Tenemos la ASR que es un trabajo más individual con los chiquillos, tienen algunos talleres grupales, pero va más enfocado a lo individual y estamos nosotros, que al menos yo cuando llegué, me di cuenta que sí estaba muy preocupado por el tema educativo, pero desde otro foco, no desde el foco de evaluar lo teórico ¿ya? Sino que evaluar lo práctico a través desde los logros de competencia ciudadana para la reinserción”

En relación a la conceptualización de evaluación de acuerdo al contexto del centro, D4 expresa “es que también entender de que desde los inicios para SENAME o para el CIP- CRC la educación nooo, no es lo relevante po, o sea, la intervención psicosocial eso está en primer lugar, la educación pasa, pasaba, y que ahora se han validado más, pero era un tema como pal entretenimiento”, era más accesoria.

La evaluación aún se encuentra en proceso de construcción tal como lo plantea D3 “si tú me preguntas de un proceso, así como súper estructurado de

evaluación, yo estoy en construcción, en mi parte” (...) “la verdad de las cosas que acá adentro hay que estar evaluando permanentemente...estamos tratando de entender cómo evaluar en este espacio. Voy a ser bien honesta. Estamos en un proceso constante de construcción...no sé lo normal que te hacen, lo normal cuando tu trabajas pa’ un colegio formal...nosotros poco nos hemos preocupado del tema de evaluación,estamos en constantes modificaciones”. A pesar de esto D3 menciona que “poco a poco como que uno va tomando el ritmo porque van apareciendo cosas nuevas que van llegando al sistema y te van solicitando cosas, entonces desde ahí hemos empezado como hacer un análisis de lo significativo que es el tema, no solamente de la evaluación sino que de ver lo que estamos haciendo, para qué lo estamos haciendo y en qué beneficia en realidad al joven” (...) “sabemos hasta qué punto tú le podi exigir a un cabro” (...) “tiene que ver también con los tipos de evaluaciones porque así como dicen hay un currículo oculto también hay un tipo de evaluación”.

Lo que coincide con D2, pues se refiere a la importancia que ha comenzado a tener la evaluación en el último tiempo, expresando “ahora nosotros le tomamos el peso a la importancia de hacer una evaluación primera, cuando recién llegan los chiquillos hacer una evaluación, para después poder comprobar si en realidad hubo avance o no, entonces por ejemplo, este semestre que viene nosotros vamos a hacer evaluación de ingreso y de monitorear, una a medio camino y otra al final y eso. También tiene que ver con la EDI, con la evaluación diferenciada, eso si se hace, cuando los chiquillos llegan al centro y cuando vienen por más de 60 días con condena, se le hace una evaluación, que es una evaluación psicológica, educativa, laboral, es una evaluación completa. Y esa se repite, son tres veces al año que hay que hacer esa evaluación.”

Por lo tanto, es complejo hablar de un tipo de evaluación establecida o de una técnica específica utilizada por los docentes del centro, además hace muy poco tiempo (tres años aprox) se le esta dando mayor importancia a la educación y por lo tanto, a la evaluación, es un tema que recién se viene discutiendo, de este modo los docentes han construido de a poco la forma en la que consideran que será una evaluación efectiva que les permita conocer la real evolución de los jóvenes y las nuevas necesidades o demandas que surgen.

Debido a que la evaluación no está completamente definida por los docentes del centro, pues saben que se encuentran inmersos en un contexto diferente, complejo, que posee características particulares. Por lo que a través de la experiencia han buscado la forma más adecuada en relación a sus talleres y a las características de los jóvenes, tal como menciona D2 “En mi caso, por lo menos, a través de una reunión que tuvimos y que presentamos como íbamos a hacer nuestros programas, a mí se me ocurrió que la forma de evaluar la parte del taller de cocina era a través de listas de cotejo individuales con niveles de logro de competencia ciudadana, de trabajo en equipo, de la colaboración, del respeto de las normas, del compromiso.” Lo que coincide con D1, puesto que ambos realizan listas de cotejo, ya que menciona “la primera a través de una lista de cotejo individual, con niveles de logro de esas distintas cosas que estaban en la carta de compromiso también y para también tener un monitoreo grupal, una bitácora. Entonces ahí tomas el ámbito individual y el ámbito grupal y a través de eso monitorear el proceso educativo.”

En relación a esto D3 señala “Cuando he hecho evaluación, el año pasado, evaluamos procesos al término de semestre y también hicimos evaluaciones,” (...) “Y después para término de cierre la evaluación también es como súper general, una pauta de cotejo donde ellos contestaban no sé, qué les pareció tal tema, de su opinión, algo así súper general, nada muy específica, y también se hicieron algunas pruebas con justo lo que estábamos viendo era como bien lúdica las evaluaciones, y que se autoevaluaran también y que nos evaluaran a nosotros los profes también les hicimos ese ejercicio.”

Según lo que se declara, los docentes concuerdan en la utilización de pautas de cotejo para medir los niveles de logro de los jóvenes que participan de los diversos talleres.

Por otro lado, es fundamental que para comenzar a construir una evaluación coherente con los aprendizajes y las habilidades que se quieren desarrollar, el docente debe tener conciencia y pleno conocimiento tanto de las características del contexto en el que se encuentra como de las características de sus alumnos, ya que todos presentan distintos ritmos de aprendizaje, distintas historias y experiencias de vida,

por lo que no todos necesitan los mismos apoyos o las mismas herramientas para adquirir y potenciar sus habilidades personales, a la vez tomando en cuenta la experiencia de los diversos profesionales que se relacionan con la educación, para que a través de un trabajo colaborativo logren levantar los lineamientos que les permitan construir una conceptualización de evaluación adecuada, así como también para determinar qué evaluar y cómo evaluar.

Respecto a esto D3 señala “para nosotros que cosas son significativas que los chiquillos aprendan a desarrollar, tiene que ver con una cuestión cotidiana, en el trabajo dentro de lo que es un espacio de taller, y tiene que ver con el respeto, con el cooperar, el colaborar, el trabajar en equipo, competencias ciudadanas, o competencias personales también, porque ese tipo de cosas.” Además D1 da a conocer que “Se mide más el nivel de logro, de ciertas competencias ciudadanas”. por lo que ambos docentes están de acuerdo con lo que deben evaluar o a que darle mayor importancia en este proceso. Así también D2 coincide con ambos docentes, ya que menciona “Más bien cualitativas, tiene que ver con el comportamiento del joven, el compromiso, más que con el resultado de lo que él haga”

En relación a las características de los jóvenes que deben ser consideradas al momento de determinar cómo evaluar, con qué evaluar y para qué evaluar según los docentes, D2 menciona “aquí en la escuela va a decir que a él le interesan otras cosas, no sé. Nosotros en el fondo sabemos, no todos, pero la gran mayoría de los chiquillos no va a salir ni para ir a la u, ni nada, más bien es que logre la certificación, que tiene que ver con la media que le van a exigir para cualquier trabajo. Y chiquillos que aunque son como más avanzados en ese sistema y que si tienen intenciones de lograr otras cosas, con ellos se hace un trabajo más especializado, más apoyo.” de acuerdo a esto D3 sugiere “entonces uno tiene que empezar a compatibilizar a todos esos chiquillos que tienen grandes diferencias que están en la misma sala, con el mismo espacio.”

Tal como se desprende de los comentarios realizados por los docentes, los procesos pedagógicos no son unos de los ejes fundamentales dentro del centro, por lo que tampoco lo es la evaluación, sabiendo que esta forma parte de dichos procesos.

Además se realizan diversos trabajos con los jóvenes del centro, por lo que hay diferentes equipos de profesionales que ejercen su labor en función de diferentes objetivos. Al no tener una pauta común de los procesos evaluativos determinada por todos los docentes a cargo de los talleres que se llevan a cabo, cada uno debe determinar y construir una evaluación acorde a lo que necesite observar y mejorar para cada alumno.

Por otro lado, la motivación de los jóvenes es primordial, pues los docentes tienen el constante desafío de motivar a los alumnos a trabajar en las actividades diarias que se realizan en cada taller, pues la mayoría de los jóvenes que pertenecen al contexto de prisionización tiene otros intereses que no se relacionan al aspecto educativo, ya que muchas veces necesitan generar o adquirir dinero rápidamente, porque sus familias no entregan los recursos necesarios o pertenecen a contexto violento o relacionado a las drogas, en donde sus prioridades tienden a relacionarse a estos temas, que dentro de cualquier tipo de aula son complejas, por estos motivos el proceso evaluativo en un contexto difícil como lo es el de prisionización sin duda presenta características que los diferencian de los procesos evaluativos que se lleven a cabo dentro de un establecimiento educativo.

5.1.2. Procesos educativos

Este apartado de procesos educativos se va a entender como todas aquellas acciones que se realizan dentro del CIP-CRC Limache a partir de lo que ejecutan los docentes en conjunto con sus estudiantes.

Debido a las particularidades del contexto de prisionización, junto con las necesidades educativas de los jóvenes que pertenecen a dicho contexto, a los docentes se les dificultan los procesos para entregar las herramientas para el desarrollo de aprendizajes, especialmente a la hora de planificar tal como lo menciona D3: “En el fondo tiene que ver con que, de qué manera lo que yo estoy planificando, está dando resultados o no. A partir de ahí veo qué cosas en efectivo yo puedo mantener, tengo que modificar, y de plano cae que eso de alguna manera al chiquillo lo va a potenciar para su plan de intervención individual.”

De acuerdo a lo que se considera beneficioso para el proceso educativo de los jóvenes D3 indica”. Lo que resaltó mucho fue el tema de las competencias, por ejemplo lo que yo estoy haciendo es trabajo de... tiene que ver con desarrollo de competencias personales a través del arte terapia, que tiene que ver igual con el asunto del chiquillo como lo habilitamos para que participe después, una vez que haya salido de acá. La participación ciudadana, no sacamos nada con que un chiquillo tenga acceso a un montón de no sé po, certificaciones SENSE, etc, si el joven no es capaz por ejemplo de decir cómo se llama y presentarse frente a un grupo o de saber trabajar en equipo, todas esas son cosas que estamos potenciando a través del trabajo que estamos haciendo, que se viene potenciando desde hace mucho, pero que no estaban quien dice visualizadas en el papel escrito”.

Este lineamiento educativo, en que se busca una evaluación constante de los procesos, comienza de lleno hace menos de tres años, y el balance no es totalmente positivo como menciona D2: “Nosotros llevamos recién como tres años así como metidos de lleno, tres años y todavía no tenemos solución”. Además afirma lo siguiente “Entonces la parte educativa realmente hace dos, tres años que es algo que se está tomando el peso de la importancia que tiene en el centro, porque antes la verdad que la cosa era mantener ocupados a los chiquillos para que no hicieran, cualquier cosa, pero educativamente hablando donde hayan procesos de desarrollo, hace dos años o tres que estamos articulando el sistema”. Se entiende que la planificación es fundamental en cualquier proceso educativo, pues define qué se trabajará, con qué fin y de qué forma se irá desarrollando.

Por otro lado si pensamos en los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en cualquier institución educativa, si bien los docentes deben relacionarse y trabajar en conjunto con un grupo de profesionales que forman parte del equipo multidisciplinario, todos se relacionan y trabajan en función de la educación de los niños y jóvenes. Lo que en el caso del CIP- CRC limache, los docentes además de trabajar con los profesionales a cargo de la educación, deben relacionarse con otros profesionales especialistas de distintas áreas tales como abogados, gendarmes, psicólogos, asistente social etc. Para esto el SENAME desarrolla una nueva estrategia de trabajo a la que hace mención D3: “Se hace una complementariedad entre los tres dispositivos educativos, dos externos de ellos, que son licitados, más la gente que es

del SENAME que somos nosotros. Empezamos a trabajar en duplas, en equipo”. Sin embargo esta modalidad de trabajo fue modificada, ya que D3 expresa “Después por distintas situaciones, propias de los mismos programas externos nos dividimos ahora, habíamos partido juntos, pero de marzo, abril... y ahí ya en mayo, ya nos dividimos y volvimos entre comillas a trabajar cada uno de forma individual”.

Dentro de las funciones que deben cumplir en el centro los distintos actores implicados D3 menciona “Los chiquillos pasan por un proceso que está como complementado con el tema del Rukanehuen, que es el área educativa que hay acá externa que pertenece igual a “Fundación Tierra Esperanza”. Entonces ellos ven algunos días de la semana la estructura colegio, se puede decir, está la CR tierra esperanza que ven el tema de reescolarización, pero ya desde una línea un poco más individual con cada joven ¿ya? Y nosotros tenemos un aporte de un tener un poco más, entre comillas “recreativo” con los chiquillos”.

En relación a estos constantes cambios en la ejecución y el trabajo que se lleva a cabo en los talleres, D3 indica “Entonces estamos constantemente haciendo modificaciones, adecuaciones, eliminando lo que sentimos que ya no sirve, que no tiene sentido, entonces no es una cosa que ¡ya, esto está listo, está acabado!”.

Por lo tanto, la planificación y la ejecución de los talleres debe ser flexible puesto que están sujetos a las diversas modificaciones tanto de las modalidades de trabajo por parte del equipo de profesionales como a las distintas circunstancias propias del contexto.

De este modo D3 señala “Y eso constantemente, realizándose, echándose para atrás, para arreglar lo que haya que arreglar y así ir avanzando”.

Por otra parte, declara D2 “Pero ahora está el instrumento donde toda esa información, se vierte y queda ahí en forma escrita y tiene acceso la dupla psicosocial”. A raíz de los hallazgos obtenidos, se extrae que existe un nuevo sistema que permite tener a la mano de cualquier profesional que trabaje en el centro la información de cada uno de los jóvenes y de sus procesos educativos.

En base a todo lo anteriormente descrito, se puede señalar, que los docentes se encuentran en construcción de los procesos educativos, y con esto han debido experimentar diversos cambios en cuanto a la planificación y evaluación, así como también en la estructura de trabajo entre los diferentes profesionales que forman parte de la organización educativa. Considerando que SENAME no tiene dentro de sus ejes fundamentales la educación, se entiende que no propone ni entrega las herramientas necesarias para desarrollar este ámbito de forma óptima, sin delimitaciones acerca de lo que se debe abordar o no en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.1.3 Caracterización del docente

Esta categoría se va entender como todas aquellas competencias que el docente del CIP-CRC Limache debiera tener para dar cumplimiento a las necesidades educativas de los jóvenes y no generar rotación en los equipos de educación.

A raíz de estos hallazgos y de la idea que los profesores tienen de las competencias en las que se debe desarrollar un profesional de la educación con jóvenes infractores de ley, menciona D2” Es que no es un lugar muy apetecible po. No muchos profes, no mucha gente quiere venir a trabajar acá po. Aquí hemos visto un desfile de profes. Y de ese desfile parece que ninguno ha resultado. Pueden traer al mejor profe de allá afuera, y acá adentro no le vale de nada su maestría”.

Es importante que además de conocer la teoría conozcan cómo desarrollar un manejo emocional y una relación adecuada con los jóvenes para un desarrollo óptimo como menciona D3 “sabemos que tienen que ser personas particulares, con características específicas, con una forma de vincularse en particular, pero no sabemos cómo efectivamente.” A partir de lo que mencionan los docentes, se evidencia gran importancia a las actitud de los mismos y las formas en que éstos se vinculan con los estudiantes y a su vez la importancia de que se entreguen herramientas en la lógica de las organizaciones de jóvenes en reclusión en la que es necesario interrelaciones que sean afable con los adolescentes, el docente podrá desarrollar diferentes dinámicas bajo los procesos educativos como lo afirma D2 “Y

el respeto... es lo más importante y cuando los chiquillos visualizan que tú los respetas ellos reconocen que tú los respetas entonces se hace más fácil la relación.”

En cuanto al proceso pedagógico y el perfil de los docentes señala D3 que “Bueno, sinceramente si tú me preguntai yo sé cuáles son las características que la persona debiese tener para poder mantenerse, porque claro hay momentos en los cuales” (...) “a veces es agotador, pero no sé de dónde uno como que saca para rearmarse.” A partir de los hallazgos en este centro las prácticas docentes se han visto con dificultades, ya que algunos de ellos no desean trabajar a un ritmo acorde a las necesidades y características de los jóvenes, como menciona D3 “Hay instancias que requieren que uno esté como en equipo trabajando, todos juntos incluso, pero no sé, a veces yo, no sé si me pasa a mí no más, o al resto... nunca lo hemos hablado, pero me siento bastante cómoda y tranquila teniendo el manejo del espacio ¡yo! Yo sé que hay ahí dos tijeras, yo sé que ahí con este chiquillo tengo que tener cuidado, estoy como más atenta.” Así mismo, se puede poner en manifiesto lo indicado por D2 “También está la otra parte que esto te permite así como desarrollar mucha creatividad una como profe, porque apuestas a estar intentando nuevas cosas y cosas que haya un avance y en ese sentido el equipo que tenemos de educación ha sido como súper mmm... se ha afiatado y es perseverante porque seguimos y seguimos allí y aunque a veces me pregunto ¿Y si nos vamos mejor para la casa?”.

De acuerdo a la información recogida, se desprende que el trabajo y desarrollo docente en éste contexto complejo debe tener profesionales competentes en las áreas personales, profesionales, emocionales y vinculares. Así como fue mencionado por los profesores no basta con un manejo acabado de la teoría, sino también se deben manejar competencias personales que le permitan regular el contexto en el cual están inmersos ejerciendo su rol docente, lo que implica un monitoreo permanente de las acciones ejecutadas.

