



Universidad del Bío Bío

Facultad de Educación y Humanidades/ Facultad de Ciencias Empresariales
Programa de Magíster en Liderazgo y Gestión de Establecimientos Educativos

**“COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES QUE SE
DESEMPEÑAN EN LA FORMACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL:
INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA Y PROPUESTA PARA SU
OPTIMIZACIÓN DESDE EL ÁMBITO DE LOS EQUIPOS DE GESTIÓN.
UN ESTUDIO DE CASOS EN UN ESTABLECIMIENTO PARTICULAR
SUBVENCIONADO DE LA COMUNA DE SAN CARLOS”**

**DESARROLLO DE PROYECTO DE DIRECCIÓN PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN LIDERAZGO Y GESTIÓN DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS**

Estudiantes:

Viviana Alejandra Lagos Guzmán
Miguel Ángel San Martín Arriagada
Richard James Sepúlveda Albornoz

Profesor(a) Guía:

Francisco Cisterna Cabrera

Chillán - Chile, enero de 2014

Agradecimientos

A Dios.

A nuestro profesor guía Francisco Cisterna Cabrera.

A nuestras familias por su apoyo, paciencia y comprensión incondicional.

“La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías”

Paulo Freire

ÍNDICE

Resumen/ Abstract.....	07
Introducción.....	08
CAPÍTULO I: MARCO REFERENCIAL.....	11
1.1 Perspectivas teóricas.....	12
1.1.1 Funciones del Director y Equipo Directivo.....	13
1.1.2 Competencias Directivas.....	17
1.1.3 La Gestión Educacional.....	19
1.2 Políticas educacionales.....	22
1.2.1 Actuales lineamientos.....	22
1.2.2 Políticas históricas de la Educación TP.....	24
1.2.3 El valor del Proyecto Educativo Institucional.....	34
1.3 Enfoque de Liderazgo.....	37
1.3.1 ¿Qué es liderazgo?.....	37
1.3.2 Tipos de liderazgo.....	40
CAPÍTULO II: INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA.....	46
2.1 Antecedentes de estudio.....	47
2.1.1 Unidad de Estudio.....	47
2.1.2 Sujetos de Estudio.....	48
2.1.3 Definición y antecedentes del problema.....	48
2.1.4 Pregunta de investigación.....	50
2.1.5 Premisa y supuesto.....	50
2.1.5.1 Premisa.....	50
2.1.5.2 Supuesto.....	51
2.1.6 Objetivo general y específicos.....	51

2.1.6.1	Objetivo General.....	52
2.1.6.2	Objetivos Específicos.....	52
2.1.7	Categorías y sub-categorías.....	
2.2	Metodología de la investigación.....	58
2.2.1	Fundamentación del tipo de investigación.....	58
2.2.2	Instrumentos de recolección de la información.....	59
2.2.2.1	La entrevista (anexo 1).....	59
2.2.2.2	Revisión documental.....	60
2.2.3	Procedimientos de análisis.....	61
2.3	Resultados y conclusiones.....	62
2.3.1	Respuesta a la pregunta de investigación.....	62
2.3.2	Exposición de los aportes de la investigación.....	66
CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....		68
3.1	Planteamiento del problema.....	69
3.1.1	Justificación de la problematización.....	69
3.1.2	Focalización de la propuesta.....	73
3.1.2.1	Matriz inter-área (anexo 2).....	73
3.1.2.2	Árbol de problemas (anexo 3).....	74
3.2	Objetivo de la intervención.....	77
3.2.1	Objetivo general.....	77
3.2.2	Objetivos específicos.....	77
3.3	Niveles de logro.....	78
3.4	Fundamentación teórica.....	80
3.4.1	Introducción.....	80
3.4.2	Desarrollo del marco teórico.....	82
3.4.2.1	Los estilos de liderazgo.....	82
3.4.2.2	Desarrollo profesional.....	89
3.4.2.3	Investigación Acción.....	91
3.4.2.3.1	Capacitación a través de la investigación acción.....	93
3.4.2.3.1.1	Concepto.....	93

3.4.2.3.1.2 Investigación Acción y desarrollo Profesional.....	94
3.4.2.3.1.3 Metodología y fases de la Investigación Acción.....	94
3.4.2.4 Comunidades profesionales de aprendizaje.....	97
3.4.3 Conclusión del marco teórico.....	103
3.5 Estrategia.....	106
3.5.1 Metodología de intervención.....	106
3.6 Plan de Acción.....	109
3.6.1 Plan Operativo.....	109
3.6.2 Módulos de Capacitación.....	113
3.6.2.1 Cronograma.....	327
3.6.3 Líneas estratégicas de actualización del Proyecto Educativo Institucional.....	326
3.6.4 Recursos.....	329
3.6.4.1 Recursos que se disponen para llevar a cabo el proyecto de Intervención.....	333
3.6.4.2 Recursos que se necesitan para llevar a cabo el proyecto de intervención.....	335
3.6.4.3 Costos.....	338
3.7 Plan de Evaluación.....	339
3.7.1 Fases de la evaluación.....	339
3.7.2 Procedimientos.....	340
3.7.2.1 Evaluación de resultados de la intervención.....	342
3.7.2.2 Evaluación del proceso de intervención.....	344
3.7.3 Proyección de impacto.....	350
3.7.3.1 Nivel interno.....	350
3.7.3.2 Nivel externo.....	351

CAPÍTULO IV: VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA.....	352
4.1 Metodología.....	353
4.2 Fuentes de validación.....	354
4.3 Resultados.....	355
4.3.1 Conclusiones de la Validación.....	371
 CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	 372
5.1 Conclusiones.....	373
5.1.1 De la investigación.....	373
5.1.2 De la propuesta.....	375
5.2 Recomendaciones.....	376
 Bibliografía.....	 379
 Anexos.....	 389

Resumen

Esta propuesta pretende dar solución a la carencia de conocimientos y dominios pedagógicos de los profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado Técnico Profesional, particularmente en las categorías de ámbito curricular, didáctica, evaluación y clima propicio en el aula, todo esto a través de un sistema de capacitación institucionalizado que considera como referente teórico la investigación acción, de esta manera se espera que los docentes de esta área se desarrollen profesionalmente y sean efectivos en su rol pedagógico, dando respuesta a las nuevas exigencias del sistema educativo que demanda contar con profesionales competentes, así como también con líderes pedagógicos que gestionen los procesos y prácticas de sus establecimientos educacionales.

Se espera además, que sea un aporte importante para los procesos de gestión de la institución, permitiéndole orientar sus prácticas y recursos al desarrollo del recurso humano del centro educativo, de la misma manera se espera que pueda ser utilizado por otros centros educacionales y no solo con profesores del plan diferenciado TP, sino también generalizarlo a otras especialidades.

Abstract

This proposal wants to solve the lack of knowledge and pedagogical command of the teachers that work in the distinguished Technic Professional plan, particularly in the categories of the curricular, didactics, assessment ground and the favorable climate in the classroom, all these, through an institutionalized training system that considers as theoretic reference the action investigation; in this way, it is waited that the teachers of this area, could develop themselves professionally and they could be effective in their pedagogic role, giving answer to the new challenges of the educative system that at the same time, demands to have suitable professionals, and with pedagogic leaders too that could manage the processes and methods of their educational institutions.

It is waited, that this project could be an important contribution to the processes of the institution's management, plus, enables to give direction to the methods and resources to the Institution's human resource's development. In the same way, it is waited that could be used by other educative institutions and not only with Technic Professional's teachers, but also, use it in another topics.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando nos referimos a calidad en la educación, se nos viene a la mente una serie de aspectos que circundan el concepto, gestión, agenciamiento, dedicación, liderazgo, aprendizaje, entre muchos otros, sin embargo, existen dos factores que según múltiples investigaciones, son los más influyentes para la obtención de resultados de aprendizajes de los estudiantes, estos elementos son docentes y director.

En términos generales la historia de la educación chilena ha estado marcada por reformas, decretos, cambios acelerados, los cuales se viven día a día dentro de los centros educacionales, sin embargo la pregunta que subyace a ello es ¿avanza la institución y los profesores con los cambios que se presentan? Una pregunta que tiene un trasfondo importante y deja en evidencia la necesidad de articular las políticas educacionales con la realidad de los centros educativos, siendo para ello el Proyecto Educativo Institucional(PEI) la herramienta que lo hace posible, sin embargo, también debe ser reconocida la importancia de un liderazgo efectivo, ya que es, a través de éste que se hace operativa la gestión de la institución a través del PEI.

Paralelamente a lo señalado, las exigencias del sistema actual de educación demandan colegios competitivos, con prácticas de gestión de calidad y que aporten resultados significativos a la educación y desarrollo del país.

Bajo estos parámetros se plantea la siguiente propuesta de intervención, la cual se diseña posterior a la aplicación de una investigación diagnóstica, basada en el paradigma hermenéutico interpretativo, asociada a la metodología cualitativa. Esta investigación logra caracterizar la praxis pedagógica de los docentes del plan diferenciado técnico profesional, en las categorías de ámbito curricular, praxis

didáctica, evaluación de aprendizajes y gestión del clima de aula. A través de ella se focaliza el problema como tal, que dice relación con los docentes antes señalados, los que no poseen las competencias pedagógicas necesarias para ejercer su rol como educadores.

En atención a la problemática detectada por los investigadores, sustentada en las entrevistas y revisión documental, como herramientas de recogida de información, así como en la triangulación hermenéutica como cruce dialéctico de información para obtener conclusiones. Los investigadores realizan una propuesta de intervención, la cual tiene como objetivo primordial “Mejorar las competencias pedagógicas de los docentes del área técnico profesional del establecimiento a partir del diseño e instalación de un sistema de desarrollo profesional institucionalizado, que considere la metodología de la Investigación-Acción (I-A)”

Así en el capítulo tres de esta propuesta se realiza una planificación y diseño metodológico de una gama de actividades conducentes a la ejecución de este proyecto de dirección, aportando una valiosa herramienta de ejecución de actividades para el desarrollo profesional de los docentes, así como la posibilidad de institucionalizar este proceso.

Cabe señalar que el proyecto con sus múltiples actividades, toma como esencia el planteamiento de la metodología de investigación-acción, propuesta en una primera instancia en el psicólogo Alemán Kurt Lewis, en el año 1946, quien es considerado el padre de esta metodología. Ésta se ha ido desarrollando con el pasar de los años y vinculando cada vez más la educación gracias a múltiples seguidores, llegando los más osados a entenderla como la posible clave para el desarrollo profesional.

De esta manera en el capítulo 4 del proyecto, la propuesta es sometida a validación, la que por medio del trabajo de focus group, busca conocer la percepción que tienen los usuarios respecto de ella, esto permite verificar, si para los usuarios directos

(docentes del plan diferenciado TP) la propuesta es: pertinente, factible, de calidad y aportativa para ellos y para la institución donde se desempeñan.

Finalmente la propuesta busca ser un aporte a la gestión de cualquier establecimiento educacional que imparta la Educación Media Técnica Profesional (EMTP) y que entre su staff de docentes cuente con profesionales que no posean estudios de pedagogía. Para ello se aporta una minuciosa y elaborada propuesta que busca mejorar las competencias de los docentes y con ello la calidad de la institución.

Capítulo I

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

1.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Ser un líder capaz de gestionar de manera efectiva una institución educativa, es una tarea compleja, la experiencia y múltiples investigaciones lo respaldan, es por ello que resulta fundamental poseer los conocimientos, habilidades y actitudes que generen las competencias para desenvolverse en tan compleja labor.

El Ministerio de Educación reconoce la complejidad de esta labor y proporciona durante el año 2005 el Marco para la Buena Dirección (MBD), el cual es promulgado oficialmente posterior a la reforma de la ley 19.532/97, y hasta hoy, resulta ser un elemento clave para todos aquellos que se proponen dirigir un establecimiento educacional. Este instrumento legal expone las atribuciones (pedagógicas, administrativas y financieras) de los directores, organizadas en: ámbitos, áreas, criterios y descriptores.

Para definir las líneas de acción tanto de la investigación como de la propuesta, se considera la atribución del director en el **ámbito pedagógico**, el cual se asocia directamente al **área de la gestión de recursos**, refiriéndose a esta como los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo. En particular, los criterios relativos a la gestión de personas que consideran acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo (MBD/2005).

Dentro del área gestión de recursos, la delimitación del tema contempla el **criterio C.3** del instrumento ya mencionado, el cual establece que: el director y equipo directivo motivan, apoyan y administran el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo. En esta línea, el director y equipo directivo requieren contar con un equipo de trabajo comprometido y competente para ejercer una buena

dirección. En ese sentido, es fundamental que apoyen y conduzcan al personal docente y asistente en el ejercicio de sus labores. Una buena dirección inspira a su personal al proponerle objetivos desafiantes, reconocer sus logros y abrir espacio al surgimiento de nuevos liderazgos (MBD/2005)

Estos sustentos delimitan uno de los muchos aspectos en los cuales los directores deben intervenir según las atribuciones definidas por este instrumento de dirección escolar. Para comprender de mejor manera el contexto en el que se desarrolla esta propuesta, nos referiremos a algunos aspectos teóricos relevantes que acompañarán la propuesta en sus distintas fases.

1.1.1 Funciones del Director y equipo directivo

El sistema educacional chileno se encuentra en una fase de asegurar la calidad en todos los niveles educacionales, bajo este escenario las comunidades educativas juegan un papel elemental, ya que se les entrega la responsabilidad (autonomía), a través de sus proyectos educativos institucionales, para planificar y auto gestionar sus procesos de trabajo, sin embargo es la figura del director como representante y líder de estas comunidades que cobra especial relevancia, ya que se entiende que es él, quien debe responsabilizarse por la coordinación, administración, dirección y evaluación del centro educacional, así como de muchos otros procesos que subyacen a la responsabilidad directiva. Cabe señalar además que muchas de estas responsabilidades se encuentran definidas; sin embargo no siempre es así, un ejemplo claro de ello son las sorpresas inevitables, interpretadas por Braslavsky (2006) como ciertas tendencias que la gran mayoría de las personas no esperan que se produzcan y que poco a poco se ponen en evidencia.¹

¹BRASLAVSKY, C. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para todos en el siglo XXI. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2e), pp. 84-101. Recuperado el 16/12/2013 de <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>.

El director del centro educativo requeriría entonces un conjunto de atributos, que permitan la efectividad de las funciones según su cargo, de acuerdo con esto existen algunas instituciones como el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Fundación Chile, entre otras, que describen algunas de las competencias que estos profesionales deberían poseer o desarrollar para ejercer de manera eficiente el rol de director, sin embargo, estas serán detalladas más adelante.

En base a lo antes indicado, el Marco para la Buena Dirección (MBD)² señala concretamente que la función principal del director consiste en conducir y liderar el proyecto educativo institucional (PEI), sin embargo aunque es la función principal, es conocido por los directores en ejercicio, que no es la única, sino solo una parte de la amplia gama de responsabilidades que conlleva este cargo.

De esta manera, resulta imperante para realizar una gestión efectiva, hablar de equipos directivos, en tal sentido el mismo MBD, señala en todos sus criterios, que son: el director y equipo directivo, los encargados de llevar a cabo el proceso de dirección escolar. De la misma forma José Manuel Mañú (2005), señala en su libro “equipos directivos para centros educativos de calidad”; que son varios los modelos de equipos directivos viables, en un centro educativo, pero en todos ellos deben quedar representadas las siguientes funciones³:

Director: Es la máxima autoridad y además de ejercer las funciones de representación es la persona que decide los asuntos ordinarios. No obstante entendiendo que su función primordial es la de coordinar la tarea de gobierno de todas las personas que componen el equipo, es muy importante que posea un

²MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2005). Marco para la Buena Dirección Criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño. Impresión B&B impresores. República de Chile.

³ MAÑÚ J. M. (2005). Equipos directivos para centros educativos de calidad. Ediciones Rialp, S.A. Madrid.

talento constructivo, tenga presente los objetivos del colegio a medio y largo plazo y que, en la toma de decisiones, sea coherente con el ideario del centro

Subdirector: Asiste al director en la actividad ordinaria y le sustituye en caso de ausencia. Es especialmente importante la unidad de criterios entre uno y otro. Ser subdirector no es fácil y es importante que este comprenda muy bien su misión y se ajuste a ella. La principal tarea del subdirector es fortalecer al director

Director Técnico: Dirige la formación de los profesores, supervisa las programaciones, coordina los departamentos, analiza los resultados académicos obtenidos. Entre sus misiones principales se encuentra la formación de profesores nuevos, lograr que el nivel académico alcanzado en el centro sea el propuesto en los objetivos, y que los alumnos adquieran hábitos y técnica de estudio. Este director en el contexto chileno también es conocido como Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.

Director de organización: Coordina la vida diaria del centro: horarios, asistencia; atiende posibles problemas de disciplina, programa y organiza excursiones, actos colegiales, etc. El cargo de director de organización desgasta especialmente y para el se requiere carácter, moderación y temple. De su correcto funcionamiento depende que el resto de miembros del equipo directivo pueda realizar adecuadamente su función. Este director en el contexto chileno es conocido como Inspector General.

Será entonces, este equipo el encargado de planificar y llevar a cabo el proyecto educativo de la institución, así como responsabilizarse con su comunidad educativa por los múltiples procesos de gestión, que permitan a la institución alcanzar resultados óptimos, según lo especifique la normativa vigente del sistema educacional chileno.

Relacionado con el mismo tema Cecilia Braslavsky (2006) señala la capacidad de conducción de los directores e inspectores, como uno de los diez factores claves

para una educación de calidad en este siglo, referente a ello señala que en prácticamente todas las investigaciones educativas sobre la calidad de la educación se constata que las características del ejercicio del rol directivo y, de modo más específico, las de los directores y directoras de escuelas, presentan una importante correlación con la posibilidad de gestar instituciones apropiadas para promover aprendizajes de calidad.

Entre las características de los directores concretos –dice Braslavsky- que logran que las escuelas “enseñen lo que tienen que enseñar en felicidad” tres aparecen como decisivas. La primera es de orden subjetivo. Se trata del valor que se otorga a la función formativa de los establecimientos educativos. La segunda podría definirse como la capacidad que tiene la dirección de “construir sentido” para el establecimiento en su conjunto, pero también para cada uno de los grupos y de las personas que lo integran. En cuanto a la tercera, podría decirse que es la capacidad que posee la dirección de “construir eficacia”, es decir, de que cada uno de esos grupos y de esas personas sientan y corroboren empíricamente que el sentido que buscan en ese establecimiento se realiza con una relación aceptable entre la inversión personal de tiempo y energía, y el beneficio que se obtiene en relación con el sentido buscado.

Una investigación realizada hace ya casi quince años en la Argentina y otra posterior efectuada en el marco de un programa de producción de materiales para la formación de directores de escuelas en contextos de pobreza por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de Buenos Aires en 2002 y 2003 pusieron de manifiesto que numerosos directores y directoras de establecimientos educativos no priorizaban la función cognitiva y formativa de la escuela. Las autoras de la primera investigación (Braslavsky y Tiramonti, 1990) categorizaron ese fenómeno como de “desjerarquización cognitiva”. En una investigación posterior la mayoría de los profesores a quienes se les preguntó en qué consistía ser un “buen alumno”, respondió cualquier otra cosa, menos que era aquel que “aprendía”.

Para terminar la autora señala, que todo esto revela un problema. Las instituciones educativas parecen ser representadas a menudo por los directivos y supervisores por un lado, y por los estudiantes, por el otro; como importantes para cumplir funciones que pueden cumplir otras instituciones. Para los alumnos ser proveedoras de pares. Para los directores dar pautas de socialización. Pero sólo las instituciones educativas que están conducidas por directores y por supervisores que identifican la función cognitiva como función específica de la escuela, pero que asocian también esa función específica a una función formativa global y que tienen la capacidad de promover vínculos de todo tipo con el entorno logran promover una educación de calidad. Esos directores y supervisores consiguen promover el trabajo en equipo al interior de las instituciones educativas y del sistema y las alianzas con las comunidades, las familias, las empresas y los medios de comunicación⁴.

1.1.2 Competencias directivas

Todo lo señalado hasta aquí, revela que el director y su equipo directivo deben poseer amplias y profundas competencias, que les permitan realizar una gestión efectiva y de calidad, De acuerdo con esto el Ministerio de Educación se ha preocupado además de contar con un instrumento para la dirección que oriente las funciones y atribuciones del director(MBD), solicitar a otras instituciones el desarrollo de un perfil de competencias que permita conocer los conocimientos, habilidades y actitudes de estos profesionales. Respecto de ello la Fundación Chile en su artículo “Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile”, dice que para hablar de competencias, primero debemos clarificar ¿a qué nos referimos cuando hablamos del concepto de competencias directivas? Una definición frecuentemente utilizada Stuardo G.y Sanchez J. (2011) sobre competencia es aquella conceptualiza como “la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejo, movilizandoy combinando recursos

⁴BRASLAVSKY, C. (2006).Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI.Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2e), pp. 84-101. Recuperado el 16/12/2013. de .<http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>.

personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno” (OCDE, 2005). Se trata, como plantea Uribe (2010), de una capacidad que tiene el potencial de traducirse en una acción, y que incluye distintos niveles que es indispensable distinguir: un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental) y un saber ser (actitudinal)⁵.

En el mismo estudio propone un modelo integrado de competencias críticas para los líderes escolares en Chile, el cual distingue entre competencias funcionales y conductuales. Entre las primeras, se distinguen cinco dimensiones. La primera de ellas, **Establecer una visión orientadora**, alude a la capacidad del director para generar y alinear a la comunidad escolar en torno a un proyecto educativo orientado a la mejora de los aprendizajes, que se traduzca a su vez en objetivos y herramientas concretas de trabajo al interior del establecimiento, generando así altas expectativas respecto de su consecución. La segunda dimensión, conceptualizada como **Generar condiciones organizacionales**, aglutina competencias que permiten al director alinear la asignación y articulación de los recursos, funciones y vínculos de la escuela con el cumplimiento del proyecto educativo. Una tercera dimensión tiene que ver con la capacidad para **Gestionar la convivencia escolar**, donde el director posee las herramientas para controlar y prevenir situaciones de conflicto, promoviendo un ambiente de seguridad en la comunidad escolar. Una cuarta dimensión guarda relación con la capacidad del director para **Desarrollar a las personas**, que se traduce en su habilidad y efectividad para promover el desarrollo intelectual y emocional de los docentes como mecanismo para el mejoramiento de la calidad profesional. Finalmente, el liderazgo efectivo se caracteriza por la capacidad del director para **Gestionar la pedagogía**, lo que implica que el líder escolar maneja y utiliza herramientas técnico-pedagógicas para fortalecer el desempeño en aula de los docentes

⁵ STUARDO G. Y SÁNCHEZ J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Fundación Chile. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2011, 48(1), 63-80

Además de las competencias funcionales ya señaladas, el estudio identifica también un conjunto de competencias conductuales que, a partir del análisis, pueden categorizarse en cuatro dimensiones principales: La primera de ellas, conceptualizada como **gestión flexible para el cambio**, refiere a la capacidad del director de entender los procesos de cambio integralmente y manejar su complejidad, siendo capaz de modificar estilos y prácticas para reaccionar asertivamente ante escenarios diversos o elegir las mejores soluciones para incidir en la dirección del proyecto educativo. En segundo lugar, la literatura y los modelos resaltan la importancia de las **habilidades comunicacionales** mediante las cuales el director lograría que sus mensajes causaran efecto en la comunidad escolar, siendo acogidos por ésta y teniendo consecuencias sobre su actuar. Una tercera dimensión clave es la **construcción de confianza**, relacionada con la capacidad para generar en la comunidad escolar la creencia de que su comportamiento futuro estará coherentemente alineado a los dichos y actos cometidos con anterioridad. Finalmente, la literatura resalta la importancia de la **articulación entre conocimiento y práctica**, por medio de la cual el director incorpora los aportes provenientes de la evidencia a sus decisiones y prácticas de liderazgo, mejorando así continuamente su trabajo.

1.1.3 La gestión educacional

Se puede desprender entonces que liderar un establecimiento no es cosa fácil, ya que requiere de varios elementos que se interrelacionan para lograr una dirección institucional efectiva, bajo estos términos y paralelo a las funciones y competencias directivas, antes señaladas, debemos identificar otro elemento como parte importante para la obtención de resultados de calidad y planificación de los procesos de las escuelas, este se refiere a la gestión educativa. Al respecto el informe elaborado por la Fundación Chile, titulado “Perfiles de competencias para docentes directivos. Mapa de desarrollo profesional MINEDUC”, dice que la gestión escolar alude al conjunto de actividades implicadas en la marcha cotidiana de los establecimientos, incluyendo actividades de enseñanza – aprendizaje, administrativas, de organización

interna, de relación con la comunidad y otros actores del sistema y también las normas y prácticas de convivencia entre los distintos miembros de la comunidad escolar, (Weinstein, 2003), se refiere también a que no se pueden iniciar procesos de búsqueda de eficacia de la gestión escolar en vistas de mejorar los resultados escolares, sin que directivos lideren los procesos de transformación e innovación. Una escuela eficaz no puede ser tal sin directivos competentes⁶.

Raczynski y Muñoz (2005), dicen que la escuela efectiva requiere de un trabajo efectivo en el aula, pero éste no asegura buenos resultados si no hay un liderazgo institucional y pedagógico, un trabajo articulado entre los profesores y una gestión escolar que entregue un apoyo a lo que ocurre en la sala de clases,⁷

Para Mariano Uribe(2010),La gestión institucional es el conjunto de acciones que aseguran la realización del proyecto educativo institucional. Dichas acciones del equipo directivo lideran la institución hacia metas explícitas, implican un proceso permanente de toma de decisiones generando un clima de trabajo colectivo y participativo. Son elementos clave de esta dimensión los procesos de administración, la convivencia escolar, la relación con el entorno (redes con otras escuelas e instituciones sociales) y el liderazgo de los procesos de los cuales se debe dar cuenta responsablemente. Así mismo dice que la gestión institucional, constituye un pilar fundamental para cualquier proceso de mejora “en toda escuela, su entramado dinámico y complejo de personas, reglas, tradiciones, espacios, tiempos y recursos puede facilitar y/o obstaculizar las intenciones de producir cambios en sus prácticas cotidianas. Es un rol del equipo directivo mediar y resolver las múltiples tensiones que produce cualquier acción que intente cambiar la inercia de la institución” (Botte, Emilce). Considerando lo anterior, se puede afirmar que la gestión institucional facilita y promueve el desarrollo de prácticas institucionales orientadas a mejorar la

⁶FUNDACIÓN CHILE. [s/f]. Perfiles de competencias para docentes directivos. Mapa de desarrollo profesional MINEDUC. Recuperado el 17/12/2013 de. <http://www.educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos.html?task=download.file&fid=70.150&sid=115>.

⁷RACZINSKY, D. Y MUÑOZ, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. MINEDUC. Santiago. Chile.

calidad educativa, comprometiendo a todos los actores y liderando los procesos educativos para el logro de los objetivos de la misión y visión de la escuela.⁸

Como hemos visto hasta aquí los elementos relacionados con dirigir un establecimiento educacional, son muchos, es por ello que aquel que ostente o desee hacerse cargo de esta compleja pero significativa tarea debe considerar aspectos clave que sustentan el proceso, tales como liderazgo, gestión, trabajo en equipo, competencias. El desarrollo conjunto de estos y otros elementos que subyacen al proceso directivo propendería al desarrollo integral de las instituciones educativas y por sobre todo a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, convirtiéndose en términos generales en un líder capaz de gestionar efectivamente las mejoras que el sistema educacional necesita y que la normativa imperantemente exige.

⁸URIBE, M. (2010). "Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno". Reice, vol. 3, núm. 1 (e) Recuperado el 16/12/2013. de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22_hm.html.

1.2 POLÍTICAS EDUCACIONALES

1.2.1 Actuales lineamientos

Las políticas educacionales asociadas a la educación técnico profesional son escasas, ocurre algo similar respecto a los planteamientos realizados por los gobiernos sobre la capacitación y desarrollo de los profesionales que se desempeñan, en esta modalidad de enseñanza, algo no menor si para ello consideramos las exigencias de la Ley General de Educación (LGE) y la actual Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), que establecen implícitamente un sistema de trabajo que aporte resultados y mejore los aprendizajes, debemos considerar las evidencias que aportan las investigaciones y conocimientos empíricos que da el quehacer pedagógico, donde es innegable que los docentes son un elemento central para lograr aprendizajes, respecto de ello se establece que un docente que domina su disciplina, conoce la evolución del aprendizaje, evalúa a sus alumnos y su propia práctica, además de ser capaz de crear un clima propicio para el aprendizaje, debiese tener resultados con todos sus estudiantes.