Por lo tanto, para el adecuado desarrollo docente en contextos difíciles es indispensable cumplir con ciertos requerimientos tales como el involucramiento emocional y la entrega pedagógica.

5.1.4. Barreras para el proceso educativo

Se entenderá por barreras todos aquellos factores o debilidades que dificultan la planificación y actividades que se desarrollan en los talleres y clases por consiguiente el logro de las metas que se desean alcanzar en cuanto al desarrollo de habilidades de cada alumno.

Una de las barreras planteada por D2 es, “Hay que planificar y las clases parten en marzo y hay que armar todo, todo, entonces partí como medio cojeando, porque no existe el tiempo como para sentarse y armar el cuento completo”. De acuerdo a esto, el tiempo es un factor que interfiere en el proceso educativo, además señala D3 “faltan muchos tiempos para poder planificar y para poder armar ya sea proyecto o los mismo eeh pautas de evaluación o todas esas cosas”.

En este punto D2 está de acuerdo y comenta, “si eso es, como una de las debilidades es el poco tiempo que hay pa hacer, por ejemplo, nosotros tenemos que permanentemente y todos los días por lo menos dedicar una parte a armar... lo que pasó en el día, pero no teni ese tiempo, en la realidad, en el papel no existe, de hecho nosotros no tenemos horas de planificación, pero siempre se hace poco”

Se desprende que en su mayoría los docentes afirman durante la conversación que el tiempo destinado a la planificación de actividades, existe en la teoría, sin embargo, en la práctica este se utiliza de otro modo, por ejemplo, ayudando en emergencias que se presentan dentro de las casas, en estudios externos, en actividades no programadas y así, es por esto que D2 menciona “El tiempo es una limitante importante en los procesos educativos del CIP CRC Limache, pues se priorizan las necesidades más inmediatas de los jóvenes, la contingencia, pues no se considera fundamental una planificación de actividades ante una emergencia como dos jóvenes peleando o intentando dañar los espacios que les entrega el centro.”

Además de la falta de tiempo también se menciona el hecho de no tener una línea directiva, según D3 “Chuta tener como cierta, directrices súper claras, eso pa mí sería como algo que me ayudaría a parte del tiempo”, además ejemplifica diciendo “en una escuela hay una estructura distinta que te ordene por un lado, y te hace ver como lo que tú te propusiste a principio de año, que al final del año hay un resultado, bueno o malo, pero hay un resultado. Acá el resultado es distinto, o sea, tú si bien

quieres planear y organizar el año, planificar, es en lo que estamos ahora por mucho tiempo nosotros, no se veía eso”. También se producen cambios abruptos de planificación como comenta D2 “y otra complicación es que lo que hacemos está a merced de lo que dice el sistema porque, yo pongo el caso de XX que hacía bancas y llegaba gendarmería a hacer allanamientos y las botaban, las armaba de nuevo, entraba gendarmería y las botaba o, tienes alguna actividad y se suspende porque hay, siempre pasan cosas aquí.”

Como lo mencionó D2 los docentes hacen hincapié en el hecho de poder llevar a cabo los procesos que planifican, pues así podrían evaluar los resultados, o simplemente para darse cuenta si sus estrategias están acorde a las necesidades. Así menciona D3: “A mí en el proceso, me encantaría que yo pudiese iniciar un proceso y terminarlo cuando corresponde, no que tu vay iniciando un proceso y chuta es que se fueron los chiquillos”. Y esto lo comentan porque cuando logran terminar un proceso hay factores que no permiten disfrutar de ello. D3 menciona que: “Resulta que estamos súper bien en el proceso qué se yo, y de repente vienen y sacan a uno de los jóvenes porque venían de afuera, la abogada a hacerle una entrevista”. Además de terminar un proceso que sea de calidad, pues falta tiempo y herramientas, como lo explicita D3 “Tení que empezar a inventar cosas, entonces todo lo que tú planificaste, lo que soñaste se te cae, se te va al suelo, entonces te dicen ya tení que planificar y yaaa”. También lo afirma D1 “: o porque llegaron pocos ETD. Porque tiraron muchas licencias allá adentro y no se pueden hacer las rutinas porque faltan ETD. Entonces ahí se genera la dicotomía de lo que se dice que se quiere y lo que pasa en la realidad.”

Del mismo modo, los recursos y materiales también son una barrera en la ejecución de las actividades que realizan los docentes, pues si no están disponibles los materiales necesarios es muy complicado realizar el taller de la forma que se planeó, esto lo da a conocer D3 “Ya copia y pega y pone la misma cuestión nomás si al final te van a llegar igual las cerámicas y no te van a llegar las tenazas pa cortar”. En relación a esto D2 está de acuerdo, pues menciona “esa es otra debilidad que hay también, es la sincronía de por ejemplo, las planificaciones de nosotros y las decisiones que se toman a nivel de dirección o nacional o regional, por ejemplo planificamos durante el verano pa partir en marzo y tu planificas y pides materiales y

resulta que estoy listo para partir en marzo, con las planificaciones listas y los materiales llegan en septiembre, entonces qué cresta hiciste, teni que (ríen) sobre la marcha ir tratando de solucionar eso”. Este proceso dispar entre los conocimientos entregados y la falta de materiales produce un quiebre, ya que así es como según los hallazgos se desprende que los docentes trabajan, bajo las condiciones mínimas con relación a los recursos necesarios, ya que las prácticas educativas se ven dificultadas debido a que no hay una entrega oportuna de los materiales requeridos, de este modo D3 expresa “entonces en ese contexto de pronto es como chuta te exigen, te exigen, te exigen y de pronto no sabí por dónde agarrar el cuento, esa es una debilidad que no se si de nosotros, del sistema”.

Se recaba una visión al respecto de cómo según los docentes del CIP- CRC Limache existen diferentes barreras dentro del centro para llevar a cabo los procesos educativos, entre los cuales identifican la falta de tiempo para planificar entre el fin de un ciclo con el comienzo del siguiente, pues sólo existen 15 días de vacaciones en los cuales ellos deben descansar y además planificar lo que pretenden llevar a cabo en el próximo año.

Junto con esto se extrae que por parte de SENAME no hay un estatuto que defina qué es lo que deberían aprender los jóvenes, ya sea en habilidades conceptuales o prácticas, y se deja bajo el criterio del docente a cargo, dejando a los profesionales en libertad de hacer sus talleres y actividades según sea su parecer.

Sabiendo que definir lo anterior quita tiempo a cada profesor, pues deben ir experimentando con diversos lineamientos, algunas veces erróneos, para poder guiar los procesos de los adolescentes. Sumado a esto se queda en manifiesto la precariedad de materiales al momento de desarrollar una actividad, debido a que estos son entregados de forma parcelada, como es mencionado por los propios docentes esta falta de materiales impide un adecuado desarrollo de actividades que va al desmedro de los educandos.

5.2. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES EJECUCIÓN GRUPO FOCAL

A partir de los análisis de la información recabada de los Grupos focales, podemos decir que la educación se entiende como un complemento, debido a que los procesos pedagógicos no son unos de los ejes fundamentales al momento de trabajar con los jóvenes ni tampoco lo son los procedimientos evaluativos.

Además es posible afirmar que las actividades que se realizan con los alumnos se deben planificar de acuerdo al contexto en el cual se encuentran, sin dejar de lado las características de cada uno de los jóvenes, pues no solo presentan diversas necesidades educativas, sino que también de índole afectivas, emocionales y conductuales, a las cuales es necesario responder a través de una ejecución óptima de los diversos planes de intervención.

Es por esto, que uno de los pilares fundamentales de dicha intervención es la relación que se establece entre docentes y alumnos, puesto que las interacciones y la manera en la que se llevan a cabo son un eje fundamental al momento de realizar cualquier actividad educativa, pues lo primero que hay que tener presente es que más allá de su condición de joven conflictivo y privado de libertad, son seres humanos en proceso de desarrollo, por lo que requieren de apoyos educativos que les permitan adquirir las habilidades necesarias para enfrentarse a la sociedad y sentirse parte de esta, así también lo menciona Bittencourt, R. en Magallón (1993), la educación es un proceso de "adaptación progresiva de los individuos y de los grupos sociales al ambiente, por el aprendizaje valorizado, y que determina individualmente la formación de la personalidad, y socialmente la conservación y la renovación de la cultura"

Para aquello es imprescindible contar con los profesionales idóneos y que cumplan con las características que el contexto demanda, sin embargo este desafío no es sólo responsabilidad de los profesores que realizan los talleres, sino que también de la institución a la cual pertenecen, de acuerdo a esto se deduce, según lo expresado por los docentes que las gestiones de SENAME en cuanto a los lineamientos de los procesos educativos, así como la importancia y compromiso con estos son insuficientes para lograr de manera exitosa los objetivos de cada taller. A pesar de que en la teoría se menciona que "la normativa enfatiza la responsabilización durante el cumplimiento de las medidas y sanciones, un propósito de relevancia es la reinserción, normalización educativa y capacitación laboral, como también la

rehabilitación de las adicciones de los jóvenes que sean imputados de un delito, si ello es requerido” (SENAME, 2007). En la práctica los docentes dan a conocer que esto no se cumple en su totalidad.

De este modo a la evaluación tampoco se le da la importancia que realmente tiene en los procesos educativos, pues ésta es la que permite monitorear y conocer los avances que los alumnos van obteniendo a nivel de competencias y a la vez levantar nuevos objetivos que los lleven a realizar un proceso continuo para la adquisición de nuevos aprendizajes y habilidades, En relación a esto Ahumada (2002) plantea “La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo” indica que ante la desmedrada situación de la evaluación “surge una nueva propuesta basada en un proceso evaluativo personalizado y variado, que pretende ser consustancial e inherente al proceso de aprender y que intenta priorizar los procesos por sobre los productos o resultados. Este nuevo enfoque privilegia el registro de evidencias auténticas de cómo aprende el estudiante, brindando a la evaluación un nuevo carácter participativo en que se intenta rescatar la relación dialógica y cualitativa de este importante componente didáctico”

Finalmente al no contar con una estructura de trabajo establecida que guíe las actividades realizadas por los docentes, que proponga metas claras en cuanto al desarrollo de los estudiantes, los docentes se han enfocado más bien en la formación de competencias ciudadanas, más que en la entrega de contenidos conceptuales y procedimentales, por lo que el propósito de los talleres está directamente relacionado a los hábitos de integración social.

5.3. RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DE LA APLICACIÓN DE PAUTAS DE COTEJO DE EJECUCIÓN DE PRUEBAS ESCRITAS

En este apartado se evidencian los hallazgos encontrados partir del análisis realizado a las pautas de cotejo de ejecución de pruebas escritas, aplicadas a cinco docentes del CIP-CRC Limache

5.3.1. Etapa de Planificación de pruebas escritas

De acuerdo a la información entregada en este apartado los docentes están de acuerdo en que determinan el propósito de la evaluación de dos formas, desde el ámbito diagnóstico y formativo. Por otro lado, es posible identificar que todos señalan establecer objetivos a evaluar, los cuales van principalmente orientados al desarrollo de competencias ciudadanas tales como el aprecio por el bien común, trabajo en equipo, respeto de normas, etc.

En relación a clarificar los criterios de aceptación de logro con los estudiantes en torno a cada ítem de la prueba antes de ser aplicada los docentes poseen opiniones dispares, pues tres de ellos responden que sí, uno de ellos argumenta que los criterios de evaluación al igual que los objetivos de un curso se explican al principio y se refuerzan cada clase, otro apela a establecer criterios de logro a partir de porcentajes y dos docentes responden que no poseen criterios.

De la estructura del instrumento, se extrae que tres de los docentes responden que sí, ambos coinciden en la utilización de lista de cotejo ya sea formal e informal. Por otro lado, dos de ellos responden que no, argumentando que las evaluaciones se hacen independientes unas de otras, ajustándose a la situación. En torno al tipo de preguntas ejecutadas en las pruebas aplicadas tres docentes responden que no ejecutan preguntas directas, uno de ellos utiliza listas de cotejo con afirmaciones y otro que no realiza pruebas escritas. Por otro lado, un docente

especifica mencionando preguntas de alternativas y verdadero o falso. Por último, un docente omite la respuesta pero ejemplifica con preguntas simples.

De acuerdo al número de preguntas de evaluación por objetivos tres docentes contestan que no, uno de ellos menciona que utiliza listas de cotejo con afirmaciones, un docente responde que en general ejecuta siete preguntas y un docente omite la respuesta, sin embargo, menciona que son diez a quince preguntas aproximadamente.

En torno al propósito de la evaluación se puede inferir que los docentes principalmente ejecutan evaluaciones de carácter diagnóstico y formativo, priorizando la identificación en sus estudiantes de acuerdo al desarrollo de habilidades sociales y no del tipo instrumental, esto implica que los objetivos planteados para estos docentes dicen relación con evaluar competencias vinculadas, si se quiere mencionar, del tipo transversal llevado a un currículum formal. Lo anterior, deja de manifiesto que en contextos complejos de intervención se requiere establecer una forma de evaluación que necesariamente considere la observación de conductas adaptativas de tipo social y valía del ser humano, además del componente instrumental para el logro de aprendizajes formales.

En torno a los criterios establecidos para las evaluaciones ejecutadas por los docentes, y como la mayoría señala la necesidad de ser trabajadas clase a clase, o bien de forma particular, se podría entender que nuevamente se potencia el trabajo personalizado y reiterativo en torno a la forma en que son llevados los procesos educativos y específicamente evaluativos, un aspecto importante a considerar es el hecho de que la mayoría de estos jóvenes provienen de contextos escolares de los cuales han desertado por las experiencias escolares negativas y se debe ejecutar un trabajo que oriente, norme, regule y contextualice al estudiante tratando de evitar el efecto negativo que provoca un proceso de evaluación.

Es importante señalar que tanto la estructura de las pruebas como las preguntas ejecutadas están destinadas a observar formas de comportamiento de los estudiantes a través de la aplicación de pautas de cotejo, que no necesariamente se enfocan a observar el logro de aprendizajes instrumentales. Esto nos confirma la

intencionalidad de la intervención que se enfoca al desarrollo de competencias sociales, asociadas a las experiencias delictuales de los jóvenes en intervención.

5.3.2. Etapa de construcción de pruebas escritas

Dentro de la etapa de construcción de pruebas escritas los docentes entregan distintas opiniones acerca de los pasos a seguir para realizar las evaluaciones formales. En cuanto a la elección de material para la obtención de las situaciones de evaluación, como por ejemplo material de apoyo, en este caso tres docentes indican que sí seleccionan material para las situaciones de evaluación, a través de guías de trabajo, y dos mencionan que no realizan esta actividad, uno no ejecuta pruebas escritas.

En relación a la confección de preguntas en la elaboración de situaciones de evaluación dos docentes señalan que existe una planificación para la creación de las interrogantes a través del análisis de lo que se evaluará, para así extraer lo más relevante y traspararlo a la situación de evaluación, mientras que tres docentes comentan que no cumplen con este paso.

Dentro de la construcción de una prueba escrita, está la elaboración de instrucciones para cada ítem para lo que un docente explica que sí lo hace, como por ejemplo en el ítem de selección múltiple, en el caso de los otros cuatro docentes se comenta que no explicitan las instrucciones de forma escrita, pero en caso de ser necesario las realizan de forma verbal, mientras que en otro caso las pruebas empleadas son respondidas por el propio docente por lo que no requiere entregar instrucciones, escritas ni verbales.

Dentro de la organización de las preguntas según un tipo o criterio tres docentes señalan que sí realizan este orden según un criterio, uno comenta que lo hace en relación a la secuencia en que entregó la información en clases, sin embargo, dos docentes indican que no utilizan ningún criterio.

En el último apartado, la interrogante se relaciona con dar a conocer a sus alumnos los criterios de evaluación, en el cual tres docentes indican que dan a

conocer los criterios y además los objetivos, antes de comenzar la evaluación se explica en qué consistirá y el grado de dificultad que tendrá, mientras que dos docentes señalan que no explicitan los criterios de la evaluación.

En conclusión, dentro de la realización de pruebas escritas, se puede decir que si bien existe este proceso de construcción se dejan fuera aspectos fundamentales como la confección de preguntas atinentes a la situación evaluativa, pues esto es lo que permite la coherencia entre lo trabajado en clases, tanto en los temas, como en la forma que se hizo. También sucede en la elaboración de instrucciones para cada ítem, lo que resulta determinante para la aplicación, pues si no se entregan de forma explícita, no se asegura la comprensión por parte de los alumnos y así puede afectar a todos los ámbitos de la aplicación del instrumento.

Se podría inferir entonces que para la construcción de evaluaciones en contextos complejos como de la atención a jóvenes en prisionización se debe tener en cuenta como base fundamental la consideración de las particularidades y capacidades diferentes de los estudiantes, de esta forma se podrá dar mejor respuesta a lo que ellos requieren y que por tanto, favorece el trabajo docente ajustando las prácticas pedagógicas y generando un equilibrio entre lo que desea observar y lo que desea enseñar.

5.3.3. Etapa de administración de pruebas escritas

En este apartado se puede decir que en los procesos de administración de pruebas escritas, tres docentes consideran las condiciones ambientales de la sala como luminosidad, orden, decoración, etc., los cuales argumentan que trabajan con los muros del establecimiento y con láminas ilustradas de la temática abordada en el momento, en cuanto los otros dos docentes no consideran las condiciones ambientales, ya que argumentan que ellos no administran pruebas escritas.

Con respecto a los apoyos que realizan los docentes a las necesidades educativas identificadas durante la aplicación del total de cinco docentes tres de ellos indican que si lo realiza y el apoyo que entregan es sentarse junto al joven en el momento de las instrucciones para apoyar en las necesidades. Sin embargo, dos

docentes no realizan apoyos en el momento de la evaluación a los alumnos debido a que no administran pruebas escritas. Con los datos recabados podemos concluir que los docentes en su gran mayoría prestan ayudas.

En el ítem de las instrucciones generales respecto a la administración de la prueba, dos de los docentes mencionan que ejecuta instrucciones argumentando que le entregan indicaciones generales y específicas dependiendo de las necesidades, evidenciando atención personalizada. Otro docente señala que al momento de realizar una prueba escrita se entregan las instrucciones teniendo todas sus pruebas a mano para que sigan con la lectura de las instrucciones que están escritas. En cambio dos docentes no realizan instrucciones generales respecto a la administración de la prueba argumentando que se debe a que no ejecutan pruebas escritas. En resumen la mayoría de los docentes realiza instrucciones generales en las pruebas aclarando las dudas que surgen de los alumnos, en cambio existe un pequeño porcentaje de profesores que no lo realiza, debido a que no realizan pruebas escritas.

Respecto a la administración de pruebas escritas es importante mencionar que los docentes se preocupan de las condiciones ambientales de la sala, respetando la necesidad de tener una buena iluminación y orden, pues esto es un factor fundamental para la concentración de un estudiante que rinde una evaluación. El docente comprende que el rendimiento del alumno se verá afectado por las condiciones del lugar en el que se encuentra. Por otra parte hay docentes que no consideran esta situación pues no realizan evaluaciones bajo el contexto normal de una prueba escrita.

Las instrucciones que se les entregan a los estudiantes durante la aplicación de la prueba, son de forma oral, no se encuentran necesariamente explícitas en el texto, por lo que a pesar de que un alumno comprenda en el inicio una instrucción, luego si lo olvida no tendrá el refuerzo en la hoja como se menciona en la etapa de la construcción de pruebas escritas. Esto influye en aquellos que requieran de un apoyo visual, de este modo la verbalización de las instrucciones podría ser excluyente, considerando que no todos los alumnos tienen la misma forma de comprender la información. Por lo que se genera una contradicción en la actuación de los educadores, pues no establecen líneas claras y estables en el tiempo y por tanto las

formas de registros de avances académicos y/o de desarrollo social no son lineales y por tanto no permiten visualizar un seguimiento del caso en particular en un área determinada a ser observada.

5.3.4. Etapa de análisis de pruebas escritas

A partir de la pauta entregada a los docentes podemos decir que en la etapa de análisis de pruebas, específicamente en el ítem relacionado con la creación de una pauta de corrección, dos de ellos señalan que lo realizan, un docente indica que no aplica ninguna pauta de corrección argumentando que corrige según las capacidades observadas de los jóvenes, ya que las capacidades en un mismo grupo son dispares, en cambio los otros dos docentes no lo realizan argumentando que no ejecutan pruebas escritas.

En cuanto al ítem de la aplicación de una prueba, dos docentes aplican una autoevaluación a partir de los resultados, se argumentó que se trabaja el nivel de logro para ver si los procesos educativos necesitan sufrir cambios, mientras que tres docentes no lo realiza, uno de ellos argumenta que no lo aplica porque no emplea pruebas escritas.

Con respecto al ítem de la revisión en conjunto con los estudiantes los procesos evaluativos ejecutados podemos decir que tres de cinco docentes lo realizan, argumentando que lo emplean con el fin de esclarecer el por qué de los resultados, sin embargo dos docentes no lo realizan y uno de ellos argumenta indicando que no lo realiza porque no trabaja con pruebas escritas.

En cuanto al análisis que se realiza de las pruebas aplicadas, es importante mencionar que no existen pautas de corrección elaboradas para la situación de evaluación específica, y en el caso de hacerlo, no se explicita de qué forma se realizan, o si es constante la creación de estas para todas las evaluaciones. Lo cual afecta a la rigurosidad en la corrección, y el tiempo empleado para ello.

En torno a la autoevaluación del docente a partir de los resultados obtenidos, y considerando los hallazgos, se extrae que no existe un proceso sistematizado en esta práctica educativa, sino que se utiliza en ocasiones, y esta no se ejecuta. La

importancia de una autoevaluación luego de obtener resultados recae en la capacidad para hacer cambios que optimicen los aprendizajes y logros de cada estudiante.

Respecto a la revisión en conjunto con los estudiantes acerca de los procesos evaluativos ejecutados se entiende que el propósito es comprender los resultados obtenidos y revisar en qué se puede mejorar por ambas partes, sin embargo este proceso no se cumple en todos los casos, por lo que se infiere que los estudiantes no reciben retroalimentación constante, necesaria para mejorar así su desempeño en las áreas evaluadas.

En conclusión, durante el análisis de las pruebas los docentes no cumplen explícita y conscientemente con procesos fundamentales como la retroalimentación y autoevaluación.

5.3.5. Etapa de resultados de pruebas escritas

En cuanto a la asignación de puntuación por objetivo de logro de las evaluaciones tres docentes no lo realizan, uno de ellos argumentando menciona que se debe a que no realiza pruebas escritas y otro argumenta que todos valen igual, sin embargo, dos docentes trabajan con escala de logros, dependiendo de los puntos que saque el alumno. En base a los datos podemos decir que los docentes en su gran mayoría no realizan puntuaciones por objetivos de logro.

Respecto a la pregunta si expresan los resultados finales por logro de objetivos se puede decir que tres de ellos docentes lo realizan, argumentando que lo hace tanto individual como grupal, otros lo realizan pero dejan claro que está en un proceso de construcción, en cuanto a los docentes que no lo realizan son dos y uno de ellos argumenta que no realiza pruebas escritas es por ello que no puede evidenciar estas situaciones.

A partir de los datos recabados de la pregunta si los docentes convierten los resultados en logros a calificaciones, tres de ellos argumentan que no lo realiza, ya que no trabaja el proceso de evaluaciones escritas. En cambio dos docentes lo realizan, uno de ellos argumenta que va a depender de la situación, otro está en

proceso, pero sin embargo, lo realiza. En base a ello podemos decir que la gran mayoría de los docentes no trabaja con calificaciones, sino más bien con criterios de logro de carácter cualitativo.

Con respecto a la pregunta si los docentes entregan retroalimentación al grupo que está en evaluación, se puede decir que tres de ellos lo realizan y argumentan que se hace necesario efectuarlo de manera individual, ya que las necesidades de los jóvenes es diversa, otro docente afirma que se discute por diferencias, fortalezas y se pregunta la opinión de los alumnos. Por otro lado, dos de ellos mencionan que no lo realizan, argumentando que no ejecuta procesos evaluativos escritos. Por tanto, se puede decir que el gran porcentaje si realiza una retroalimentación en el proceso evaluativo.

En cuanto a los resultados de las pruebas escritas encontramos la asignación de puntuación por objetivo de logro para la cual no todos los docentes destinan un apartado para esto, el no realizar este paso significa no tener una forma clara de asignar la puntuación y por tanto dejar espacios para las irregularidades, pues al no tener claro un alumno cómo se le calificará éste puede dudar acerca de la puntuación obtenida y el docente no tener evidencias para clarificar las situaciones. Además el tiempo que esta técnica puede ahorrar a la hora de la corrección ayudaría con las dificultades mencionadas anteriormente por los educadores.

Siguiendo, en la expresión de los logros por objetivos los docentes generan los espacios para la entrega de los resultados tanto de forma individual como grupal, dando por logrado o no los objetivos de la evaluación, destacando la importancia que esto tiene en los procesos de aprendizajes de los alumnos.

En relación a convertir resultados a calificaciones los docentes explican que dependerá de la situación en la que se encuentren. En base a esto se puede reafirmar que no existe un sistema evaluativo definido ni estructurado, pues no tienen un constructo claro al momento de realizar pruebas ya sean escritas, prácticas, orales o de observación, lo que puede perjudicar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Respecto a la retroalimentación al grupo evaluado se infiere que existe una contradicción, pues parte de los docentes señalan que lo realizan de manera individual y considerando las particularidades de cada estudiante y mientras otros mencionan que no realizan este proceso de retroalimentación ya que no utilizan instrumentos de evaluación escritos. Lo cual resulta fundamental para concluir un proceso de evaluación y para fortalecer los procesos de aprendizaje venideros.

Capítulo 6:

CONCLUSIONES

6.1. CONCLUSIONES

A partir del análisis de los hallazgos encontrados en el proceso de recogida de información, dentro de la investigación, y respondiendo a los objetivos, surgen las siguientes conclusiones:

Si bien existe claridad en que un contexto complejo influye en un proceso educativo normal y que el SENAME no entrega las directrices necesarias para construir y ejecutar un plan de intervención educativo como el que requieren los jóvenes que integran el centro (pues se sabe que debido a sus experiencias familiares, emocionales, conductuales y psicológicas, difieren del estándar de concepto de alumno que tienen los profesionales de la educación), es imprescindible que un docente, independiente de todo aquello, cumpla de igual forma con los requisitos de base para responder de manera óptima a las necesidades educativas de cada uno de sus estudiantes. Cada una de estas necesidades debe ser considerada en la preparación de las clases, creando una planificación que esté enfocada en el aprendizaje de todos los educandos y, dentro de ésta, una evaluación que se adapte a las características individuales, logrando una coherencia a la hora de enseñar, para que finalmente, se recoja lo aprendido por sus alumnos, evaluando y monitoreando el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos y habilidades, por tanto no existe un proceso de evaluación pedagógica específico y sistematizado que permita configurar un trabajo continuo, guiado, secuenciado y potenciador de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro del CIP-CRC Limache.

De acuerdo a lo anterior, y en relación específicamente a los procesos evaluativos, es posible dar cuenta que estos no se llevan a cabo de manera sistemática, constante y estable en el tiempo, tal como lo expresan los docentes, ya que aún se encuentran en construcción de lo que se entenderá por evaluación, pues es imposible levantar los lineamientos sin tener clara una idea de ésta, así como levantar una práctica en base a un marco de referencia que se ajuste a las

características del contexto en particular, por lo cual se hace imposible generar prácticas que permitan tener establecido un sistema de evaluación. Debido a esto los docentes han ido realizando sus propios procesos evaluativos, los cuales se van modificando constantemente según lo que cada uno considere relevante para llevar a cabo un desarrollo de habilidades acordes al contexto en el que se encuentran y a las características personales de cada alumno.

Del mismo modo, es posible afirmar que tal como no existen procesos evaluativos claros y definidos por todos los docentes, tampoco existen procedimientos que guíen y permitan llevar a cabo un proceso evaluativo exitoso en cuanto al ámbito pedagógico, pues los docentes se han enfocado en el área actitudinal, siendo este el principal objetivo de evaluación, debido a que el centro busca la reinserción social efectiva de los jóvenes, por lo que los profesionales involucrados trabajan en esta dirección entregando herramientas que apuntan al respeto de sus derechos, autonomía, autoestima y fortalecimiento de la convivencia social.

Como sabemos, el no contar con lineamientos claros que determinen y guíen un proceso evaluativo estructurado y ordenado afecta directamente al aprendizaje de cualquier alumno, independiente del establecimiento al cual asista, de la edad o condición socioeconómica. Sin embargo en esta investigación se combinan tres importantes factores, que son, una etapa de desarrollo compleja, experiencias de vida y familiares poco favorables en relación al ámbito educativo y un contexto de prisionización que tampoco demuestra dar prioridad al desarrollo de habilidades y construcción de nuevos aprendizajes.

De este modo se entiende que dentro de la experiencia de vida de estos jóvenes no se encuentra el orden y organización, por lo que se debería priorizar en los centros cerrados una estructura, tanto en las casas (vida diaria), como dentro del aula, lo que podría ayudar a su desarrollo en todo ámbito de manera transversal.

Respondiendo a nuestra hipótesis, podemos mencionar que no existe un procedimiento evaluativo que utilice estrategias ajustadas al contexto de prisionización. Sin embargo, se realiza un monitoreo constante a través de pautas de cotejo que registran el logro de habilidades asociadas a competencias ciudadanas,

para lo cual, no existe un marco regulador que delimite lo que se espera de un joven privado de libertad. De este modo, queda a criterio del profesor a cargo de cada taller la medición de los resultados obtenidos.

Respecto a los objetivos planteados, cabe señalar que se ha logrado explorar y analizar los procedimientos evaluativos utilizados dentro del CIP-CRC Limache, a través de distintas técnicas de recolección de información bajo el marco de una evaluación cualitativa.

6.2. SUGERENCIAS

- Dentro del CIP-CRC Limache, se deben generar proceso de evaluación y monitoreo de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el interior como única forma de vislumbrar lo que efectivamente surte efecto en la intervención y evaluación en contextos complejos de educación.
- Establecer espacios de diálogo entre los diversos actores del programa educativo para levantar criterios comunes a establecer en el ámbito evaluativo para el adecuado funcionamiento de los mismos y mejora de las prácticas que culminen por favorecen el desarrollo de competencias de los jóvenes.
- El Servicio Nacional de Menores se debe hacer cargo de la potenciación de las prácticas pedagógicas entendiendo que la educación es la base fundamental para el desarrollo de cualquier ser humano y por tanto debe gestionar recursos para ejecutar investigación, sistematización y capacitación con los agentes del equipo educativo.
- Frente a todo lo expuesto, es necesario realizar más investigaciones que entreguen información sobre las formas de funcionamiento de los programas educativos al interior de los Centros de Reclusión para menores en diversa regiones, para obtener una imagen global nacional respecto a la forma en que se ejecutan los procesos evaluativos de manera de perfeccionar y orientar las prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, P., Vinet, E y Salvo, S (2005) Estilos de personalidad y desadaptación social durante la adolescencia. *Psykhe*. 14 (1), 3-16.

Alarcón, P. (1997). Adolescencia y familia. Documento presentado en primeras Jornadas "Una Mirada a la Adolescencia" Universidad de la Frontera y Servicio de Salud Sur.

Ahumada, P. (2002). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Ed. universitarias: Valparaiso.

American Psychiatric Association. (1997). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM –IV. Barcelona: Masson.

Aravena, M., Kimelma, E., Micheli, B., Torrealba, R y Zuñiga, J. (2006) Investigación educativa I. Convenio Interinstitucional. Extraído 15 de Junio de 2014 desde <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>

Archives of the international council on human rights policy. Artículo 26 – Declaración Universal de Derechos Humanos. Extraído el 24 de Junio de 2014, desde http://www.ichrp.org/es/articulo_26_dudh.

Bender, D., Bliesener, T. & Lösel, F. (1996). Deviance or resilience? A longitudinal study of adolescents in residential care. New York: Walter de Gruyter.

Booth, T (2000) Estudio Temático sobre Inclusión. Educación para todos. UNESCO Comisión de expertos de educación especial (2004) Nuevas perspectivas y visión de la educación especial. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Bowlby, J. (1990). La pérdida afectiva. Buenos Aires: Paidós.

Cashel, M., Ovaert, L. & Holliman, N. (2000). Evaluating PTSD incarcerated male juveniles with the MMPI-A: An exploratory analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 56(12), 1535-1549

Castro, F. (2004). Currículum y evaluación: Texto guía. Universidad del Bío Bío: Chillán.

Cruz, E y Cruz (2007). El concepto de menores infractores. Revista del posgrado en derecho de la UNAM, 3 (5), 335- 355.

Dionne, J y Zambrano, A (2009, Diciembre) Intervención con adolescentes infractores de ley. El observador, 5. Recuperado 24 de Junio de 2014 de http://www.sename.cl/wsenam/otros/observador5/el_observador_5__%2036-56.pdf.

Delors, j. (1996) La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana .UNESCO.
Magallón,M (1993) Filosofía política de la educación en América latina. México D.F:Universidad nacional autónoma de México.

Domínguez, J (2013) La educación, un pilar fundamental en e programa de reinserción social para jóvenes infractores de ley privados de libertad de los centros administrativos por el servicio nacional de menores. Convergencia Educativa, 2, 21-38.

Erikson, E. (1969). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Paidós.

Farrington, D. P. (1996). Psychosocial influences on the development of antisocial personality. Berlin: Walter de Gruyter.

Gibbs, A. (1997) Focus Group. Social Research Update. Nineteen. Sociology at Surrey.

Hare, R. (1991). The psychopathy checklist-revised. Toronto: Multi-Health System.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México D.F: McGrawHill.

Herrero y otros. (2002), "Adolescencia y comportamiento antisocial", en Psicothema, 14 (2). 340 -343.

Hopenhayn, M. (2003). Educación comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. Revista de la CEPAL. N° 81 (versión online) Extraído el 25 de mayo de 2014 desde: <http://www.cepal.com>.

Huneus,D. (2005). Creencias y prácticas educativas de los profesores de la comuna de Pirque acerca de la utilización del entorno como recurso pedagógico. Tesis para

optar al título de Psicólogo mención Educacional e Infanto Juvenil. Santiago: USACH.

Jiménez, A y Torres, A. (2004). *Práctica Investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Kernberg, O. F. (1989). The narcissistic personality disorder and the differential diagnosis of antisocial behavior. *Psychiatric Clinics of North America*, 12(3), 553-570.

Ley No. 917. Ley general de educación. D. Oficial: 242 Tomo: 333 Publicación DO: 21 de Diciembre de 1996. El Salvador.

Magallón, M. (1993) *Filosofía política de la educación en América Latina*. Editorial: universidad nacional autónoma de México: México.