Resulta curioso entonces que las políticas educacionales conociendo las múltiples investigaciones antes señaladas, mantenga vigente el decreto 352/2003, el cual en su artículo 11 establece que en ausencia de docentes titulados en pedagogía, podrán impartir asignaturas propias de las especialidades del plan diferenciado Técnico Profesional, profesionales o técnicos en áreas afines⁹, esto quiere decir que incluso un alumno que egrese de alguna carrera en 4° medio, podría realizar clases en la

⁹MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003). Decreto 352 Reglamenta el ejercicio de la función docente. Chile. Recuperado 18/12/2013. de http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20352%20Reglamento%20Funcion%20Docente.pdf.

misma especialidad, lo antes señalado ha llevado a que cerca de la mitad de los docentes técnicos respondan al perfil de este decreto¹⁰.

Este es un tema no menor si consideramos la pregunta ¿qué calidad de educación reciben los estudiantes que se ven enfrentados a docentes sin competencias pedagógicas y/o sin experiencia laboral docente? Esta pregunta es necesaria, ya que hoy en día la calidad es uno de los principales elementos que trabajan las políticas educacionales del país, cobrando aun más relevancia si consideramos que la Ley General de Educación, en su artículo 3, letra b, dice que será un principio de la educación propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley¹¹.

Como se puede apreciar anteriormente, la educación técnico profesional posee aspectos que deberían ser considerados de modificarse, o de alguna manera regularse, esto debido a las nuevas exigencias del sistema educativo actual. Para apoyar esta recomendación la Ley de Aseguramiento de la Calidad 20.529, establece en el artículo 10 que, el objeto de la agencia será evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas¹². Esto especifica que es un elemento regulador de la educación, pudiendo tener injerencia directa en procesos de los distintos niveles educativos, así también en la ordenación de los establecimientos basados en estos

¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. (s.f.) Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009) Ley 20.370 Establece la ley General de educación. Santiago. Chile. Recuperado el 18/12/2013 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011) Ley 20.529 Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Santiago. Chile. Recuperado el 18/12/2013 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>.

resultados. Así en el artículo N°17, dice que la agencia ordenará, mediante resolución fundada, a todos los establecimientos educacionales reconocidos por el estado, de acuerdo a los resultados de aprendizaje de los alumnos, en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares y al grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad educativa propuestos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Esto demuestra la importancia que posee contar con procedimientos eficientes y docentes competentes en su labor, ya que en el peor de los escenarios, se podría incluso revocar el reconocimiento oficial del establecimiento.

.

1.2.2 Políticas históricas de la educación TP

La Enseñanza Media Técnico Profesional se establece, como la modalidad de enseñanza de la educación secundaria, en el proceso de reforma del sistema educativo chileno, durante la década de 1960. “Recogiendo la tradición de las escuelas de artes y oficios, agrícolas, técnicas-femeninas y comerciales, se la definió como alternativa de orientación a la vida del trabajo”¹³. La reforma de 1965, junto con mejorar el acceso a la educación secundaria, estructuró la educación media en dos modalidades, humanista-científica y técnico-profesional, para esta última, junto con modificar su estructura curricular, estableció un núcleo de formación básica y las especialidades que se ofrecerían en su plan de estudio nacional para cada una de ellas, las cuales tendrían como objetivo capacitar a los alumnos y alumnas en diferentes oficios y funciones técnicas con la posibilidad de continuar de estudios superiores.

Con el impulso de la reforma de 1965, desde la década de 1970, se va incrementando sostenidamente la cobertura en este nivel de enseñanza, lo que significó, por un lado, que ella ya no fue “el soporte de la integración y cohesión

¹³COX, C. (2005). Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos Décadas del Siglo XX. (2ª. Ed.). Chile: Editorial Universitaria.

social que aseguraba y mantenía las expectativas de movilidad social” y por otro lado, que “los estudiantes dejaron de ser una población de elite intelectual, relativamente homogénea cuyo destino era la universidad”¹⁴.

En un contexto de mayor cobertura y heterogeneidad, el gobierno militar en la década de los '80, a través de la descentralización y privatización o municipalización, pretendió diversificar la oferta educativa, tanto el ámbito administrativo como curricular. La nueva política esperaba que la mayor cantidad de establecimientos y la libertad de éstos de ofrecer distintos planes curriculares, en ambas modalidades, aumente la diversidad de la oferta, flexibiliza el sistema y satisface las diversas demandas educativas de los estudiantes; sin embargo, como se señala, “esta flexibilidad no llegó a concretizarse y, por el contrario, agudizó las diferencias en cuanto a la calidad educativa y la segmentación social dentro del sistema”¹⁵.

La reforma de los años 80 estructuró la enseñanza media en dos ciclos. La modalidad Técnico Profesional se concentró en el 2º ciclo ya que el 1er ciclo se planteó de carácter científico-humanista para ambas modalidades. En 1988, se da término al plan común, debiendo comenzar cada modalidad desde 1º medio, con una duración de cuatro años cada una.

Cox, cita a Miranda en su estudio, quien señala que en el ámbito de la Educación Técnico Profesional, los establecimientos educacionales tuvieron plena libertad para establecer y ofrecer planes y programas propios, los cuales deberían responder, a un “análisis de las tareas observadas en puestos de trabajo dentro de las empresas ubicadas en el entorno del establecimiento, poniendo énfasis en que éstos se ajustarán a sus demandas y necesidades”

¹⁴CARIOLA, M., BELLEÍ, C., y NÚÑEZ, I. (2003) Veinte años de políticas de Educación Media en Chile. UNESCO.

¹⁵COX, C. (2005). Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos Décadas del Siglo XX. (2ª. Ed.). Chile: Editorial Universitaria.

Según los estudios sobre la reforma de la enseñanza media bajo el gobierno militar, con la libertad de establecer especialidades y elaborar los planes y programas, se exacerbó la diversificación horizontal de esta modalidad de enseñanza, llegando en la década de los '90 a ofrecerse 1.595 especialidades¹⁶. Con la flexibilidad “sólo se logró disminuir la calidad de educación que recibían los estudiantes socialmente desfavorecidos al mismo tiempo que segmentaba el sistema educacional”¹⁷

A nivel regional, según los estudios e investigaciones llevados a cabo a inicio de la década de los 90, se establecía que la educación en general y la técnico profesional en particular no estaba en condiciones de responder a las exigencias de la sociedad moderna. El sistema educativo tradicional, en cuanto a sus estructuras curriculares y prácticas, se mostraba obsoleto frente a nuevos requerimientos económicos y sociales producto de un nuevo paradigma productivo, el cual basaba su desarrollo, en el conocimiento, el progreso técnico, la innovación y la creatividad.

Frente al diagnóstico anterior, el documento “Propuesta de transformación productiva con equidad” de CEPAL y UNESCO (1992), citado por Sepúlveda (2009), señala “el sector más perjudicado por tal deterioro ha sido el de la educación técnico profesional cuya enseñanza se ha tornado crecientemente irrelevante frente al aumento y la diversidad de requisitos para ejercer las profesiones que pretendía impartir. Los fragmentarios estudios disponibles coinciden en señalar la baja eficiencia y los altos costos por alumno de esta educación. Se critica su falta de vinculación con las empresas, su rigidez para responder a los requerimientos de éstas, su resistencia al cambio debido a las inercias producidas por los programas y equipos existentes, y la formación inadecuada de su personal docente”¹⁸.

¹⁶COX, C. (2005). Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos Décadas del Siglo XX. (2ª. Ed.). Chile: Editorial Universitaria.

¹⁷CARIOLA, M., BELLEÍ, C., & NÚÑEZ, I., (2003) Veinte años de políticas de Educación Media en Chile. (p.55) UNESCO.

¹⁸SEPÚLVEDA, L (2009) Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación –FONIDE.

En Chile, aun existiendo una mejor valoración social de esta modalidad de enseñanza y satisfacción de los estudiantes por la elección de estudios técnicos a nivel medio y de la enseñanza que en ellos recibían. Los diagnósticos realizados a la enseñanza media técnico profesional, durante los primeros años de gobierno democrático, arrojarían (OCDE, 2004):

- Respuesta a la demanda social por matrícula a los establecimientos TP sin resguardar la calidad de la enseñanza impartida.
- Un crecimiento exagerado e inorgánico de especialidades, producto de la desregularización de los años 80.
- Grandes diferencias en el total de horas del plan de estudio en una misma especialidad.
- Un sistema educativo equipado pobremente, tanto en recursos generales como técnicos para abordar la propuesta curricular de cada especialidad.
- Diferente formación de los profesores y profesoras de las especialidades y la inexistencia de capacitación pedagógica para ellos, como profesores no calificados.
- Escasos vínculos de los establecimientos con el mundo productivo, el que sólo se concretaba al solicitar cupos para práctica profesional.

Un nuevo estudio solicitado por el Ministerio de Educación a la Facultad de Economía de Universidad de Chile, realizado durante los años 1997 y 1998, previo a la implementación de la reforma curricular, establece, entre sus conclusiones más relevantes, que en el ámbito de la enseñanza media técnico profesional se evidenciaba:

- Débil vínculo de los establecimientos con el mundo productivo para involucrarlos en el proceso educativo.

- Escasa autonomía de los directivos de los establecimientos para desarrollar su labor impuesta por los sostenedores.
- La gestión pedagógica de los establecimientos, que se sostiene en un discurso educativo basado sobre el desarrollo integral y una formación para la vida del trabajo, se gestiona “sin estándares curriculares educativos que permitan sustentar un enfoque de gestión sistemático orientado hacia la calidad”.
- Débil vinculación entre la formación general y la formación específica.
- Diversas deficiencias en la propuesta, en los vínculos y comunicación necesaria con el mundo empresarial y supervisión de las prácticas profesionales.
- “La carencia de estándares evaluativos pertinentes para la enseñanza TP limita la credibilidad, validez y utilidad de sus evaluaciones sobre la calidad y desempeño de los establecimientos educacionales, como también la certificación de los aprendizajes”

Paralelamente a los diagnósticos solicitados por las autoridades, que tenían como propósito visibilizar la realidad educativa en la enseñanza media para diseñar una nueva política que renovara este nivel de educativo, se llevaron a cabo iniciativas que tendieron a fortalecer la modalidad TP. Las políticas implementadas continuaron por la expansión de la educación técnico profesional, lo que fue acompañado por un aumento considerable del gasto por alumno, aumento de la subvención escolar; se dotó de equipamiento técnico a 105 establecimientos técnico-profesional para su modernización; se habilitó la modalidad TP en 87 establecimientos humanístico-científico, proporcionándoles infraestructura y equipamiento productivo, dada la alta demanda por esta modalidad de enseñanza; se perfeccionó a los docentes principalmente de los establecimientos que se iniciaban como polivalentes (HC-TP) y se da inicio a la formación profesional dual en algunos establecimientos vinculados a las corporaciones empresariales. La propuesta de formación dual establecería que

parte de la formación técnica de los estudiantes debía realizarse en una empresa de acuerdo a un plan de aprendizaje concordado con el establecimiento, Cox¹⁹.

Junto al fuerte aumento del gasto público en este nivel de enseñanza, durante la década de los '90 y a las iniciativas denominadas de modernización de la educación media técnica profesional, explicitadas anteriormente, a mediados de la década se da inició a la gran reforma del sistema educativo chileno que en sus diferentes componentes Programa MECE, Jornada Escolar Completa (JEC) y Rediseño Curricular, tuvo como objetivo fundamental mejorar la calidad y equidad en sus resultados.

La reforma curricular para la Educación Media Técnico Profesional, se inserta en el proceso global de reforma al sistema educativo chileno iniciado en la década de los 90. Si bien los consensos en la necesidad de dar una profunda transformación al sistema se comparten ampliamente, se necesitarán varios años para la concreción de un nuevo currículum nacional, en respuesta a las nuevas demandas de preparación de los niños y jóvenes del país, tanto en educación básica como en educación media.

En el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, designada por el Presidente de la República en 1994, comisión que representaba a una amplia pluralidad de posiciones políticas, ideológicas, sociales y de formación, se explicitaba que “la calidad de la enseñanza media, en sus dos modalidades, es alarmantemente baja en los establecimientos que atienden a casi el 90% de los alumnos”, CAPCE, Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.²⁰

¹⁹COX, C. (2005). Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos Décadas del Siglo XX. (2ª. Ed.). Chile: Editorial Universitaria.

²⁰CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006).Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Chile.

El Informe señalaba que la educación media, en ambas modalidades, mostraba una equivocada concepción y orientación, y como características escasa diversificación, flexibilidad, articulación con el medio externo, formación rígida, en definitiva una educación que no estaba “a la altura de las necesidades de los jóvenes ni responde tampoco a las demandas de la sociedad, de las instituciones post-secundarias, de las empresas ni del mercado laboral. Seguramente la consecuencia más grave es la baja efectividad de este nivel educacional, que se espera debería hacerse cargo de completar el ciclo de formación general de los alumnos y prepararlos para ingresar, con las necesarias competencias, en diversas situaciones que tienen la característica común de poner a los jóvenes ante la exigencia de desempeñarse con mayor autonomía y de continuar aprendiendo por su cuenta, sea en el trabajo, en cursos superiores o en cualquier otro dominio. La educación media chilena no cumple, salvo excepciones, con su misión fundamental”, CAPCE (2006).

Bajo el contexto anterior, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, establecía como impostergable reformar la educación media, y dentro de ella la modalidad TP. Para esta última, como elementos fundamentales, plantea que la educación técnico profesional debía “entregar una capacitación técnica de rango amplio, en torno a familias de destrezas básicas de uso común en distintos sectores de la economía, sin limitarse a unas habilidades específicas que prontamente pueden quedar obsoletas” y además poner fin a la idea de una educación terminal, debiendo los liceos TP entregar una formación a sus alumnos que les permita seguir aprendiendo a lo largo de su vida, en los niveles superiores de estudios y en el mundo de la capacitación laboral. CAPCE (2006).

Las carencias detectadas en la enseñanza Técnico Profesional, a pesar de la fuerte demanda, visibilizaban una educación que no tenía la capacidad para responder a las nuevas demandas laborales y del mundo productivo, marcadas por los nuevos énfasis tecnológicos, de la comunicación y la globalización de la economía. De acuerdo con esto Cariola señala que “Toda la evidencia internacional,

extremadamente convergente, estaba mostrando la necesidad de asumir un nuevo paradigma de formación técnica profesional, enfatizando el dominio de aquellas habilidades requeridas para acceder a un empleo y mantenerse en él en una economía en permanente transformación, lo que exigía ampliar la formación general, reconceptualizar el sentido de la especialización e incrementar la vinculación con el mundo productivo”²¹.

La reforma al sistema educativo chileno, en general, y el currículum, en particular, durante la década de los 90, estuvo sustentada en los objetivos de mejorar la calidad y equidad. Calidad centrada en ofrecer a todos los estudiantes una educación que respondiera a las necesidades educativas y formativas que demanda y requiere la sociedad actual y equidad en el entendido que todos los alumnos y alumnas debían tener las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo y al logro de aprendizajes de calidad.

Si bien, bajo estos dos grandes objetivos, la reforma en el ámbito de la educación media, implicó transformaciones relevantes al sistema (cobertura, disminución de las tasas de repitencia y deserción), no trajo consigo la disminución de las desventajas educacionales de los sectores de nivel socio-económico más bajos de la población estudiantil, que han accedido, principalmente, a la modalidad Técnico Profesional. Se mantuvo la baja representatividad de estudiantes de sectores más pobres en los establecimientos científicos-humanistas; los índices de deserción se mantuvieron más altos en los alumnos de nivel socioeconómico bajo y las tasas de ingreso a la universidad, mucho menor, en este segmento de la población escolar más desposeído, OCDE.²²

En relación a la implementación del curriculum los problemas de calidad, en el área de formación general, estarían asociados a los bajos resultados de los estudiantes

²¹CARIOLA, M., BELLEÍ, C. & NÚÑEZ, I. (2003). Veinte años de políticas de Educación Media en Chile. UNESCO.

²² OCDE (2004) Revisión de políticas nacionales de educación Chile. OCDE Publications. Francia.

de los liceos TP en las pruebas estandarizadas nacionales, en el área de la especialización, se traduciría en una débil formación de los estudiantes por cuanto los establecimientos estarían desfasados con los equipamientos en uso en el mundo productivo y en muchos de ellos, más que desfase habría carencia o implementación obsoleta.

Según lo antes expuesto, los problemas de calidad se vincularían a la propia propuesta curricular la que no estaría respondiendo a los cambios vertiginosos y de actualización permanente en el escenario productivo, transformándose en un curriculum no pertinente frente a los nuevos conceptos, estructuras organizativas y requerimientos del mundo laboral actual.

Compartimos la premisa que toda reforma educativa se transforma en realidad con la participación de los actores sociales, principalmente los docentes por el rol fundamental que a ellos les cabe en su implementación. Pero también consideramos que el posicionamiento del profesor frente a la demanda de cambio, aceptación o rechazo, determinará su logro o fracaso, por cuanto son ellos los que a través de sus prácticas pedagógicas están encargados de traducir los requerimientos sociales y educativos del currículum prescrito.

Junto a lo anterior, se considera que toda práctica docente, así como la enseñanza en general, sin diferencias de grupos sociales, sin embargo creemos que las instituciones y el sistema educativo deben generarlas condiciones que favorezcan la implementación del currículum. Por cuanto, la implementación del currículum no solo dependerá de las capacidades y competencias de los docentes, sino también de una serie de factores o condiciones tanto internas como externas a la institución educativa.

Frente a lo anterior y a la realidad que presenta la educación técnico profesional, nos lleva a interrogarnos sobre ¿cuál es la significatividad de la propuesta curricular

prescrita, para la formación técnico profesional?, ya que la significancia de esta parte por los docentes quienes son los encargados de traducirla e implementarla.

Bajo esta interrogante podemos apreciar los intentos realizados en los gobiernos por fortalecer la educación técnico profesional, sin embargo, también se puede apreciar que a más de 10 años de la última reforma, los liceos de la EMTP continúan trabajando bajo los mismos planes y programas de estudio, sin que estos hayan sido ajustados para asegurar su pertinencia con los requerimientos del mercado laboral actual.

Otro aspecto que se puede desprender de esta interrogante, así como de la evolución de las políticas en esta materia, es que, durante los años de existencia de la educación técnica, no se logra dilucidar claramente una oferta de perfeccionamiento o sistemas de desarrollo de los profesionales que se desempeñan en esta modalidad educativa. Si bien desde el año 2007 existe una oferta de perfeccionamiento para los docentes de la EMTP destinada a dotarlos de competencias pedagógicas y técnicas de su especialidad²³, estas capacitaciones son escasas, poco pertinentes y de carácter voluntario, lo cual no permite tener una visión clara respecto al impacto que posee en los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de esta formación y en el desarrollo de estos profesionales; este es un dato no menor si consideramos que de acuerdo a la base de idoneidad docente del Ministerio de Educación del año 2010, cerca de 16.600 docentes imparten clases en los liceos con EMTP, de los cuales 8.000 corresponden a docentes de formación general y 8.600 a docentes de formación diferenciada técnica profesional. Este último grupo representa el 15% de la población total de docentes de Enseñanza Media

²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. (s.f.) Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>.

Como se puede observar, Las políticas educacionales respecto a la educación técnico profesional no son muy concretas y actualizadas, respecto a cómo asegurar la calidad en esta modalidad educativa, ni tampoco a la regulación, capacitación y desarrollo de los profesionales que se desempeñan como docentes en este tipo de enseñanza, cabe señalar aquí, que aunque las políticas no establecen claros lineamientos sobre el tema, estas si presentan una oportunidad a los establecimientos educacionales para generar sus propios mecanismos de mejora, a través del proyecto educativo institucional.

1.2.3 El valor del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El Proyecto Educativo Institucional es una herramienta establecida por las políticas educacionales para dar autonomía en la gestión de los establecimientos; de esta manera se espera que los directores, en conjunto con su equipo y comunidad educativa, elaboren y ejecuten de manera efectiva esta propuesta.

En relación a ello Mena I., Bugeño X. y Romagnoli C. (2007) establecen que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se constituye en un instrumento central para la legitimación de la dimensión formativa, así como para programar sistemáticamente la formación.

El PEI es la “Carta de Navegación” del proceso educativo del establecimiento escolar:

- Establece una visión, un lugar al que se quiere llegar, un “modo de ser institución” al cual se aspira. Los PEI llevan inherente la declaración de valores definidos como prioritarios. Establecer el norte fortalece una identidad de escuela y describe lo que constituirá el “bien común” por el cual se trabaja.
- Determina la orientación y el sentido de las prácticas de las personas, en la medida que indica lo que se espera de cada quien, otorgando un sentido a la acción de cada quien.
- Permite que todos trabajen en la misma dirección.

- Establece como se usará el tiempo, el espacio y otros recursos.
- Establece también el sistema de relaciones.
- Propone los sistemas de evaluación²⁴.

Bajo esta información un PEI implica desarrollar intencionalmente un contexto educativo que permita que se construya el futuro deseado, es decir identificar y establecer las prácticas, recursos, espacios de formación y desarrollo, así como los tiempos para efectuar las múltiples actividades de la institución educativa.

Respecto de lo antes mencionado las mismas autoras -anteriormente señaladas- especifican que; Muchos PEI que no se usan, es porque no contienen líneas de acción, o éstas son muy generales. No sirven de carta de navegación.

Las líneas estratégicas se formulan en el documento "PEI", pero además hay que desarrollarlas en documentos que podemos llamar "políticas específicas". Dentro de las políticas debiera incluirse:

- Una política de normativas, coherente con los principios de participación y, sobre todo, con los valores de la institución educativa.
- Una política de trabajo con los docentes, que les permita desarrollarse profesionalmente para ser agentes formadores.
- Una política y programa de orientación, que permite llevar a la práctica la misión formativa.
- Una política con las familias, tal que permita coordinar la formación en alianza con ella, el principal agente formativo.

En el mismo sentido y poniendo énfasis en la importancia del proyecto educativo para la gestión de procesos de mejora, la autora Sonia Villaroel Barrera (2002) dice

²⁴ MENA I., BUGUEÑO X. Y ROMAGNOLI C. (2007). Proyecto Educativo Institucional (PEI) en su dimensión formativa. Ficha valoras UC. Recuperado el 17/12/2013 de <http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/PEI.pdf>

que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es entonces el instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarifica a los actores las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano o largo plazo, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos, en resumen, ordena las grandes tareas en torno a objetivos compartidos²⁵.

Entonces podemos clarificar la importancia del proyecto educativo en los proceso de gestión, ya que se presenta como la herramienta que permite descentralizar la educación, dando autonomía al establecimiento en la toma de decisiones y planificación de estrategias que permitan superar las deficiencias detectadas en la institución; sin embargo señalaremos también que el proyecto educativo es solo un medio para generar las mejoras que la institución necesite, ya que para efectos de orientar y dirigir los procesos planificados se requiere un liderazgo efectivo y de calidad.

²⁵VILLAROEL BARRERA S.(2002) Proyecto educativo institucional, Marco legal y Estructura básica. Gobierno de Chile Ministerio de Educación. Programa 900 escuelas.Recuperado el 17/12/2013. de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PEI%20Marco%20Legal%20y%20Estructurabn.pdf>.

1.3 ENFOQUE DE LIDERAZGO

El liderazgo es hoy en día, una de las preocupaciones más importantes, no solo para los sistemas educacionales, sino también para múltiples empresas dedicadas a otros rubros, esto lo avalan múltiples investigaciones al respecto, ya que se entiende que a través de un liderazgo efectivo los resultados de la empresa mejorarán, lo mismo ocurre en el sistema educacional, la evidencia ha demostrado que el impacto de un liderazgo efectivo tiene una incidencia considerable sobre los resultados académicos de los alumnos, ejemplo de ello es la investigación de Waters, Marzano y McNulty,(2003) la cual abarcó más de un millón de alumnos en Estados Unidos, demostrando lo antes señalado²⁶. En Chile ocurre algo similar, ejemplo de ello es lo que muestra la UNICEF a través del libro ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza, las que muestran la importancia que tiene el liderazgo de los directivos en el mejoramiento de los logros de aprendizajes²⁷.

1.3.1 ¿Qué es el liderazgo?

Para Alfredo Rojas (2006) La palabra liderazgo no tiene una raíz latina, como la mayoría de los vocablos del español, su origen es de la lengua inglesa y se deriva del vocablo “lead”. El verbo “to lead” se refiere a la capacidad de conducir hombres. Conducirlos a las batallas, llevarlos a conquistar otros territorios, conducirlos por un camino o una línea de pensamiento o creencia. De allí la cercanía o familiaridad del término con otros como “héroe” o “rey”. Por lo tanto, se puede señalar lo siguiente:

LÍDER > CONDUCTOR

LIDERAZGO > CONDUCCIÓN

²⁶ WATERS, T. MARZANO, R. y MCNULTY, B. (2003) *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*, Documento de trabajo McREL. Colorado EE.UU.

²⁷ UNICEF, GOBIERNO DE CHILE (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. MINEDUC, Santiago. Chile.

Más específicamente, se puede establecer que el liderazgo es el arte de la conducción de seres humanos.²⁸

Resulta complejo realizar una definición concreta sobre el liderazgo, ejemplo de esto es lo que establece Kenneth Leithwood (2009), en su libro “Como liderar nuestras escuelas”, en el cual establece que es difícil definir el liderazgo, y si tratamos de acotar el término corremos el riesgo de restringir la reflexión y la práctica; sin embargo, una concepción amplia y funcional nos ayudará a fundamentar esta reseña. Nuestro enfoque sobre liderazgo incorpora los siguientes entendidos, provenientes de fuentes empíricas, conceptuales y normativas:

- El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales. Aun cuando los líderes son individuos, el liderazgo está inserto en relaciones y organizaciones sociales y su propósito es realizar algo para un grupo. No es un fenómeno individual o personal.
- El liderazgo implica un propósito y una dirección. Los líderes persiguen metas con claridad y tenacidad y responden por su cumplimiento. En algunos casos, le corresponde al líder desarrollar y promover metas grupales; en otros, se trata de un proceso más inclusivo, pero donde el líder es un actor decisivo. Finalmente, hay otros casos donde el liderazgo consiste en centrar el esfuerzo en torno a una visión que se origina en otro lugar. En el pasado se premiaba a los líderes educativos por una gestión técnica eficiente de las escuelas o de los sistemas (Rosenblum et al, 1994). En la actualidad, un liderazgo educativo orientado a cumplir cualquier objetivo que no sea el aprendizaje escolar es, cada vez más, percibido como ilegítimo e inefectivo. Esta meta del liderazgo, explícitamente centrada en los aprendizajes, no circunscribe el ámbito de los líderes escolares al sistema pedagógico per se, como lo hacían las antiguas nociones de liderazgo

²⁸ ROJAS.A Y GASPAS F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado el 17/12/2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>.

pedagógico. Más bien, asume que los líderes dirigirán su atención a asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional apoyen el aprendizaje de los estudiantes. El liderazgo es un proceso de influencia. A veces las acciones de los líderes tienen un efecto directo en las metas principales del colectivo, pero muchas veces su acción consiste en influenciar los pensamientos y el actuar de otras personas y establecer las condiciones que les permitan ser efectivos. Esta influencia puede realizarse de manera dirigida, ayudando a las personas a realizar algo específico y acotado o algo muy amplio y transformador, impulsando las aspiraciones y acciones de terceros de manera expansiva y muchas veces impredecible (Burns, 1978).

- El liderazgo es una función. Muchos observadores del liderazgo reconocen que éste conlleva un conjunto de funciones no necesariamente relacionadas con un departamento particular o una designación formal. Personas en diferentes roles pueden ejercer labores de liderazgo, aunque muchas veces cuenten con desiguales recursos, habilidades y propensiones para este efecto.
- El liderazgo es contextual y contingente. La mayoría de las teorías contemporáneas sobre el liderazgo sugieren que éste se practica de acuerdo a las características de la organización social, las metas fijadas, los individuos involucrados, los recursos y los plazos, además de otros factores, incluidas las características de los propios líderes (Hollinger y Heck, 1996a; Leithwood y Duke, 1999). Así, ninguna fórmula del liderazgo efectivo es aplicable de manera universal.

Con estas orientaciones generales -Dice Leithwood- podemos definir el liderazgo escolar como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela²⁹.

²⁹ K. LEITHWOOD (2009). Fundación Chile. ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Salesianos, Santiago de Chile.

Robinson (2009) dice que “el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009, p.70). De esta manera, el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido³⁰.

Basado en el mismo artículo anterior cabe señalar aquí que mientras el contexto del establecimiento sea de mayor vulnerabilidad, mayor es la necesidad de un líder efectivo. De acuerdo con Bolívar (2009), los efectos del liderazgo son más evidentes allí donde son más necesarios. En tanto, Weinstein (2009) señala que un mal liderazgo podría producir el efecto contrario, llevando a que las escuelas retrocedan en calidad y consecuentemente disminuyan los resultados académicos de los alumnos.

De esta forma nos podemos dar cuenta que liderar un establecimiento requiere de una serie de atributos y cualidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, que le permitan al director conducir a las personas del centro educativo, entendiendo para efectos de este proyecto que esa conducción es hacia el logro de objetivos comunes que promuevan la mejora de la institución educativa y con ello la mejora de los aprendizajes.

1.3.2 Tipos de liderazgo:

Para distinguir el tipo de liderazgo que requiere este proyecto de intervención, comenzaremos diciendo que no existe un modelo único para llevarlo a cabo, sino más bien dependerá de la situación o etapa de ejecución en que se encuentre la

³⁰HORN. A. MARFÁN J. (2010) Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas. Vol 9, N° 2, pp. 82-104

propuesta, sin embargo por el carácter de la metodología que guía y permea el planteamiento (investigación-acción), deberá existir una tendencia hacia un liderazgo más democrático, participativo y socializador, sin desmedro de lo antes señalado, la base de la propuesta pone en juego los distintos estilos de liderazgo, poniendo como el modelo central que más acomoda para el desarrollo de la propuesta, el liderazgo situacional, propuesto por Blanchard y Hersey, el cual desarrollaremos más adelante.

Comenzaremos por dar a conocer brevemente algunos de los estilos de liderazgos más comunes en las instituciones, siendo estos los más populares no solo en la teoría, sino también en la práctica de las empresas hoy³¹.

- ❖ **Liderazgo autocrático:** El Liderazgo autocrático es una forma extrema de liderazgo transaccional, donde los líderes tienen el poder absoluto sobre sus trabajadores o equipos. Los miembros del staff tienen una pequeña oportunidad de dar sugerencias, incluso si estas son para el bien del equipo o de la organización. Muchas personas se sienten resentidas al ser tratadas de esta manera. A menudo el liderazgo autocrático tiene altos niveles de ausentismo y rotación del personal. Para algunas tareas y trabajos sin calificación el estilo puede ser efectivo, porque las ventajas del control superan las desventajas.
- ❖ **Liderazgo burocrático:** Los líderes burocráticos hacen todo según "el libro". Siguen las reglas rigurosamente y se aseguran que todo lo que hagan sus seguidores sea preciso. Es un estilo de liderazgo muy apropiado para trabajar cuando existen serios riesgos de seguridad (como trabajar con maquinaria, sustancias tóxicas, o peso peligroso) o cuando largas sumas de dinero están en juego.

³¹ LOSRECURSOSHUMANOS.COM (2011). Los 10 estilos de liderazgo más frecuentes en las organizaciones. Recuperado el 17/12/2013 de <http://www.losrecursoshumanos.com/contenidos/7762-los-10-estilos-de-liderazgo-mas-frecuentes-en-las-organizaciones.html>

- ❖ **Liderazgo carismático:** Un estilo carismático de liderazgo es similar al liderazgo transformacional, porque estos líderes inspiran muchísimo entusiasmo en sus equipos y son muy enérgicos al conducir a los demás. de todas formas los líderes carismáticos tienden a creer más en sí mismos que en sus equipos y esto genera problemas, y un proyecto o la organización entera podrían colapsar el día que el líder abandone la empresa. En los ojos de los seguidores, el éxito está ligado a la presencia del líder carismático.

Liderazgo participativo o democrático:A pesar que es el líder democrático el que toma la última decisión, ellos invitan a otros miembros del equipo a contribuir con el proceso de toma de decisiones. Esto no solo aumenta la satisfacción por el trabajo sino que ayuda a desarrollar habilidades. Los miembros de equipo sienten en control de su propio destino así que están motivados a trabajar duro, más que por una recompensa económica.

Ya que la participación democrática toma tiempo, este abordaje puede durar mucho tiempo pero a menudo se logra un buen resultado. Este estilo de liderazgo puede adoptarse cuando es esencial el trabajo en equipo y cuando la calidad es más importante que la velocidad o la productividad.

- ❖ **Liderazgo Laissez-faire:**Esta expresión francesa significa "déjalo ser" y es utilizada para describir líderes que dejan a sus miembros de equipo trabajar por su cuenta. Puede ser efectivo si los líderes monitorean lo que se está logrando y lo comunican al equipo regularmente. A menudo el liderazgo laissez-faire es efectivo cuando los individuos tienen mucha experiencia e iniciativa propia. Desafortunadamente, este tipo de liderazgo puede darse solo cuando los mandos no ejercen suficiente control.

- ❖ **Liderazgo orientado a las personas o liderazgo orientado a las relaciones:**Es el opuesto al liderazgo orientado a la tarea. Con el liderazgo orientado a las personas, los líderes están completamente orientados en

organizar, hacer de soporte y desarrollar sus equipos. Es un estilo participativo, y tiende a empoderar al equipo y a fomentar la colaboración creativa. En la práctica la mayoría de los líderes utilizan tanto el liderazgo orientado a la tarea y el liderazgo orientado a las personas.

- ❖ **Liderazgo natural:** Este término describe al líder que no está reconocido formalmente como tal. Cuando alguien en cualquier nivel de una organización lidera simplemente por satisfacer las necesidades de un equipo, se describe como líder natural. Algunos lo llaman liderazgo servil.

De muchas maneras este tipo de liderazgo es una forma democrática de liderazgo porque todo el equipo participa del proceso de toma de decisiones. Quienes apoyan el modelo de liderazgo natural dicen que es una buena forma de trabajo en un mundo donde los valores son cada vez más importantes. Otros creen que en situaciones de mucha competencia, los líderes naturales pueden perder peso por otros líderes que utilizan otros estilos de liderazgo.

- ❖ **Liderazgo orientado a la tarea:** Los líderes altamente orientados a la tarea, se focalizan solo en que el trabajo se haya cumplido y pueden ser un poco autocráticos. Estos líderes son muy buenos para definir el trabajo y los roles necesarios, ordenar estructuras, planificar, organizar y controlar. Pero no tienden a pensar mucho en el bienestar de sus equipos, así que tienen problemas para motivar y retener a sus colaboradores.
- ❖ **Liderazgo transaccional:** Este estilo de liderazgo nace con la idea de que los miembros de equipo acuerdan obedecer completamente a su líder cuando aceptan el trabajo.

La transacción es el pago a cambio del esfuerzo y la aceptación hacia las tareas que les da su líder. El líder tiene derecho a castigar a quien considere que su trabajo no está como él desea.

El liderazgo transaccional es un tipo de management, no un verdadero estilo de liderazgo, porque el foco es hacia la ejecución de tareas de corto plazo.

- ❖ **Liderazgo transformacional:** Los líderes transformacionales son considerados los verdaderos líderes por la mayoría de los teóricos del liderazgo. Inspiran a sus equipos en forma permanente, y le transmiten su entusiasmo al equipo. A su vez estos líderes necesitan sentirse apoyados solo por ciertos empleados. Es una ida y vuelta emocional. Es por ello que muchas organizaciones tienen que funcionar tanto con el liderazgo transformacional como con el liderazgo transaccional. Los líderes transaccionales (o managers) se aseguran de que la rutina se lleve adelante en forma apropiada, mientras que el transformacional busca nuevas iniciativas y agregar valor.

Como podemos apreciar los estilos de liderazgos son variados y dependen de múltiples factores, en muchos casos, asociados a las características particulares del líder, el contexto en el cual se desempeña, las personas con que debe trabajar y/o a las metas propuestas para su gestión. Es así que nos podemos dar cuenta que no existe un tipo de liderazgo exclusivo para tener resultados, ya que las múltiples evidencias aportadas por investigaciones nos sugieren que se complementan unos a otros, modificándose según la situación y realidad que se pretenda gestionar.

En relación con lo anteriormente presentado y como se había señalado anteriormente, es el modelo de liderazgo propuesto por Hersey y Blanchard (1993)³², el que más acomoda a la propuesta, ya que se entiende que las escuelas trabajan con personas y las personas no son estáticas, al igual que sus procesos, sobre todo si hablamos del desarrollo profesional de un grupo de estas. Este modelo se indica

³² HERSEY, P; BLANCHARD, K. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ, US:

como el apropiado, ya que como lo explica Eduardo Amorós (2007)³³, el liderazgo situacional es una teoría de la contingencia que se enfoca en los seguidores. El liderazgo exitoso se logra al seleccionar el estilo adecuado de liderazgo, el cual, sostienen Hersey - Blanchard, es contingente en el nivel de la disponibilidad de los seguidores. El término disponibilidad, se refiere a la medida en la cual la gente tiene la capacidad y la voluntad de llevar a cabo tareas determinadas. El liderazgo situacional toma en cuenta las mismas dos dimensiones del liderazgo que Fiedler identificó: Comportamientos de tarea y de relaciones. Sin embargo, van un paso más adelante al considerar cada una ya sea como alta o baja, y combinarlas en cuatro comportamientos específicos de líder:

- El líder define los papeles y señala a la gente que, como, cuando y donde realizar las tareas. Enfatiza el comportamiento específicos de líder.
- El líder proporciona tanto comportamiento directivo como comportamiento de apoyo
- El líder y el seguidor comparten la toma de decisiones, el papel del líder es facilitar y comunicar.
- El líder proporciona poca dirección o apoyo.

El componente final de la teoría de Hersey y Blanchard-dice Amorós- es definir cuatro etapas de la disponibilidad del seguidor. Dichas etapas son:

- R1. Los subordinados no pueden o no quieren llevar a cabo determinadas tareas. Por lo tanto no son competentes ni seguros.
- R2. Los subordinados no se encuentran en posibilidad para realizar las tareas, pero están dispuestos a llevarla a cabo y poseen la seguridad de que son capaces.
- R3. La gente es capaz pero no está dispuesta o es demasiado aprensiva para hacer lo que el líder quiere.
- R4. La gente es capaz y está dispuesta a hacer lo que se le pide.

³³ AMORÓS, E. (2007). Comportamiento Organizacional En Busca del Desarrollo de Ventajas Competitivas. USAT - Escuela de Economía. Perú.

Capítulo II

INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA

2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

2.1.1 Unidad de estudio

La unidad de estudio corresponde a un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de San Carlos, que comenzó sus actividades en marzo de 1990. Se encuentra ubicado en un sector periférico de la ciudad. Posee un índice de vulnerabilidad de 92.7% en Educación Pre-Básica, Básica y Media Técnico Profesional (TP), atiende a 693 alumnos de los cuales 514 tiene condición de prioritarios.

El establecimiento se encuentra adscrito a la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) desde el año 2008 (Ley 20.248/08). Cuenta con Proyecto Integración Escolar (PIE) para educación básica (decreto N°170/09), y Jornada Escolar Completa (Ley 19.532/97) en educación Básica y Media

El establecimiento profesa la religión cristiano evangélica, manteniendo los valores y la calidad de la educación dentro de sus prioridades(PEI), además entrega a la comunidad tres carreras técnicas, las que están orientadas a habilitar a los estudiantes para su desarrollo en mundo laboral inmediato, además de proveer herramientas para aquellos alumnos que deseen seguir estudios superiores, vinculados con sus respectivas carreras u otras de su interés, las carreras impartidas por la unidad de estudio son: Técnico nivel medio en gráfica, Técnico nivel medio en enfermería y Técnico nivel medio en mecánica automotriz(Proyecto Educativo Institucional 2012).

2.1.2 Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio, corresponden a ocho profesionales que se desempeñan como docentes de aula, del colegio particular subvencionado antes señalado, seis de ellos poseen contrato a plazo fijo y sus jornadas laborales son en promedio de 30 horas cronológicas semanales en el establecimiento. Entre ellos encontramos diversas profesiones, de los cuales, 4 cuentan con un título universitario, mientras que los otros 4 con un título de educación técnico superior, cabe señalar que poseen en promedio 2 años de experiencia pedagógica y sólo uno de ellos cuenta con capacitación relacionada con la pedagogía(post-título).

2.1.3 Definición y antecedentes del problema

Los antecedentes que sustentan el problema como tal que existe en el Colegio Técnico Profesional de San Carlos, se basan en una recopilación empírica de información técnica, obtenida a través de: supervisiones de aula, análisis de instrumentos de evaluación y planificaciones didácticas de los docentes del plan diferenciado Técnico Profesional. Estos documentos presentan claras falencias respecto a su estructura y coherencia, lo cual finalmente se ve reflejado en una baja evaluación por parte del equipo directivo, sobre la labor de estos docentes.

Otro antecedente que justifica esta investigación dice relación con la revisión realizada al proyecto educativo de la institución, el cual no cuenta con políticas internas de formación, desarrollo y capacitación de estos profesores, un dato relevante, sobre todo considerando que aproximadamente el 27% del total de docentes no cuentan con estudios de pedagogía, y de estos solo uno cuenta con el curso de perfeccionamiento ofrecidos por el CPEIP en el área pedagógica.

Si analizamos detenidamente este punto y observamos lo plasmado en su Proyecto Educativo Institucional, específicamente en la misión que establece: “Realizar un trabajo de calidad basado en un equipo de profesionales de alto nivel”, podría

establecerse que no existe concordancia, además en las múltiples acciones que se desprenden en el plan anual del proyecto educativo, prácticamente no se explicita mecanismos formales para potenciar el trabajo de los docentes del establecimiento.

En concordancia con ello la Fundación Chile plantea que todas las personas poseen un potencial general que pueden utilizar o simplemente no utilizar. Estas capacidades se pueden relacionar con los requerimientos del puesto o cargo actual y potenciar a través de la capacitación. Así en las organizaciones educativas la capacitación se orienta a mejorar las habilidades, conocimientos y competencias de las personas para desempeñar el puesto actual, para enfrentar cambios que su trabajo sufrirá y para prepararse para ocupar cargos en otras posiciones de la organización³⁴.

Bajo esta mirada, el desarrollo de los profesionales se vuelve una necesidad para el establecimiento, la que de ser abordada posibilitaría potenciar su labor docente desde la misma institución, presentándose como una oportunidad para erradicar problemas pedagógicos curriculares, didácticos y evaluativos evidentes en los docentes que se desempeñan en el área técnico profesional.

Lo antes mencionado justificaría definir como problemática de investigación la existencia de una praxis pedagógica basada en la intuición y/o propias vivencias, de los profesionales que se desempeñan como docentes de la EMTP, alejando a la unidad educativa de los requerimientos ministeriales establecidos en la Ley General de Educación N° 20.370 (Art. 46, letra g), que hacen referencia a contar con personal idóneo y entregar educación de calidad, algo significativo considerando que la formación técnica junto con ser una opción vocacional para muchos estudiantes, constituye una base fundamental para apoyar la competitividad del país, así como

³⁴FUNDACIÓN CHILE. (s.f.). Perfil de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo. Programa Educación-Gestión Escolar Recuperado el 10/10/2013, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=117200>.

contar a corto y mediano plazo con el capital humano que Chile requiere para su desarrollo.

A raíz de los antecedentes empíricos y documentales y definición del problema, se podrían desprender dos aspectos no menores que podrían considerarse como raíz del problema.

- a) Los profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado TP carecen de formación o capacitación acerca de los elementos básicos de la carrera pedagógica.
- b) Falta de mecanismos establecidos por el establecimiento para formar, desarrollar y capacitar a los profesionales que se desempeñan como profesores en el plan diferenciado técnico profesional.

2.1.4 Pregunta de investigación

Del planteamiento antes señalado surge la pregunta de investigación, la cual acompañará todo el proceso investigativo, siendo esta:

¿Cuáles son las características de la praxis pedagógica de los docentes del área Técnico Profesional, en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de San Carlos?

2.1.5 Premisa y supuesto

2.1.5.1 Premisa

Los profesionales presentan problemas de praxis pedagógica, ya que no poseen estudios de pedagogía.

Esta premisa se sustenta en que el año 2007 existió una oferta de perfeccionamiento para los docentes de la EMTP, otorgada por el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas(CPEIP), la que estaba destinada a dotarlos de competencias pedagógicas y técnicas de su especialidad³⁵, sin embargo en la actualidad existen pocas capacitaciones, siendo estas de carácter voluntario y no un requisito para ejercer la docencia, lo antes señalado no permite tener una visión clara respecto al impacto que posee en los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de esta formación y en el desarrollo de estos profesionales.

Además, al nivel de normativa, la existencia del decreto N° 352/2003, en su artículo N°11, establece que en ausencia de docentes titulados en pedagogía, podrán impartir asignaturas propias de las especialidades TP, profesionales o técnicos en áreas afines, esto ha llevado a que cerca de la mitad de los docentes técnicos respondan a este perfil. En efecto, del total de docentes TP, solo el 52% cuenta con el título de profesor³⁶, mientras que el 44%, posee un título profesional o técnico de nivel superior en un ámbito de formación distinta a la pedagogía.

2.1.5.2 Supuesto

Se supone que los profesionales capacitados para el ejercicio de la docencia, mejoran su praxis pedagógica.

2.1.6 Objetivos generales y específicos

³⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. (s.f.) Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>.

³⁶ Ibid

2.1.6.1 Objetivo General

Caracterizar la praxis pedagógica de los docentes del área Técnico Profesional, en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de San Carlos.

2.1.6.2 Objetivos Específicos

Describir la praxis pedagógica de docentes del plan diferenciado de educación Técnico Profesional en:

- Ámbito curricular
- Praxis Didáctica
- Evaluación de aprendizajes
- Gestión del clima de aula

2.1.7 Categorías y Sub-categorías

Con la finalidad de operacionalizar los objetivos específicos en tópicos concretos de investigación, se derivan las siguientes categorías apriorísticas y sub-categorías:

Categoría A “Ámbito Curricular”: Es el medio en el cual se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje a través de "Una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo que se enseña: presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados, la construcción y la acción que se articulan a través

de la evaluación. Implica la concepción de la realidad del conocimiento del hombre y del aprendizaje y está situado en un espacio social determinado”.³⁷

Sub-categorías A.1 “Currículo Nacional”: Son los lineamientos generales de la política educativa de un país, donde se centran las bases generales que va a tener la Educación en un momento histórico determinado, donde generalmente aparecen planteados los objetivos de la Educación en función de distintos gobiernos. A través de Leyes (20370), decretos (40, 220, 256, 254 y 439), normativas y resoluciones.

Sub-categorías A.2 “Adaptación Curricular”: Conjunto de modificaciones que se realizan en los diversos elementos del currículo con la finalidad de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje que se presentan en diferentes situaciones, grupos y/o personas³⁸.

Categoría B “Praxis Didáctica”: Se refiere a la forma en que se estructura la clase, compuesta por un inicio donde se activan los conocimientos previos y se da a conocer el tema a trabajar; un desarrollo, donde se trabaja las capacidades y habilidades de los alumnos y alumnas mediante diversas actividades tomando en cuenta los tipos de aprendizajes que poseen; y un final, donde se realiza una retroalimentación o una meta cognición de lo aprendido durante la clase, dejando una continuación del tema para la clase siguiente³⁹

Sub-categoría B.1 “Preparación de la Enseñanza”: El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza

³⁷DE ALBA A. (1997): El curriculum universitario de cara al nuevo milenio. México DF. Editorial Plazayvaldes.

³⁸MARTÍN, E. (1988): Las adaptaciones curriculares en la educación primaria. En CNREE (Ed.): Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. Madrid, Serie Documentos nº 7, 23-55.

³⁹CISTERNA, F. (2010). Manual de Metodología de la Investigación Cualitativa para Educación y Ciencias Sociales. Chile: Universidad del BíoBío.

que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula (MBE/Dominio A).

Sub-categoría B.2 “Desarrollo de la Enseñanza”: Esto tiene una estrecha relación con la conducción eficaz de la clase, donde los profesores además de captar y mantener la atención de sus estudiantes, comienzan y terminan sus clases a tiempo, informan a los alumnos sobre las tareas a realizar, observan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente su desempeño. Esto no significa rigidizar el ambiente escolar, sino ser flexible y oportuno para adaptarse a las necesidades que van surgiendo de los estudiantes y a rediseñar si es necesario, las actividades (individuales o grupales) que se desarrollan (MBE/Dominio A y B).

Categoría C “Evaluación de Aprendizajes”: Proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa⁴⁰.

La tarea de evaluar constituye un proceso que comprende etapas íntimamente relacionadas y que se deben cumplir si se quiere realizar bien la tarea; sin embargo, al evaluar no sólo basta cumplir con lo anterior, sino también clarificar las interrogantes básicas y previas de una evaluación: ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿con qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?

⁴⁰ RUIZ, J. (1995). La evaluación Institucional en un Centro de educación Primaria. Revista Iberoamérica de Educación. N°8, Mayo-agosto 2005.

Sub-Categoría C.1 “Criterios de Evaluación”: Los criterios de evaluación, deben entenderse como indicadores concretos de aprendizaje, los cuales deberían demostrar los alumnos como producto del proceso enseñanza y aprendizaje.

Los criterios definen “lo que se espera” de algo que se evalúa, es decir, que por medio de estos se puede realizar la “lectura” del objeto evaluado y compararlo con un referente o estándar de desempeño. En este sentido, establecen el nivel requerido y esperado de los aprendizajes y definen cuándo se considera que un alumno y alumna ha conseguido un objetivo determinado⁴¹.

Sub-categoría C.2 “Procesos evaluativos”: Todo proceso evaluativo posee una serie de pasos, pero hay que considerar que esos pasos no son independientes entre sí, están interrelacionados y se condicionan unos a otros, es decir la evaluación actúa como un sistema. En estos procesos evaluativos podemos distinguir una serie de elementos, como son: un sujeto evaluador, un objeto de evaluación, información sobre el objeto, criterios de comparación, juicios valorativos, toma de decisiones, pasos o fases⁴².

Categoría D “Gestión del clima de aula” El manejo de la clase implica un conjunto de acciones que van más allá de la administración de la disciplina. Incluye la forma en que el o la docente se relaciona con sus estudiantes, y su preocupación por algunos aspectos tales como: organización del espacio físico, creación de rutinas y gestión efectiva del tiempo (MBE/Dominio B).

Sub-Categoría D.1 “Fomento de Altas expectativas”: Es la capacidad del profesor por manifestar altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. Esto se relaciona estrechamente con su disposición a comprometerse con los contenidos que enseña y con lograr que sus alumnos se

⁴¹ INACAP (s.f.). Los criterios de evaluación. Recuperado el 10/10/2013, de http://www.inacap.cl/data/e_news_sde/boletin_3.htm.

⁴² INSTITUTO DE PERFECCIONAMIENTO Y ESTUDIOS SUPERIORES IPES. (s.f.) Evaluación IPES. Recuperado el 26/09/2013 de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo2/materiales/inves/evalua.pdf.

motiven y valoren lo que están aprendiendo. En estos ambientes los alumnos se sienten desafiados a aprender y son apoyados por el profesor, quien cree realmente que todos sus alumnos y alumnas pueden aprender y esforzarse para ello, favoreciendo el ejercicio de su autonomía. En tal sentido, es de gran importancia que el profesor genere y transmita a sus alumnos altas expectativas de manera que superen las situaciones adversas (MBE/Dominio B, Criterio b.2).

Sub-Categoría D.2 “Normas de convivencia en el aula”: Los profesores explicitan las consecuencias para aquellos estudiantes que traspasen los límites establecidos, y manejan estrategias que les permitan enfrentar estas transgresiones con sentido formativo. Simultáneamente estas normas deben tener la flexibilidad para adecuarse a las necesidades de las situaciones de aprendizaje.

Es conveniente considerar ciertos criterios básicos para su aplicación, tales como: que estas sean claras, explícitas y comunes para todos, que sean adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos, que provengan y eviten actitudes violentas y especialmente, que estimulen a los estudiantes a monitorear su propia conducta (MBE/Dominio B, Criterio b.3).

Sub-Categoría D.3 “Relaciones interpersonales”: El profesor crea un clima de respeto en su sala de clases, a través de la manera que se relaciona con sus alumnos y del tipo de relación que estimula entre ellos. Un buen ambiente de aula se caracteriza porque los alumnos se sienten valorados y seguros. Saben que serán tratados con dignidad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto. Además este tipo de relaciones se caracteriza por un trato respetuoso y cordial, donde el profesor no olvida su rol de autoridad pedagógica.

De esta forma el docente es capaz de establecer un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, proporcionando a todos sus alumnos oportunidades de participación y promoviendo actitudes de compromiso y

solidaridad, así como respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas (MBE/Dominio B, Criterio b.1)

Sub-Categoría D.4 “Ambiente organizado de trabajo”: El profesor organiza el tiempo de manera eficiente, “sin perderlo” en acciones que no se relacionan con las actividades de la clase o el contenido propuesto, dando flexibilidad a la clase para incorporar los aportes de alumnos o sus interés en el desarrollo de la clase, además utiliza recursos coherentes con la actividad de aprendizaje, facilitando que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna (MBE/Dominio B, Criterio b.4).

2.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.2.1 Fundamentación del tipo de investigación

La investigación se basa en el paradigma hermenéutico o interpretativo, permitiendo conocer en profundidad el significado de las acciones humanas y de la vida social, lo cual para los fines de la investigación es relevante, ya que; proporciona bases para interpretar las prácticas y conocimientos que subyacen de todo proceso educativo como un hecho cultural, además, este tipo de investigación se basa fundamentalmente en el valor de la comprensión entre el investigador y los sujetos de estudio, lo que permite orientar las acciones de interpretación y de aplicación que se expresan en esta investigación a través del métodos cualitativo⁴³.

Corresponde a una investigación de tipo descriptiva o diagnóstica, ya que busca principalmente caracterizar un fenómeno o situación concreta, indicando o interpretando los rasgos más característicos o diferenciadores de los sujetos en estudio. Con este tipo de investigación se espera llegar a conocer las prácticas, costumbres y actitudes predominantes de los profesores del plan diferenciado técnico profesional, ya que no sólo se limita a tabular información, sino que a recoger los datos sobre la base de categorías y sub-categorías definidas como parte trascendental de las prácticas pedagógicas, además, permite exponer la información de manera cuidadosa y directa, para luego analizar minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento y objetivos de la investigación.

⁴³CISTERNA, F. (2010).Manual de Metodología de la Investigación Cualitativa para Educación y Ciencias Sociales. Chile: Universidad del BíoBío.

2.2.2 Instrumentos de recolección de la información

La recolección de datos se fundamenta en instrumentos acordes a la investigación de tipo cualitativo, ya que los métodos y técnicas son más afines a investigaciones de tipo socioeducativas como ésta, y han sido seleccionados con la finalidad de dar respuesta a las interrogantes de las categorías apriorísticas de la investigación.

2.2.2.1 La entrevista

La entrevista es un método de investigación cualitativo, que se expresa en un proceso de comunicación y que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el investigador obtiene información del entrevistado de manera directa.

Para Valles (1999), en relación con otras técnicas, las entrevistas en profundidad presentan algunas ventajas compartidas y otras exclusivas, ya que el estilo especialmente abierto de esta técnica permite la obtención de una gran riqueza informativa, en las palabras y enfoques de los entrevistados, además, proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, también frente a las técnicas cualitativas de observación, es más capaz y eficaz en el acceso a la información difícil de obtener sin la mediación de un entrevistador o de un contexto grupal de interacción, entre otras características⁴⁴ que la posicionan con ventaja respecto de otros métodos.

Mediante este método de recolección de información se espera que el investigador obtenga la mayor cantidad de información posible sobre el objeto de estudio, intentando comprender al sujeto entrevistado, en su contexto y bajo sus circunstancias concretas.

⁴⁴VALLES, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional. España: Editorial Síntesis S.A.

La entrevista en profundidad requiere, por tanto, que el entrevistador desarrolle destrezas de empatía, comprensión, amabilidad, fluidez, y no pierda el hilo central que guía su labor indagativa⁴⁵.

La entrevista es entonces, para la investigación, una útil herramienta, ya que permite acudir a la información de manera directa y profunda, permitiendo un posterior análisis, reflexión e interpretación con base a las respuestas aportadas por los informantes.

En esta investigación se aplicarán entrevistas semi-estructuradas, ya que, si bien es cierto las preguntas están definidas por el investigador, éste puede cambiar la forma en que las realiza, alterando su forma, pero no su sentido, a fin de que resulten más accesibles o comprensibles para el entrevistado (ANEXO)

2.2.2.2 Revisión documental

La documentación genera una fuente de información importante en la investigación cualitativa y en la indagación de temas particulares. Buscar información en fuentes documentales puede ser una acción altamente significativa desde el campo educacional, ya que permite ver el registro explícito (escritura) de diferentes tipos de actividades que se producen en el quehacer cotidiano de los centros educacionales.

Según Cisterna (2010), la revisión de documentos proporciona una importante fuente de información y resulta de gran ayuda cuando se investigan tópicos que por sus características dejan registros, ya sea en textos escritos, grabaciones, medios digitales u otros; sin embargo -menciona- ha de tenerse en cuenta que no todas las categorías y sub-categorías son posibles de indagar mediante fuentes documentales. Por ello, distinguir para cuáles de ellas hay información disponible y para cuáles no hay información, es parte del trabajo

⁴⁵TAYLOR, S.yBOGDAN, R. (1992). La entrevista en profundidad (pp. 100-132). En Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. España: Editorial Paidós.

investigativo, el que pasa entre otras cosas, por establecer también cuáles son las fuentes documentales existentes y que además son accesibles⁴⁶.