Mettifogo, D y Sepúlveda, R, (2004) *La Situación y el tratamiento de jóvenes infractores de ley en Chile*. Santiago: Universidad de Chile.

Millon, T. & Davis, R. (1998). *Trastornos de la personalidad: Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Masson.

Millon, T. & Davis, R. (2001). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna*. Barcelona: Masson.

Navas y otros (2005). Influencia del género, edad y conducta antisocial en variable de personalidad. *Psiquiatría Facultad de Medicina Barna*, 32 (2). 57 -64.

Oldano, I. (1998). *Criminología agresividad y delincuencia*. Buenos Aires: Ad-Hoc. Organización Mundial de la Salud. Salud de los adolescentes. Extraído 25 de Junio de 2014, desde http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/.

Pérez, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En *evaluación de programas educativo, centros y profesores*, Medina, A. y Villar L. Universitat: Madrid.

Prieto, M (2001) *La investigación en el aula: ¿Una tarea posible?*. Extraído 25 de Junio de 2014 desde <http://es.scribd.com/doc/195594868/Marcia-Prieto-Manual-de-Investigacion-Educativa>.

Quecedo, R y Castaño, C. (2003) *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. *Revista de Psicodidáctica*, 14 . 5-40.

Redondo, S y Pueyo, A (2009, Diciembre) *La psicología de la delincuencia*. *El observador* , 5. Extraído 24 de Junio de 2014

desde http://www.sename.cl/wsename/otros/observador5/el_observador_5__%207-26.pdf

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Extraído 24 de Junio de 2014 desde <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/03/Rodriguez-Gil-y-Garcia-Metodologia-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2.pdf>.

Romero, R . N.D. Metodología de la Investigación. Extraído 25 de Junio de 2014 desde http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/investigacion-en-medios-1/investigacion_medios/recursos/rosalia.pdf

Sánchez, C., Nielsen Dhont, M y Campos, A. (1999) “Contexto sociocultural y aprendizaje significativo”, en Educar, nueva época, 9.

Santos Guerra, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. aljibe: Málaga.

Sobral, J y otros (2000), Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectivos contextuales. *Psicothema*, 12 (4) 661 – 670.

Santos , M (1993): La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga Granada, Ediciones Aljibe.

Sename, Nov. 2012, Historia en la red Sename de los jóvenes egresados del sistema de justicia juvenil que reinciden e ingresan a genchi. Gobierno de Chile. Sename, 2012. Informe 5 años ley de responsabilidad penal adolescente. Gobierno de Chile.

Sunkel, G (2006) Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores. Serie políticas sociales. Recuperado 25 de Junio de 2014 <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/27817/Serie126final.pdf>.

Tarciso, M (2012). Competencia pedagógica de profesor universitario. Sao Paulo: Summus.

UNICEF N.D. Justicia Penal Juvenil. Extraído 25 de Junio de 2014 desde http://www.unicef.org/republicadominicana/protection_3776.htm

Werth, F (2005). Sistema de justicia juvenil: La experiencia comparada Estados Unidos, Canadá y Reino Unido. Paz Ciudadana. Extraído 25 de Junio de 2014

desde http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2005-05-13_Sistemas-de-justicia-juvenil-La-experiencia-comparada-Estados-Unidos-Canad%C3%83%C2%A1-y-Reino-Unido.pdf.

Werth, F y Sepúlveda, M. (2003). Delincuencia Juvenil en Chile: Tendencia y desafíos. Documento presentado en Seminario Gobierno Local y Prevención en seguridad Ciudadana. Santiago: Paz Ciudadana.

White, J., Moffitt, T., Caspi, A., Bartusch, D., Needles, D. y Stouthamer – Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 192 -205.

ANEXOS

Pauta de Cotejo de ejecución de Pruebas escritas”

Objetivo: Conocer la forma en que son las evaluaciones realizadas por los docentes del CIP-CRC Limache dentro de sus prácticas educativas.

Acuerdo de confidencialidad: Todo tipo de datos, informaciones, nombres o identidades, caracterizaciones o cualquier otro antecedente que sean recolectados en la presente investigación de Tesis, a través de cualquier medio (escrito, oral, digital o en otro formato cualquiera), sólo se utilizarán con la finalidad de establecer referencias técnicas y objetivas. Los resultados jamás podrán permitir la identificación individual de las personas que suministraron la información o de la identidad de cualquier menor de edad. Este trabajo siempre estará enmarcado en lo establecido en la Convención de Derechos del Niño y de la protección legal que la legislación vigente en Chile proporciona a los menores de edad.

Instrucciones de llenado del documento: **Marque con una X**, la columna que corresponda. En caso de marcar “no” señale por qué en la columna de observaciones. Se marcará NA (no aplica) cuando el aspecto a observar no se presente en virtud de la situación evaluada.

Etapa de Planificación de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo lo que más utiliza	Observaciones
¿Determina el propósito de la evaluación?(diagnóstica, sumativa, formativa, etc)				
¿Determina objetivos por evaluar?				
¿Determina tipo de procedimiento evaluativo? (estructura del instrumento)				
¿Especifica tipo de preguntas? (simple, de identificación, de asociación)				
¿Especifica el número de preguntas de evaluación por objetivo?				
¿Clarifica los criterios de aceptación de logro de el/ de cada ítem de la prueba antes de ser aplicada?				

Etapa de Construcción de pruebas escritas

Indicadores	si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Selecciona material para la obtención de las situaciones de evaluación? (material de apoyo)				
¿Elabora situaciones de evaluación? (confección de preguntas)				
¿Elabora instrucciones para cada ítem, y tipo de preguntas?				
¿Organiza las preguntas de acuerdo a algún criterio/ tipo?				
¿Da a conocer a sus alumnos los criterios de evaluación?				

Etapa de Administración de Pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Se preocupa por las condiciones ambientales de la sala como luminosidad, orden, decoración, etc ?				
¿Realiza apoyos según necesidades educativas identificadas durante la aplicación?				
¿Da instrucciones generales respecto a la administración de la prueba?				

Etapa de análisis análisis de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Corrige de acuerdo a una pauta de corrección?				
Cuando usted aplica una prueba, ¿Realiza autoevaluación a partir de resultados?				
A partir de los resultados, ¿hace una revisión en conjunto con los estudiantes de la evaluación ejecutada?				

Etapa de Resultados de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Asigna puntuaciones por objetivo de logro?				
¿Expresa resultados finales por logro de objetivos?				
¿Convierte los resultados de logro a calificaciones?				
¿Entrega retroalimentación al grupo evaluado?				

PAUTA 1

“Pauta de Cotejo de ejecución de Pruebas escritas”

Objetivo: Conocer la forma en que son las evaluaciones realizadas por los docentes del CIP-CRC Limache dentro de sus prácticas educativas.

Acuerdo de confidencialidad: Todo tipo de datos, informaciones, nombres o identidades, caracterizaciones o cualquier otro antecedente que sean recolectados en la presente investigación de Tesis, a través de cualquier medio (escrito, oral, digital o en otro formato cualquiera), sólo se utilizarán con la finalidad de establecer referencias técnicas y objetivas. Los resultados jamás podrán permitir la identificación individual de las personas que suministraron la información o de la identidad de cualquier menor de edad. Este trabajo siempre estará enmarcado en lo establecido en la Convención de Derechos del Niño y de la protección legal que la legislación vigente en Chile proporciona a los menores de edad.

Instrucciones de llenado del documento: Marque con una X, la columna que corresponda. En caso de marcar “no” señale por qué en la columna de observaciones. Se marcará NA (no aplica) cuando el aspecto a observar no se presente en virtud de la situación evaluada.

Etapas de Planificación de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	Ejemplo de lo que más utiliza	Observaciones
¿Determina el propósito de la evaluación?(diagnóstica, sumativa, formativa, etc)	X			
¿Determina objetivos por evaluar?	X			
¿Determina tipo de procedimiento evaluativo? (estructura del instrumento)	✓		la evaluación es en base a lista de cotejo de competencias	
¿Especifica tipo de preguntas? (simple, de identificación, de asociación)		X		no realizo pruebas escritas.
¿Especifica el número de preguntas de evaluación por objetivo?		X		
¿Clarifica los criterios de aceptación de logro de el/ de cada ítem de la		X		

prueba antes de ser aplicada?				
-------------------------------	--	--	--	--

Etapa de Construcción de pruebas escritas

No realizo pruebas escritas

Indicadores	si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Selecciona material para la obtención de las situaciones de evaluación? (material de apoyo)		X		
¿Elabora situaciones de evaluación? (confección de preguntas)		X		
¿Elabora instrucciones para cada ítem, y tipo de preguntas?		X		
¿Organiza las preguntas de acuerdo a algún criterio/ tipo?		X		
¿Da a conocer a sus alumnos los criterios de evaluación?		X		

Etapa de Administración de Pruebas escritas

No realizo pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Se preocupa por las condiciones ambientales de la sala como luminosidad, orden, decoración, etc ?		X		
¿Realiza apoyos según necesidades educativas identificadas durante la		X		

aplicación?				
¿Da instrucciones generales respecto a la administración de la prueba?		✓		

Etapa de análisis análisis de pruebas escritas *no realizo pruebas escritas*

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Corrige de acuerdo a una pauta de corrección?		✓		
Cuando usted aplica una prueba, ¿Realiza autoevaluación a partir de resultados?		✓		
A partir de los resultados, ¿hace una revisión en conjunto con los estudiantes de la evaluación ejecutada?		✓		

Etapa de Resultados de pruebas escritas *no realizo pruebas escritas*

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Asigna puntuaciones por objetivo de logro?		✓		
¿Expresa resultados finales por logro de objetivos?		✓		

¿Convierte los resultados de logro a calificaciones?		✓		
¿Entrega retroalimentación al grupo evaluado?		✓		

PAUTA 2

"Pauta de Cotejo de ejecución de Pruebas escritas"

Objetivo: Conocer la forma en que son las evaluaciones realizadas por los docentes del CIP-CRC Limache dentro de sus prácticas educativas.

Acuerdo de confidencialidad: Todo tipo de datos, informaciones, nombres o identidades, caracterizaciones o cualquier otro antecedente que sean recolectados en la presente investigación de Tesis, a través de cualquier medio (escrito, oral, digital o en otro formato cualquiera), sólo se utilizarán con la finalidad de establecer referencias técnicas y objetivas. Los resultados jamás podrán permitir la identificación individual de las personas que suministraron la información o de la identidad de cualquier menor de edad. Este trabajo siempre estará enmarcado en lo establecido en la Convención de Derechos del Niño y de la protección legal que la legislación vigente en Chile proporciona a los menores de edad.

Instrucciones de llenado del documento: Marque con una X, la columna que corresponda. En caso de marcar "no" señale por qué en la columna de observaciones. Se marcará NA (no aplica) cuando el aspecto a observar no se presente en virtud de la situación evaluada.

Etapa de Planificación de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	Ejemplo de lo que más utiliza	Observaciones
¿Determina el propósito de la evaluación?(diagnóstica, sumativa, formativa, etc)	X		Digitales	
¿Determina objetivos por evaluar?	X		Conducta de Atitud del alumno	
¿Determina tipo de procedimiento evaluativo? (estructura del instrumento)	X		Lista de Cotejo No formal	
¿Especifica tipo de preguntas? (simple, de identificación, de asociación)			Simple	
¿Especifica el número de preguntas de evaluación por objetivo?			30-35 app.	
¿Clarifica los criterios de aceptación de logro de el/ de cada ítem de la			Práctica	

prueba antes de ser aplicada?				
-------------------------------	--	--	--	--

Etapa de Construcción de pruebas escritas

Indicadores	si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Selecciona material para la obtención de las situaciones de evaluación? (material de apoyo)		X		
¿Elabora situaciones de evaluación? (confección de preguntas)		X		
¿Elabora instrucciones para cada ítem, y tipo de preguntas?		X		
¿Organiza las preguntas de acuerdo a algún criterio/ tipo?		X		
¿Da a conocer a sus alumnos los criterios de evaluación?		X		

Etapa de Administración de Pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Se preocupa por las condiciones ambientales de la sala como luminosidad, orden, decoración, etc ?		X		
¿Realiza apoyos según necesidades educativas identificadas durante la		X		

aplicación?				
¿Da instrucciones generales respecto a la administración de la prueba?		X		

Etapa de análisis análisis de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Corrige de acuerdo a una pauta de corrección?		X		
Cuando usted aplica una prueba, ¿Realiza autoevaluación a partir de resultados?		X		
A partir de los resultados, ¿hace una revisión en conjunto con los estudiantes de la evaluación ejecutada?		X		

Etapa de Resultados de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Asigna puntuaciones por objetivo de logro?		X		
¿Expresa resultados finales por logro de objetivos?		X		

¿Convierte los resultados de logro a calificaciones?		X		
¿Entrega retroalimentación al grupo evaluado?		X		

PAUTA 3

“Pauta de Cotejo de ejecución de Pruebas escritas”

Objetivo: Conocer la forma en que son las evaluaciones realizadas por los docentes del CIP-CRC Limache dentro de sus prácticas educativas.

Acuerdo de confidencialidad: Todo tipo de datos, informaciones, nombres o identidades, caracterizaciones o cualquier otro antecedente que sean recolectados en la presente investigación de Tesis, a través de cualquier medio (escrito, oral, digital o en otro formato cualquiera), sólo se utilizarán con la finalidad de establecer referencias técnicas y objetivas. Los resultados jamás podrán permitir la identificación individual de las personas que suministraron la información o de la identidad de cualquier menor de edad. Este trabajo siempre estará enmarcado en lo establecido en la Convención de Derechos del Niño y de la protección legal que la legislación vigente en Chile proporciona a los menores de edad.

Instrucciones de llenado del documento: Marque con una X, la columna que corresponda. En caso de marcar "no" señale por qué en la columna de observaciones. Se marcará NA (no aplica) cuando el aspecto a observar no se presente en virtud de la situación evaluada.

Etapa de Planificación de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	Ejemplo de lo que más utiliza	Observaciones
¿Determina el propósito de la evaluación?(diagnóstica, sumativa, formativa, etc)	X			
¿Determina objetivos por evaluar?	X			
¿Determina tipo de procedimiento evaluativo? (estructura del instrumento)		X		Las evaluaciones se hacen independientes unas de otras.
¿Especifica tipo de preguntas? (simple, identificación, asociación)		X		
¿Especifica el número de preguntas de evaluación por objetivo?		X		
¿Clarifica los criterios de aceptación de logro de el/ de cada ítem de la	X			

prueba antes de ser aplicada?				
-------------------------------	--	--	--	--

Etapa de Construcción de pruebas escritas

Indicadores	si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Selecciona material para la obtención de las situaciones de evaluación? (material de apoyo)	X			
¿Elabora situaciones de evaluación? (confección de preguntas)	X			
¿Elabora instrucciones para cada ítem, y tipo de preguntas?		X		Si hay instrucciones éstas se hacen en forma verbal.
¿Organiza las preguntas de acuerdo a algún criterio/ tipo?	X			
¿Da a conocer a sus alumnos los criterios de evaluación?	X			

Etapa de Administración de Pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Se preocupa por las condiciones ambientales de la sala como luminosidad, orden, decoración, etc ?	X			
¿Realiza apoyos según necesidades educativas identificadas durante la	X			

aplicación?				
¿Da instrucciones generales respecto a la administración de la prueba?	X			

Etapa de análisis análisis de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Corrige de acuerdo a una pauta de corrección?	NA		Se corrige según capacidades observadas de los jóvenes, ya que sus capacidades en un mismo grupo son dispares.	
Cuando usted aplica una prueba, ¿Realiza autoevaluación a partir de resultados?		X		
A partir de los resultados, ¿hace una revisión en conjunto con los estudiantes de la evaluación ejecutada?	X			

Etapa de Resultados de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Asigna puntuaciones por objetivo de logro?	X			
¿Expresa resultados finales por logro de objetivos?	X			

¿Convierte los resultados de logro a calificaciones?	X			
¿Entrega retroalimentación al grupo evaluado?	X			

PAUTA 4

"Pauta de Cotejo de ejecución de Pruebas escritas"

Objetivo: Conocer la forma en que son las evaluaciones realizadas por los docentes del CIP-CRC Limache dentro de sus prácticas educativas.

Acuerdo de confidencialidad: Todo tipo de datos, informaciones, nombres o identidades, caracterizaciones o cualquier otro antecedente que sean recolectados en la presente investigación de Tesis, a través de cualquier medio (escrito, oral, digital o en otro formato cualquiera), sólo se utilizarán con la finalidad de establecer referencias técnicas y objetivas. Los resultados jamás podrán permitir la identificación individual de las personas que suministraron la información o de la identidad de cualquier menor de edad. Este trabajo siempre estará enmarcado en lo establecido en la Convención de Derechos del Niño y de la protección legal que la legislación vigente en Chile proporciona a los menores de edad.

Instrucciones de llenado del documento: Marque con una X, la columna que corresponda. En caso de marcar "no" señale por qué en la columna de observaciones. Se marcará NA (no aplica) cuando el aspecto a observar no se presente en virtud de la situación evaluada.