En la investigación se utiliza esta información para recabar antecedentes respecto del problema, y profundizar en el estudio, lo que permite esclarecer y dar respuesta a la pregunta de investigación, así como buscar respuesta a las categorías apriorísticas del estudio.

Para tales efectos se realizará revisión de los siguientes documentos: Instrumentos de evaluación que diseñan y aplican los docentes TP, planificaciones curriculares y pautas de supervisión de aula aplicadas por el equipo directivo a la fecha.

2.2.3 Procedimiento de análisis

Para realizar el análisis de la información se realizó el trabajo de triangulación hermenéutica la que según Cisterna 2010, consiste esencialmente en una acción de reunión y cruce dialectico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación, ya sea mediante la recopilación de información en el trabajo de campo o mediante la revisión bibliográfica, a fin de construir el corpus representativo de los resultados de la investigación⁴⁷ De esta manera se cruza la información obtenida en las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los sujetos de estudio y los resultados obtenidos en la revisión documental, con lo que los investigadores realizan interpretaciones y conclusiones elaboradas por cada categoría apriorística, otorgando un significado comprensible a la información recogida.

⁴⁶CISTERNA, F. (2010). Manual de Metodología de la Investigación Cualitativa para Educación y Ciencias Sociales. Chile: Universidad del Bío Bío.

⁴⁷Ibid.

2.3 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

2.3.1 Respuesta a la pregunta de investigación

Al comienzo de esta investigación, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características de la praxis pedagógica de docentes del área Técnico Profesional, en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de San Carlos?, lo que para responderla, llevó al desarrollo de un proceso investigativo de carácter descriptivo, sobre las características de la praxis pedagógica de los profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado Técnico Profesional. En este proceso se necesitó de la participación de todos los docentes TP del establecimiento, a través de una entrevista semi-estructurada, así como también de una profunda revisión de documental del establecimiento, sobre esta base se logró establecer de modo interpretativo una descripción detallada de las prácticas pedagógicas de estos profesionales que se desempeñan como docentes. A continuación se detallan los resultados de categorías y sub-categorías establecidas.

Categoría A. Praxis en el ámbito curricular. Respecto a esta categoría puede establecer que los docentes del Área Técnico Profesional no poseen los conocimientos y dominios, interpretándose que realizan una praxis en el ámbito curricular sustentada en el aprendizaje que van adquiriendo de la experiencia que otorga ser docentes, además se puede establecer que no reciben o buscan información sobre lo que enseñan, esto se explica en:

Sub-categoría A.1. Curriculum nacional. Se aprecia en base a las entrevistas que el total de docentes no evidencia o evidencia escasos conocimientos y dominios sobre el curriculum nacional, lo que implica que estos profesionales no conocen los lineamientos generales del currículo y su marco legal, sin embargo basado en la revisión documental se aprecia que su trabajo lo desarrollan en torno a los

lineamientos de los programas ministeriales, ya que planifican sus actividades en torno a los contenidos mínimos o aprendizaje esperados, esto indicaría que los docentes trabajan con los lineamientos del curriculum nacional para la educación media TP, sin embargo no son conscientes de la finalidad que tiene este marco curricular, de los ajustes que se están produciendo, ni de las normativas que lo rigen.

Sub-categoría A.2. Adaptación curricular. Se puede establecer respecto de esta sub-Categoría que los docentes TP no evidencian o evidencian escasos conocimientos y dominios sobre procedimientos y técnicas para efectuar adaptaciones curriculares, lo que implicaría que los docentes del área técnico profesional del establecimiento, no realizan modificaciones a los diversos elementos del currículo para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje que se puedan presentar en diversas situaciones, grupos y/o personas.

Categoría B. Praxis didáctica. Se puede interpretar que los docentes del área técnico Profesional no poseen o poseen escasos conocimientos para preparar la enseñanza y se presenta una dicotomía respecto al desarrollo de ésta, ya que en las entrevistas se interpreta que la mayoría posee los conocimientos y dominio, sin embargo en la revisión documental, presentan claras falencias, siendo el estamento dentro del establecimiento con más indicadores deficientemente evaluados, según las supervisiones de aula.

Sub-categoría B.1. Preparación de la enseñanza. Según los resultados obtenidos en las entrevistas y la revisión documental, la totalidad de docentes no evidencia o evidencia solo algunos conocimientos y dominios para preparar la enseñanza, lo que implicaría que la totalidad de estos no conoce, ni domina en profundidad aspectos relacionados con organizar, diseñar y seleccionar estrategias de enseñanza que otorguen sentido a los contenidos presentados, además al momento de planificar confunden elementos de la planificación curricular.

Sub-categoría B.2 Desarrollo de la enseñanza. En esta sub-categoría se evidencia a través de las entrevistas, que la mayoría de los profesores TP posee o posee algunos conocimientos y dominios respecto al desarrollo de la enseñanza, lo que implica que la mayor parte de los docentes conoce los momentos de una clase y le asigna particular importancia a cada uno de ellos, poniéndolo como centro del aprendizaje, sin embargo la revisión documental (pauta de observación de aula) muestra que este estamento presenta mayores falencias respecto de los docentes del plan común, ya que en muchos casos no presentan un buen inicio (no trabajan la motivación, objetivos y/o conocimientos previos) y durante el desarrollo no contextualizan los contenidos a trabajar.

Categoría C. Evaluación de aprendizaje. Se puede interpretar que prácticamente la totalidad de los docentes del área Técnico Profesional no conoce ni domina los aspectos que componen esta categoría, ya que tanto las entrevistas como la revisión documental presentan importantes falencias respecto de ella. Las falencias son detalladas en las siguientes sub-categorías

Sub-categoría C.1. Criterios de evaluación. Se establece respecto de esta categoría que gran parte de los docentes entrevistados no posee conocimientos y dominios sobre los criterios de evaluación, esto es aún mayor al realizar la revisión documental, donde se evidencia que la totalidad no posee los conocimientos y dominios suficientes sobre esta sub-categoría. Realizando instrumentos de evaluación que solo se encuentran en dos niveles cognitivos y cuya única finalidad es calificar. Esto implicaría que la mayoría de los docentes del plan diferenciado técnico profesional no es capaz de dar respuesta a las interrogantes previas a la evaluación, tales como ¿qué evaluar? ¿Cómo evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, entre otras.

Sub-categoría C.2. Procesos evaluativos. Respecto a esta sub-categoría se puede establecer en base a la entrevista, que solo un docente posee los conocimientos y dominios sobre procesos evaluativos, esto coincide con la revisión documental que establece que la mayoría de los docentes no posee una práctica evaluativa

permanente y con fines claros durante la clase, volviendo así la evaluación en un proceso aislado, que para muchos cumple solo la finalidad de calificar, esto implicaría que gran parte de los profesores no identifica la evaluación como un proceso que proporciona información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa, así como tampoco el conocimiento de los tipos de evaluación.

Categoría D. Gestión del clima de aula. Basado en las respuestas aportadas por los docentes y el análisis documental, se puede establecer que la totalidad de los docentes presenta desconocimiento y escaso dominio sobre los elementos que componen esta categoría, estos serán detallados en las siguientes sub-categorías:

Sub-categoría D.1. Altas expectativas. Se puede establecer con base a la entrevista que la mayoría de los docentes no posee o posee solo algunos conocimientos y dominios sobre esta temática, lo que implicaría que en función de estos resultados gran parte de estos profesionales no son capaces de comprometerse con los contenidos que enseña, motivar a sus alumnos y hacer que los alumnos se sientan desafiados a aprender y esforzarse para ello.

Sub-categoría D.2. Normas de convivencia en el aula. Basado en las entrevistas y revisión documental se puede interpretar que la mayoría de los docentes del plan diferenciado TP no posee o posee solo algunos conocimientos y dominios sobre el tema, con ello se infiere que casi la totalidad de estos profesionales no logran establecer normas de convivencia que sean conocidas, comprensibles y congruentes, que le permitan generar respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de la convivencia en el aula.

Sub-categoría D.3. Relaciones interpersonales. Según la información recabada en esta sub-categoría, la totalidad de los docentes no posee o posee escasos conocimientos y dominios sobre esta temática, lo que implicaría que ningún profesional logra proporcionar efectivamente a los alumnos oportunidades de

participación, promoviendo actitudes de compromiso, solidaridad y respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.

Sub-categoría D.4. Ambiente organizado de trabajo. Al igual que la sub-categoría anterior la totalidad de los docentes no posee o posee escasos conocimientos y dominios sobre esta temática, ya que se puede establecer que ninguno de los profesionales es capaz de estructurar el espacio de aula de manera flexible y utilizar recursos de manera coherente con las actividades de aprendizaje.

2.3.2 Exposición de los aportes de la investigación

La investigación realizada sobre la praxis pedagógica de docentes del área Técnico Profesional, en un establecimiento particular subvencionado, ha contribuido a reconocer y caracterizar los aspectos más relevantes de las praxis que presentan los profesionales que se desempeñan como docentes en una institución educativa. Además, es una investigación que presenta un apoyo metodológico importante para otros investigadores que deseen buscar información sobre este u otros temas relacionados, esto se debe a que existe poca teoría e investigaciones sobre el trabajo y aportes pedagógicos que realizan profesionales de otras áreas a la Educación Técnica del país o puntualmente escasa información sobre la educación Técnico Profesional en Chile.

Otro de los aportes que presenta la investigación, dice relación con el supuesto establecido en el primer capítulo de esta investigación, donde “se supone que los profesionales capacitados para el ejercicio de la docencia, mejoran su praxis pedagógica”, desde este punto de vista, la investigación es un aporte significativo para los investigadores, así como a la unidad educativa, ya que entrega un diagnóstico acabado del conocimiento y dominio que poseen los docentes del plan diferenciado técnico profesional del estamento investigado, posibilitando buscar vías de solución a las debilidades así como potenciar las fortalezas de este grupo de

personas, en pos de alcanzar buenos resultados, a través de un plantel de profesionales de alto nivel, como lo explicita la misión del establecimiento.

Por último, establecer que la formación Técnico Profesional es muy necesaria para el desarrollo de un país y que es altamente posible proyectar aportes concretos para su promoción y aprendizaje desde el aula, sin embargo como se puede apreciar, existen pocas instancias de regulación y/o apoyo por parte del nivel ministerial para el rol que cumplen o que deben cumplir otros profesionales o técnicos que se desempeñan como pedagogos, sin embargo, como aporte a los resultados de una institución, resultaría interesante planificar y crear políticas internas, que se plasmen en los proyectos educativos de los establecimientos y que digan relación con el desarrollo de los profesionales no solo del plan diferenciado Técnico Profesional, sino también de los profesores del plan común; promoviendo un discurso común en torno a la praxis pedagógica de los docentes y particularmente de aquellos que no han sido preparados para ejercer la función de profesor.

Capítulo III

DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1.1 Justificación de la Problematicación

Como se pudo apreciar en los capítulos anteriores, la educación Técnico Profesional a lo largo de la historia del país ha presentado cambios superficiales y más bien de tipo estructural, no es hasta reforma educativa de fines de los 90 que hubo importantes consecuencias para la EMTP, ya que junto con reorganizar su oferta curricular, circunscribió el espacio de formación diferenciada técnico profesional a los dos últimos años de enseñanza media, aumentando el espacio de formación regular; sin embargo después de esta década y hasta la actualidad los cambios que se promueven para esta importante modalidad de enseñanza han sido pocos, traduciéndose en proyectos de implementación, algunos cursos de perfeccionamiento y el cambio más actual, referido a una fusión de carreras y ajustes a perfiles de egresos de los estudiantes.

En esta línea, los cambios producidos respecto de los profesionales que se desempeñan en estas áreas no ha sido muy distinto, ya que como hemos podido observar las políticas públicas no promueven su desarrollo ni capacitación, algo extraño entendiendo la importancia que tiene para el país esta modalidad educativa.

Es así como llama la atención, que si bien desde el año 2007 existe una oferta de perfeccionamiento para los docentes de la EMTP destinada a dotarlos de competencias pedagógicas y técnicas de su especialidad⁴⁸, esta oferta es más bien desconocida para los establecimientos y no se presenta como un requisito para

⁴⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. (s.f.) Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>.

ejercer la docencia, sino como una capacitación voluntaria; a esto se suma la existencia del decreto 352/2003, el cual permite, en ausencia de docentes titulados en pedagogía, a profesionales o técnicos en áreas afines, impartir asignaturas propias de las especialidades TP -incluyendo esta a técnicos recién egresados de cuarto medios- esto ha llevado según datos oficiales, a que cerca de la mitad de los docentes técnicos respondan a este perfil⁴⁹.

Lo antes señalado es un aspecto de gran relevancia si consideramos el estudio realizado por G. Elacqua y J. Brunner, los cuales mencionan que uno de los factores que más inciden en una educación efectiva es la escuela y dentro de esta -sobre la base de 300 estudios- es el profesor que domina su disciplina.⁵⁰

Bajo estos parámetros se procede a investigar las características de la praxis pedagógica de los docentes TP, así como el trabajo institucional que estos desarrollan, con la finalidad de definir el problema como tal que existe en el Colegio particular subvencionado de San Carlos; para ello se realizó una recopilación empírica de información técnica, obtenida a través de: supervisiones de aula, análisis de instrumentos de evaluación y planificaciones didácticas de los docentes, además se realizó una entrevista semi-estructurada con 21 preguntas asociadas a categorías apriorísticas diseñadas para operacionalizar los objetivos de la investigación y además se realiza una revisión documental al proyecto educativo del establecimiento, en busca de indicios sobre desarrollo de estos profesional

Fue a través de estos medios que se logró alcanzar el objetivo general de la investigación, logrando caracterizar la praxis pedagógica de los docentes del área

⁴⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. (s.f.) Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>.

⁵⁰ BRUNNER, J Y ELACQUA, G. (2003) Factores que Inciden en una Educación Efectiva: Evidencia Internacional. Recuperado el 16.12.2013 de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/factores_que_in.html.

Técnico Profesional respecto del ámbito curricular, praxis didáctica, evaluación de aprendizajes y gestión del clima de aula, en la unidad de estudio antes señalada”

Cabe señalar que la investigación se basó en el paradigma hermenéutico/interpretativo, permitiendo conocer en profundidad el significado de las acciones y vida social de los sujetos investigados, lo cual para los fines de la investigación es relevante, ya que; proporciona bases para interpretar las prácticas y conocimientos que subyacen a los procesos educativos como un hecho cultural, además, este tipo de investigación se basa fundamentalmente en el valor de la comprensión entre el investigador y los sujetos de estudio, lo que permite orientar las acciones de interpretación y de aplicación que se expresan en ésta a través del métodos cualitativos.

Con este tipo de investigación se espera llegar a conocer las prácticas, costumbres y actitudes predominantes de los profesores del plan diferenciado Técnico Profesional, ya que no sólo se limita a tabular información, sino que a recoger los datos sobre la base de categorías y sub-categorías definidas como parte trascendental de las prácticas pedagógicas, además, permite exponer la información de manera cuidadosa y directa, para luego analizar minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento y objetivos de la investigación.

Una vez recogida la información y luego de haber realizado las interpretaciones e inferencias, en sus respuestas, además de la revisión documental antes señalada, se pudo establecer que los profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado técnico profesional adolecen de conocimientos y dominios básicos de la praxis pedagógica, esto a través de las categorías apriorísticas que se formularon: Ámbito Curricular, Praxis Didáctica, Evaluación y Gestión de Clima en el Aula, sobre las cuales se sustenta la praxis pedagógica.

De lo anteriormente señalado se detallan las siguientes características de la praxis pedagógica como justificación y planteamiento del problema a intervenir:

Categoría A. Praxis en el Ámbito Curricular, Respecto a esta categoría puede establecer que los docentes del Área Técnico Profesional no poseen los conocimientos y dominios, interpretándose que realizan una praxis en el ámbito curricular sustentada en el aprendizaje que van adquiriendo de ser docentes

Categoría B. Praxis Didáctica: Se puede interpretar que los docentes del área Técnico Profesional no poseen o poseen escasos conocimientos para preparar la enseñanza y se presenta una dicotomía respecto al desarrollo de esta, ya que en las entrevistas se interpreta que la mayoría posee los conocimientos y dominio, sin embargo en la revisión documental presentan claras falencias, siendo el estamento dentro del establecimiento con más indicadores deficientemente evaluados, según las supervisiones de aula.

Categoría C. Evaluación de Aprendizaje: Se puede interpretar que prácticamente la totalidad de los docentes del área Técnico Profesional no conoce ni domina los aspectos que componen esta categoría, ya que tanto en las entrevistas como en la revisión documental presentan importantes falencias respecto de ella.

Categoría D. Gestión del Clima de Aula: Basado en las respuestas aportadas por los docentes y el análisis documental, se puede establecer que la totalidad de los docentes presenta desconocimiento y escaso dominio sobre los elementos que componen esta categoría.

3.1.2 Focalización del problema

3.1.2.1 Matriz inter-áreas (AnexoN°2)

Para focalizar el problema antes planteado se utiliza una matriz inter-áreas, la cual permite visualizar la vinculación del problema con otras áreas de gestión del establecimiento, esto según la propuesta ministerial que regula el quehacer directivo, Marco para la Buena Dirección (MBD), permitiendo evidenciar con claridad en nivel de permeabilidad que posee el problema antes señalado y vinculándolo con la gestión educativa.

Considerando los resultados de la investigación realizada y en relación a los lineamientos estipulados en el Marco para la Buena Dirección, es posible vincular al problema en el ámbito de Gestión de Recursos(criterio C.3 descriptor b), que dice relación con que el director y equipo directivo se ocupan de las necesidades del personal docente, apoyando y motivando su desarrollo profesional y este a su vez se relaciona directamente con los ámbitos de Liderazgo, Gestión Curricular y Clima Organizacional y Convivencia.

En la vinculación establecida entre ámbito Gestión de Recursos y:

El ámbito Liderazgo: Se observa que faltan políticas de desarrollo profesional y capacitación, además de monitoreo y retroalimentación de las prácticas pedagógicas; esto por parte de los directivos del establecimiento, ya que como se pudo apreciar a nivel del proyecto educativo del establecimiento no existen lineamientos para el perfeccionamiento, capacitación y/o desarrollo de los profesionales, cabe señalar además, que aunque se realiza monitoreo a las prácticas pedagógicas(supervisiones de aula) no existe una retroalimentación efectiva de ellas.

El ámbito de Gestión Curricular: Existe desconocimiento del currículum nacional para Educación Técnico Profesional, los profesionales no tienen formación

pedagógica (currículum, didáctica y evaluación). Faltan estrategias para atender a la diversidad de aprendizajes y existe desconocimiento de los elementos que contempla una planificación curricular, además de la falta manejo en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación.

El ámbito del Clima Organizacional y Convivencia: Faltan competencias por parte de los profesionales para establecer un ambiente organizado de trabajo con los alumnos, evidenciando la falta de estrategias para establecer un clima de convivencia. Además faltan estrategias para fomentar las altas expectativas en sus estudiantes, lo cual queda evidenciado durante las entrevistas aplicadas.

3.1.2.2 Árbol de problemas (Anexo N°3)

Para focalizar de mejor manera el problema arrojado por la investigación se utiliza la estrategia de árbol de problemas⁵¹; la cual permite posteriormente delimitar los objetivos a alcanzar con la intervención, este árbol se basa en la investigación diagnóstica señalada en el capítulo 2 y la matriz inter-áreas antes descrita

Como centro del árbol se delimita el siguiente problema: **Profesores del área Técnico Profesional sin competencias pedagógicas**. Lo que queda en evidencia gracias a la investigación cualitativa realizada, donde se describen las características de su praxis pedagógica, utilizando la técnica de entrevista semiestructurada y revisión documental del establecimiento.

Las causas de la problemática según el análisis realizado por los investigadores durante el desarrollo del árbol problema, están centradas en tres aspectos:

⁵¹MARTÍNEZ R. Y FERNÁNDEZ A. (s.f.)Árbol de problemas y áreas de intervención. Recuperado el 12/12/2013de <http://www.slideshare.net/metodologia2012/arbol-de-problema-cepal>.

1.- Profesionales TP sin formación pedagógica: Esto se puede deber a la falta de planes de capacitación y desarrollo profesional, así como al bajo porcentaje de recursos que se destina al desarrollo de estos profesionales. Estas problemáticas son factibles de abordar, ya que dependerían de una replanificación del presupuesto institucional así como de la elaboración de una propuesta para el desarrollo de los docentes.

2.- Escaso interés por perfeccionarse en la formación pedagógica: Se observa profesionales poco comprometidos con su labor, ya que además de presentar problemas en su praxis pedagógica estos no se esfuerzan por superar sus deficiencias. Además el bajo interés por perfeccionarse podría deberse a que existe un bajo incentivo económico, asociado a la carrera de pedagógica. Este aspecto es difícil de abordar, ya que tiene que ver en gran parte con las convicciones y motivaciones de cada profesional.

3.- No existen políticas definidas a nivel institucional para el desarrollo profesional: Esto se puede deber a la inexistencia de un perfil de competencias para ejercer la función docente, de la misma manera el Proyecto Educativo Institucional no contempla el desarrollo profesional del recurso humano de la institución. Esta causa es probable de abordar, ya que depende de una re-planificación y actualización participativa del instrumento antes señalado.

Estas causas según el análisis realizado por los investigadores, traería consigo algunos efectos, los que en algunos casos ya son evidenciables en el establecimiento, siendo estos:

1.- Bajos resultados académicos de los estudiantes: Esto principalmente visto desde las bajas tasas de Titulación, las cuales promedian un 35% del total de los estudiantes (para las tres carreras) y el bajo puntaje promedio PSU, el cual no supera los 400 puntos promedio, existiendo una baja tasa de ingreso a estudios universitarios, quizá producto también de una mala enseñanza.

2.-Falta de un equipo consolidado de trabajo: Esto se refleja en las malas evaluaciones que presentan estos profesionales durante el año, así como la oferta laboral de las áreas afines a sus estudios, estos dos aspectos generan una elevada rotación de docentes TP.

3.- Estudiantes sin inserción laboral: Esto debido en que gran parte de ellos no se titulan, sin embargo las cifras internas del establecimiento sugieren que aproximadamente el 85% de los estudiantes no trabajan en lo que estudiaron (cálculo realizado por la propia institución el año 2012).

3.2 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

A continuación se presentan los objetivos que se busca alcanzar con la propuesta de gestión, estos son:

3.2.1 Objetivo General:

- Mejorar las competencias pedagógicas de los docentes del área técnico profesional del establecimiento a partir del diseño e instalación de un sistema de desarrollo profesional institucionalizado, que considere la metodología de la Investigación Acción (I-A).

3.2.2 Objetivos Específicos:

- Diseñar e implementar un programa de capacitación en competencias pedagógicas para los profesionales que se desarrollan como docentes del plan diferenciado Técnico Profesional, por medio de la Investigación Acción (I-A).
- Institucionalizar el desarrollo profesional y capacitación de los profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado de la Educación Técnico Profesional, por medio de la definición de líneas estratégicas expresadas en el Proyecto Educativo Institucional.

3.3 NIVELES DE LOGRO

En base a los objetivos específicos, planteados anteriormente se espera alcanzar los siguientes niveles de logro con los respectivos indicadores y metas:

Objetivo N°1: Diseñar e implementar un programa de capacitación en competencias pedagógicas para los profesionales que se desarrollan como docentes del plan diferenciado Técnico Profesional, por medio de la Investigación Acción.

- ❖ **Nivel de logro N°1.** Diseñar un plan de capacitación que contemple las cuatro categorías apriorísticas(en módulos de enseñanza) estipuladas en el capítulo N°2.

Indicador: Existencia de un plan de capacitación

Meta: Diciembre 2013.

- ❖ **Nivel de logro N°2.** Aplicar el plan de capacitación a los docentes del área técnico profesional, en sus cuatro módulos diseñados.

Indicador: 100% del plan ejecutado según planificación.

Meta: Noviembre 2014.

- ❖ **Nivel de logro N°3.** Evaluación y reflexión de cada módulo, así como al finalizar el plan de capacitación.

Indicador: 100% de los módulos monitoreados y evaluados

100% del plan evaluado

Meta: Diciembre 2014.

- ❖ **Nivel de logro N°4.** Rediseño del plan de capacitación, para una nueva aplicación.

Indicador: Existencia del plan reestructurado.

Meta: Marzo 2015.

Objetivo N°2: Institucionalizar el desarrollo profesional y capacitación de los profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado de la Educación Técnico Profesional, por medio de la definición de líneas estratégicas expresadas en el Proyecto Educativo Institucional.

- ❖ **Nivel de logro N°1.** Elaborar un perfil de competencias de manera participativa con los docentes del plan diferenciado Técnico Profesional.

Indicador: Existencia de un perfil de competencias.

Meta: Diciembre 2014

- ❖ **Nivel de logro N°2.** Crear equipos de reflexión-acción que permitan hacer ajustes al proyecto educativo del establecimiento, relacionado con el desarrollo profesional y la educación técnico profesional.

Indicador: 100% de los estamentos participando.

Meta: Marzo 2015

- ❖ **Nivel de logro N°3.** Incorporar en el PEI el programa de capacitación, que orientará el desarrollo de competencias pedagógicas en docentes TP e incluso en profesores regulares, asegurando los recursos para este.

Indicador: Plan de desarrollo profesional incorporado en el PEI. **Meta:** Abril 2015

3.4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.4.1 Introducción:

Los actuales lineamientos de la política educativa Chilena se basan, en la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad, orientado a que los ciudadanos tengan más y mejores oportunidades educativas, según lo señala el Artículo N° 1 de la Ley N° 20.529, Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación; los establecimientos consoliden la autonomía institucional mediante el fortalecimiento de la gestión a través de la construcción de sus proyectos educativos Institucionales PEI.

Para ello es necesario contar con un equipo directivo con liderazgo, competencias y habilidades en gestión, comprometidos con el mejoramiento continuo que sea capaz de mantener una comunicación efectiva con todo el equipo de trabajo en la escuela, establezca relaciones de afectividad y promueva el desarrollo profesional de sus recursos humanos, con la finalidad de facilitar el trabajo colaborativo, para el cumplimiento de metas institucionales. Competencias señaladas claramente en el diseño y elaboración del mapa de desarrollo profesional de docentes directivos y técnicos pedagógicos en instituciones educativas de dependencia municipal en el marco de la gestión y dirección escolar en Chile que realizó la Fundación Chile, encomendado por el Ministerio de Educación, en base a la consulta a actores claves y documentos bases, como el Marco para la Buena Dirección y los perfiles directivos desarrollados en el “Manual de Competencias Docentes” por el programa de Gestión y Dirección Escolar de Fundación Chile⁵².

⁵² FUNDACION CHILE (2006) Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Recuperado el 15/12/2013 de http://www2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/manual.pdf.

En el mismo documento señala que Investigaciones han demostrado una correlación clara entre el liderazgo del director y los resultados de aprendizaje de los alumnos, liderazgo que incluye competencias para crear un ambiente de seguridad para los docentes, fijar una visión compartida y metas claras que se focalicen en altos niveles de rendimiento escolar, constante inspiración para mejorar, alto involucramiento en temas curriculares, competencias de anticipación a futuros escenarios, competencias de toma de decisiones en función de los efectos sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos y competencias para generar altas expectativas en lo que pueden lograr docentes y estudiantes.⁵³

El concepto de liderazgo se ha ido introduciendo como tema en el debate educacional y en la investigación sobre mejoramiento de establecimientos y sistemas escolares. El liderazgo educativo está vinculado, entonces según Leithwood y Jantzi, (2000) al desarrollo de ciertas conductas que vinculan directamente a los líderes con la organización, haciendo posible la influencia de la conducción en el comportamiento y en el “sentido” que moviliza a los integrantes de una comunidad escolar⁵⁴.

La importancia que adquiere el liderazgo directivo se centra en que la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tienen un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de las escuelas. Estos efectos, adicionalmente, tenderían a ser más relevantes allí donde son más necesarios, es decir en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja (Bolívar, 2009)⁵⁵. Así mismo, el efecto puede darse en sentido contrario: un deficiente liderazgo de los directivos lleva

⁵³ FUNDACION CHILE (2006) Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Recuperado el 15/12/2013 de http://www2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/manual.pdf.

⁵⁴ LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. (2000). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. *Journal of Educational Administration*, 38(2), p. 112.

⁵⁵ BOLIVAR, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), pp. 1-4.

a disminuir el aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en calidad (Weinstein, 2009)⁵⁶. De forma indirecta, pues está mediada por el trabajo que los docentes realizan en la sala de clases, el liderazgo directivo tiene impacto en los resultados académicos de los estudiantes. La incidencia que tiene este liderazgo es tal, que se ha planteado que el director sería la segunda variable interna a la escuela más influyente en los resultados de los estudiantes, después de los propios docentes.

3.4.2 Desarrollo del marco teórico

3.4.2.1 Los estilos de liderazgo:

A partir de la década de los setenta, la investigación sobre la dirección escolar ha estado permanentemente acompañada de la discusión respecto de la eficacia que tendrían distintos estilos de liderazgo educativo para mejorar los resultados de los aprendizajes.

Dentro de los primeros tipos de liderazgo para los que se levantó evidencia sólida es el que se denomina liderazgo instruccional. Este enfoque enfatiza la importancia del contexto organizacional y ambiental del establecimiento en los resultados de los estudiantes y, dentro de esta relación, considera que el rol que cumple el director es clave (Heck et al., 1991)⁵⁷. Como plantea Elmore (2008), “podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Por eso, el liderazgo

⁵⁶ WEINSTEIN, J; (2009) Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena, Revista Estudios Sociales, n° 117, pp. 123-148

⁵⁷HECK ,R.; MARCOULIDES, G. Y LANG, P. (1991). *Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques*. School Effectiveness and School Improvement.

es la práctica de mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo”⁵⁸.

Uno de los cuestionamientos más clásicos al enfoque instruccional es que basaría casi toda la influencia del liderazgo en el poder, la jerarquía y los conocimientos del director. Así, se plantea que este tipo de liderazgo no estaría asociado al desarrollo de nuevos liderazgos ni a la creación de capacidades en la organización escolar, lo cual limitaría fuertemente su impacto y sustentabilidad. Para algunos autores, el liderazgo instruccional no habría logrado capturar y adaptarse a los nuevos desafíos de la gestión educacional en particular ni de la gestión organizacional en general, que implicarían tareas mucho más complejas y multidimensionales que hace dos o tres décadas: “las nuevas organizaciones se caracterizan por una forma de poder que se ejerce a través de la gente, no sobre la gente”(Leithwood, 1992).

Un enfoque distinto, aunque no excluyente del instruccional, es el que se conoce como liderazgo transformacional. “En este caso, la escuela –y no el director– es el centro o eje del cambio educativo. Este enfoque releva los comportamientos y prácticas directivos orientados a comunicar una visión motivadora, a expresar altas expectativas sobre el desempeño, proyectar auto confianza y expresar confianza en la capacidad de los seguidores para alcanzar metas, modelar roles y enfatizar los propósitos e identidad colectivos. Esta perspectiva considera que el líder ejerce una poderosa influencia sobre los demás y pone el acento en la relación misma que se establece entre aquel y los seguidores” (Leithwood *et al.*, 2006)⁵⁹. Se trata entonces de un liderazgo que compromete a la organización, desarrolla nuevos líderes y “genera capacidades”. El supuesto es que una organización no aprenderá mientras

⁵⁸ELMORE, R. (2008). *Leadership as the practice of improvement*. En: Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (Eds.), *Improving School Leadership*. Volume 2. Paris: OECD.

⁵⁹LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.

se continúe fomentando la dependencia de una persona (Bolívar, 2001)⁶⁰. El enfoque transformacional plantea que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar.

Junto con los enfoques instruccional y transformacional, a lo largo de la historia de investigación sobre este tema han surgido varias otras perspectivas, que más que necesariamente oponerse entre sí, complementan y enriquecen la mirada sobre el liderazgo educativo. En la práctica, nunca los enfoques o tipos de liderazgo se manifiestan en forma “pura”, y más bien tienden a manifestarse combinadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan (Lewis y Murphy, 2008)⁶¹. Esta distinción, muchas veces dicotómica entre liderazgo instruccional y transformacional, también ha sido cuestionada por definiciones que comienzan a tomar fuerza en el ámbito de la investigación educacional, como es el caso del liderazgo “centrado en el aprendizaje”. Este enfoque integra la dimensión instruccional y transformacional del liderazgo y puede entenderse como “todo aquel conjunto de actividades que realiza la dirección y que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico se aboca también a una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para mejorar la educación y las prácticas docentes” (Bolívar, 2009)⁶².

La discusión sobre los diferentes estilos, el creciente interés sobre el liderazgo educativo ha permitido abrir líneas de desarrollo conceptual e investigativo

⁶⁰ BOLIVAR, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades. Madrid: La Muralla.

⁶¹ LEWIS, P. y MURPHY, R. (2008). *New Directions in School Leadership*. School Leadership and Management, 28(2).

⁶² BOLIVAR, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(1), pp. 1-4.

complementarias. Ejemplo de ello es que cada vez se discute con más fuerza respecto de quiénes deben desempeñar las funciones de liderazgo, lo que no sólo tiene una dimensión cualitativa, sino que trae aparejada la pregunta de ¿cuántos pueden o deben ser? y ¿si se trata de personas solo de dentro o también pueden provenir de fuera de la organización escolar?.

Asociado a estas preguntas es posible encontrar en estudios sobre liderazgo distribuido, enfocados en la descentralización de las funciones de liderazgo, para dar paso a que éstas sean compartidas por otros actores del establecimiento y que puedan influir en distintos ámbitos de la organización. Si bien la conceptualización acerca del liderazgo distribuido data de 1954, cuando fue discutida por primera vez por Gribbesto según Gronn (2008) en Robinson (2009)⁶³, se ha avanzado en la elaboración conceptual del término especialmente desde fines de los años noventa, y no existen aún muchos estudios que vinculen este tipo de liderazgo con cambios en los resultados de aprendizajes de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2006; Robinson, 2009).

En los últimos años se ha venido haciendo un esfuerzo sistemático por comprender el rol de liderazgo que ejercen actores desde otras instancias del sistema educativo. De este modo, se trasciende el espacio de la organización escolar propiamente tal y cobra especial relevancia el papel de dirección que ejerce el nivel intermedio –o meso–, el de los distritos escolares. Éstos pueden vincularse con las escuelas de múltiples formas, no sólo en tanto delimitan parte importante del contexto institucional de los establecimientos escolares, sino que, en muchos sistemas educativos, ejercen un rol fundamental en la toma de decisiones administrativas, estratégicas y curriculares (Anderson, 2006)⁶⁴. Por ello resulta de creciente interés analizar el liderazgo directivo que logran ejercer –o no– los superintendentes de educación y

⁶³ ROBINSON, V. (2009). *Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership*. *Studies in Educational Leadership*, 7.

⁶⁴ ANDERSON, S. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), pp.13-37

otros responsables del sistema escolar a nivel más agregado, viéndose que es un atributo que no solo debe ser exigido al nivel de los directores de escuela. De hecho, cobra fuerza la noción de que las transformaciones educativas exitosas deben basarse en una adecuada articulación de los tres distintos niveles del sistema: el macro (ministerio), el meso (provincia) y el micro (la escuela) (Barber y Fullan, 2005)⁶⁵. Esto no quita que el rol de dirección en los establecimientos también esté modificándose.

Políticas recientes, que han alcanzado rápida difusión en ciertos países, plantean la noción del liderazgo sistémico, que trasciende el establecimiento escolar, encontrando asociación con otras unidades educativas y orientándose hacia un objetivo común de mejoramiento. Bajo este marco, es posible que un mismo director apoye el mejoramiento de varias escuelas o que éstas trabajen institucionalizadamente de manera conjunta. Estas iniciativas apuntan, por una parte, a aprovechar las sinergias que puedan surgir de la cooperación entre escuelas, socializando los aprendizajes, y por otra, a promover una responsabilización colectiva por los resultados de los estudiantes de la localidad (o comuna) donde se encuentran inmersas dichas escuelas. En este sentido, el concepto de liderazgo sistémico considera a directores de escuela que asumen la responsabilidad de cumplir roles más amplios a nivel del sistema educativo para asegurar tanto el éxito de la propia escuela como de otras (Hopkins, 2008)⁶⁶.

También de introducción reciente, y directamente vinculada a la noción de liderazgo distribuido, se encuentra el desarrollo de la literatura sobre liderazgo sostenible. Este pone el foco en la perdurabilidad del mejoramiento, ya sea en una misma organización escolar, o en el conjunto del entorno local. El concepto de liderazgo sostenible considera que, tanto el director como el sistema escolar, deben facilitar la construcción de aprendizajes y cambios que perduren en el tiempo, lo cual se vincula

⁶⁵ BARBER, M., y FULLAN, M. (2005). *Tri-Level Development. Education Week*, 24 (25), pp. 32-35.

⁶⁶ HOPKINS, D. (2008). *Hacia una Buena escuela, experiencias y lecciones*. Serie Liderazgo Educativo. Santiago de Chile: Fundación Chile y Fundación CAP.

fuertemente a la generación de liderazgos que se mantengan más allá de las personas individuales. Por una parte, intenta dar solución al problema de lo que suele ocurrir cuando hay recambio de directores, en que muchos de los avances que ha tenido una escuela en su trayecto de mejora se diluyen o directamente se pierden. Dicho en positivo, debe existir una consideración explícita por anticiparse a resolver la sucesión de los líderes, por lo que la formación de otros nuevos debe ser una preocupación permanente de los directores actuales. Otra preocupación debe ser la de generar liderazgo compartido, y no unipersonal, al interior de la propia institución. Así también se garantiza que las prácticas exitosas que se hayan instalado en las escuelas no se pierdan cuando haya un cambio de director. Por otra parte, el liderazgo sostenible enfatiza en la relación que se establece con el entorno escolar. En este sentido, una escuela no debiera enfocarse a concentrar recursos - tanto financieros, como de alumnos talentosos y capacidad de profesores - si es que ello se produce a costa de otras escuelas del entorno educacional, generándoles deterioro. De este modo, “el liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro” (Hargreaves y Fink, 2006)⁶⁷.

En suma, más allá que los distintos enfoques sobre el liderazgo directivo tienen bases teóricas e incluso a veces representan posiciones ideológicas divergentes, es posible visualizar que ellas iluminan ámbitos claves y distintos dentro de la dirección escolar. En este sentido, interesa cómo el liderazgo pedagógico pone el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el transformacional hace ver el imprescindible desarrollo de los miembros de la escuela, en especial de los docentes; el distribuido llama la atención sobre los procesos de participación y de desconcentración del poder; el de sistema alerta sobre la necesidad de considerar la acción hacia otras escuelas de la dirección escolar; y el sostenible insiste en que la

⁶⁷ HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.

conducción institucional debe trascender a las personas individuales y proyectarse en el tiempo

En concordancia a todo lo anteriormente expuesto es que este proyecto de Intervención busca “que los directivos se ocupen de las necesidades del personal docente, apoyando y motivando su desarrollo profesional” (*MBD*)⁶⁸, en nuestro caso particular: “Mejorar la praxis pedagógica de los profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado de la Educación Técnico Profesional”. Propuesta que surge a raíz de los resultados obtenidos en la investigación cualitativa de carácter descriptiva, realizada en el mes de octubre del presente año, en un colegio Técnico Profesional de la ciudad de San Carlos; en donde se pudo establecer y evidenciar claramente que carecen de conocimientos y dominios pedagógicos, en los ámbitos curriculares, didácticos, evaluativos y de gestión del clima en el aula, y su accionar más bien están basados en la intuición y/o sus propias vivencias.

En este sentido es necesario tener en consideración que en nuestra época los establecimientos educacionales requieren de un profesorado con un alto grado de capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica, de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social. Por lo tanto, deben ser capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de renovación teniendo las destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanzas, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación (Ibernón; 1996:16).⁶⁹

Según Ibernón, en la actualidad los docentes deben centrar su atención en cómo elaboran la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en las

⁶⁸ MINISTERIO DE EDUCACION. (2005). Marco para la Buena Dirección Criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño. Impresión B&B impresores. República de Chile.

⁶⁹ IBERNÓN, F. (1996). La Formación del profesorado: formar para innovar. (1ª Edición). Argentina. Editorial Magisterio de Río de la Plata.

situaciones de enseñanza, y en cómo esa elaboración o procesamiento de información se proyecta sobre la regulación, en los planes de acción de la enseñanza y en su desarrollo práctico. Aparece así, la referencia predominante y constante de las prácticas docentes como eje de la formación permanente, en donde deben sentirse apoyados por su institución en la toma de decisiones que puedan determinar a lo largo de su trayectoria como docentes, haciéndose evidente y necesario contar con el compromiso de las personas que dirigen y que ayudan a que todo el proceso se desarrolle correctamente. Para ello, la necesidad de la participación del docente en los aspectos organizativos y de gestión. Esta voluntad de trabajo cooperativo debe traducirse en una integración en los diversos ciclos, equipos, comisiones o grupos de trabajo que se constituyan, apuntando a una buena organización del establecimiento que exige una delimitación de roles y funciones para lograr que se haga un trabajo coordinado que tendría excelentes resultados (Ibernón; 1996)

3.4.2.2 Desarrollo Profesional

Dolan y otros conciben la formación como un “conjunto de actividades dirigido a mejorar el rendimiento presente aumentando la capacidad del personal a través de sus conocimientos, actitudes y habilidades, esto quiere decir que la mejora de las habilidades que se necesitan para rendir mejor en el puesto actual. No se puede olvidar que la formación también establecer desde el puesto de trabajo, al considerar el desarrollo de carrera, a través del cumplimiento de las tareas del puesto que la persona ocupe por un período de tiempo determinado para luego rotar hacia otro puesto. Según Dolan y otros, se entiende por desarrollo de carrera o carrera profesional, como la sucesión de actividades laborales y puesto de trabajo desempeñado por una persona a lo largo de la vida, en una misma organización o en campos y organizaciones diversas, junto con las actitudes y reacciones asociadas que experimenta⁷⁰.

⁷⁰ DOLAN, S., SHULER, R. y CABRERA, R. (2003). La gestión de los recursos humanos. México: Mc. Graw Hill

Para profundizar en las definiciones del desarrollo profesional, diversos autores coinciden en que el desarrollo profesional docente es un proceso tanto individual como colectivo, que opera a través de diversas experiencias, tanto en el ámbito formal como informal.

Para especificar la definición, los planteamientos de Heideman sostienen que el desarrollo del profesorado va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los estudiantes. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas.⁷¹

Como podemos apreciar en lo indicado por Heideman (1990), el desarrollo profesional no solo está apuntado a un perfeccionamiento de los profesores, sino que también a algo que es lo más importante, el rendimiento de los estudiantes. En nuestra sociedad, donde todo es cuantificable y medible, el rendimiento de los estudiantes es uno de los más visibles indicadores de la labor docente, sean precisos o no, son el símbolo de la calidad profesional de los profesores.

De acuerdo a las definiciones de desarrollo profesional docente, tiene total relación con el aprendizaje, con un proceso en el cual los profesores deben ir constantemente aprendiendo y a su vez entregando los conocimientos que han aprendido y en los cuales también se han perfeccionado. Por lo tanto, este proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, tiene oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica docente, y opera sobre las personas y no los programas, debido a que es un proceso por el cual los docentes por iniciativa deben optar.

Si tomamos en cuenta que el desarrollo profesional docente es una iniciativa de los profesores, para adentrarse en un proceso de aprendizaje y adquisición de

⁷¹HEIDEMAN, P. (1990) en: Marcelo, Carlos: "La Evaluación del Desarrollo Profesional Docente: De la Cantidad a la Calidad". Revista Brasileira de Formación de Profesores – RBFP. 2009. p. 44

competencias necesarias para los momentos actuales en los que vive la educación, los profesionales de las áreas técnicas de los establecimientos, que no tienen formación docente, si aplicamos la lógica de que se deben perfeccionar profesionalmente, lo harán en sus áreas y no en el área docente, ya que no es un área de su profesión. Por lo anterior, es totalmente necesaria una preparación docente para los profesionales que ejerzan la docencia en el área Técnico Profesional y de esta forma tengan una Praxis Pedagógica con sustento teórico y profesional y no basado en sus experiencias personales.

3.4.2.3 Investigación Acción:

El creador del término “investigación-acción” es Kurt Lewin⁷² quien lo utilizaba para describir una forma de investigación que podía unir el enfoque experimental de las ciencias sociales con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales. Lewis argumentaba que mediante la investigación-acción, podía lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales.

La investigación-acción principalmente está centrada en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo de los propios investigadores. Esto nos lleva a reflexionar que la investigación-acción tiene un conjunto de rasgos propios.

Elliot, J (2005). En su libro “El Cambio Educativo desde la Investigación Acción”, trata la I-A, como una estrategia que contribuye al desarrollo profesional de los docentes y facilita innovaciones educativas. El primer aporte de Elliot consiste en demostrar que la investigación -acción surgió como parte de las reformas curriculares basadas en la escuela y no en la educación superior. Estas primeras formas de investigación -acción eran respuestas a situaciones prácticas que enfrentaban los profesores, se presentaban propuestas de cambio a modo de hipótesis y se cuestionaban las

⁷²LEWIN, K. (1946). *Resolving social conflicts*. NuevaYork: Editorial Harper.

creencias fundamentales acerca de las prácticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación⁷³.

La investigación-acción en relación a la innovación cultural, resuelve, según Elliot, las contradicciones entre teoría y práctica. Ante profesores que se sienten amenazados por la teoría, como algo ajeno elaborado por expertos, la investigación-acción muestra que el conocimiento es parte de la práctica; igualmente la investigación-acción recupera el sentido de utilidad del conocimiento para los propios profesores. Para ellos, la teoría es un cuestionamiento a sus propios saberes; de allí que el camino sea establecer un diálogo entre conocimientos.

Para Elliot, el objetivo de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica y no en hacer de la producción de conocimiento un fin en sí mismo; de este modo, la producción de saberes queda subordinada al mejoramiento de la práctica. Asimismo, Elliot ubica la investigación en el marco de la práctica reflexiva, entendida como reflexión “ética” o relacionada con valores. La investigación-acción no es una actividad solitaria de los profesores sino que involucra a grupos o comunidades, que deben reflexionar acerca de las estructuras curriculares que configuran la pedagogía.

Elliot hace un aporte central en este libro al presentar una guía práctica para la investigación-acción, capítulo VI. Sobre la base de reformular el modelo de Kurt Lewin, elabora una propuesta que parte por identificar una idea general, se continúa en el reconocimiento y descubrimiento de hechos, en la realización de una planificación general y en sucesivos procesos de implementación y evaluación, que operan en forma de espiral.

En este modelo es posible revisar la idea inicial y abrirse a nuevos descubrimientos. Elliot presenta también un conjunto de técnicas y métodos para conseguir pruebas y

⁷³ ELLIOT, J. (2005). El Cambio Educativo desde la Investigación Acción. (4ªEd). Madrid. Ediciones Morata.

se hace referencia a la triangulación, como un método para establecer relaciones entre distintos tipos de pruebas, para la comparación y la contrastación.

En suma, para Elliot el profesor es un personaje clave capaz de mejorar la calidad de la educación a través de la práctica reflexiva, la cual es posible desde la investigación acción.

Por su parte Salazar, María (1992) en su libro “La investigación – acción participativa. Inicios y desarrollos” muestra la base teórica del trabajo de la Investigación Acción y en segundo lugar da a conocer algunas perspectivas sobre experiencias de la investigación acción participativa llevadas a cabo por distintos científicos sociales. De esta manera contribuye a nuestro objetivo ya que permite mirar desde un enfoque crítico auto-reflexivo las propias prácticas y “participar” del proceso transformador⁷⁴.

3.4.2.3.1 Capacitación a través de la investigación-acción (I-A).

3.4.2.3.1.1 Concepto. En el ámbito epistemológico y profesional, entendemos la (I-A) como un sistema para la resolución de un problema contextualizado, que afecta a un profesor o un equipo docente, o la adquisición de habilidades o competencias mediante la aplicación del método científico. Se caracteriza porque los participantes y los investigadores son las mismas personas. También cabe conceptuarse como un sistema estructurado que desarrolla planes de acción didáctica autogestionados y determinados por su contexto N. Denzin, y Y. Lincoln⁷⁵ Destaca la actitud de investigación, formación, resolución de problemas y creciente toma de conciencia fundamentados en la relación dialéctica ‘contexto-teoría-práctica’, otorgando un valor muy destacado al conocimiento obtenido de la práctica. “El conocimiento derivado de la praxis, tal vez sea el más significativo y pertinente para la formación del

⁷⁴ SALAZAR, M. (1992). “La investigación – acción participativa. Inicio y desarrollo”. Buenos Aires. Hvmánitas.

⁷⁵ DENZIN, N., y LINCOLN, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

profesorado. [...] En resumen, se aprende de los cambios que operan en la práctica mediante la reflexión-acción” S. de la Torre⁷⁶.

3.4.2.3.1.2 Investigación-acción y desarrollo profesional. M.Á. Zabalza, ha entendido que una clave del desarrollo profesional puede encontrarse en la I-A:

La cuestión del desarrollo profesional de los profesores radica, desde esta perspectiva, no en una mera mejora técnica (conocer más recetas, saber más cosas que se pueden hacer en clase, mejorar sus habilidades específicas, etc.) sino en la mejora de esa arquitectura conceptual que les permite dar sentido a sus actividades: clarificar más sus teorías de acción, ampliar sus constructos personales, ser mejores conocedores del porqué de las cosas que hacen en clase, etc⁷⁷.

3.4.2.3.1.3 Metodología y fases de la I-A. La manera más frecuente de abordar la I-A es con la constitución de un equipo (o más) de trabajo comprometido en el esfuerzo conjunto que la dinámica le va a requerir a cada miembro. La dinámica es continua y espiral. La base de sus ciclos se apoya en la secuencia: ‘acción (1) – reflexión (1) – acción (2) – reflexión (2)’, etc. Cada ciclo es una vuelta de espira apoyada en la anterior, que apunta a un proceso de progresiva elevación. La distancia entre espira y espira podría identificarse como ‘complejidad de conciencia’ adquirida durante el proceso. Por complejidad de conciencia entendemos la creciente capacidad de visión que da el conocimiento, A. de la Herrán, e I. González⁷⁸, que puede adoptar la forma de: tomas de conciencia, implicación, responsabilidad, compromiso, transformación. El eje de la espiral podría equivaler a la investigación específica que la estructura.

Las fases son flexibles y emergentes, o sea, dependientes de las adquisiciones anteriores.

⁷⁶ TORRE, S. (1993). Innovación curricular. Madrid: Editorial Cincel.

⁷⁷ ZABALA, M.A. (1995). Diseño y desarrollo curricular (6ª ed.). Madrid Editorial Narcea.

⁷⁸ HERRAN, A. y GONZALEZ, I. (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Editorial Universitas.

El proceso de investigación–acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se dan los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

a. Problematización: La labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, lo lógico es que un proyecto de este tipo comience a partir de un problema práctico; en general, se trata de incoherencias o inconsistencias entre lo que se persigue y lo que ocurre en la realidad. El hecho de vivir una situación problemática no implica conocerla, un problema requiere de una profundización en su significado. Hay que reflexionar por qué es un problema, cuáles son sus términos, sus características, como se describe el contexto en que éste se produce y los diversos aspectos de la situación, así como también las diferentes perspectivas que del problema pueden existir. Estando estos aspectos clarificados, hay grandes posibilidades de formular claramente el problema y declarar nuestras intenciones de cambio y mejora.

b. Diagnóstico: Una vez que se ha identificado el significado del problema que será el motivo de iniciar el proceso de investigación, y después de formular un enunciado del mismo, es necesario recopilar la información que nos permitirá un diagnóstico claro de la situación. La búsqueda de información consiste en recoger diversas evidencias que nos permitan una reflexión a partir de una mayor cantidad de datos. Esta recopilación de información debe expresar el punto de vista de las personas implicadas, informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado y, por último, informar introspectivamente sobre las personas implicadas, es decir, cómo viven y entienden la situación que se investiga. En síntesis, el análisis reflexivo que nos lleva a una correcta formulación del problema y a la recopilación de información necesaria para un buen diagnóstico, representa al camino hacia el planteamiento de líneas de acción coherentes.

En este diagnóstico, es importante destacar como una ayuda inestimable, para la riqueza de la información y para su contrastación, el poder contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización (buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes).

c. Diseño de una propuesta de cambio: Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada y siempre a la luz de los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de los mejoramientos que se desean. Parte de este momento será, por consiguiente, pensar en diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación, tal y como hasta el momento se presenta.

La reflexión, que en este caso se vuelve prospectiva, es la que permite llegar a diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, acordada como la mejor. Del mismo modo, es necesario en este momento definir un diseño de evaluación de la misma. Es decir, anticipar los indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta.

d. Aplicación de propuesta: Una vez diseñada la propuesta de acción, esta es llevada a cabo por las personas interesadas. Es importante, sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la que se llegue tras este análisis y reflexión, debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

e. Evaluación: Todo este proceso, que comenzaría otro ciclo en la espiral de la investigación–acción, proporciona evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas, y de su valor como mejora de la práctica.

Es posible, incluso, encontrarse ante cambios que impliquen una redefinición del problema, ya sea porque éste se ha modificado, porque han surgido otros de más

urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar nuestro problema original.

La evaluación, además de ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, para dar de esta manera una retroalimentación a todo el proceso. De esta forma nos encontramos en un proceso cíclico que no tiene fin.

Uno de los criterios fundamentales, a la hora de evaluar la nueva situación y sus consecuencias, es en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambio, implicación y compromiso de los propios involucrados.

Es posible y deseable que los profesores en la práctica desarrollen investigaciones extrayendo de su actividad cotidiana problemas educativos que serán abordados para su resolución. En este sentido, la investigación –acción se proyecta como una metodología flexible y potente que le puede ser muy útil al docente investigador.

Una de las ventajas de la investigación-acción cabalmente asumida, es que permite ver la realidad educativa en su totalidad, dentro de un medio histórico social más amplio, es decir, se analizan de manera crítica las interrelaciones del entorno y la totalidad en la cual está sumergido. Esta ventaja es esencial para transformar de raíz lo que queremos que cambie. Y actualmente puede notarse una clara motivación por el cambio, ya que la realidad educativa es por definición dinámica, activa e intencional. Algunos de estos cambios pueden traducirse en crear nuevos contextos de aprendizaje profesional que posibiliten al profesor generar entornos que faciliten el aprendizaje en sus alumnos.

3.4.2.4 Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)

Para que exista una institucionalización de esta práctica de desarrollo profesional, hay que adentrarse en el concepto de “Comunidades Profesionales de Aprendizaje”.

“Con tanta gente comprometida en una misión compartida por tantos, en un espacio y un tiempo tan compactos, es tal vez una de las mayores ironías –y una de las grandes tragedias de la enseñanza- que tanto trabajo se desarrolle en un aislamiento profesionalmente consagrado”.⁷⁹ Las comunidades de Profesionales de Aprendizaje, constituyen una organización estratégica, constituyendo de igual manera una herramienta que nutre factores esenciales como el liderazgo, ya mencionado anteriormente como pieza fundamental en la organización del establecimiento educacional y como uno de los cuatro ámbitos del MBD. Las comunidades profesionales de aprendizaje fomentan además la cultura de trabajo colaborativo, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la indagación y la reflexión sobre la práctica, y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros.

En los tiempos actuales, donde las exigencias de una buena calidad en educación, se precisa de un nuevo enfoque que pueda enfrentar y emprender los cambios necesarios en las instituciones escolares. El modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje ofrece un buen ejemplo de cómo se deben enfrentar estos cambios, creando institucionalmente un organismo participativo y cooperativo entre los profesionales del establecimiento, para que de forma conjunta puedan diseñar y sostener procesos de mejora eficaces. Este trabajo en conjunto, bajo un buen grupo directivo, implica compartir experiencias entre los docentes y de esta forma desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje entre colegas, contribuyendo a la colaboración y perfeccionamiento. Por lo tanto, la práctica docente no se remite solo a trabajo de aula, sino como también un desarrollo integral donde participan tanto docentes como estudiantes y todo el plantel del establecimiento educacional. Siempre bajo el compromiso de una mejora de la institución y fortalecer a la comunidad escolar.

⁷⁹ LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1984) “Transformando el establecimiento en Comunidades Profesionales e Aprendizaje; Orientaciones al Equipo de Liderazgo Educativo para desarrollar reuniones de reflexión técnico pedagógica”. Ministerio de Educación. 2013.

La definición de Comunidades Profesionales de Aprendizaje tiene múltiples interpretaciones, lo cual hace complejo reducir a una definición definitiva y consensuada. Para definir en ámbitos temáticos la definición de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, las separaremos en tres ámbitos temáticos⁸⁰:

- Desde una visión centrada en los profesores: la Comunidad Profesional de Aprendizaje puede definirse como un grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los estudiantes.
- Desde una visión centrada en la escuela: una Comunidad Profesional de Aprendizaje es una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, caracterizada por unos valores y una visión en común, por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomentan la indagación sobre la práctica en condiciones organizativas que facilitan todos estos procesos.
- Desde una visión de comunidad escolar más amplia: Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los docentes y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes. En esta línea, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son también una forma de vida en la que prevalece la preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes, pero también por el bienestar de todos los miembros de una comunidad.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje brindan un modelo de organización escolar, en el que los docentes mejoran sus prácticas de enseñanza basado en sus

⁸⁰ LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1984) "Transformando el establecimiento en Comunidades Profesionales e Aprendizaje; Orientaciones al Equipo de Liderazgo Educativo para desarrollar reuniones de reflexión técnico pedagógica". Ministerio de Educación. 2013.

propias experiencias cotidianas, alcanzando esto gracias a un proceso colectivo de reflexión crítica de sus propias prácticas.