Etapas de Planificación de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	Ejemplo de lo que más utiliza	Observaciones
¿Determina el propósito de la evaluación?(diagnóstica, sumativa, formativa, etc)	X		Formativa	
¿Determina objetivos por evaluar?	X			
¿Determina tipo de procedimiento evaluativo? (estructura del instrumento)	X		Lista de cotejo	
¿Especifica tipo de preguntas? (simple, de identificación, de asociación)	X		Simple e identificación (alternativa - V o F)	
¿Especifica el número de preguntas de evaluación por objetivo?	X		En general 7 preguntas	
¿Clarifica los criterios de aceptación de logro de el/ de cada ítem de la		X		

prueba antes de ser aplicada?				
-------------------------------	--	--	--	--

Etapa de Construcción de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Selecciona material para la obtención de las situaciones de evaluación? (material de apoyo)	X		guías de trabajo.	
¿Elabora situaciones de evaluación? (confección de preguntas)	X		Analizo lo que tomar en la prueba y el trabajo a través de preguntas, lo más significativo	
¿Elabora instrucciones para cada ítem, y tipo de preguntas?	X		Selección múltiple! De las alternativas, por lo de entregar a continuación elija la que sea correcta!	
¿Organiza las preguntas de acuerdo a algún criterio/ tipo?	X		Desde la planeación en que se entrega la info en clases.	
¿Da a conocer a sus alumnos los criterios de evaluación?	X		Antes de tomar la prueba se explica en que consiste y en que grado de dificultad que tendrá.	

Etapa de Administración de Pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Se preocupa por las condiciones ambientales de la sala como luminosidad, orden, decoración, etc?	X		Se intervinieron muros con pintura y con laminas alusivas al tema.	en este momento mandamos a hacer a papales mural mural neudala etc.
¿Realiza apoyos según necesidades educativas identificadas durante la	X		me siento junto al profe y le doy las indicaciones necesarias para apoyar.	

aplicación? ¿Da instrucciones generales respecto a la administración de la prueba?	X		generales y específicas de acuerdo de las necesidades.	
---	---	--	--	--

Etapa de análisis análisis de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Comge de acuerdo a una pauta de corrección?	X		Prueba que muestra los conocimientos sobre la materia más la Eco-responsabilidad.	
Cuando usted aplica una prueba, ¿Realiza autoevaluación a partir de resultados?	X		En aquella oportunidad se utilizó para ello.	
A partir de los resultados, ¿hace una revisión en conjunto con los estudiantes de la evaluación ejecutada?	X		Si, para poder explicar el porque de dichos resultados.	

Etapa de Resultados de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Asigna puntuaciones por objetivo de logro?		X	Todos valen = /	
¿Expresa resultados finales por logro de objetivos?		X		

¿Convierte los resultados de logro a calificaciones?	X		Dependiendo de la situación.	
¿Entrega retroalimentación al grupo evaluado?	X		Se hace necesario particularmente, ya que es la forma en que los jóvenes.	

PAUTA 5

"Pauta de Cotejo de ejecución de Pruebas escritas"

Objetivo: Conocer la forma en que son las evaluaciones realizadas por los docentes del CIP-CRC Limache dentro de sus prácticas educativas.

Acuerdo de confidencialidad: Todo tipo de datos, informaciones, nombres o identidades, caracterizaciones o cualquier otro antecedente que sean recolectados en la presente investigación de Tesis, a través de cualquier medio (escrito, oral, digital o en otro formato cualquiera), sólo se utilizarán con la finalidad de establecer referencias técnicas y objetivas. Los resultados jamás podrán permitir la identificación individual de las personas que suministraron la información o de la identidad de cualquier menor de edad. Este trabajo siempre estará enmarcado en lo establecido en la Convención de Derechos del Niño y de la protección legal que la legislación vigente en Chile proporciona a los menores de edad.

Instrucciones de llenado del documento: Marque con una X, la columna que corresponda. En caso de marcar "no" señale por qué en la columna de observaciones. Se marcará NA (no aplica) cuando el aspecto a observar no se presente en virtud de la situación evaluada.

Etapa de Planificación de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	Ejemplo de lo que más utiliza	Observaciones
¿Determina el propósito de la evaluación?(diagnóstica, sumativa, formativa, etc)	X		DIAGNÓSTICA Y FORMATIVA	
¿Determina objetivos por evaluar?	X		EJ: DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS TALOS COMO: - APRECIO POR EL BIEN COMÚN. - TRABAJO EN EQUIPO. - RESPETO DE NORMAS. ETC	
¿Determina tipo de procedimiento evaluativo? (estructura del instrumento)				
¿Especifica tipo de preguntas? (simple, identificación, asociación)		X		ES LISTA DE COTEJO CON AFIRMACIONES
¿Especifica el número de preguntas de evaluación por objetivo?		X		ES LISTA DE COTEJO CON AFIRMACIONES.
¿Clarifica los criterios de aceptación de logro de el/ de cada ítem de la	X		LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN AL IGUAL QUE LOS OBJ DE UN CURSO SE EXPLICAN AL PRINCIPIO Y SE REFUERZAN CADA CLASE	

prueba antes de ser aplicada?				
-------------------------------	--	--	--	--

Etapa de Construcción de pruebas escritas

Indicadores	si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Selecciona material para la obtención de las situaciones de evaluación? (material de apoyo)	X			
¿Elabora situaciones de evaluación? (confección de preguntas)		X		SON AFIRMATIVAS
¿Elabora instrucciones para cada ítem, y tipo de preguntas?		X		ES LISTA DE CUESTO LLAMADA POR MI CLASE APLICO TRABAJOS DE OTRO TIPO SI LO HAGO.
¿Organiza las preguntas de acuerdo a algún criterio/ tipo?	X			SON AFIRMATIVAS CON NIVEL DE LOGRO
¿Da a conocer a sus alumnos los criterios de evaluación?	X		TANTO LOS CRITERIOS COMO LOS OBJETIVOS SE DEBEN DAR A CONOCER.	

Etapa de Administración de Pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Se preocupa por las condiciones ambientales de la sala como luminosidad, orden, decoración, etc?	X			
¿Realiza apoyos según necesidades educativas identificadas durante la	X			

aplicación? ¿Da instrucciones generales respecto a la administración de la prueba?		X		
---	--	---	--	--

NO LEAN LAS LISTAS DE CUESTOS CUANDO SE REALIZA PRUEBA ESCRITA SI SE DAN LAS INSTRUCCIONES TENIENDO TODOS SUS PUNTOS A MANO PARA QUE NO SIGAN CON LA LECTURA DE LAS INSTRUCCIONES QUE ESTAN ESCRITAS

Etapa de análisis análisis de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Corrige de acuerdo a una pauta de corrección?	X	X		
Cuando usted aplica una prueba, ¿Realiza autoevaluación a partir de resultados?	X		SE VE EL NIVEL DE LOGRO PARA VER SI EL PROCESO EDUCATIVO NECESITA SUFRIR CAMBIOS.	
A partir de los resultados, ¿hace una revisión en conjunto con los estudiantes de la evaluación ejecutada?	X			

Etapa de Resultados de pruebas escritas

Indicadores	Si	No	De un ejemplo de lo que realiza	Observaciones
¿Asigna puntuaciones por objetivo de logro?	X		NIVEL DEL LOGRO EJ SIEMPRE 5 PTO CASI SIEMPRE 4 PTO A VECES 3 PTO PARA VE 2 PTO NUNCA 0 PTO	
¿Expresa resultados finales por logro de objetivos?	X		TANTO INDIVIDUAL COMO GRUPO (EN PROCESO YA QUE NO TERMINA EL IER SEMPRE Y LLEVO 3 MESES TRABAJANDO EN SEMANA	

¿Convierte los resultados de logro a calificaciones?	X		ESTA EN PROCESO
¿Entrega retroalimentación al grupo evaluado?	X		SE DISCUTO SOBRE DEFICIENCIAS Y FORTALEZAS Y SE PREGUNTA LA OPINIÓN A LOS ALUMNOS

Anexo 2

Grupo focal

Preguntas primera sesión:

1. ¿Qué es evaluación para ustedes?
2. ¿Cómo definiría evaluación?
3. ¿Cómo relacionan la evaluación con el contexto?
4. ¿Cuáles son los sistemas evaluativos que utilizan con los alumnos?

Grupo focal segunda sesión

1. ¿Cuál es la dinámica que utilizan al momento de la evaluación?
2. ¿Qué criterios utilizan para confeccionar sus evaluaciones?
3. ¿Existe una retroalimentación al finalizar el proceso evaluativo?
4. ¿Se guían o toman ejemplos de los procesos de evaluación de otros países en los que se trabajan con jóvenes infractores?
5. ¿Realizan modificaciones en las evaluaciones al encontrar alguna necesidad?
6. ¿Cuáles son las fortalezas que ustedes pueden observar en el proceso de desarrollo de una evaluación?
7. ¿Cuáles son las debilidades que ustedes pueden observar en el proceso de desarrollo de una evaluación?
8. ¿a largo plazo, cuál sería la situación ideal de evaluación dentro del centro?

Primera sesión: 5 de junio, 16 hrs

Asistencia: D1, D2, D3 y D4.

Moderador 3: La idea es que se genere un dialogo, una discusión, es a nivel de focus group, así que no hay nada estructurado, un dialogo en torno a algunas preguntas. Este trabajo va a ser grabado, sin embargo vamos a resguardar sus nombres, sus identidades, la designación va a ser profesor 1, profesor 2, profesor 3, profesor 4 en términos del escrito, pero acá nos podemos presentar, chiquillas:

Moderador 1: mi nombre es Claudia salas, estudio en la cato EDI, estamos en nuestro último año y queremos saber sobre sus experiencias.

Moderador 2: Bueno, yo soy paula carrasco, compañera de la Claudia también de último año, tengo 25 eso sí, soy la más vieja

(El grupo ríe)

Moderador 3: Bueno, yo me llamo María Daniela, bueno los datos que ya sabemos acerca de... quiero explicar lo de la cámara, por qué está grabando caras, porque después en la transcripción no vamos a saber las voces de cada uno, es más fácil grabar y saber quién habla y quién no.

Bueno, nuestra tesis, está dentro del contexto de la investigación de la descripción y el análisis de procesos evaluativos dentro de este centro educativo con jóvenes infractores de ley. Para esto nosotros tenemos distintos objetivos como “conocer el proceso de evaluación pedagógica y los procedimientos que ocupan dentro de esto para evaluar a estos jóvenes”. En base a esto queremos saber cuál es primero su función dentro de este centro y cuánto tiempo llevan cumpliendo esta función.

D 1: yo soy monitor de taller, profesor del taller de gastronomía, llevo tres meses acá

Moderador 3: y de profesión?

D 1: De profesión gastrónomo y profesor.

D 2: Yo soy XX, soy licenciado en artes y trabajo aquí en el centro desde el año 2003

D 3: Soy profesora de artes plásticas, licenciada en educación, soy... mi nombre es XX XX, trabajo aquí... hmm ya van a ser seis años, eso. Y haciendo un diplomado en arte terapia.

Moderador 3: bueno, lo primero es tratar de conocer o de saber sus opiniones respecto a que, qué entienden o qué entendemos por evaluación. ¿Qué es evaluación?

D 3: estamos tratando de entender cómo evaluar en este espacio. Voy a ser bien honesta. Estamos en un proceso constante de construcción. Para mí en lo particular hay un montón de cosas que he tenido que ir como quien dice modificando de lo que en una práctica te hacen, no sé lo normal que te hacen, lo normal cuando tu trabajas pa' un colegio formal, se puede decir, porque aquí funcionan otros... otros códigos, otras formas diferentes, entonces si bien nosotros, es como una apuesta más de taller, si se viene dando mucho el tema de empezar a trabajar el asunto de las evaluaciones, porque en realidad, nosotros poco nos hemos preocupado del tema de evaluación, porque no se nos pedía, porque no solicitaban el tema de evaluar, de hecho muchas de las cosas que de las prácticas que nosotros hemos tenido al interior, hmm por mucho tiempo estuvieron bastante invisibilizadas, y hoy día desde que se incorpora el XX XX a este equipo, empieza como a armarse una suerte de área educativa, ya como más conformada

D 2: y tiene que ver con la instalación de un piloto educativo que se hizo en tres centros a nivel nacional como piloto, entonces la parte educativa realmente hace dos, tres años que es algo que se está tomando el peso de la importancia que tiene en el centro, porque antes la verdad que la cosa era mantener ocupados a los chiquillos para que no hicieran, cualquier cosa, pero educativamente hablando donde hayan procesos de desarrollo, hace dos años o tres que estamos articulando el sistema.

D 3: y eso constantemente, revisándose, echándose para atrás, para arreglar lo que haya que arreglar y así ir avanzando. Si tú me preguntas de un proceso, así como súper estructurado de evaluación, yo estoy en construcción, en mi parte. Los chiquillos trabajan conmigo desde el año pasado que estamos viendo un área que es la eco- responsabilidad, y este año se continúa aplicando parte de ese tema, aparte estoy como empecé hacer el diplomado en arte y terapia, este año estoy incorporando varias dinámicas que tienen que ver con ese trabajo, para potenciar un poco lo que uno hace acá dentro. Porque en el fondo tu llegas y no hay, no hay como una estructura de que es lo que hay que hacer, uno tiene que ir como inventando, ¿entiendes? Y en ese ir inventando también uno de pronto se da cuenta que hay cosas que no te funcionan y tienes que ir modificando. En algún minuto el taller, estaba concebido como un espacio de arte y trabajábamos no sé, un tiempo se trabajaba mosaico, en otro tiempo se trabajó en pintura, que se yo. Ahora está más estructurado, los chiquillos pasan por un proceso que está como complementado con el tema del Rucanehuen, que es el área educativa que hay acá externa que pertenece igual a “Fundación Tierra Esperanza”. Entonces ellos ven algunos días de la semana la estructura colegio, se puede decir, está la CR tierra de esperanza que ven el tema de reescolarización, pero ya desde una línea un poco más individual con cada joven ¿ya? Y nosotros tenemos un aporte de un tener un poco más, entre comillas “recreativo” con los chiquillos. Entonces, por ejemplo nosotros estamos incorporados, desde este año podría decir, un poco más, el tema de reuniones, porque aquí hay casas que te asignan, tú participas en el proceso de las reuniones de esas casas, donde tú das insumos respecto a cómo has visto el proceso de X joven, sobre todo cuando van a

pasar por un tema de pedir sustitución, un beneficio, salida o se apronte su cierre de no sé cómo la llaman, pero su proceso en el fondo.

D 2: sí, pero eso tiene que ver con la evaluaciones que hacemos nosotros, más bien cualitativas, tiene que ver con el comportamiento del joven, el compromiso, más que con el resultado de lo que él haga. No medimos esa parte nosotros.

D 1: Se mide más el nivel de logro, de ciertas competencias ciudadanas ¿ya? ¿Por qué? Porque como decían mis compañeros, yo también me di cuenta cuando llegué hace tres meses atrás que aquí hay distintos dispositivos que evalúan de distinta forma también. El colegio, la escuela Rucanehuen, que ellos realizan clases a través del formato de educación para adultos ¿ya? Donde ellos entregan todos los conocimientos teóricos que... propios de matemáticas y lenguaje, etc etc. Está el ASR que es el apoyo que es el apoyo psicosocial.

D 2: trabaja con los chiquillos que han estado mucho tiempo desligados de la educación, entonces volver pa ellos a las clases les cuesta mucho, entonces esa es la misión de ellos. Pescar al chiquillo y prepararlo para reintegrarlo al sistema educativo.

D 1: y ahí es más individual, entonces tenemos a la escuela que trabaja por niveles ¿ya? Todo el tema teórico lenguaje, matemáticas, ciencias. Tenemos la ASR que es un trabajo más individual con los chiquillos, tienen algunos talleres grupales, pero va más enfocado a lo individual y estamos nosotros, que al menos yo cuando llegué, me di cuenta que sí estaba muy preocupado por el tema educativo, pero desde otro foco, no desde el foco de evaluar lo teórico ¿ya? Sino que evaluar lo práctico a través desde los logros de competencia ciudadana para la reinserción. Porque lo que se busca a través del equipo de talleristas del SENAME es la reinserción social, más que el que los chiquillos adquieran ciertos conocimientos teóricos ¿ya? Entendemos que por ejemplo, en mi área de gastronomía no sirve que un chiquillo aprenda todas las, bueno que tenga todas las competencias laborales si va a llegar a un trabajo y va a durar tres meses porque no tiene las competencias ciudadanas y, por lo tanto, lo que se está enfocando desde ahora, y estamos todos en ese proceso de trabajo que tampoco es un tema que tenga tanto estudio, sino que vamos como construyendo el tema de cómo generar esas competencias ciudadanas y cómo monitorearlos, o sea cómo evaluarlos también, porque la evaluación también es parte de un monitoreo de un proceso educativo. En mi caso, por lo menos, a través de una reunión que tuvimos y que presentamos como íbamos a hacer nuestros programas, a mí se me ocurrió que la forma de evaluar la parte del taller de cocina era a través de listas de cotejo individuales con niveles de logro de competencia ciudadana, de trabajo en equipo, de la colaboración, del respeto de las normas, del compromiso, etc. Por lo tanto lo que se me ocurrió fue partir con un compromiso base, que es una carta de compromiso donde están las distintas normas y a lo que ellos prometían realizar, que por lo tanto ahí se parte de la base que ellos ya conocen qué se les va a evaluar, que eso es lo principal. Es como la presentación del programa, ellos ven si lo aceptan, si lo aceptan están como parte del taller y firman. Después, se me ocurrió que la forma, la mejor forma de poder evaluar ese proceso educativo de competencias ciudadanas,

era, la primera a través de una lista de cotejo individual, con niveles de logro de esas distintas cosas que estaban en la carta de compromiso también y para también tener un monitoreo grupal una bitácora. Entonces ahí tomas el ámbito individual y el ámbito grupal y a través de eso monitoreas el proceso educativo. Eso les puedo decir de mi parte.