Para poder afirmar que una escuela es o contiene una Comunidad Profesional de Aprendizaje deben darse ciertas condiciones. Entre ellas vale la pena mencionar según lo señalado por Krichesky y Murillo (2011)⁸¹:

1. Valores y visión compartida: toda la comunidad educativa debería consensuar en la visión de la escuela en su totalidad, de modo que las creencias y los objetivos de cada docente sean coherentes con los del centro, determinando objetivos comunes en beneficio de todos los alumnos. En definitiva, sin valores y metas compartidas no existe el sentido de “comunidad”.
2. Liderazgo distribuido: en una CPA deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea.
3. Aprendizaje individual y colectivo: en toda CPA se debe especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo para luego desarrollar ese aprendizaje dentro del centro o en el marco de alguna red de aprendizaje. Asimismo y tal como se verá posteriormente, las necesidades de aprendizaje del profesorado se establecen a partir de una evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado.
4. Compartir la práctica profesional: en el marco de las CPA, la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de dominio público. Se pretende que por medio de observaciones, registros y devoluciones constantes entre los

⁸¹KRICHESKY G.J. Y MURILLO, F.J. (2011).Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (1), pp. 65-83. Recuperado el 14/12/2013 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>.

propios docentes, éstos consigan reflexionar sobre su práctica, garantizando así un aprendizaje profundamente pragmático y colaborativo.

5. Confianza, respeto y apoyo mutuo: en una CPA se cuida que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa. Es por ello que deben prevalecer sensaciones de confianza de modo que todos los participantes cuenten con la contención y la seguridad suficiente para comprometerse y estar activamente implicados en los procesos de mejora. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.

6. Apertura, redes y alianzas: para apoyar o fomentar la construcción de CPA en las escuelas, o bien para constituir una CPA que trascienda los límites del centro, se necesita establecer lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno. Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador.

7. La responsabilidad colectiva: uno de los distintivos tal vez más importantes de este modelo y que conforma su naturaleza más esencial radica en que los miembros de una CPA asumen una responsabilidad colectiva frente los aprendizajes de todos los estudiantes (Lieberman, 2000)⁸²; Esta sensación de equipo tan sólida permite, por un lado, que los docentes se atrevan a tomar riesgos a la hora de innovar sin temor a sufrir represalias y, por el otro, los invita a buscar ayuda frente a problemáticas de trabajo determinadas, o bien a compartir los éxitos obtenidos en sus aulas de clase.

8. Condiciones para la colaboración: en una CPA deben garantizarse ciertos elementos de orden físico o estructural de modo que se aseguren las condiciones

⁸² LIEBERMAN, A. (2000). *Networks as learning communities*. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 221-227.

espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo en el centro. En esta dirección, deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo.

En la CPA ante todo, debe existir un clima de respeto hacia la diferencia de sus miembros, para efectos de que esto no afecte la acción común y colegiada. Esta virtud profesional también va acompañada de una individualidad, que no es lo mismo que individualismo, ya que cada persona aporta apoyo y cuidado a otros miembros de la escuela y es así como la gente llega a formar una comunidad de confianza y respaldo mutuo. Pero es importante destacar que la colaboración no funciona sin conflicto. Y dado que una comunidad de aprendizaje, al fin y al cabo, es una comunidad humana, ésta tendrá ciclos de progreso y de regreso, así como sus propios estadios de desarrollo (comienzo, crecimiento y madurez). Es por eso muy importante que se genere un equilibrio sano entre las dualidades grupo-individuo y colaboración-conflicto.

Pero, ¿por qué se habla de comunidades “profesionales”? En un intento por desglosar minuciosamente el concepto, las autoras Stoll y Louise (2007)⁸³ indican que la palabra “profesional” (de reciente inclusión en el término, antes se hablaba de comunidades de aprendizaje) sugiere que el trabajo de la comunidad se sostiene sobre la base de:

- un cuerpo técnico y especializado de conocimiento,
- una ética de servicio que orienta a los educadores a satisfacer las necesidades de los alumnos,
- una identidad colectiva fuerte a través del compromiso profesional de los miembros, y

⁸³ STOLL, L. y LOUISE, K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open UniversityPress.

- una autonomía profesional desarrollada bajo la regulación colegiada sobre la práctica y los estándares de actuación profesionales.

Por otra parte, las CPA, por su misma condición, deberían ser siempre sistemas abiertos y sensibles al ambiente externo (Molina, 2005)⁸⁴, ya que sólo así se podrá dar respuesta a las múltiples demandas que la comunidad dirige hacia la escuela. Por ello es tan importante que una CPA se nutra de las voces de todos los miembros de la comunidad educativa, alentando a la participación comprometida de la familia, así como también de todos aquellos actores involucrados (directa o indirectamente) en los procesos de enseñanza y aprendizaje: personal administrativo, personal no docente, inspectores, etc.

En síntesis, si la principal fortaleza de una CPA radica en su capacidad por incrementar los niveles de conocimiento de todos los participantes de la comunidad educativa y, en consecuencia, mejorar la práctica de todo el centro al mismo tiempo, está claro que para que esto suceda deben darse ciertas condiciones culturales y estructurales dentro de las escuelas. Así pues, las características mencionadas pretenden avanzar sobre la demarcación de estas condiciones, brindando así algunas ideas clave que acompañen la implementación satisfactoria de esta estrategia.

3.4.3 Conclusión del marco teórico.

El Marco Teórico de esta propuesta intenta demostrar a través de la revisión bibliográfica de variados estudios e investigaciones, la interrelación recíproca que existe entre el liderazgo, desarrollo profesional, comunidades de aprendizaje y la metodología de la investigación acción, en el proceso del desarrollo profesional de los docentes.

⁸⁴ MOLINA, E. (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. Revista de Educación, 337, pp. 235-250

Dentro del contexto educativo, los elementos antes descritos son aportes claves en el quehacer práctico del docente y su formación permanente, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Existen diferentes factores que intervienen en los mismos y que deben de ser tomados en cuenta. Los estudios e investigaciones que se han hecho con anticipación referente al desarrollo profesional nos han servido para sustentar y a orientarnos acerca de cómo ir interpretando la información y qué tipo de metodología y procedimientos utilizar, para el desarrollo de esta propuesta.

Las diferentes referencias teóricas utilizadas en este Marco nos permiten además tomar conciencia y reflexionar sobre las prácticas de los docentes, y nos entregan información útil para la toma de decisiones, de ahí la importancia de ofrecer una educación de calidad, pues esto conlleva a tener docentes altamente capacitados, es decir, que sean competentes no solo en el dominio de los contenidos de sus disciplinas, sino también en aspectos netamente pedagógicos.

Desde el punto de vista práctico este proyecto de intervención aspira a que el profesional que se desempeña como docente en los módulos de la Enseñanza Media Técnico Profesional, se capacite y con ello cambie su praxis y reconozca que la educación es un proceso orientado a que los alumnos tengan éxito, no para el fracaso, para que así cambie sus prácticas.

Esta propuesta permitirá fortalecer el proceso educativo y conocer si los cambios pedagógicos van de hecho más allá de las palabras y de las buenas intenciones, además, servirá de apoyo al docente y de antecedente para que otros establecimientos de Educación Técnico Profesional deseen profundizar o ampliar los aspectos aquí presentados. Cabe señalar que esta propuesta de desarrollo profesional se ubica dentro de la línea metodológica de Investigación acción.

Tenemos que crear conciencia que esta propuesta de desarrollo profesional a través de la Investigación Acción (I-A) debe ser ejecutado en los establecimientos TP, ya

que hoy en día producto de múltiples manifestaciones ciudadanas se puede apreciar que los gobiernos se han preocupado por fortalecer la equidad y calidad de la educación, incluyendo la Educación Media Técnica Profesional, aunque a un ritmo menos acelerado.

Desde todos los elementos aquí descritos, surge la necesidad de Institucionalizar esta acción de desarrollo profesional docente, y por lo tanto establecer en los Proyectos Educativos Institucionales, acciones tendientes a fortalecer y capacitar a estos profesionales en aspectos pedagógicos promoviendo su desarrollo.

El éxito o el fracaso de un proyecto de mejora depende fundamentalmente de la existencia de un liderazgo capaz de crear espacios de intercambio profesional y de trabajo en equipo. Para ello es fundamental incidir en un conjunto de competencias esenciales del ejercicio del liderazgo que favorezcan el trabajo colaborativo y estimulen la capacidad innovadora del profesorado en función de las expectativas de los alumnos, apoderados y del crecimiento institucional.

3.5 ESTRATEGIA

3.5.1 Metodología de Intervención

La estrategia de intervención tiene como finalidad mejorar las competencias pedagógicas de los docentes del área técnico profesional, a través de dos líneas estratégicas diseñadas para lograrlo, la primera de ellas dice relación con el diseño e implementación de un plan de capacitación y desarrollo profesional, mientras que la segunda busca la institucionalización de ese proceso, a través de la inclusión de la propuesta en el proyecto educativo del establecimiento.

Para llevarlo a cabo la intervención toma como referente teórico la metodología de la investigación acción (I-A), por su carácter participativo y socializador de procesos, es así como algunos autores avalan este método para el desarrollo profesional y la socialización de procesos para el cambio.

J. Elliot (2005) señala que la investigación-acción, puede ser utilizada como una estrategia que contribuye al desarrollo profesional de los docentes y facilita innovaciones educativas. Dice también que la I-A implica definir a los docentes como investigadores, como profesionales que reflexionan sobre sus propias prácticas en sus lugares de trabajo, generando de esta manera el cambio educativo⁸⁵

La doctora en psicología y ciencias de la educación, de la Universidad de León de España, Esperanza Bausela Herreras, dice que los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su

⁸⁵ELLIOT, J. (2005). El Cambio Educativo desde la Investigación Acción. (4ªEd). Madrid. Ediciones Morata.

propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje⁸⁶

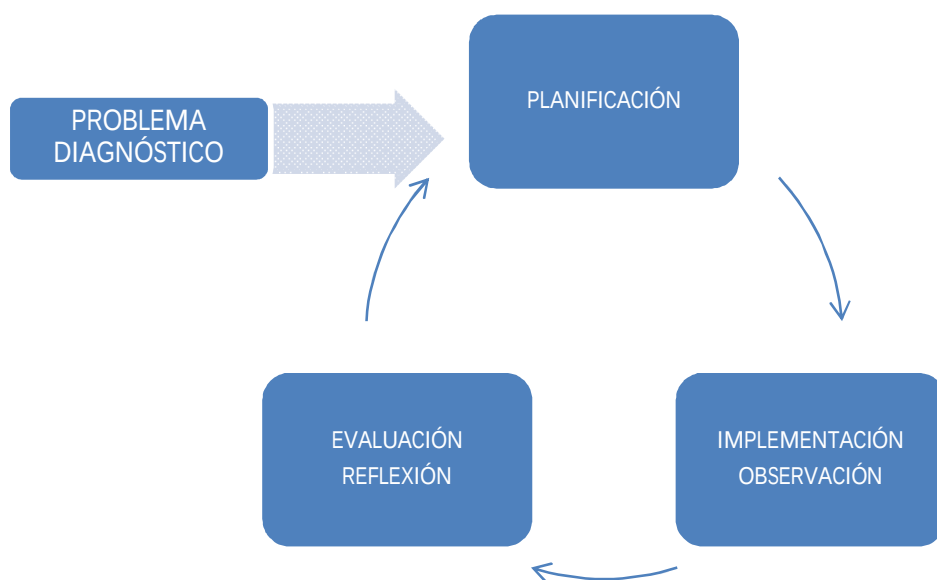
L. Gómez Gallardo (2007), educadora de la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, en su artículo “la investigación acción para la innovación del quehacer educativo” dice que la investigación–acción debe ser vista como un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva situación problemática. Menciona, este tipo de investigación adquiere en nuestro campo educativo una gran importancia porque ayuda a superar los binomios de teoría–práctica; educador–investigador; y así hace posible unificar teoría y práctica. En tal sentido hace hincapié en la necesidad que el docente cuente con las estrategias adecuadas, que le permita profundizar más en su formación⁸⁷.

La metodología para llevara cabo el proceso de intervención comienza con el planteamiento de un problema o diagnóstico de la situación, poniendo de manifiesto el problema investigado, posteriormente se diseña un plan de intervención a través del desarrollo de cuatro módulos que sustentan la praxis pedagógica ámbito curricular, praxis didáctica, evaluación de aprendizajes y gestión del clima en el aula, esto se suma al proceso de institucionalización del plan antes señalado, posteriormente y antes de ponerlo en marcha se valida el proceso por los mismos usuarios (validación de usuarios), una vez validado se pone en marcha la capacitación teniendo un carácter participativo permanente y evaluándose al termino de cada módulo y monitoreándose durante el desarrollo de cada sesión, una vez

⁸⁶BAUSELA E. (s.f). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de educación. Recuperada 17/12/2013 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>.

⁸⁷GÓMEZ L.(2007) Investigación Educativa vol. 11 N.º 20, 33 – 44 Recuperado el 19/12/2013 de. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a04v11n20.pdf.

terminados los módulos se re-planifica el plan de intervención volviéndolo a aplicar con los ajustes realizados, de esta manera se busca mantener el trabajo cíclico con forma de espiral, propuesto por S. Kemmis y R. McTaggart (1988) descrito como “una espiral de pasos”⁸⁸



El padre de la investigación acción, K. Lewin (1946) esencialmente sugería que las tres características más importantes de la investigación acción moderna eran: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea al conocimiento en las ciencias sociales. Se busca entonces a través de esta metodología alcanzar los objetivos propuestos y finalmente lograr la mejora de las competencias docentes asociadas a la praxis pedagógica, institucionalizando este proceso.

⁸⁸ KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988) Cómo planificar la investigación acción. Barcelona. Laertes.

3.6 PLAN DE ACCIÓN

3.6.1 Plan operativo

A continuación se presenta el plan de acción a seguir con la propuesta, son este se espera dar cumplimiento a los objetivos planteados para la intervención

Objetivo específico	Actividades	Descripción de acciones
1.- Implementar un plan de capacitación en competencias pedagógicas para los profesionales que se desarrollan como docentes del plan diferenciado Técnico Profesional, por medio de la Investigación Acción.	1.1 Reflexión con los participantes sobre los resultados aportados por el diagnóstico.	Se trata de que tanto investigadores, como docentes del plan diferenciado técnico profesional se reúnan, con el fin de analizar los resultados aportados por la investigación diagnóstica, reflexionando sobre los hitos más relevantes y aquellos aspectos más deficitarios. Permitiendo a los actores tomar conciencia de prácticas pedagógicas y buscar vías de solución.
	1.2 Diseñar módulos para plan de capacitación e instrumentos de evaluación.	El equipo de intervención, basado en las categorías y sub-categorías apriorísticas de la investigación, recopila y organiza información teórica, en pos de desarrollar los módulos de trabajo, así como sus instrumentos de evaluación que se trabajarán de manera integrada durante la capacitación, en esta acción los módulos e instrumentos serán desarrollados íntegramente, con la finalidad de ser aplicados con posterioridad.

	1.3 Validación del programa	En una reunión con los docentes del área técnico profesional se les presenta la propuesta de capacitación y posteriormente se realiza un focus group para validar la propuesta de intervención.
	1.4 Elaboración de cronograma de actividades.	El equipo de intervención, elabora un cronograma de actividades de capacitación (tipo carta Gantt), que especifique: fecha, horario, actividades y responsables de su ejecución. Este cronograma debe estar ajustado a un horario común, en que los docentes se puedan reunir para trabajar.
	1.5 Inducción y sensibilización temática.	Se reúnen el equipo de intervención con los docentes TP y el equipo directivo del establecimiento, para realizar una sensibilización sobre la importancia de poseer docentes competentes e idóneos y el impacto que estos tienen en el aprendizaje de los estudiantes así como en los resultados de la institución. Además, con estas reuniones se pretende motivar e incentivar a los participantes para lograr una buena disposición y participación durante la capacitación.
	1.6 Talleres semanales de capacitación.	Esta acción corresponde a la capacitación propiamente tal, en la cual se desarrollarán de manera teórica y prácticas los

		diferentes módulos antes descritos, estos talleres tendrán un carácter participativo y reflexivo permanente, siguiendo los lineamientos de la investigación acción.
	1.7 Aplicación de Instrumentos de monitoreo y evaluación.	Se trata de aplicar los instrumentos de evaluación diseñados para su posterior tabulación, generando los resultados para verificar el logro de aprendizajes y producir reflexión en torno a sus resultados.
	1.8 Reflexión sobre los resultados con los participantes y re-planificación.	Se trata de analizar y reflexionar con todos los miembros del grupo de capacitación, sobre los resultados alcanzados en la evaluación, lo que permitirá tomar decisiones y re-planificar el proceso de capacitación. Este proceso se realizará al término de cada módulo y al finalizar la propuesta de capacitación
2.- Institucionalizar el desarrollo profesional y capacitación de los profesionales que se desempeñan como docentes del Plan Diferenciado de la Educación Técnico Profesional, por medio de la	2.1 Definición del Perfil de competencias con los participantes.	Se trata de establecer en conjunto con los profesores TP, un perfil de competencias para profesionales que se desempeñan como docentes. Este perfil permitirá evaluar su gestión del docente en el aula y establecer estándares de competencias, para desarrollar la labor pedagógica. De la misma manera permitirá tener referentes para la contratación de profesionales en caso de rotación de personal

definición de líneas estratégicas expresadas en el Proyecto Educativo.	2.2 Focus group con los estamentos del establecimiento.	Se trata de tener reuniones con grupos de entre 10 y 15 personas, por cada estamento del establecimiento, con la finalidad de conocer que esperan de los profesionales que se desempeñan en el establecimiento.
	2.3 Reuniones Técnicas para actualización de PEI.	Se trata de reuniones entre el equipo de intervención, directivo y técnico del establecimiento, para generar propuestas de actualización y modificación al proyecto educativo de la institución, que incluya la propuesta de capacitación y desarrollo para profesionales que se desempeñan como docentes en el plan diferenciado TP.
	2.4 Socialización del PEI.	Se trata de dar a conocer el Proyecto educativo institucional a todos los integrantes de la comunidad educativa, pudiendo ser en talleres, en reuniones o a través de extractos escritos.

3.6.2 Módulos de capacitación

A continuación se presenta el desglose de los módulos de capacitación diseñados para dar cumplimiento a la propuesta de intervención.

Lo que aquí se detalla, corresponde a la planificación de los módulos, en la cual se indican elementos tales como: descripción, objetivos, beneficiarios, estrategias didácticas para desarrollar el módulo, duración, evaluación y matrices curriculares. A esto se suma la breve planificación de cada clase y la bibliografía utilizada para ello. El desarrollo de cada una de las clases estarán dirigidas por los docentes guías, durante los meses y horarios programados.

Los criterios de los temas seleccionados y abordados en cada clase de los módulos, obedece a los resultados obtenidos en la investigación diagnóstica descriptiva, en donde se realizó una recopilación empírica de información técnica, obtenida a través de: Análisis de los resultados obtenidos en diversas supervisiones de apoyo al aula, análisis de los instrumentos de evaluación y planificaciones didácticas diseñadas y utilizadas por los profesionales que se desempeñan como docentes, además, se consideró el análisis de fuentes bibliográficas y entrevista estructurada aplicada a los sujetos de estudio, la cual fue tabulada y contrastada con los datos recogidos sobre la base de categorías y sub-categorías apriorísticas definidas como parte trascendental de las prácticas pedagógicas y los dominios que se contemplan en el Marco de la Buena Enseñanza como evaluación de desempeño de los docentes de aula. Esto permitió exponer la información de manera cuidadosa y directa, para luego analizar minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas permitieron la selección de los temas a tratar en cada clase y la temporalidad de estos.

A partir de ello se pudo establecer la importancia que los profesionales que se desarrollan como docentes en la Educación Técnico Profesional, conozcan el

sentido del currículum nacional para la Educación Media TP y reflexionen sobre ello; comprendan los diversos modelos, enfoques pedagógicos y marcos regulatorios del desempeño docente que guían su quehacer; conozcan y dominen las teorías que les permitirá explicar, comprender y evaluar su práctica, con responsabilidad social basada en competencias propias; conozcan y dominen la pedagogía en su doble carácter, filosófico y científico, a partir de la cual delimiten, expliquen y comprendan tanto los problemas como las teorías referidas a la educación y a la enseñanza y desde la cual el docente fundamente su identidad y su compromiso con los fines de la educación.

Con la finalidad de optimizar los tiempos establecidos para la entrega de los contenidos a tratar en cada clase, se utilizará la metodología de estudio syllabus.

Según Johnson, K (1982), citado por Núñez F. (2008) El sílabo designa, generalmente, el contenido a enseñar y la progresión y distingue dos etapas sucesivas: primero el syllabus inventory (“inventario de todas las unidades que se desea enseñar”) y en segundo lugar, el syllabus propiamente dicho (se seleccionan diferentes contenidos, fijando el orden y la progresión con la que se han de presentar en la clase):

“Resulta útil pensar que el proceso por el cual se deciden los contenidos específicos de enseñanza distingue dos etapas. En la primera, se prepara una lista o inventario de todos los elementos que se desea enseñar. A continuación, una segunda operación sería tomar las decisiones sobre la presentación de dichos elementos, siendo la más importante la relativa al orden en que aparecen los contenidos en el curso. El resultado es un sílabo el cual podemos considerar como un “inventario organizado”.⁸⁹

⁸⁹NUÑEZ, F (2008) Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. Revista Nebrija de lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Numero 4, año 2008. Recuperado el 09/01/2014 de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero4/4_2008_articuloreferencia_NunezParis.pdf

Para Breen, M (2002) citado por Núñez F. (2008) define igualmente el sílabo en los siguientes términos:

“Cualquier sílabo es un plan acerca de lo que se pretende alcanzar a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste forma parte del currículum global de lenguas o de un curso que está compuesto por cuatro elementos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

El sílabo identifica lo que se ha de trabajar entre profesores y estudiantes, teniendo en cuenta que el contenido seleccionado sea el apropiado para los objetivos generales. La Metodología se refiere a la manera que tienen los profesores y alumnos de trabajar el contenido, mientras que la evaluación se trata de un proceso de control de los resultados alcanzados en el aprendizaje juzgando la adecuación de otros elementos del currículum”.⁹⁰

El sílabo, así comprendido hace referencia al contenido propio de la materia y queda organizado conforme a una filosofía y metodologías didácticas, previamente elegidas y derivadas del currículum. En consecuencia, por sílabo entendemos la selección, progresión y secuenciación de los contenidos.

De lo antes señalado se debe comprender que esta metodología permite la entrega por escrito a los estudiantes del módulo a desarrollar, los objetivos de la clase y la descripción de los contenidos a abordar. Ello facilita que los estudiantes hagan una lectura previa y reflexionen sobre las temáticas a abordar, permitiendo incluso la profundización de los temas, los que posteriormente se discutirán en cada clase. Se espera que lo antes señalado contribuya a que los docentes se puedan escuchar, interactuar y tomar decisiones con sus pares, articulando las ideas y propuestas, generando aprendizajes más enriquecidos y socializados.

⁹⁰Ibid.

A través de este método se pretende que los participantes se interioricen de los contenidos, aprendizajes esperados y criterios de evaluación, permitiendo la interacción y optimización de los tiempos al momento de desarrollar los módulos de capacitación. Todo esto involucra una reflexión y participación social permanente de los miembros del equipo, desarrollando efectivamente la esencia de la investigación-acción.

El desarrollo de cada uno de los cuatro módulos se encuentra en los siguientes anexos:

Módulo N°1: Ámbito Curricular (Anexo N°4)

Módulo N°2: Praxis Didáctica (Anexo N°5)

Módulo N°3: Evaluación de Aprendizajes (Anexo N°6)

Módulo N°4: Gestión del Clima de Aula (Anexo N°7)



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades

Departamento de Ciencias de la Educación

PROGRAMA MAGISTER LIDERAZGO Y GESTIÓN ESTABLECIMIENTOS

EDUCACIONALES

Diciembre de 2013

Módulo N°1

Ámbito Curricular

“Capacitación para profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado técnico profesional, basados en la metodología de la investigación acción”

I. PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

A.- Descripción del módulo

Este módulo pretende ser un aporte a los conocimientos y dominios que poseen los docentes del plan diferenciado técnico profesional, respecto al medio en el cual se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje; los lineamientos generales de la política educativa de un país a través de leyes (20370), decretos (220, 254 y 352), normativas y resoluciones; y además, de las adaptaciones curriculares que pretenden dar respuesta a las dificultades de aprendizaje que se presentan en diferentes situaciones del proceso. De esta forma se espera contribuir al fortalecimiento de la práctica docente por medio del conocimiento y análisis crítico del currículum nacional.

B.- Objetivo general

Conocer y dominar los aspectos normativos generales y específicos del ámbito curricular nacional vigente, permitiéndoles a los docentes incorporar a su práctica las nuevas concepciones y adecuaciones del currículum.

C.- Objetivos específicos

A nivel conceptual, procedimental y actitudinal:

- Conocer las políticas educativas del currículum nacional vigente.
- Conocer los elementos esenciales de adaptación curricular.
- Analizar la propia práctica pedagógica desde una mirada crítica y evaluadora con respecto de nuestra labor docente en la Educación Técnico Profesional.
- Diseñar adaptaciones curriculares durante la preparación y desarrollo de la enseñanza.
- Valorar las adecuaciones del currículum como herramienta esencial de la atención a la diversidad.
- Analizar prácticas pedagógicas externas a fin de ampliar el conocimiento de las mismas.

D.- Beneficiarios

Este módulo está dirigido a profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado técnico profesional, sin embargo lo antes mencionado no es una condicionante para que cualquier otro profesional lo trabaje con fines pedagógicos.

E.- Estrategias didácticas para desarrollar el módulo

Este módulo se desarrollará basado en el sentido de socialización que posee la investigación-acción, a través de un trabajo reflexivo y participativo de los integrantes que permea transversalmente las diferentes estrategias de trabajo.

Las estrategias didácticas que permitirán el desarrollo del módulo se centra en la exposición de temáticas por los investigadores; análisis documental, presentación y análisis de material audiovisual, elaboración de planificaciones didácticas, auto análisis de prácticas didácticas, instancias de evaluación, entre otras.

F.- Duración del módulo:

Este módulo tendrá una duración estimada de 5 semanas entre abril y mayo de 2014; con una duración total de 10 horas cronológicas, distribuidas en 5 clases de 2 horas cada una.

G.- Evaluación del Módulo

Este módulo será evaluado al término de cada sesión (clase) a través de un diario de aprendizaje, KPSI y/u otros instrumentos que permitan evidenciar el avance o dificultades que presenten los participantes. Además, al término del módulo se realizará una evaluación general sobre los temas, metodología y alcances de la capacitación, con los propios participantes, lo que permitirá replanificar el módulo para una posterior aplicación (I-A), a ello se sumará la aplicación de una entrevista a cada participante, con el fin de verificar el logro de los objetivos planteados para el módulo.

H.- Matriz Curricular del Módulo

N° DE CLASE	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
TEMA	POLÍTICAS EDUCATIVAS CHILENAS	ADAPTACIONES CURRICULARES	ANÁLISIS CRÍTICO Y EVALUACION DE PRÁCTICAS	FORMACIÓN TECNICO PROFESIONAL EN EUSKADI	EVALUACIÓN, REFLEXIÓN Y REPLANIFICACIÓN DEL MÓDULO
CONTENIDOS	-Ley General de Educación N°20370. -Decreto 220. -Decreto 254. -Decreto 352.	- El proceso de adaptación curricular. - Adaptaciones curriculares: concepto, tipos, nivel. - Preparación y desarrollo de la enseñanza.	- Análisis crítico de prácticas pedagógicas. - La Educación Técnico Profesional hoy.	- Logros y retos de la formación TP en Euskadi. - Análisis y reflexión crítica del modelo. - Contraste con el modelo TP chileno.	-Evaluación para el aprendizaje. -Evaluando el módulo de capacitación. -Reflexión y replanificación del módulo.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	-Trabajo práctico. -Reflexión. -Exposición de resultados. -Análisis de documentos.	-Reflexión. -Socialización. -Trabajo práctico. -Exposición de resultados.	-Reflexión. -Exposición de resultados. -Análisis de documentos.	-Trabajo práctico. -Análisis de documentos. -Exposición de resultados.	-Reflexión y análisis de documentos. -Trabajo práctico.

II.- DESARROLLO DEL MÓDULO

Clase 1

Tema:

“Políticas educativas chilenas”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo

Conocer las políticas educativas del currículum nacional vigente.

Contenidos:

- Ley General de Educación N°20.370.
- Decreto 220/1998
- Decreto 254/2009
- Decreto 352/2003

Apuntes

Apunte 1: MINISTERIO DE EDUCACION. (2009). *Ley General de Educación*.

Apunte 2: Mineduc. Decreto 220.

Apunte 3: Mineduc. Decreto 254.

Apunte 4: Mineduc. Decreto 352.

Actividad 1: Introducción al Módulo(25 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Contextualizarse en la temática de estudio y análisis de la importancia del conocimiento de las políticas educativas chilenas.

Aspectos Clave

- Por la naturaleza participativa de esta capacitación, es muy importante que los involucrados se sientan seguros y cómodos, trabajando en un ambiente distendido. Las presentaciones ayudan a que los participantes se relajen y comiencen a compartir experiencias.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes que se presenten con una breve descripción de su profesión, área en que se desempeñan dentro del establecimiento y qué conocen de la normativa que rige la Educación Técnico Profesional en Chile.
2. Se solicita a los participantes que reflexionen respecto a las siguientes preguntas ¿Cómo impactan los conocimientos acerca de las políticas educativas en el ejercicio docente en aula? Como profesional de la Educación, ¿estoy al tanto de las nuevas adecuaciones y lineamientos que el Ministerio de Educación implementa en el área Técnico Profesional? Registran sus respuestas.
3. Los participantes exponen sus respuestas.

Actividad 2: Ley General de Educación N°20370 (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer la Ley General de Educación y su estructura central.
- Analizar críticamente los elementos de la Ley General de Educación.

Aspectos Clave

- La misión del Ministerio de Educación es asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial⁹¹.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes de la Ley General de Educación y se les solicita leer individualmente lo siguiente:

- Título I: Normas generales

Párrafo 1: Principios y fines de la Educación.

Párrafo 2: Derechos y deberes.

- Título II

Párrafo 1: Requisitos mínimos de la educación parvularia, básica y media y normas objetivas para velar por su cumplimiento. Artículos 30, 31, 33, 35, 37.

Párrafo 2: Calificación, validación y certificación de estudios y licencias de educación básica y media.

2. Los expositores dirigen el análisis de cada uno de los aspectos seleccionados en conjunto con los participantes, en donde dan a conocer sus opiniones al respecto.

⁹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (s.f.). Misión. (en línea) Recuperado el 11/12/2013. de http://www.mineduc.cl/index3.php?id_contenido=19775&id_portal=1&id_seccion=4191

3. Se concluye la actividad realizando una reflexión grupal acerca de la importancia del dominio de aspectos centrales plasmados en la Ley General de Educación.

Actividad 3: Decretos regulatorios (40 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer los decretos N°220, 254 y 352, regulatorios del Ministerio de Educación en donde se establecen los lineamientos que rigen la normativa actual.

Aspectos Clave

- El decreto N°220, establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación. Considerando que, la ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, fijó los objetivos generales y los requisitos mínimos de egreso tanto de la enseñanza básica como de la enseñanza media. Que, el artículo 18° de dicha ley señala que por Decreto Supremo emanado del Ministerio de Educación deben establecerse los Objetivos Fundamentales de cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y de la enseñanza media, así como los Contenidos Mínimos Obligatorios que faciliten el logro de los citados Objetivos Fundamentales. Que, mediante el Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996, y sus modificaciones y complementaciones, esta Secretaría de Estado cumplió parte de sus responsabilidades jurídicas sobre la materia, al establecer los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica. Que, en conocimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, que por este acto se fijan, cada establecimiento educacional podrá decidir si prepara y propone al Ministerio de Educación sus propios planes y programas de estudios, o si aplica aquellos que este Ministerio debe elaborar según lo señalado por la ley. En cualesquiera de estos casos, los nuevos planes y programas deberán ser los adecuados para cumplir los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Media y los Complementarios que establezca el respectivo

establecimiento. Que, en el contexto de las exigencias que emanan del ejercicio de la libertad de enseñanza y para garantizar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media, deben ser consistentes con la doble función que la ley N° 18.962 asigna a este nivel educativo: habilitar al alumno tanto para continuar estudios en la Enseñanza Superior, como para su incorporación a la vida del trabajo. Que, el sistema utilizado para el establecimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media, está dotado de la flexibilidad suficiente para permitir su aplicación mediante planes y programas que expresen los intereses de las respectivas comunidades escolares, y dispone de procedimientos que permitan adecuar su aplicación a las situaciones de excepción que puedan plantearse en el ámbito de la enseñanza media. Que, junto con la fijación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que establece el presente Decreto, es necesario fijar las normas complementarias de carácter general que permitan aplicarlos mediante los nuevos planes y programas de estudio que podrán formular los establecimientos educacionales y los que deberá elaborar el Ministerio de Educación; y, a la vez, determinar el procedimiento para la entrada en vigencia de ellos en los distintos cursos de la enseñanza media⁹².

- El Decreto N°254 modifica al decreto supremo n° 220, de 1998 del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media y fija normas generales para su aplicación.

Considerando que, el Ministerio de Educación aprobó los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Media y fijó normas generales para su aplicación, a través del Decreto Supremo N° 220, de 1998, del mismo Ministerio.

⁹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). Marco curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Santiago, Chile.

Que, después de varios años de aplicación, se ha considerado necesario modificar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Formación General en los Subsectores de Lengua Castellana y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Biología, Química y Física, para adecuar el currículum nacional a las nuevas exigencias educacionales e incluir un sector de Idioma Extranjero: Inglés.

Que, dadas las modificaciones en el mundo laboral, se ha considerado necesario actualizar los Objetivos Fundamentales Terminales de las especialidades de la Formación Diferenciada Técnico Profesional para adecuarlos a estas transformaciones.

Que, ante la necesidad de unificar y simplificar los conceptos y orientaciones curriculares de la Educación Media, se ha considerado necesario modificar la Introducción que define la organización general del currículum y los Objetivos Fundamentales Transversales.

Que, el Consejo Superior de Educación por Acuerdo N° 001 del 8 de enero de 2009, aprobó la solicitud del Ministerio de Educación para modificar los Objetivos Fundamentales Terminales de 21 especialidades de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la educación regular.

Que, el Consejo Superior de Educación por Acuerdo N° 028, de 20 de mayo de 2009, aprobó la solicitud del Ministerio de Educación para modificar la Introducción, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media en los subsectores mencionados⁹³.

⁹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Santiago, Chile.

- El decreto N°352 Reglamenta el ejercicio de la función docente. Considerando que, es deber del Estado otorgar especial protección al ejercicio del derecho a la educación y promover el mejoramiento de su calidad y equidad. Que, aun cuando la regla general es que la función docente sea desempeñada por aquellos profesionales que están especialmente preparados para ello, existen ciertas situaciones excepcionales en las que no hay profesionales suficientes para cubrir las necesidades o los existentes no están disponibles o se trata de algunas actividades para las cuales no hay formación universitaria. Que, por lo tanto es necesario reglamentar cada una de estas situaciones con el objeto de asegurar el ejercicio del derecho antes mencionado. Que, en razón de disposiciones legales expresas, el Ministerio de Educación ejerce las facultades que en materias de ejercicio de la profesión de profesorc correspondían al Colegio de Profesores antes de constituirse en Asociación Gremial⁹⁴.

Desglose de la actividad

1. Los participantes reciben los decretos N°220 y 254 para ser leídos en forma silenciosa.
2. Luego de leer, en parejas realizan un cuadro comparativo con los aspectos relevantes de ambos decretos.
3. Presentan sus cuadros comparativos al resto de los participantes. Se evalúa en general cada exposición.
4. Finalmente, entre todos los participantes evalúan y analizan los decretos en función de sus aspectos generales y pertinencia actual.

⁹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003). Decreto 352 Reglamenta el ejercicio de la función docente. Chile. Recuperado 18/12/2013.
De http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20352%20Reglamento%20Funcion%20Docente.pdf.

5. A continuación, se da lectura oral al Decreto N°352, alternando la participación de todos, para luego realizar un comentario general por medio de una lluvia de ideas, que reúna los aspectos más importantes mencionados.

6. Finalmente los participantes reflexionan acerca de los decretos estudiados, analizado las semejanzas y diferencias que pudieron observar respecto de sus propias prácticas pedagógicas.

Actividad 4: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación⁹⁵.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 1.2 ¿Cómo lo hemos aprendido?
- 1.3 ¿Qué he entendido bien?
- 1.4 ¿Qué cosas no comprendí?

⁹⁵ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

Clase 2

Tema:

“Adaptaciones curriculares”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Conocer los elementos esenciales de adaptación curricular.

Contenidos:

- El proceso de adaptación curricular.
- Adaptaciones curriculares: concepto, tipos, nivel.
- Efectividad de las adaptaciones curriculares.

Apuntes

Apunte 1: “Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad ”CPEIP. (s.f.). Manual de apoyo pedagógico. Planes de superación profesional. *“El proceso de Adaptación curricular”* pp 56 – 71. Lo Barnechea, Chile.

Apunte 2: “Adaptaciones curriculares”. Barrios, E. (1999). *Adaptaciones curriculares*. Santiago, Chile

Actividad 1: Conocimientos previos (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Contextualizarse dentro de un ambiente educativo que debe adaptarse a los cambios y adecuaciones según necesidades.

Aspectos Clave

- El término *adaptación curricular* es relativamente nuevo dentro del ámbito de la enseñanza, no teniendo antecedentes en épocas pasadas. En España, fue la LOGSE (1990) la que introdujo estos dos vocablos. Constituye una de las principales estrategias a la hora de enseñar con la diversidad del alumnado, hecho que explica esta ausencia histórica en la literatura didáctica⁹⁶.

Desglose de la actividad

1. Los participantes reflexionan respecto de alguna situación experimentada cuando eran estudiantes en donde sintieron que la manera en que se les enseñó no fue la mejor o simplemente no aprendieron con la metodología utilizada por el profesor(a).
2. Socializan sus respuestas y experiencias.
3. Los participantes comentan la importancia de atender las necesidades de los estudiantes para mejorar sus aprendizajes.

⁹⁶ MARCHENA, R. (2006). Adaptaciones curriculares. Recuperado el 19/12/2013 de <http://www.personales.ulpgc.es/mmarchena.dedu/Documentos%20Web/Bloque%202/adaptaciones%20curriculares.doc>.

Actividad 2: El proceso de adaptación curricular (35 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Comprender en qué consiste el proceso de adaptación curricular.

Aspectos Clave

- La organización y puesta en práctica de la actividad de enseñanza y aprendizaje implica un complejo proceso de toma de decisiones, en el cual el papel del docente es determinante. Adoptar decisiones curriculares adecuadas a la realidad de los alumnos, depende en buena medida, de la habilidad que tenga el profesor para identificar las características y necesidades de sus alumnos así como, para ajustar la respuesta educativa en función de sus necesidades individuales de aprendizaje⁹⁷.

Desglose de la actividad

1. Los participantes reciben el Apunte N°1: "Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad"⁹⁸ para lectura silenciosa.
2. A partir de la lectura los participantes elaboran un listado con los pasos a seguir para desarrollar el proceso de adaptación curricular. Luego deben exponer el trabajo realizado.
3. Finalmente, evalúan la pertinencia y factibilidad de desarrollar en proceso en el contexto escolar del establecimiento. Establecen dificultades y debilidades observables.

⁹⁷ CPEIP. (s.f.). Manual de apoyo pedagógico. Planes de superación profesional. "El proceso de Adaptación curricular" pp 56 – 71. Lo Barnechea, Chile.

⁹⁸ Ibid.

Actividad 3: Adaptaciones curriculares: concepto, tipos, nivel (40 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer el concepto de adaptación curricular, sus procesos y aplicaciones al proceso de enseñanza aprendizaje.

Aspectos Clave

- Todo currículum debe ser amplio, abierto, flexible y general (que permita al profesor llevar a cabo una serie de decisiones curriculares, para adecuarlas a las distintas situaciones o personas concretas para las que se aplica), contextualizado a la vida real del aula y comunidad, globalizador (que impulse la formación integral del alumno, al desarrollo de todas sus capacidades, más allá de lo cognitivo solamente), centrado más en los procesos de enseñanza-aprendizaje que en los resultados y en el alumno como constructor de su propio aprendizaje.

Además, debe tener un carácter comprensivo, como respuesta a la diversidad de intereses, motivaciones, aptitudes, capacidades, actitudes, ritmos y estilos peculiares de aprender de los alumnos. Dentro del principio de comprensibilidad están las Adaptaciones Curriculares. Este aspecto generalista y comprensivo del currículum otorga autonomía a los Establecimientos Educacionales para adecuarlo o concretizarlo de acuerdo a su contexto social, económico y cultural, como también, a las características específicas de su alumnado⁹⁹.

⁹⁹ BARRIOS, E. (1999). Adaptaciones curriculares. Santiago, Chile. Recuperado el 19/12/2013 de http://www.cdsjpduarte.cl/fckeditor/editor/filemanager/connectors/php/shop_image/contenidos_imagen/MINEDUC_Adap%20_Curric%20.doc.

Desglose de la actividad

- 1.** Los participantes leen y analizan individualmente el Apunte N°2: “Adaptaciones curriculares¹⁰⁰”.
- 2.** A partir de lo leído, los participantes elaboran en la sala de computación un power point acerca del documento, incluyendo la información que consideren más relevante.
- 3.** Exponen sus trabajos al resto de los participantes.
- 4.** Comentarios generales.

¹⁰⁰ Ibid.

Actividad 4: Efectividad de las adaptaciones curriculares (20 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Diseñar actividades adaptadas a las necesidades de los estudiantes.

Aspectos Clave

- La concreción de todo currículo debe estar en concordancia con la autonomía pedagógica y organizativa de los establecimientos educacionales, por lo que, es necesario adecuar los aspectos organizativos (dirección, trabajo en equipo, clima organizacional, etc.) y curriculares (objetivos, contenidos, metodologías, etc.). En su concreción se incorpora la familia, escuela y comunidad en general. La concreción curricular busca equilibrar 2 principios: la comprensividad y la diversidad¹⁰¹.

Desglose de la actividad

1. Los participantes aplican lo aprendido, diseñan 2 actividades de aprendizaje con adecuaciones curriculares. Se pueden apoyar de los apuntes entregados.
2. Los participantes exponen sus actividades, que serán analizadas por el resto de los participantes.
3. Dirigido por los expositores, los participantes reflexionan con respecto a la importancia de diseñar actividades que atiendan las necesidades de todos los estudiantes. Realizan un listado con los beneficios para el aprendizaje de los alumnos(as).

¹⁰¹ Ibid.

Actividad 5: Diario de aprendizaje (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹⁰².

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 1.2 ¿Cómo lo hemos aprendido?
- 1.3 ¿Qué he entendido bien?
- 1.4 ¿Qué cosas no comprendí?

¹⁰² PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

Clase 3

Tema:

“ANÁLISIS CRÍTICO Y EVALUACION DE PRÁCTICAS”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Analizar la propia práctica pedagógica desde una mirada crítica y evaluadora con respecto de nuestra labor en la Educación Técnico Profesional.

Contenidos:

- Análisis crítico de prácticas pedagógicas.
- La Educación Técnico Profesional hoy.

Apuntes

Apunte 1: Artículo “Cambios en la Educación TP”. Educarchile. Septiembre 2013.
Disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=221469>

Apunte 2: Artículo “Expectativas y desafíos de la formación media TP”.
Educarchile. Noviembre 2013. Disponible en:
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=223500>

Apunte 3: Artículo “Trayectorias educacionales e inserción laboral de estudiantes TP”.
Educarchile. Noviembre 2013. Disponible en:
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=223481>

Actividad 1: ¿Cómo está mi conocimiento del área Técnico Profesional? (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer e informarse respecto de las temáticas actuales en Educación Técnico Profesional.

Aspectos Clave

- La Reforma Educativa de fines de los 90 tuvo importantes consecuencias para la EMTP. Junto con reorganizar su oferta curricular, circunscribió el espacio de formación diferenciada técnico-profesional a los dos últimos años de enseñanza media, aumentando el espacio de formación general. Sin embargo, quienes cursan la EMTP en relación a sus pares de la EMCH, aún están expuestos a un número menor de horas de formación general, lo que al término de la enseñanza media, acentúa sus deficiencias académicas de entrada y va en desmedro de su proyecto de la continuidad de estudios. Asimismo, se revela que a más de 10 años de la reforma, los liceos de la EMTP continúan trabajando bajo el mismo marco curricular y con los mismos planes y programas de estudio asociados, sin que estos hayan sido ajustados para asegurar su pertinencia con los requerimientos del mercado laboral actual. No es posible establecer en qué medida el currículum prescrito para la EMTP es efectivamente logrado en los liceos, en tanto que no se cuenta con un mecanismo de evaluación estandarizado que mida los aprendizajes propios de esta modalidad educativa. Diversos antecedentes sugieren que el currículum establecido no sería alcanzado por una proporción importante de establecimientos, en la medida que los docentes no consiguen cumplir con los planes y programas de estudio asociados.

En los últimos años, la ETP se ha convertido en una de las prioridades de política de los países por diversas razones. Entre ellas, el énfasis puesto en su potencial para apoyar la competitividad de los países y la empleabilidad de las personas, y por este medio contribuir a la movilidad social de quienes no prosiguen carreras universitarias. Otra razón es la toma de consciencia respecto a los problemas estructurales que enfrenta este tipo de educación que le impiden cumplir adecuadamente con su propósito y satisfacer las demandas que le realizan tanto los jóvenes y sus familias, como el sector productivo¹⁰³.

Desglose de la actividad

1. Los participantes reflexionan en torno a la siguiente pregunta:

1.1 Como docente de este establecimiento educacional, ¿estoy al día en las temáticas actuales de la Educación Técnico Profesional?

2. Comparten con el resto de los participantes sus opiniones y reflexiones.

¹⁰³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. (s.f.) Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrod eEstudiosMINEDUC.pdf>.

Actividad 2: La educación Técnico Profesional hoy (90 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Actualizar el conocimiento de las temáticas actuales de la Educación Técnico Profesional.

Aspectos Clave

- El Ministerio de Educación anunció recientemente un cambio en las bases curriculares para la Educación Media Técnico Profesional lo que implica una actualización de las especialidades que imparten los liceos técnicos. Valoramos este cambio importante y necesario, pues para el mundo técnico profesional es altamente relevante que las especialidades estén en sintonía con el sector productivo. Se trata por lo demás de un cambio que venía gestándose hace un buen tiempo y que estaba pendiente realizarlo.
- Tras el anuncio, reconocemos la inquietud que se ha producido en el sistema escolar al conocer estos ajustes; en el trabajo directo con sostenedores, directivos y docentes de liceos técnico profesional de distintas regiones del país, hemos recogido la falta de comprensión de éstos, que en algunos casos implica decisiones mayores respecto de la continuidad de sus especialidades y redefinición de la oferta que imparten. Por ello es relevante en los próximos meses, conocer los planes y programas y clarificar el número de horas a impartir para facilitar las decisiones en el sistema escolar¹⁰⁴.

Desglose de la actividad

1. Los participantes, en la sala de computación, leen los siguientes apuntes de www.educarchile.cl

Apunte 1: "Cambios en la Educación TP". Educarchile. Septiembre 2013.

¹⁰⁴ EDUCARCHILE. (2013) "Cambios en la Educación TP". Recuperado el 19/12/2013 de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=221469>

Apunte 2: “Expectativas y desafíos de la formación media TP”. Educarchile. Noviembre 2013.

Apunte 3: “Trayectorias educacionales e inserción laboral de estudiantes TP”. Educarchile. Noviembre 2013.

2. A partir de la lectura se abre el diálogo a una conversación acerca de la Educación Técnico Profesional en base a lo leído, las propias experiencias y las ideas de mejora en el ámbito escolar.

Actividad 3: Diario de aprendizaje (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹⁰⁵.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 1.2 ¿Cómo lo hemos aprendido?
- 1.3 ¿Qué he entendido bien?
- 1.4 ¿Qué cosas no comprendí?

¹⁰⁵ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

Clase 4

Tema:

“Formación Técnico Profesional en Chile en Euskadi”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Analizar prácticas pedagógicas externas a fin de ampliar el conocimiento de las mismas.

Contenidos:

- Logros y retos de la formación TP en Euskadi.
- Análisis y reflexión crítica del modelo.
- Contraste con el modelo TP chileno.

Apuntes

Apunte 1: Artículo “Logros y retos de la formación TP en Euskadi” (en línea).

Educarchile.cl (Septiembre 2013), disponible en:

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=221672>

Apunte 2: DesarrollaT Educación Técnica de Excelencia. “Logros y retos de la formación TP en Euskadi”. País Vasco. 2013.

Actividad 1: ¿Conozco nuevas realidades TP? (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Valorar la importancia de ampliar el conocimiento de la Educación Técnico Profesional en otras instituciones educativas y realidades escolares.

Aspectos Clave

- El Ministerio de Educación anunció recientemente un cambio en las bases curriculares para la Educación Media Técnico Profesional lo que implica una actualización de las especialidades que imparten los liceos técnicos. Valoramos este cambio importante y necesario, pues para el mundo técnico profesional es altamente relevante que las especialidades estén en sintonía con el sector productivo. Se trata por lo demás de un cambio que venía gestándose hace un buen tiempo y que estaba pendiente realizarlo. Tras el anuncio, reconocemos la inquietud que se ha producido en el sistema escolar al conocer estos ajustes; en el trabajo directo con sostenedores, directivos y docentes de liceos técnico profesional de distintas regiones del país, hemos recogido la falta de comprensión de éstos, que en algunos casos implica decisiones mayores respecto de la continuidad de sus especialidades y redefinición de la oferta que imparten. Por ello es relevante en los próximos meses, conocer los planes y programas y clarificar el número de horas a impartir para facilitar las decisiones en el sistema escolar¹⁰⁶.

Desglose de la actividad

1. Los participantes responden las siguientes preguntas:

1.1 ¿Conozco los sistemas de trabajo de la Educación TP de otro establecimiento? Explique.

¹⁰⁶ EDUCARCHILE. (2013) "Cambios en la Educación TP". Recuperado el 15/12/2013 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=221469>

1.2 ¿Puedo contrastar mi realidad educativa TP con alguna de otro país?
Explique.

2. Los participantes exponen sus respuestas al resto del curso.

Actividad 2: Formación TP en Euskadi (40 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer la realidad de Formación TP en Euskadi.

Aspectos Clave

- El seminario "Claves para un Sistema Integrado de Formación Técnico Profesional en Chile", realizado por Anglo American y el Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile el pasado 9 de agosto, contó con la conferencia magistral de José Miguel Oscoz Isacelaya, coordinador del Área de Formación del Instituto Vasco de Cualificaciones, y cuya experiencia ha estado estrechamente asociada a la innovación en la formación TP.

José Miguel Oscoz Isacelaya, es economista, de la Universidad del País Vasco/ EuskalHerrikoUnibertsitatea, es el actual Coordinador del Área de Formación del Instituto Vasco de Cualificaciones y Director de TKNKA (Centro para la Innovación de la Formación Profesional) hasta febrero de 2013.

Respecto a la experiencia de su país, Oscoz expresó que la opción emprendida en el País Vasco se basó en un sistema escalable de competencias por medio de un "Catálogo Nacional de Cualificaciones", en base a perfiles profesionales estándar sobre unidades de competencia. "El sistema de reconocimiento de competencias permite al estudiante ir estructurando un portafolio de cualificaciones, con el cual podrá postular al mundo laboral, explica Oscoz. Una de los aspectos más valorados del proceso, según el especialista, fue la incorporación y desarrollo de proyectos en cooperación con universidades, centros tecnológicos y grandes empresas de la región¹⁰⁷.

¹⁰⁷ EDUCARCHILE.CL (2013). Artículo "Logros y retos de la formación TP en Euskadi". Recuperado el 15/12/2013 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=221672>

Desglose de la actividad

- 1.** Los participantes leen en forma individual los siguientes apuntes:

Apunte N°1: “Logros y retos de la formación TP en Euskadi”. Educarchile.cl
(Septiembre 2013) para lectura individual.

Apunte N°2: “Logros y retos de la formación TP en Euskadi”. País Vasco.
2013.

- 2.** Los participantes preparan un resumen de cada apunte, con lo que consideren más importante.

Actividad 3: Análisis y reflexión crítica del modelo (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Analizar y reflexionar en torno al modelo TP en Euskadi.

Aspectos Clave

- La Formación Profesional en Euskadi se ha convertido en un referente internacional, al punto de ser un miembro consultor permanente dentro de la Comisión de Educación Europea en temas de desarrollo inteligente y sostenible de la Formación Profesional para el futuro inmediato. Para el especialista, parte de este reconocimiento internacional a la formación TP de Euskadi, es el fruto de una apuesta clara por parte de la administración Vasca, dotándole de recursos y situando la FP como un claro factor de desarrollo. Algunos de los puntos fuertes de la formación TP vasca, son resumidos por el experto, como su Sistema Integrado de Formación Profesional, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), la introducción de innovaciones en la formación profesional y la relación con el entorno productivo, entre otros¹⁰⁸.

Desglose de la actividad

1. Los participantes, a partir de los apuntes leídos en la actividad anterior, exponen sus conclusiones y reflexiones al resto de los participantes.
2. Los participantes confeccionan un cuadro comparativo entre la Educación Técnico Profesional chilena y vasca, de acuerdo a los parámetros seleccionados en el resumen realizado anteriormente.

¹⁰⁸ Ibid.

- 3.** Los participantes entregan por escrito a los expositores sus cuadros comparativos, y posteriormente socializan con el resto del curso sus impresiones y reflexiones respecto del modelo vasco.
- 4.** Finalmente se abre el debate y la conversación con respecto a la factibilidad del modelo de Euskadi en nuestra realidad educativa.

Actividad 5: Diario de aprendizaje (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹⁰⁹.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 1.2 ¿Cómo lo hemos aprendido?
- 1.3 ¿Qué he entendido bien?
- 1.4 ¿Qué cosas no comprendí?

¹⁰⁹ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>.

Clase 5

Tema:

“Evaluación, reflexión y replanificación del módulo”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Evaluar críticamente el módulo de capacitación desarrollado.

Reflexionar y replantear la capacitación, en aspectos teóricos, estructura, conceptos, procedimientos y/o temáticas de la capacitación.

Contenidos:

- Ámbito curricular.
- Evaluando el módulo de capacitación.
- Reflexión y replanificación del módulo.

Actividad 1: Decálogo del curriculum TP(55 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Reconocer principios clave del ámbito curricular chileno.

Aspectos Clave

- La Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media constituye uno de los ámbitos de la preparación inicial para una vida de trabajo. Esta preparación se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje tanto de los objetivos transversales como de los objetivos y contenidos de la Formación General. Es la totalidad de la experiencia de Educación Media, es decir, la formación general en conjunto con la formación diferenciada, posibilitan alcanzar las competencias que permiten desempeñarse y desarrollarse en el medio laboral y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. A la vez, es el conjunto de tal experiencia el que proporciona las habilidades para continuar realizando estudios sistemáticos, ya sea que éstos se efectúen en el ámbito de la capacitación laboral o en el contexto de la educación postmedia y superior.

En el espacio de Formación Diferenciada se ofrecerá a los alumnos y las alumnas oportunidades de realizar aprendizajes en un campo de especialización que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, mediante una formación técnica en el ámbito de un sector del mundo productivo, que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a la velocidad de los cambios tecnológicos¹¹⁰.

¹¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009) Curriculum Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Santiago, Chile.

Desglose de la actividad

Nota: Para el desarrollo de esta clase uno de los integrantes tomará nota de todos los aspectos relevantes que mencionen o se realicen por parte de los que participan, esto con el fin de incluir la mayor cantidad de mejoras al proceso de replanificación del módulo

1. Se realiza una descripción general, mencionando elementos claves por cada tema tratado durante el desarrollo del módulo, a modo de retroalimentación general.

Temas

- ♣ Ley General de Educación N°20370.
- ♣ Decreto 220.
- ♣ Decreto 254.
- ♣ Decreto 352.
- ♣ El proceso de adaptación curricular.
- ♣ Adaptaciones curriculares: concepto, tipos, nivel.
- ♣ Preparación y desarrollo de la enseñanza.
- ♣ Análisis crítico de prácticas pedagógicas.
- ♣ La Educación Técnico Profesional hoy.
- ♣ Logros y retos de la formación TP en Euskadi.
- ♣ Análisis y reflexión crítica del modelo.
- ♣ Contraste con el modelo TP chileno.

2. Se solicita a los participantes que se reúnan en parejas para realizar un decálogo, con los principios que a su juicio, sean los más relevantes sobre el ámbito curricular (definiendo cada uno), teniendo como base los conocimientos adquiridos durante el módulo.

3. Los participantes dan a conocer a los demás sus respectivos decálogos, reflexionando en torno a ellos.

Actividad 2: Evaluando el módulo (30 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Evaluar críticamente el módulo de praxis didáctica.