D 3: Eso es como lo que se quiere, en realidad, como llevar a cabo por todos, porque en algún momento nosotros antes, me acuerdo yo, que teníamos la famosa bitácora, pero en la medida que han ido pasando los tiempos como que cosas se van desechando, se van retomando y después se vuelven a tirar, y así.

D 2: lo que pasa es que antes no tenía sentido, y a nadie le interesaba, por la reunión de casa con los beneficios de los chiquillos es importante tener toda esa información.

Moderador 3: de esa forma evalúa él (D 1), ustedes ¿ocupan esa forma ahora?

D 3: lo que pasa es que la estamos como quien dice socializando para que desde el segundo semestre que viene ahora ya vayamos todos como en la misma línea.

D 2: unificar criterios.

D 3: lo que resaltó mucho fue el tema de las competencias, por ejemplo lo que yo estoy haciendo es trabajo de... tiene que ver con desarrollo de competencias personales a través del arte terapia, que tiene que ver igual con el asunto del chiquillo como lo habilitamos para que participe después, una vez que haya salido de acá. La participación ciudadana, no sacamos nada con que un chiquillo tenga acceso a un montón de no sé po, certificaciones SENSE, etc, si el joven no es capaz por ejemplo de decir cómo se llama y presentarse frente a un grupo o de saber trabajar en equipo, todas esas son cosas que estamos potenciando a través del trabajo que estamos haciendo, que se viene potenciando desde hace mucho, pero que no estaban quien dice visualizadas en el papel escrito. Tú lo has trabajado, pero estaba como en lo en el curriculum oculto o en lo transversal, que sé yo.

D 1: y eso es lo que ya hace un buen tiempo se ha tratado como de ir probando, como ir con distintas ideas para ver cuál es la que realmente es mejor para seguir ese proceso y ahora estamos en esto, en lo que les contaba es muy probable que se lleve desde el segundo semestre.

Moderador 3: y así como un tipo de definición de lo que ustedes entienden exactamente por evaluación. Independiente la evaluación aquí o fuera, en otro contexto. ¿Qué es lo que ustedes entienden por evaluación?

D 1: para mí al menos, lo que te dije recién, es un monitoreo del proceso educativo que te permite tomar las decisiones pertinentes para mejorar tu trabajo y para mejorar, precisamente, ese monitoreo. Es un proceso de ir mejorando, ir construyendo el proceso educativo.

D 3: en el fondo tiene que ver con que, de qué manera lo que yo estoy planificando, está dando resultados o no. A partir de ahí veo qué cosas en efectivo yo puedo mantener, tengo que modificar, y de plano cae que eso de alguna manera al chiquillo lo va a potenciar para su plan de intervención individual. Porque todo, la idea de nosotros, no sé si saben ellas que nosotros ingresamos toda la información de la asistencia de los chiquillos a un plataforma que se llama SENAINfo ¿ya? Entonces ahí se ingresa todo lo que es la asistencia de los chiquillos, el trabajo que realizaron, etc. Pero aparte de eso, esa información nosotros necesitamos, de hecho lo hablamos hoy día en reunión, que esa información vaya traspasada a lo que son los informes de avance de los chiquillos para que después, en algún minuto salgan y sean presentados sus procesos, aparezca que él está participando de tal taller, o de tal no sé, curso y que estos han sido los avances que él ha tenido, entonces para eso nosotros tenemos que meternos cada vez más en el tema de lo que son, el trabajo que hace la dupla psico-social, que en algunos momentos logramos entrar y en algunos momentos tenemos que salir y en otros logramos entrar. No hay algo como que esté súper clarificado que nosotros tenemos una parte importante dentro del proceso de los chiquillos, no así con la escuela, no así con la ASR que son entidades externas.

D 1: y de ahí hay otro desafío, que es lo que estábamos hablando ayer, o antes de ayer, que tiene que ver cómo te digo, esto siempre es flexible y va tomándose a prueba. Desde dónde lo toma, lo toma desde un foco grupal, donde independiente del chiquillo vas tú a plantearte ciertas competencias ciudadanas que vas a tratar de lograr o te vas a traer del foco de que necesita el chiquillo de acuerdo a lo que le plantea su plan de intervención a través de la dupla psico-social que estamos hablando del encargado de caso y del profesional de intervención clínica. ¿De dónde lo tomas? Eso no está clarificado en ninguna parte y ese es el desafío, de dónde es mejor.

D 3: o si se complementan las dos cosas

D 1: nadie te está diciendo, aquí hay un estudio que dice que tu tienes que ir mejor de acuerdo a lo que dice la dupla psico-social o no, o tienes que ir desde lo que tú planteas y que no importa el chiquillo que igual le sirve porque fortalece esas competencias. No existe eso, por lo tanto, la única forma es desafiarse y ver qué es lo mejor. A todo esto lo que dice la XX es verdad, la evaluación parte desde ese monitoreo que hablo yo tiene que ir siempre en base a un objetivo, el objetivo general y los objetivos específicos claros, que si no los tienes es imposible monitorear, por lo tanto tiene que partir de una base, si el edificio no está con una buena base se cae inmediatamente. Igual que en las tesis, o ¿no? El objetivo general y el específico es lo que te manda y las conclusiones después tienen que ir totalmente acorde al objetivo general y específico o sino están perdidas.

(Todos ríen)

Moderador 3: Bueno, cuando hablamos de evaluación en contexto, acá tienen un contexto difícil me imagino, entonces, yo no sé si han trabajado en otros lugares que no se relacionen con este contexto, y en base a eso, qué grandes diferencias han

notado ustedes en la forma que ustedes evalúan a los alumnos, por ejemplo, ¿hay una gran diferencia en cómo tomaban ustedes la evaluaciones antes en un colegio, a cómo lo hacen que están acá?

D 3: A mí, o sea en mi caso específico sí, hubo mucha diferencia, yo cuando salí de la universidad, yo ingresé inmediatamente a trabajar acá, estuve alrededor de dos años y me fui al sistema formal se puede decir. Claro, ahí está todo armado, está todo estructurado, o sea, de partida hay un libro de clases por ejemplo, están todas las formas, las famosas planificaciones que se realizaban y con una estructura específica. A parte de eso, tu tenías que cumplir con tiempos, porque obviamente terminaba el primer semestre, después venía el segundo semestre, y veías también un proceso, proceso en el que tú ves que una persona va pasando de un nivel a otro entonces tú vas viendo que el trabajo que tú estás realizando tiene frutos cuando este chico o chica pasa de curso. Aquí es distinto, tremendamente frustrante en algunos minutos, porque por ejemplo tú, pasa mucho que tú empiezas con un proyecto x y resulta que el joven o se fue o va, o por ejemplo está. Ayer me pasaba, iniciamos el taller de este que les hablo a través del arte terapia, hicimos la primera sesión con un grupo de cinco jóvenes, partieron tres, y resulta que estamos super bien en el proceso qué se yo, y de repente vienen y sacan a uno de los jóvenes porque venían de afuera, la abogada a hacerle una entrevista. Entonces se corta inmediatamente el proceso de esa persona. Entonces en ese sentido, en una escuela hay una estructura distinta que te ordena por un lado, y te hace ver como lo que tú te propusiste a principio de año, que al final del año hay un resultado, bueno o malo, pero hay un resultado. Acá el resultado es distinto, o sea, tú si bien quieres planear y organizar el año, planificar, es en lo que estamos ahora por mucho tiempo nosotros, no se veía eso. Tú entrabas, ingresabas y no sé po, tratábamos de organizar un horario, que estuvimos meses tratando de organizarlo, se caía y olvídate, con el pelo de punto por esta cuestión, imagínate por ejemplo en un colegio, la cosa está ahí, hay una persona encargada específicamente de eso y ya partiendo desde ahí ya se hace todo mucho más ordenado, a mí como que ese orden mucho tiempo así como que me agobiaba mucho.

D 2: Además que es más, el nivel de los chiquillos, afuera porque yo también hice clases afuera en un liceo, es más parejo. Acá tú tienes chiquillos que tienen su documentación que dicen que están en cuarto medio y tú les pones una suma y no saben sumar y están en las mismas condiciones, y hay chiquillos que son de nivel básico, tienen 18 años y están haciendo el primer ciclo básico, el segundo ciclo básico, entonces en el rezago es muy grande, entonces también hay que acomodarse a esa situación de los chiquillos porque tú no puedes estar usando instrumentos o enseñándoles cosas muy básicas porque a ellos también no les gusta sentirse en desmedro del resto, entonces uno tiene que empezar a compatibilizar a todos esos chiquillos que tienen grandes diferencias que están en la misma sala con el mismo espacio

D 3: porque, están como dice XX, separados por nivel educativos ya que no todos están en la misma línea, entonces, la particularidad por ejemplo mía, tiene que ver

con que lo que yo hago no tiene que tener necesariamente a un joven que maneje, no sé, como es artístico, quién no pinta, o sea súper complicado que llegue alguien al espacio y no sepa agarrar un lápiz de color pinte, pero en las otras áreas, por ejemplo él hace lógico- matemático sí hay otro tipo de complicaciones, nosotros hemos tratado de adaptar para que los chiquillos a través del juego se puedan meter en el tema que tiene que ver con la parte matemática o la parte lógica. A través del reciclar hicimos por ejemplo eco-ladrillos, estuvimos dándole todo el año pasado con el eco-ladrillo y que puedan tener como conciencia de lo que es el medio ambiente, lo relacionen con ciencias, pero ha sido como súper, ha sido como entretenido, de poder meterse en esta área en este mundo, pero también ha sido como bien agotador porque de pronto dices por allá, por acá la agarro la cosa y ya no, entonces por acá, requiere hartito de nosotros estar como súper conectados con lo que estamos haciendo porque o sino...

D 2: y otra complicación es que lo que hacemos está a merced de lo que dice el sistema porque, yo pongo el caso de XX que hacía bancas y llegaba gendarmería a hacer allanamientos y las botaban, las armaba de nuevo, entraba gendarmería y las botaba o, tienes alguna actividad y se suspende porque hay, siempre pasan cosas aquí.

D 1: O porque llegaron pocos ETD. Porque tiraron muchas licencias allá adentro y no se pueden hacer las rutinas porque faltan ETD. Entonces ahí se genera la dicotomía de lo que se dice que se quiere y lo que pasa en la realidad. Por ejemplo, yo considero que si aquí se supone que es un centro donde se quiere proteger al chiquillo, se le quiere educar, porque son chiquillos que han sufrido vulneraciones en sus derechos humanos ¿tú no estás vulnerando el derecho si después de que ellos tuvieron un proceso educativo, hicieron una banca con eco-ladrillos, se demoraron, pusieron cariño, tiempo en el tema, viene un gendarme y te la desarma en un minuto? Estas vulnerando su proceso educativo y...

D 3: y estoy vulnerando también al profe que está realizando, porque para uno llegar a motivar a un joven que ha estado ni ahí con nada (D 1: y que se logre motivar) y que lave una botella y se preocupe del ecosistema y después olvídate es super denso de llegar a encantar al chiquillo... vamos de nuevo la vamos a construir de nuevo. Tres veces pasó, que al final terminamos haciendo una banca, como ya, ya ahí está la banca. (D 2: y no se pudo terminar el proceso) no... entonces esas cosas pasan y es la diferencia que hay en lo que pasa en un sistema más formal, ahora también está la otra parte que esto te permite así como desarrollar mucha creatividad una como profe, porque apuestas a estar intentando nuevas cosas y cosas que hayan un avances y en ese sentido el equipo que tenemos de educación ha sido como super mmm... se afeitado y perseverante porque seguimos y seguimos allí y a veces me pregunto y si nos vamos mejor para la casa?

D 4: y hay momentos en que pasa... (D 3: sí y todos hemos pasado por ese momento... sabes llegue hasta acá no más y ahí estoy... eso).

Moderador 3: básicamente respondían las otras preguntas dentro de la de lo que iban hablando preguntar lo mismo sería un poco repetitivo.

Segunda sesión: 06 de junio de 2014, 14:30 hrs

Asistencia: D 2, D 3 y D4

D4: bueno, estamos en nuestra segunda jornada.

Moderador 1: la primera pregunta es: ¿cuál es la dinámica que utilizan al momento de evaluar? Por ejemplo si tienen alguna rutina, si les avisan a los alumnos con anticipación de la evaluación.

D 3: Cuando he hecho evaluación, el año pasado, evaluamos procesos al termino de semestre y también hicimos evaluaciones, por ejemplo...escritas o algunas evaluaciones que eran de... donde exponían los chiquillos, y sí se les avisaba, por ejemplo, ya, a la siguiente sesión vamos a hacer todo lo que hemos visto hasta ahora, por ejemplo, va a haber una evaluación de tal tipo. Los chiquillos no es que se prepararan y estudiaran para eso, sino que sabían que esa situación iba a ser evaluada, entonces se les comentaba más que nada por ejemplo, sobre todo en el tema que a mí me interesaba mucho trabajar con ellos, el de que sean capaces de pararse frente a un grupo, exponer, responder preguntas, cosas de ese tipo, de desenvolverse, en cuanto al tema de hablar de comunicar, de dar su opinión, ese tipo de cosas. Y después para termino de cierre la evaluación también es como súper general, una pauta de cotejo donde ellos contestaban no sé, qué les pareció tal tema, de su opinión, algo así súper general, nada muy específica, y también se hicieron algunas pruebas con justo lo que estábamos viendo, estamos viendo el tema de ecología el año pasado, de reciclaje, las tres "R" conceptos a través de videos, cosas de ese tipo. Entonces era como bien lúdica las evaluaciones, y que se autoevaluaran también y que nos evaluaran a nosotros los profes también les hicimos ese ejercicio.

Moderador 1: ¿Co-evaluación?

D 3: o sea evaluación, no sé si la co-evaluación se hace con los profesores o entre pares, ¿a eso se le llama la co-evaluación?

Moderador 1: sí, cuando evalúas a otro, o en el mismo nivel o al docente que está a cargo.

D 3: Autoevaluación y co-evaluación.

Moderador 1: y ¿en su curso?

D 2: en mi caso , yo no avisaba por lo mismo, porque no se saca nada con avisarles, los chiquillos no van a estudiar, pero por ejemplo al inicio de la clase yo les decía que íbamos a hacer tal actividad ese día y le voy a poner una nota y la nota, como les

decíamos ayer, más que, o sea, aparte de ver e importarle un porcentaje a lo que, como a lo entre comillas “conocimiento” se evalúa también lo que decía XX, competencias ciudadanas, participar de la clase, preguntar si tienen dudas, toda una pauta donde tú vas tickeando las actitudes que uno va a observar.

D 3: por ejemplo si cooperan, si le ayuda al otro.

Do 2: si respeta al compañero, todo ese tipo de situaciones, se evalúan.

Moderador 1: ya, cierto que ustedes trabajan con la pauta de cotejo, ¿cierto? Pero qué criterios utilizan para realizar la pauta de cotejo, en qué se basan, en qué los sustentan.

Moderador 3: por ejemplo, un profesor en el colegio tiene las bases curriculares de tal curso, ustedes ¿tienen algún insumo como de ese tipo para formular las pautas de cotejo?

D 3: no, no formuladas desde esa lógica, sino que de lo mismo que hablábamos ayer, del tema en cuanto a competencias, por ejemplo sin tenerlo como tan estructurado. Muchas veces de lo que se hacía, y lo que se ha estado haciendo es por ejemplo, en el tema del año pasado de haber visto cosas relacionadas con las tres “R”, el reciclaje, etc. Sí había una pauta de cotejo inspirada como quien dice en los contenidos que pasamos, por ejemplo, pero también lo que se ha hecho siempre, y esto lo hacemos desde antes, incluso cuando teníamos el kiosko toda esa parte que tenía que ver las cosas que ha nombrado el XX por ejemplo, para nosotros que cosas son significativas que los chiquillos aprendan a desarrollar, tiene que ver con una cuestión cotidiana, en el trabajo dentro de lo que es un espacio de taller, y tiene que ver con el respeto, con el... el cooperar, el colaborar, el trabajar en equipo, competencias ciudadanas, o competencias personales también, porque ese tipo de cosas. Porque resulta que los chiquillos no las tienen desarrolladas en términos generales, o sea si ellos quieren conseguir algo tu sabí que recurren a lo más bruto de repente para conseguir las cosas que quieren, entonces es como tratar de meter ese... ese idea de la vida que no sé po, tu estai con otros en este mundo y hay un tema de respeto, respeto hacia los mismos, etc. Parte como de ahí, quizás, el sustento de las muchas de las veces que hemos evaluados los procesos de los chiquillos, más en esos términos que en términos cognitivos, contenidos, cosas de esa índole, para nosotros, a lo mejor si hay un profe aquí en la escuela va a decir que a él le interesan otras cosas, no sé.

D 2: Nosotros en el fondo sabemos, no todos, pero la gran mayoría de los chiquillos no va a salir ni para ir a la u, ni nada, más bien es que logre la certificación, que tiene que ver con la media que le van a exigir para cualquier trabajo. Y chiquillos que aunque son como más avanzados en ese sistema y que si tienen intenciones de lograr otras cosas, con ellos se hace un trabajo más especializado, más apoyo.

D 3: Hay un tema acá, que es de la escuela juvenil, escuela juvenil del año 2010 creo que fue, se armó un grupo con jóvenes que estaban como en una situación un poco

más alta a como ellos se desenvuelven en el mundo y que se notaba que tenían un poco más de apoyo de parte de sus familias que se yo, entonces estaban como en otro plano. Entonces qué pasa, que a estos chiquillos se les potenció desde otra lógica, cuáles eran sus derechos, no sé, las cosas que pasan en el mundo, tener incluso cuando hubo en un momento toma, estaban todos muchos colegios por fuera tomados, acá los chiquillos hicieron también situaciones relacionadas con lo mismo, tratar de hacer petitorios. Entonces ese grupo fue como bien fortalecido, de hecho de ese grupo, dos personas entraron a la universidad, dos o tres creo, se prepararon mucho más, eran capaces de exponer su situación, defenderla frente a un grupo, eso se potenció harto. Chiquillos que les interesaba participar desde otra lógica, entonces surge ahí también un lema que hasta ahora nosotros lo tenemos que es: “habilitación juvenil para la participación social” nosotros creamos ese slogan, entre comillas, que es lo que representa el espíritu del área educativa, por lo menos de nosotros, de lo que tiene que ver con SENAME. Entonces el tratar de habilitar a una persona que no se relaciona tanto con el... la reinserción de la que hablan, sino que poder habilitarlos en estas competencias, para que esta persona salga donde salga de alguna manera le sirva.

D 4: a mí me pasó algo muy curioso porque cuando empezó ese taller, también los chiquillos te acostumbraban a manifestar sus complicaciones con sus necesidades con subirse al techo, con hechos violentos, cortarse, o agredir al otro, o etc. O gritarte por la ventana “¡shaa, cuándo me va a traerme la tijera!” ¿cachai? En cambio después de ese trabajo, donde hubo, había por lo general, por lo menos uno de cada casa iba a esta ¿? Entonces lo asumió como un liderazgo y cuando, como decía la XX, cuando necesitaban algo, claro, hacían un papel con los puntos y citaban a reunión, a la jefatura técnica, y a la dirección, entonces se generó esa dinámica de diálogo que no se había desarrollado antes po, y fue súper potente, significativo para todos.

D 2: de hecho ellos trajeron, por petición de ellos con una carta, trajeron al director nacional de SENAME. Lo sentaron en una mesa, hicieron unas mesas de diálogos, prepararon temáticas y conversaron.

D 3: fue súper interesante y bonito ese trabajo. Esos chiquillos ya no están, se fueron del centro, hay uno de ellos, el XX, XX se casó.

D 2: está bien lejos de delinquir.

D 3: y lo otro es que ahora se está potenciando nuevamente el tema de la escuela juvenil con otro grupo de jóvenes, de jóvenes monitores, jóvenes que participan desde otra lógica, entonces hacemos acompañamientos con ellos, están apoyando, y están egresados de cuarto algunos, ya terminaron su escuela, y están aquí terminando su proceso de condena, entonces ya, como que ya, qué más pueden hacer. ¿Más capacitaciones? Ya se han capacitado varios en varios aspectos y ay potenciarlos entonces en esta otra dinámica que tiene que ver con la participación ciudadana en el fondo.

Moderador 1: en cuanto a la otra pregunta, ustedes dijeron que evaluaban cuando terminaba el proceso, pero ¿también evalúan en inicio, desarrollo?

D 2: la idea es, ahora nosotros le tomamos el peso a la importancia de hacer una evaluación primera, cuando recién llegan los chiquillos hacer una evaluación, para después poder comprobar si en realidad hubo avance o no, entonces por ejemplo, este semestre que viene nosotros vamos a hacer evaluación de ingreso y de monitorear, una a medio camino y otra al final y eso. También tiene que ver con la EDI, con la evaluación diferenciada, eso si se hace, cuando los chiquillos llegan al centro y cuando vienen por más de 60 días con condena, se le hace una evaluación, que es una evaluación psicológica, educativa, laboral, es una evaluación completa. Y esa se repite, son tres veces al año que hay que hacer esa evaluación.

D 3: Se apuesta a que haya un progreso en el proceso de la persona. Ahora, hay por ejemplo si uno se pone como a analizar a veces lo que a nosotros nos había faltado mucho era el tema, empezó a surgir todo esto de la famosa, ese curso que tuvimos que ir XX, que al final nunca supe que pasó con el curso este de sistematización, empezar a sistematizar las prácticas que uno hace, es un trabajo como súper complicado en el sentido como que uno como no tiene la práctica se te hace súper difícil estar sistematizando el día a día en el fondo porque a veces el tiempo se te va, pero de forma increíble acá adentro, entonces muchos, es súper complejo estar llevándose pega para la casa por ejemplo, pero ya poco a poco como que uno va tomando el ritmo porque van apareciendo cosas nuevas que van llegando al sistema y te van solicitando cosas, entonces desde ahí hemos empezado como hacer un análisis de lo significativo que es el tema, no solamente de la evaluación sino que de ver lo que estamos haciendo, para qué lo estamos haciendo y en qué beneficia en realidad al joven. Uno sin querer va evaluando en el proceso, o sea, por ejemplo cuando tú ves un chico que ya lleva como dos meses como participando en un proceso de taller, tú inmediatamente puedes hacer como una visual de lo que ha sido, desde lo que él llegó, a cómo ha ido avanzando, no sé, al principio llegaba y se quedaba media hora, o quince minutos y no aguantaba más, se iba. Ahora puede permanecer toda la clase, entonces, esas cosas aparecen, pero no están así como: yo hice una pauta de evaluación y voy a revisar, eso está surgiendo ahora, o sea ahora está el instrumento.

D 2: se hacía, pero en forma así como, uno sabía los procesos personales de cada chiquillo, porque uno los ubica perfectamente, uno sabe quién es quién.

D 3: pero eso nadie lo pedía en ningún lado

D 2: pero ahora está el instrumento donde toda esa información, se vierte y queda ahí en forma escrita y tiene acceso la dupla psicosocial.

Moderador 1: Y ¿los alumnos reciben alguna retroalimentación del proceso de evaluación?

D 2: Se hace con ellos la evaluación. Directamente, sentados en una mesa, es una conversación que se lleva.

Moderador 1: ¿ustedes han tenido la posibilidad de ver un sistema de evaluación para jóvenes en reclusión que sean de otros países que ustedes se puedan afirmar en ellos o no? O solamente nace de la iniciativa de ustedes

D 3: nace de la práctica que tenemos en el cotidiano, diría yo. Desde ahí tratar, porque por ejemplo no sé si, nosotros hemos estado averiguando, el XX también que se maneja mucho en el tema, no hay información al respecto, no hay. Esto se está creando.

D 2: de hecho, los únicos países que tienen algo similar es Argentina y España. Si, España y Argentina tienen un sistema que es similar al de acá, por donde la parte educativa y el trato con los chiquillos es distinto a una cárcel tradicional.

De hecho ¿te acuerdas cuando fuimos a ese taller, no era un taller, era un curso que fuimos los dos juntos allá en Santiago, o sea de pronto tenían, mostraban experiencias de Uruguay, parece que los eran de Uruguay, los tipos, los que venían a exponer. Y resulta que nos dimos cuenta de que habían muchas cosas que tampoco estaban tan claras en otros lados, o sea, esto es como super nuevo, el tema de estar trabajando con jóvenes infractores de ley, dentro de todo, es como algo muy...

D 2: no hay nada terminado, está todo en estudio. Pero algo así como que exista un método específico para estos chiquillos no, no existe.

D 3: por eso me decía una amiga, la XX, allá en Valparaíso que también es profe de artes plásticas y está en el crearte de Valparaíso. Y un día me decía, tenemos que juntarnos, tenemos que armar algo decía, porque tú no tienes idea, nadie se da cuenta del potencial que nosotros tenemos, es muy grande, pero como uno lo vive todos los días ya lo hay como algo normal, entonces mucha gente está como súper, a interesarse harto por las prácticas, por eso también, de aquí van a surgir otras cosas también, de saber cómo estamos funcionando para la gente dentro, porque hay mucha gente que se puede manejar en la teoría súper bien, estar adentro, con los chiquillos el día día...

D 2: Pueden traer al mejor profe de allá afuera, y acá adentro no le vale de nada su maestría.

D 3: Entonces nos están pidiendo mucho el tema de que sistematicemos nuestras prácticas, trabajemos en eso, y ahí viene de cajón el tema de qué manera evaluar. Bueno, estamos viendo eso nosotros...

D 4: bueno, yo la tesis de magister la estoy haciendo en desarrollar o levantar las competencias de los docentes que trabajan en contextos complejos, no solamente sobre esto, sino que también en escuela, y porque no se sabe tampoco, o sea sabemos que tienen que ser personas particulares, con características específicas, con una forma de vincularse en particular, pero no sabemos cómo efectivamente.

D 3: Claro.

D 2: aquí hemos visto un desfile de profes. Y de ese desfile parece que ninguno ha resultado.

D 3: los únicos que vamos quedando somos nosotros. O sea, en términos de taller, los otros profes que han estado ejerciendo, por ejemplo con todas estas venidas de afuera externos...

D 2: el CEIA De Quillota, el sella de Quilpué, el sella de no sé dónde la escuela tanto...

D 3: O sea, cuando tú partiste, partiste por ese proceso, la XX podría decir que partió de esa manera y ahora está en otra instancia. Ella partió por todo... hizo todo el recorrido. Pero por ejemplo, de los que quedamos, que iniciamos por ejemplo como profes de taller, porque nosotros somos profes de... de... titulados po' con aula y todo el asunto. Resulta de que no, los que son ETD son ETD y ya se olvidaron lo que significa estar en un aula con un grupo de jóvenes. No ejercen, hay otro tipo de prácticas que ellos ejercen no de la mejor manera, pero bueno. Pero es complicado po.

D 2: Pero los sobrevivientes de la XX...

D 4: por ejemplo del equipo que entramos nosotros por puerto, éramos 14 profes y no hay más que... yo me mantuve no más.

D 3: porque varios profes también se han vuelto ETD, que venían así como en proyecto y de pronto quisieron postular por X razón y se cambiaron.

D 4: ¿pero como aula, como clase? Es complejo, sí, es complejo.

D 3: bueno, sinceramente si tú me preguntai yo sé cuáles son las características que la persona debiese tener para poder mantenerse, porque claro hay momentos en los cuales no sé si te agotan, no, no es con los cabros, es como de pronto, el mismo encierro, la dinámica... a veces es agotador, pero no sé de dónde uno como que saca para rearmarse.

D 2: si po, pero empatía, no sé, cariño, cariño por los chiquillos porque para estar con ellos hay que tener corazón. No, de verdad, porque son cabros difíciles. Y además piensa que llegan a clase y los tení' que recibir con los ojos como huevo frito porque le tiraron gas en la cara o lo apalearon y quedan mal los chiquillos y es lógico po... y hay que saber estar con ellos.

D 3: para nosotros, yo creo que ha sido eso lo más importante. Cuando preguntan por evaluación, claro, algo que pa nosotros no tiene un mayor significado lo está empezando a tener ahora, evaluar las práctica de nosotros, pero aquí lo cotidiano, en el fondo, como que te va comiendo y tu vai ahí, en la marcha. En el día a día avanzando. Porque te pasan una casa por ejemplo, hacen una actividad y hay quince chiquillos y tienen que trabajar con los quince chiquillos, buscai una estrategia pa

tener a los quince trabajando al mismo tiempo, motivados, que sé yo y ahí ponerle pino, entonces cuando piensas ¿cómo voy a evaluar esto? Pucha pa mí el hecho de que hayan estado todos, hayan sido capaces de pintar el trabajo, de dejarlo con su nombre. Para mí esa cuestión ya es significativa. De que haya habido un proceso desde que empezó, desarrolló y terminó el trabajo, ya es significativo, ya ahora todo lo demás es como más accesorio, incluso a veces hasta menos significativo para uno. Para uno que los chiquillos no se agarren a puntazos o a combos dentro de una sala, ya es algo para evaluar de forma positiva.

D 2: y que en las casas los chiquillos no están por capacidades cognitivas, no. Están por edad. Mayor y menores de edad, y dentro de las casas de mayores de edad es por, está toda la gama, pero está por niveles de complejidad delictual. La casa uno que son lo más peluos, la casa dos un poco menos peluo, entonces ahí tení de todo.

Moderador 3: Con relación a eso... Porque ustedes están aplicando hace poco los instrumentos como tal de evaluación ¿cierto? Las veces que lo han aplicado, ¿han encontrado alguna dificultad que haya tenido que modificar las evaluaciones?

D 3: si po, hemos modificado constantemente, estamos en constantes modificaciones. Estamos trabajando para usted. Como la consigna de ¿profes?

D 2: si por eso para que un estudio pueda decir que es un estudio acabado, yo cacho que son muchos años de estar probando. Nosotros llevamos recién como tres años hací como metidos de lleno, tres años y todavía no tenemos solución.

D 4: y yo creo que desde el año pasado con esta unión que se hizo entre... ahí como que pudieron potenciar más el tema. ¿Cómo la realizaron el año pasado? Por ejemplo.

D 3: es que aquí las cosas son muy divertidas, de pronto súper cambiante. Por ejemplo en un momento determinado nosotros trabajábamos solos, al principio. Él metido en su taller, yo metida en mi taller, y teníamos que estar prácticamente todo el día haciendo un puro taller, queríai almorzar, y si había paro no hacíai nada. Después pasaron los años, que sé yo, nos conformamos como área, el año pasado... antes pasado empezó. Se hace una complementariedad entre los tres dispositivos educativos, dos externos de ellos, que son licitados, más la gente que es del SENAME que somos nosotros. Empezamos a trabajar en duplas, en equipo. Ahí tuvimos que adaptarnos a otro ritmo de trabajo, que tú ya estai con otro, dentro de un espacio que tú antes manejabai solo y resulta que después por distintos situaciones, propias de los mismos programas externos nos dividimos ahora, habíamos partido juntos, pero de marzo, abril... y ahí ya en mayo, ya nos dividimos y volvimos entre comillas a trabajar cada uno de forma individual. Entonces yo trabajo en el espacio de taller ciertos días en que la escuela o estos dispositivos externos están trabajando dentro de las casas y a la inversa después. Otros días trabajamos nosotros al interior de las casas viendo a todos los chiquillos y los entes externos ven de forma individual o en sus grupos cursos que se arman en CRC con el sistema de condenados. Entonces estamos constantemente haciendo modificaciones,

adecuaciones, eliminando lo que sentimos que ya no sirve, que no tiene sentido, entonces no es una cosa que ¡ya, esto está listo, está acabado! Y eso es.

D 2: está en formación.

D 3: por eso es una investigación...

D 2: es una evaluación permanente.

Moderador 3: y a partir, porque hay como tres instancias, así como a groso modo hay tres instancias. La sola, en conjunto, y ahora como la en conjunto, pero no. ¿cuál es la que mejor encuentran ustedes que ha funcionado?

D 3: para mí en lo personal fue una muy buena experiencia compartir con otras personas. Pasé por, tuve una, dos, dos personas fueron con las que estuve... ¡hombres! Sí, fue bueno, pero uno llega a un momento, que será porque uno ya también tiene sus años, su forma de ver el cuento, que tenía cierta estructura, entonces sientes que las cosas de esta manera es como bien hacerlas, te adecúas, te acomodas, pero sinceramente de pronto siento que en beneficio de los mismos chiquillos también, a veces, es mejor hacer un trabajo de forma individual. Hay instancias que requieren que uno esté como en equipo trabajando, todos juntos incluso, pero no sé, a veces yo, no sé si me pasa a mí no más, o al resto... nunca lo hemos hablado, pero me siento bastante cómoda y tranquila teniendo el manejo del espacio ¡yo! Yo sé que hay ahí dos tijeras, yo sé que ahí con este chiquillo tengo que tener cuidado, estoy como más atenta. Cuando estaba con otra persona más sentía que como que perdía un poco el control, no sé si el control, no sé cómo llamarle, pero siento que me siento muy cómoda estando sola trabajando con los puros chiquillos, porque tú los organizas a ellos. ¡ya, tú vas a ver esta parte, ustedes esta otra! No tengo drama en eso, pero cuando llega alguien nuevo, tú tienes que estar súper atento a qué está haciendo esta persona, cómo se está manejando con el resto ¿hay empatía de los cabros con esa persona? Así yo por lo menos lo vivo. Fue una buena experiencia, pero creo que también hay procesos que llevan un tiempo y que después tienen que cambiar, no es una cosa permanente. Eso yo.

D 2: sí, parecido, yo también tuve una pura dupla y las cosas resultaron

D 3:... el valorar que alguien está haciendo algo bueno y que no se note, alomejor yo la visualizo mejor, esas cosas pa mí cuando tengo que conversar con un chiquillo, evaluar a un grupo, soy capaz de reconocerle varias cosas positivas que tiene y eso yo creo que es una forma de ser mía, que yo no sé porque soy así, algo particular de mí y eso si me ayuda a evaluar de pronto a alguna persona, reconocerle, saber que mira tú eres súper bueno pa escuchar yo te he notado mientras estamos los otros trabajando

tu apoyas esas cosas no sé si responde a la pregunta... (Todos hablan) claaaaro una cosa así

D 2: lo que decía, tiene que ver con eso, tiene que ver con el cariño que tú le demuestras, no no de ser amigo pero de entenderlo que son personas y que están adentro

D 3: todos somos humanos

D 2: y el respeto... es lo más importante y cuando los chiquillos visualizan que tú los respetas ellos reconocen que tú los respetas entonces se hace más fácil la relación

D 2: también decirle no cuando es no, porque hay mucha gente que también tiene mucho miedo de decirle no a un chiquillo

D3: mm sobre todo (todos hablan)

D 2: y sabe que me dicen ya conche tu madre!! (rien)

D 3: no y es así

D 2: entonces también... deci no cuando es no también tiene que ver con la honestidad y eso los chiquillos lo saben por lo tanto igual lo valoran

D 3: saben, por ejemplo es muy divertido porque si cosas que vemos ahora por ejemplo nosotros nuestros espacios siempre los manejamos nosotros, eran nuestros espacios, era mi calendario, todavía somos entre comillas los dueños de cada espacio, pero ahora se comparten con otras entidades y ¿qué pasa? Los chiquillos por ejemplo ahí donde uno también se da cuenta, hay cosas que ellos hacen y saben en qué momento y con quienes hacerlas, por ejemplo cuando yo estoy en el taller ahí no vuela, no se vuela una hoja sin que yo (ríe) no no no son no se atreven ni son capaces de mandarse una embarra, si se la mandan alguna vez saben que esa cuestión viene sanción, que en el fondo emm no se tienen que travesear con nosotros en eso, cuando nosotros emm ampliamos los espacios para que otras personas los ocupen, si han notado que no se po hay personas que tienen otras características o que tiene otra llegada con los chiquillos diferente entonces los chiquillos se aprovechan de esa situación, son capaces de sacar cosas, de mandarse una embarra, de faltar el respeto, etcétera, entonces es como tú le dices a una persona que viene de afuera, hay ciertas cosas que no se deben hacer porque a veces en el cotidiano uno no tiene ni siquiera el tiempo como pa dar esa inducción o a veces lo haces pero igual la gente es más fácil para ellos manejarse desde esa otra lógica.. Claro si ganan

D 2: o no ver

D 3: no ver

D 2: pueden estar dejando la embarra acá al lado pero le tienen miedo entonces pa no decirle ¡oye no lo hagan! Es mejor no lo veo

D 3: ahora hay formas y formas

D 2: claro porque mi espacio también cuando estoy yo no pasa nada nunca pasa nada pero luego la puerta pateo con la chapa rota y tu decías habías dos profes y ni uno vio que estuvieron pateando la puerta hasta romperla y eso nunca lo habían rayado conmigo y son cosas que hacen cuando están, hay otra gente

D 3: ahora en el contexto de saber que estamos trabajando con chiquillos, con jóvenes que de la realidad que vienen y todo eso nosotros en ese sentido también sabemos hasta qué punto tú le puedes exigir a un cabro, o sea si yo veo que un chiquillo por ejemplo y eso tiene que ver también con los tipos de evaluaciones porque así como dicen hay un currículo oculto también hay un tipo de evaluación que para míes como por debajo, me entienden, o sea tu estás viendo que un chiquillo por ejemplo está súper complicado con un trabajo que tú le diste y está así aaah! Ya pero que poco menos que va a romper el lápiz, ya yo no le voy a seguir exigiendo y obligándolo a que termine eso, si no que le voy a decir haber ¿Cómo estamos? ¿Qué paso? Te senté a conversar con él, ya ¿no te sientes bien? Si quieres cambiamos, hagamos otra cosa, o sea tengo que tener claro que tiene que estar una hora conmigo y en esa hora yo tengo que ser capaz de generar todas las instancias para que este chiquillo no se vaya, entonces de qué manera lo converso, converso con él, le digo ya sabes que toma descanso un ratito, date una vuelta, respira y de ahí retoma el trabajo, entonces voy evaluando lo que va pasando con él, esa evaluación yo creo que es muy importante y significativa en este contexto, más que el tema de hacer una pauta de cotejo y tener súper claro esta otra, este otro tipo de evaluación te permite que de alguna manera tú, en un proceso de trabajo con grupo sobre todo no te quede una empujadura porque de repente la cuestión se puede transformar así en una tragedia en otro espacio, (interrupción) sí aquí sí, entonces creo que aquí es súper significativo, uno va visualizando, hay como, como un sexto sentido que uno tiene que empieza a oler cuando va a quedar la empujadura o cuando hay un chiquillo que no está en buenas condiciones, entonces ahí lo más importante cuando estás oliendo eso, por lo menos tener asegurado donde están los cuchillos cartoneras si es que hay, tijeras, evaluar ese tipo de cosas, es súper importante acá adentro.

D 2: darse cuenta quien es el que quiere solo problemas

D 3: sí sí .. Ojalá tenerlos a unos sentados, el otro por acá, esa evaluación también es miraaa, como que lo voy viendo y lo voy (ríen)

D 2: es que la verdad de las cosas que acá adentro hay que estar evaluando permanentemente...

D 3: si po, ese es otro tipo

D 2: A cada segundo no es una o dos, hay que estar evaluando situaciones, espacios, las juntas de los chiquillos, no todos se pueden juntar con todos, a veces pasamos por épocas que los de la casa 1 no se pueden cruzar si quiera por los de la casa 5 por o sino queda la escoba, entonces si es una evaluación permanente de las situaciones.

Moderador 3: y dentro de eso mismo ¿Cuáles podrían ser eeh sus debilidades dentro del mismo tema de la evaluación?

D 3: aaah yo creo que lo que la debilidad más grande pa mí por lo menos es en el tema de lo que tiene que ver con eem, con la parte más teórica, con la parte de manejar ciertas herramientas queee, que en realidad aquí pareciera como que tú, yo, a mí me paso, salí de la universidad, tenía súper claro la película y el rayado de cancha, pero yo llegue acá y eso a mí no me sirvió de nada, en este contexto, porque yo tuve que aprender de cero otro, o sea las habilidades manuales que uno pueda tener, trabajos pa desarrollar, todo eso súper bien, pero digamos que eem, en ese sentido es un constante aprendizaje, entonces hay cosas que de pronto por ejemplo yo en lo particular, teóricos, hacer bajar de ciertas informaciones, no se po, armar un proyecto y en este proyecto tengo que incorporar eem, no sé de donde me voy a agarrar en cuanto a la teoría de x personaje, ese tipo de cosas para mí por lo menos de pronto no se me dificultan un poco eel quizás darlo un poco más de fuerza a todos estos procesos evaluativos que sean como con un sustento más técnico, no sé si se entiende, o sea desde lo practico a veces pa uno es mucho más fácil que desde lo teórico, entonces cuando nos piden que lo que hacemos con lo teórico a nosotros o a mí por lo menos, voy a hablar de mí porque alomejor a ellos les pasa otra cosa, pero a mí como que ya se me empieza así como a complejizar y no es algo tan atractivo para mí porque me demanda mucho tiempo la otra parte práctica, que es lo que pasa allá adentro, entonces eeh nosotros antes nunca veíamos la parte administrativa, tener que manejar una info, sinceramente no es nada agradable, perder tiempo, tiempo que podríamos estar haciendo otro tipo de cosa con los chiquillos

D 2: si eso es, como una de las debilidades es el poco tiempo que hay pa hacer, por ejemplo, nosotros tenemos que permanentemente y todos los días por lo menos dedicar una parte a armar... lo que paso en el día, pero no teni ese tiempo, en la realidad, en el papel no existe, de echo nosotros no tenemos horas de planificación, pero siempre se hace poco

D 3: justo ahora teníamos que planificar po, viste (ríen)

D2: claro, por ejemplo yo debería estar en la F, que me está retando un jefe y siempre hay cosas que hacer, entonces el llevar esto aaa..

D 3: a la realidad

D 2: o a papel, cuesta

D 3: yo diría que faltan muchos tiempos para poder planificar y para poder armar ya sea proyecto o los mismo eeh pautas de evaluación o todas esas cosas, siempre estamos con los tiempos cortos, entonces que pasa que eem, en esta dinámica de estar en lo práctico, es bueno, a los profes les pasa muy similar afuera pero por lo menos yo que veo del sistema formal afuera es que esa estructura que se tiene te deja raya la cancha ya hasta cierto tiempo, por ejemplo tu entras al colegio en algunos

colegios tiene que quedar todas las planificaciones listas antes de salir de vacaciones por ejemplo y hay un tiempo en que tu estas trabajando a full sin niños porque ya se fueron de vacaciones y tu continuas trabajando como profe y dejai todo armado pa partir en marzo ¿cierto? Hay un horario establecido y está todo organizado, aquí es distinto, entonces esa misma como libertad entre comillas hacer que de repente te pierdas en el tiempo y no no manejes los tiempo como para poder, ya esto está listo, esto esta creado, ¡no! Pasan cosas entre medio que no sé cómo nombrarlas y que son súper complejas de manejar

D 2: además no existe el tiempo por ejemplo para que nosotros del área de educación nos juntemos y podemos evaluar alomejor lo que paso durante todo un año porque no existe ese tiempo, por no podi dejar invierno, verano, vacaciones de verano, cambia la rutina, pero igual teni que estar acá adentro

D 3: nosotros

D 2: te dicen ¿y que van a hacer este año? Y la verdad es que hay que planificar y las clases parten en marzo y hay que armar todo, todo, entonces parti como medio cojeando, porque no existe el tiempo como para sentarse y armar el cuento completo

D 3: por ejemplo el horario todavía se está (ríen) modificando, (ríen) mira nosotros cuando yo llegue la segunda vez acá, yo trabajé antes, llegue a un equipo donde estaba la XX, estaba el XX, estaba la XX, la XX llego después, se fue el profe, había un profe de educación, el XX, había un profe de educación física, antes que llegara la XX, ohh sabi que eran una cuestión de tratar primero se sentaba la XX, después la XX, después yo en el computador, como miércale arreglar y armar la rutina, hoy día está la estructura, peri siempre hay modificaciones, por ejemplo dura como un mes súper bien dos meses y ya hay alguna modificación que hacer (ríen) (suena teléfono) aquí están evaluando ah (ríen) entonces en ese contexto de pronto es como chuta te exigen, te exigen, te exigen y de pronto no sabi por dónde agarrar el cuento, esa es una debilidad que no se si de nosotros, del sistema, eem de.. Porque también uno sabi que pasa

D 2: que nosotros tenemos toda la disposición pa hacerlo y de echo hemos pedido que nos den el tiempo pa hacerlo, es el sistema que no..

D 3: y lo otro es que nadie quiere llegar a trabajar a la casa porque tú en la casa teni ootras cosas que hacer, que los hijos que el aseo, sea lo que sea, entonces ahí quedai po

Moderador 3: y en base a todas esas fortalezas, debilidades. Lo que se hace y lo que no eeh, como dijo la profe ayer un poco soñando, ¿Qué sería lo ideal, que sería lo que ustedes necesitarían para que esta proceso sea mucho más fluido o mucho más óptimo?

Moderador 2: a parte del tiempo ¿Cómo sería el proceso?

D 3: a mí en el proceso, me encantaría que yo pudiese iniciar un proceso y terminarlo cuando corresponde, no que tu vayas iniciando un proceso y chuta es que se fueron los chiquillos, bueno...

D 2: siempre va a pasar

D 3: exactamente, pero por lo menos que tu tengas claridad que durante un año por lo menos un semestre puedas hacer lo que planificaste hacer sin que hayan alteraciones ni modificaciones, ni que sabes que ahora llegó esta persona así que inclúyela en tu cuento o ahora sabi que se va esta persona así que inclúyela en tu cuento, chuta tener como cierta, directrices súper claras, eso para mí sería como algo que me ayudaría a parte del tiempo

D 2: si eso poder terminar algo, más que los chiquillos, porque los chiquillos les dan la libertad y no se van a querer quedar para terminar (ríen) y hay otros que llegan a mitad de procesos y tampoco podían hacer nada, eso es parte de cuento, pero lo que sí lo que programa uno lo pueda terminar, porque muchas veces lo que programamos, después es que ya no hay que hacer eso, hay que hacer otra cosa y teni que armar todo de nuevo y llevai una semana y es que ya no es eso es otra, y definitivamente cuesta terminar un proceso

D 3: son como 10 pegas a la vez

D 2: claaaaro y quizás es tiempo perdido y tengo que ver, estoy armando algo, lo empezai a ejecutar y teni que cambiar

D 3: y eso te causa al final, parecen ciertas frustraciones que tu deci chuta para dónde va esta cuestión o sea y ahí está la evaluación, teni que mandarla a la punta del cerro porque ¿qué estoy evaluando? ¿Cómo estoy yo ejecutando la tarea, lo que yo estoy planificando? Que pasa cuando por ejemplo hemos estado, bueno hace rato que no pasa pero hubo mucho tiempo que estuvimos en parto con cetro tomado y no pudimos hacer nada, o sea todo lo que teniai listo planificado, que en la hoja se veía súper bonito no existía y después te preguntaban bueno y ¿qué paso con esto? Es que olvídale po, entonces eso, yo hoy día hablaba con la directora del colegio, del XX que estábamos hablando por otra cuestión y le decía o sea yo creo que el que es profe y tiene como cierta estructura en la cabeza de organización eem de pronto estas libertades no ponen como el chip se desordena un poco y te cuesta enfocarte, no sé, yo no me acostumbro a esta cosa de estar creando una cosa y creemos una cosa más y quisiera ver en el tiempo el resultado, en que no se gracias a mi trabajo el joven mejoró tal cosa y eso le va a servir en su proceso por uultimo, ya que no lo vi salir de 4° medio ni titularse (ríen) como normalmente te pasa en un colegio y te designan un curso cuando eres la profe jefe, yo viví eso antes de haber estado acá, llegue a tomar un 3° medio y estuve 3° y 4° con las chiquillas, entonces vi que cuando yo llegue olvídate no querían nada con uno, después estaban todavía me escriben algunas

D 4: lloraban (ríen)

D 3: claaaro, porque yo más encima estaba gordita, venia el XX entonces esa experiencia aquí no ha sido de la misma forma.

D 4: es que también entender de que desde los inicios para para SENAME o para el CIP- CRC la educación nooo, no es lo relevante po, o sea, la intervención psicosocial eso está en primer lugar, la educación pasa, pasaba, y que ahora se han validado más, pero era un tema como pal entretenimiento

D 3: era más accesoria

D 4: entonces desde esa lógica, obviamente no hay como la disposición de entregar estos espacios de análisis, estos tiempos de reflexión, estos tiempos de elaborar, no, ellos tiene que cubrir para hacer taller, fin

D 3: no y pasa otra cosa también, que por ejemplo, se abre un espacio y viene gente externa como ustedes que viene a conversar, aquí ha venido muuuucha gente que nosotros hemos estado sentado en esta oficina y no conocen la realidad algo muy similar a lo que está pasando ahora, y es eso po, después la gente se va y no viene más (ríe) me acuerdo cuando vinieron a sistematizar, ¿te acuerdas del XX?

D 2: horas conversando con el XX

D 3: y después yo nunca supe por ejemplo que paso con eso, o sea me encantaría saber del proceso de ustedes, que paso con ustedes, alomejor verlas en algún momento, que sea una cosa un poco más comprometida con el cuento, más que con nosotros, me entendí, hemos estado en conversaciones con la universidad, la otra vez me invitaron a hacer la, esa cuestión, ¿cómo se llama?, cuando se valida por 5 años, acreditación, entonces llamaron a varios ex alumnos de la carrera y de mi generación llegue yo nomas, y resulta que yo iba con toda la intención de traer gente y practica y todo el cuento y todos ahí como súper bien y después nadie pesco o sea da la sensación de que en el fondo todos dicen que quien participar y después

D 2: es que no es un lugar muy apetecible po

D 3: claro po

D 2: no muchos profes, no mucha gente quiere venir a trabajar acá po

D 3: exacto, la gente tiene, cree que puede y después cuando ve la situación no, o sea es real también

D 2: esa es otra debilidad que hay también, es la sincronía de por ejemplo, las planificaciones de nosotros y las decisiones que se toman a nivel de dirección o nacional o regional, por ejemplo planificamos durante el verano pa partir en marzo y tu planificas y pides materiales y resulta que estay listo pa partir en marzo, con las planificaciones listas y los materiales llegan en septiembre, entonces que cresta hiciste, teni que (ríen) sobre la marcha ir tratando de solucionar eso

D 3: y ahí teni que empezar a inventar cosas, entonces todo lo que tu planificaste, lo que soñaste se te cae, se te va al suelo, entonces te dicen ya teni que planificar y yaaa

D 2: ¿Pa' qué? (ríen)

D 3: ya copia y pega y pone la misma cuestión nomas si al final te van a llegar igual las cerámicas y no te van a llegar las tenazas pa cortar

D 2: el año pasao, ya la lista de materiales pal 2014, la mandamos paso diciembre, chiquillos es que hay que mandarlo de nuevo, y en marzo de nuevo, hasta, la semana pasa todavía no mandaban los materiales (ríen)

D 3: en mayo recién de las cosas que se habían solicitado, llego por ejemplo, se pidieron cosas de jardinería y llego la manguera (ríen) y ni tierra, ni semillas, ni herramientas y ya okey nos vamos a quedar con la manguera la partimos por la mitad, para repartirla para que vayan a regar una casa por lo menos, entonces esas cosas de repente, ya será, ahí se acumula la... algunos materiales y tratar de hacer no se po inventando cosas con lo que se pueda... así es esta cosa

Moderador 3: bueno agradecerles de nuevo, de verdad que para ellas es súper importante escucharlos porque saben que tiene una experiencia única (ríen) porque la experiencia de aquí es única y va más allá de lo que yo les pueda contar a ellas porque mi realidad es otra también, y tu transmites unas cosas, tu experiencia

D 3: ojala algún día en las universidades se abra un espacio donde tengamos la posibilidad también nosotros de ir a exponer o a dar clases de lo que nosotros sabemos hacer...