Aspectos Clave

- La evaluación de un módulo de capacitación permite a los investigadores tener una visión general y detallada de los aspectos más relevantes trabajados, de esta manera una buena evaluación, que considere aspectos cualitativos y cuantitativos permitirá recoger información precisa y útil para juzgar y tomar decisiones. De esta manera se presentarán los sustentos para replanificar el módulo en aspectos de forma (metodología, recursos, etapas, etc.) y/o de fondo (temáticas, contenidos, etc.)

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes elaborar una serie de indicadores que permitan una evaluación del módulo de aprendizajes, para ello se les presentarán algunos referentes base; posteriormente se solicita darlos a conocer tomando nota de ellos y sacando un solo listado de indicadores.

Referentes:

Tiempo, Recursos, Actividades, Temáticas, Metodología y Participación

2. Se solicita a los participantes evaluar cuantitativa y cualitativamente cada aspecto del módulo, con el fin de tener una visión general sobre lo que debería replanificarse.

Actividad 3: Evaluación total (35 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Aportar elementos concretos para la replanificación del módulo

Aspectos Clave

- El trabajo de interacción, permite una posibilidad de apoyo a la evaluación del módulo, ya que establece la posibilidad de acotar aspectos claves del trabajo. Estas técnicas tienen la intención de ir delegando en los estudiantes cada vez mayores responsabilidades sobre su aprendizaje. Se trata de ir ejercitándolos para que hagan buen uso de sus capacidades y recursos genuinos. Es tarea de los docentes organizar acciones educativas que desarrollen esos potenciales mediante una adecuada programación. La premisa es no proporcionar al estudiante aquello que él en forma individual o grupal, puede obtener por sus propios medios, acertadamente orientado¹¹¹.

Desglose de la actividad

1. Se presenta a los participantes el último instrumento de evaluación “124 IT”¹¹², en base al cual deberán responder las siguientes preguntas:

- 1.1 ¿Qué es lo que más te gustó del curso?
- 1.2 ¿Qué aspectos del curso mejorarías?
- 1.3 ¿Cómo lo mejorarías?
- 1.4 Siento que no me quedó claro

Nota: “124 IT” esta técnica permite que los participantes aúnen criterios sobre diferentes aspectos. El procedimiento es: Responden las preguntas individualmente, luego responden en parejas, luego entre 4 personas y finalmente interacción total.

2. Cierre del módulo, agradeciendo la participación.

F. Bibliografía de apoyo

¹¹¹ BIBLIOTECA DIGITAL (s.f). Recuperado el 14/12/2013 de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/035_Tecnicas_de_trabajo_grupales.pdf

¹¹²JARPA, C.G. (2012) “126IT”. Material Aportado en clases. Universidad del BioBio. Chillan. Chile.

BARRIOS, E. (1999). Adaptaciones curriculares. Santiago, Chile. Recuperado el 19/12/2013 de http://www.cdsjpduarte.cl/fckeditor/editor/filemanager/connectors/php/shop_image/contenidos_imagen/MINEDUC_Adap%20_Curric%20.doc.

BIBLIOTECA DIGITAL (s.f). Recuperado el 14/12/2013 de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/035_Tecnicas_de_trabajo_grupales.pdf.

CPEIP. (s.f.). Manual de apoyo pedagógico. Planes de superación profesional. “El proceso de Adaptación curricular”pp 56 – 71. Lo Barnechea, Chile.

EDUCARCHILE. (2013) “Cambios en la Educación TP”. Recuperado el 19/12/2013 de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=221469>.

EDUCARCHILE.CL (2013). Artículo “Logros y retos de la formación TP en Euskadi”. Recuperado el 15/12/2013 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=221672>.

JARPA, C.G. (2012) “126IT”. Material Aportado en clases. Universidad del BioBio. Chillan. Chile.

MARCHENA, R. (2006). Adaptaciones curriculares. Recuperado el 19/12/2013 de <http://www.personales.ulpgc.es/mmarchena.dedu/Documentos%20Web/Bloque%202/adaptaciones%20curriculares.doc>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003). *Decreto 352 Reglamenta el ejercicio de la función docente*. Chile. Recuperado 18/12/2013. De http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20352%20Reglamento%20Funcion%20Docente.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). Marco curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Santiago, Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009) Curriculum Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de le educación básica y media. Santiago, Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. (s.f.) Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (s.f.). Misión. (en línea) Recuperado el 11/12/2013. de http://www.mineduc.cl/index3.php?id_contenido=19775&id_portal=1&id_seccion=4191.

PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades

Departamento de Ciencias de la Educación

PROGRAMA MAGISTER LIDERAZGO Y GESTIÓN ESTABLECIMIENTOS

EDUCACIONALES

Diciembre de 2013

Módulo N°2

PRAXIS DIDÁCTICA

“Capacitación para profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado técnico profesional, basados en la metodología de la investigación acción”

I.PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

A.- Descripción del módulo

Este módulo pretende ser un aporte a los conocimientos y dominios que poseen los docentes del plan diferenciado técnico profesional, respecto de los contenidos de las disciplinas que enseñan; características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes; la didáctica de las disciplinas que enseñan y la organización de los objetivos y contenidos articulados con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes. De esta forma contribuir al fortalecimiento de la práctica docente por medio del conocimiento, análisis e innovación didáctica.

B.- Objetivo general

Fortalecer las prácticas pedagógicas en el conocimiento y dominio de la disciplina, principios y competencias que los docentes poseen para organizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

C.- Objetivos específicos:

A nivel conceptual, procedimental y actitudinal:

- Conocer los contenidos de la disciplina que se enseña y relacionarla con el marco curricular nacional.
- Conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
- Conocer los aspectos globales de la didáctica para enfrentar la práctica docente.
- Organizar de manera coherente los objetivos y contenidos con el marco curricular y las particularidades de los estudiantes.
- Diseñar planificaciones didácticas con diversas estrategias de aprendizaje que incluyan los estilos de aprendizaje de todos los estudiantes.
- Analizar la propia praxis didáctica desde una perspectiva crítica y de auto superación e innovación.

D.- Beneficiarios

Este módulo está dirigido a profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado técnico profesional, sin embargo lo antes mencionado no es una condicionante para que cualquier otro profesional lo trabaje con fines pedagógicos.

E.- Estrategias didácticas para desarrollar el módulo

Este módulo se desarrollará basado en el sentido de socialización que posee la investigación-acción, a través de un trabajo reflexivo y participativo de los integrantes que permea transversalmente las diferentes estrategias de trabajo.

Las estrategias didácticas que permitirán el desarrollo del módulo se centra en la exposición de temáticas por los investigadores; análisis documental, presentación y análisis de material audiovisual, elaboración de planificaciones didácticas, auto análisis de prácticas didácticas, instancias de evaluación, entre otras.

F.- Duración del módulo:

Este módulo tendrá una duración estimativa de 2 meses (Junio y Julio de 2014); con una duración total de 16 horas cronológicas, distribuidas en 8 clases de 2 horas cada una.

G.- Evaluación del Módulo

Este módulo será evaluado al término de cada sesión (clase) a través de un diario de aprendizaje, KPSI y/u otros instrumentos que permitan evidenciar el avance o dificultades que presenten los participantes. Además, al término del módulo se realizará una evaluación general sobre los temas, metodología y alcances de la capacitación, con los propios participantes, lo que permitirá replanificar el módulo para una posterior aplicación (I-A), a ello se sumará la aplicación de una entrevista a cada participante, con el fin de verificar el logro de los objetivos planteados para el módulo.

H.- Matriz Curricular del Módulo

N° DE CLASE	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5	CLASE 6	CLASE 7	CLASE 8
TEMA	CONOCIMIENTO DISCIPLINAR Y MARCO CURRICULAR	MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA	DESARROLLO INTELLECTUAL, SOCIAL Y EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES	ASPECTOS GLOBALES DE LA DIDÁCTICA	PLANIFICACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR	PLANIFICACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR	PRAXIS PEDAGÓGICA	EVALUACIÓN FINAL Y REPLANIFICACIÓN
CONTENIDOS	-Importancia de los conceptos y principios centrales de las disciplinas que se imparten. -Principios del marco curricular.	-Fundamentos del Marco para la Buena Enseñanza. -Dominio, criterios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza.	- Características del desarrollo adolescente. -Entorno social y cultural de los estudiantes. -Ritmos y estilos de aprendizaje.	-Estrategias de Enseñanza. -Aprendizaje significativo. -Recursos de aprendizaje.	-Planificación didáctica. -Componentes de la planificación.	-Análisis de planificaciones didácticas. -Diseño de planificaciones didácticas.	-Análisis crítico, auto superación e innovación.	-Evaluación para el aprendizaje. -Evaluando el módulo de capacitación. -Reflexión y replanificación del módulo.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	-Reflexión. -Trabajo práctico. -Análisis de documentos. -Exposición de resultados. -Metacognición.	-Reflexión. -Exposición de resultados. -Presentación ppt. -Análisis de documentos. -Focusgroup. - Metacognición .	-Reflexión. -Exposición de resultados. -Video educativo. -Revisión y análisis de documentos. -Trabajo práctico. -Presentación ppt. - Metacognición.	-Trabajo práctico. -Exposición de resultados. -Análisis de documentos. -Video educativo. - Metacognición .	-Trabajo práctico. -Exposición de resultados. -Análisis de documentos. -Metacognición.	-Lluvia de ideas. -Trabajo práctico. -Metacognición.	-Reflexión. -Exposición de resultados. -Análisis de documentos. -Trabajo práctico. - Metacognición .	-Reflexión y análisis de documentos. -Trabajo práctico. -Videos educativos.

II.- DESARROLLO DEL MÓDULO

Clase N° 1

Tema:

“Conocimiento Disciplinar y Marco Curricular”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Conocer los contenidos de la disciplina que se enseña y relacionarla con el marco curricular nacional.

Contenidos:

- Importancia del dominio de conceptos y principios centrales de las disciplinas que se imparten.
- Principios del marco curricular.

Apuntes

1.- Introducción al Plan de Estudio (Gráfica, Mecánica Automotriz, Atención de Enfermería), disponible en:

http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6934.

Actividad 1: Introducción al Módulo (25 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Contextualizarse en la temática de estudio y análisis de la importancia del conocimiento disciplinar y el marco curricular chileno.

Aspectos Clave

- Por la naturaleza participativa de esta capacitación, es muy importante que los involucrados se sientan seguros y cómodos, trabajando en un ambiente distendido. Las presentaciones ayudan a que los participantes se relajen y comiencen a compartir experiencias.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes que se presenten con una breve descripción de su profesión, área en que se desempeñan dentro del establecimiento y qué les ha parecido la experiencia educacional.
2. Se solicita a los participantes que reflexionen respecto a las siguientes preguntas ¿Cómo profesional, me siento seguro de conocer a cabalidad los contenidos que imparto en el establecimiento, por qué? ¿Conozco el marco curricular que regula la disciplina que enseño? Nombra algunos aspectos. Registran sus respuestas.
3. Los participantes exponen sus respuestas.

Actividad 2: Definición de conceptos claves (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Unificar el concepto de conocimiento disciplinar y marco curricular.
- Evidenciar el impacto que produce en los estudiantes el dominio de la disciplina y los marcos regulatorios del currículum.

Aspectos Clave

- «No se puede enseñar lo que no se sabe». Esta afirmación captura la esencia de por qué el conocimiento del contenido es importante para la enseñanza. Aunque es necesario aclarar que el término contenido incluye mucho más que la información de hechos, abarca todos los aspectos de una disciplina: sus conceptos, principios, relaciones, métodos de investigación, procesos de creación y elementos relevantes, que son parte de lo que los profesores enseñan a sus estudiantes en sus clases¹¹³.
- Los estudiantes ven a sus profesores como referentes de información; por este motivo, lo que ellos enseñen debe ser exacto, sin errores conceptuales, de manera que respete las particularidades de las disciplinas. Independiente de la estrategia de enseñanza que los profesores utilicen, ellos deben conocer las complejidades y conceptos involucrados en los contenidos que enseñan. Esto permitirá que puedan ofrecer a sus estudiantes un acercamiento riguroso y claro sobre los temas abordados en clase¹¹⁴.
- Adicionalmente, los profesores se enfrentan al desafío de que el conocimiento no está detenido, sino evoluciona con el tiempo, se actualiza, dada la

¹¹³MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Impresora Maval Ltda. Santiago, Chile.

¹¹⁴Ibid.

permanente y rápida evolución de las disciplinas. Por esta razón deben mantenerse informados de los nuevos desarrollos de su campo¹¹⁵.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes realizar una actividad diagnóstica respecto del conocimiento del concepto de conocimiento disciplinar y marco curricular, por medio del Diagnóstico 124 IT (Anexo 1), respondiendo V o F a las siguientes aseveraciones:

- a) El conocimiento del contenido es importante para la enseñanza.
- b) El contenido es la información de hechos.
- c) El contenido se modifica de acuerdo a las estrategias de enseñanza.
- d) El contenido disciplinar está en constante transformación.
- e) El marco curricular regula y delimita los contenidos a enseñar.

2. Los participantes responden las siguientes interrogantes:

- 2.1 ¿Cómo impacta el dominio que poseen los docentes de su disciplina en el aprendizaje de los estudiantes?
- 2.2 ¿En qué instancias del proceso de enseñanza aprendizaje se evidencian estos impactos?

3. Se explica a los participantes acerca de la importancia del conocimiento y dominio de la disciplina que se enseña tal como lo estipula el Marco para la Buena Enseñanza (Dominio A) y del conocimiento del marco curricular vigente.

¹¹⁵ Ibid.

Actividad 3: Marco curricular del Plan Diferenciado Técnico Profesional (40 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Reconocer la importancia del Plan de Estudio de las carreras del Plan Diferenciado Técnico Profesional impartidas en el establecimiento.

Aspectos Clave

- La Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media (EMTP) constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, más allá, un ámbito de formación integral para la vida adulta. Esta preparación se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje tanto de los objetivos transversales como de los objetivos y contenidos de la Formación General de la Educación Media. Es la totalidad de la experiencia de Educación Media, es decir, la formación general en conjunto con la formación diferenciada, la que posibilita alcanzar las competencias que permiten desempeñarse y desarrollarse en el medio. A la vez, es el conjunto de tal experiencia el que proporciona las habilidades para continuar realizando estudios sistemáticos, ya sea que éstos se efectúen en el ámbito de la capacitación laboral o en la educación superior técnica o académica¹¹⁶.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes analizar en grupo, de acuerdo a las especialidades que se imparten en el establecimiento, el Plan de Estudio a modo de identificar lo siguiente:
 - a) Decreto regulatorio.
 - b) Objetivos Fundamentales Terminales.

¹¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2013). Bases Curriculares para la Formación Diferenciada Técnico-Profesional. Santiago, Chile.

- c) Componentes de los módulos.
- d) Formato de presentación de los módulos.
- e) Orientación metodológica para planificar situaciones de aprendizaje.

2. Luego realizan una breve exposición del trabajo realizado anteriormente.

3. A continuación analizan los aspectos de los Planes de Estudio y responden en forma oral:

- a) ¿Qué aspectos agregarían al Plan de Estudios?
- b) ¿Consideran que los aspectos del Plan de Estudios son necesarios para la formación de los estudiantes? ¿por qué?

4. Finalmente se realiza una conclusión y comentario final para el cierre.

Actividad 4: Diario de aprendizaje (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹¹⁷.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 1.2 ¿Cómo lo hemos aprendido?
- 1.3 ¿Qué he entendido bien?
- 1.4 ¿Qué cosas no comprendí?

¹¹⁷ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>.

Clase 2

Tema:

“Marco para la Buena Enseñanza”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Reconocer el Marco para la Buena Enseñanza como un manual de apoyo a los docentes en el proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Contenidos:

- Fundamentos del Marco para la Buena Enseñanza.
- Dominio, criterios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza.

Apuntes

Apunte 1: Marco para la Buena Enseñanza. 2008. Mineduc 7ª Edición.

Actividad 1: ¿Qué regula nuestra labor docente? (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Comprender que existe un marco regulatorio y útil que guía la labor docente en todas sus dimensiones.

Aspectos Clave

- Por la naturaleza participativa de esta capacitación, es muy importante que los involucrados se sientan seguros y cómodos, trabajando en un ambiente distendido. Las conversaciones y reflexiones permiten que los participantes se relajen y comiencen a compartir experiencias.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes que respondan la siguiente pregunta:
 - a) ¿Existe alguna herramienta que nos permita orientar nuestra labor docente?
2. Los participantes exponen sus respuestas.
3. Los expositores cierran la actividad entregando una explicación que incluye la opinión de todos los participantes.

Actividad 2: Análisis del Marco para la Buena Enseñanza (95 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer la finalidad del Marco para la Buena Enseñanza.

Aspectos Clave

- Una profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad. Más sólida aún es aquella que ha generado colegiadamente los criterios que caracterizan su buen desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. La profesión docente debe alcanzar ese nivel y el consiguiente mayor aprecio¹¹⁸.
- En eso consiste el Marco para la Buena Enseñanza. En él establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela¹¹⁹.

Desglose de la actividad

1. Los participantes observan un powerpoint¹²⁰ con los componentes claves del Marco para la Buena Enseñanza.
2. Realizan un comentario breve de la actividad anterior en forma oral, para despejar alguna duda o hacer un aporte.

¹¹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Impresora Maval Ltda. Santiago, Chile.

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ DOCENTEMAS. (s.f.) Marco para la Buena Enseñanza. (diapositiva en powerpoint). Recuperado de: http://profesorescedel-integracion.bligoo.cl/media/users/14/727580/files/107122/Marco_para_la_Buena_Ense_nanza_.ppt

3. Reciben el Apunte 1: “Marco para la Buena Enseñanza” y lo analizan de acuerdo a los siguientes criterios:

3.1 Realizar una lista de él o los dominios con sus respectivos descriptores de acuerdo al grado de dominio que sientan tener de ellos, ordenándolos desde el de mayor dominio hasta el de menor dominio.

3.2 Responden las siguientes preguntas:

a) ¿En qué dominio siento mayor dominio? ¿por qué?

b) ¿En qué dominio siento mayor debilidad? ¿por qué?

3.3 Socializan las respuestas para establecer el dominio que presenta mayor debilidad entre los docentes.

4. Los participantes por medio de un focus group plantean posibles soluciones para nivelar sus competencias en relación con el Marco para la Buena Enseñanza.

Actividad 3: Diario de aprendizaje (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹²¹.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 1.2 ¿Cómo lo hemos aprendido?
- 1.3 ¿Qué he entendido bien?
- 1.4 ¿Qué cosas no comprendí?

¹²¹ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>.

Clase 3

Tema:

“Desarrollo intelectual, social y emocional de los estudiantes”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

Contenidos:

- Características del desarrollo adolescente.
- Entorno social y cultural de los estudiantes.
- Ritmos y estilos de aprendizaje.

Apuntes

Apunte 1: El desarrollo cognitivo del adolescente. Juan Emilio Adrián Serrano.
(s.f.)

Apunte 2: Escuela y entorno. Documento de síntesis. Encuentro Toledo 2004.

Actividad 1: ¿Conocemos a nuestros jóvenes? (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Comprender que nuestros estudiantes pertenecen a un contexto escolar único.

Aspectos Clave

- El profesor no enseña en el vacío o sólo considerando aspectos teóricos sobre niños o jóvenes descritos en la literatura; muy por el contrario, enseña a estudiantes chilenos, que viven en localidades concretas, con características culturales y sociales particulares.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes que respondan la siguiente pregunta:
 - a) ¿Será lo mismo enseñar su disciplina en este colegio que en cualquier otro?
 - b) ¿Qué significa contextualizar la enseñanza?
2. Los participantes escriben sus respuestas para luego entregarlas a los expositores.
3. Se ponen en común las respuestas de los participantes. Comentarios generales.

Actividad 2: Características del desarrollo adolescente (40 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Apreciar la importancia del conocimiento que el docente debe tener acerca del desarrollo cognitivo de los adolescentes.

Aspectos Clave

- El docente debe poseer conocimientos generales sobre la progresión en el desarrollo de los estudiantes desde los ámbitos cognitivos, físico y socioafectivo¹²².
- El docente debe saber cómo utilizar los conocimientos que poseen sus estudiantes para generar estrategias de enseñanza adecuadas al nivel de desarrollo de los mismos¹²³.

Desglose de la actividad

1. Los participantes observan un video de introducción al tema “Nacidos para aprender”. <http://www.youtube.com/watch?v=rAk5bTr6p38>

Luego cada integrante comenta acerca de lo que le pareció el video.

2. Los participantes reciben el Apunte N°1: “El desarrollo cognitivo el adolescente” para su revisión y análisis.

3. Los participantes, luego de dar lectura al documento anterior, revisan en conjunto con los expositores los aspectos relevantes que un docente debe conocer al momento de desempeñar su labor en el aula.

¹²²Ibid.

¹²³Ibid.

Actividad 3: Entorno social y cultural de los estudiantes (30 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Comprender la importancia del entorno social y cultural de los estudiantes en sus aprendizajes.

Aspectos Clave

- El profesor conoce cómo el aprendizaje de los estudiantes está influenciado por la cultura local y aspectos específicos de la comunidad de donde provienen. El docente sabe cómo integrar estas experiencias, valores y recursos para su preparación de clases. Conoce los aspectos más relevantes del contexto familiar de sus alumnos¹²⁴.
- El término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el género y ritmos biológicos, como puede ser el de sueño-vigilia, del estudiante.¹²⁵

¹²⁴Ibid.

¹²⁵WOOLFOLK A, (1996) Psicología Educativa, Ed. Prentice-Hall, México,

Desglose de la actividad

- 1.** Los participantes leen el Apunte 2: “Escuela y entorno” en parejas. Luego comentan en forma oral dirigidos por los expositores.

- 2.** Se les solicita a los participantes en parejas que propongan acciones concretas que se pudieran realizar como establecimiento para incorporar el entorno de los estudiantes.

- 3.** Se socializan las propuestas y se realiza en la pizarra un listado consensuado de las actividades.

- 4.** Finalmente, se solicita a los participantes que elaboren una frase o slogan acerca de la importancia el entorno social y cultural de sus estudiantes en la escuela.

- 5.** Se socializan los resultados.

Actividad 4: Ritmos y estilos de aprendizaje (30 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Comprender la importancia de conocer los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante para lograr aprendizajes efectivos.

Aspectos Clave

- El profesor conoce las diferentes maneras de aprender de los estudiantes, así como, las estrategias de enseñanza que permiten abordar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, para que todos aprendan. Es capaz de identificar cuándo un estudiante tiene problemas de aprendizaje¹²⁶.

Desglose de la actividad

1. Los participantes completan un test de inteligencias múltiples, a fin de conocer sus estilos de aprendizajes dominantes.
2. Los participantes observan un powerpoint¹²⁷ de los estilos de aprendizaje. Luego comentan en forma general.
3. Los participantes reflexionan en torno a las siguientes preguntas:
 - 3.1 ¿Creo conocer la forma en que mis alumnos y alumnas aprenden? Argumenta.
 - 3.2 ¿Qué estilo predomina en mis estudiantes?
4. En grupos por especialidad, los participantes proponen actividades pedagógicas que desarrollen los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo a lo aprendido.
5. Finalmente, los participantes exponen sus propuestas.

¹²⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Impresora Maval Ltda. Santiago, Chile.

¹²⁷ KOLD, D. (s.f.) Estilos de aprendizaje. Recuperado el 19/12/2013 de: <http://especializacionaie.wikispaces.com/file/view/ESTILOS%20DE%20APRENDIZAJE.ppt>

Actividad 5: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹²⁸.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 1.2 ¿Cómo lo hemos aprendido?
- 1.3 ¿Qué he entendido bien?
- 1.4 ¿Qué cosas no comprendí?

¹²⁸ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>.

Clase 4

Tema:

“Aspectos globales de la Didáctica”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Conocer los aspectos globales de la didáctica para enfrentar la práctica docente.

Contenidos:

- Estrategias de Enseñanza.
- Aprendizaje significativo.
- Recursos de aprendizaje.

Apuntes

Apunte 1: Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGraw- Hill pp. 69-112.

Apunte 2: Ausubel, D. (s.f.). “Psicología Educativa y la Labor Docente”.

Actividad 1: Hacia un concepto de didáctica (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Comprender el significado de didáctica.

Aspectos Clave

- Es de suma importancia que los docentes dominen los aspectos globales de la didáctica para enfrentar de manera adecuada la práctica docente y, en especial, a la destreza que el docente tiene respecto de la relación entre los contenidos que enseña y sus conexiones entre los diferentes niveles de enseñanza y su conocimiento respecto de estrategias de enseñanza.
- Los recursos de enseñanza incluyen la totalidad de objetos usados en cualquier sala de clases; pueden ser sencillos o complejos, comprados o hechos por el profesor o los estudiantes. El profesor sabe que no siempre el mismo tipo de recursos es adecuado sino dependerá del tipo de aprendizaje que busca lograr, a veces basta con su exposición, el texto escolar, otras veces un video, búsqueda en internet, retroproyector, papelógrafos o el medio natural del establecimiento.

Desglose de la actividad

1. Los participantes escuchan diversas frases en cotidianas en que utilizamos el concepto de didáctica, como por ejemplo:

“Contenidos didácticos”

“Juegos didácticos”

“Material didáctico”

Se les pide que respondan las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué entiende por didáctica?
- b) ¿Cómo se relaciona la didáctica con la enseñanza en el aula?

- 2.** Los participantes exponen sus respuestas y luego entre todos los participantes, guiados por los expositores formulan una definición de didáctica.

- 3.** Se les entrega a los participantes un listado con algunos autores que definen la didáctica. Luego de leer se contrasta con la definición formulada anteriormente.

Actividad 2: Estrategias de enseñanza (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer la diversidad de estrategias de enseñanza para ser aplicada en el aula.

Aspectos Clave

- Aunque es absolutamente necesario para la buena enseñanza, el conocimiento del subsector no es suficiente. Porque un profesor debe poder transmitir ese conocimiento y comprometer a sus estudiantes con los subsectores. Los profesores usan estrategias metodológicas específicas en las diferentes disciplinas para lograr que los alumnos se acerquen a los contenidos y desarrollen habilidades. Por ejemplo, saben que las estrategias para conseguir que los estudiantes desarrollen habilidades de orden superior, como el análisis, interpretación y síntesis de información proveniente de diversas fuentes, como de resolución de problemas y de trabajo en equipo, son específicas¹²⁹.
- Los profesores conocen cuáles son las concepciones primarias más comunes de los estudiantes o las posibles fuentes de error y saben cómo estas debieran ser tratadas. Por ejemplo, es común en los alumnos de básica la confusión entre área y perímetro, un profesor con experiencia debiera saber que muchos alumnos cometen ese error y sabe cómo anticiparlo y corregirlo. Al mismo tiempo entiende que los estudiantes pueden tener conceptos incorrectos en ciencias como la forma en que se transmite la luz. Los

¹²⁹ KOLD, D. (s.f.) Estilos de aprendizaje. Recuperado el 19/12/2013 de: <http://especializacionaie.wikispaces.com/file/view/ESTILOS%20DE%20APRENDIZAJE.ppt>

profesores que conocen sus subsectores anticipan esas concepciones falsas y saben qué estrategias metodológicas pueden superarlas¹³⁰.

Desglose de la actividad

1. Los participantes observan una imagen referida a las estrategias de aprendizaje. Comentan en forma general.
2. Los participantes reciben el Apunte 1: “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos”, leen desde la página 1 a la 7 en forma individual.
3. Luego analizan el resto del texto en conjunto con los expositores a modo de revisar los ejemplos de estrategias de enseñanza planteados.

¹³⁰ Ibid.

Actividad 3: Aprendizaje significativo (35 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Aplicar en su labor docente los aspectos fundamentales de la Teoría del Aprendizaje Significativo.

Aspectos Clave

- “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. (Ausubel, 1986)”.
- El individuo aprende mediante “Aprendizaje Significativo”, se entiende por aprendizaje significativo a la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo. Esto creará una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información, facilitando el aprendizaje. El conocimiento no se encuentra así por así en la estructura mental, para esto ha llevado un proceso ya que en la mente del hombre hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí y cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo resultará modificada como resultado del proceso de asimilación¹³¹.

¹³¹ TOMAS, U. (2011). Teoría del aprendizaje significativo- David Ausubel. Recuperado el 12/12/2013 de <http://www.elpsicoasesor.com/2011/04/teoria-del-aprendizaje-significativo.html>.

Desglose de la actividad

1. Los participantes observan un video “Aprendizaje significativo”, disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=xfL1mJwaS-A> acerca del aprendizaje significativo en películas infantiles.
2. Los participantes reciben Apunte: “Psicología Educativa y la Labor Docente” de David Ausubel y lo leen en forma individual.
3. Luego los participantes responden por escrito las siguientes preguntas:
 - 3.1 ¿Qué plantea la Teoría del Aprendizaje Significativo?
 - 3.2 ¿Cuál es la diferencia entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico?
 - 3.3 ¿Cuáles son los tipos de aprendizajes significativos?
4. Los participantes deben analizar su práctica pedagógica y registrar al menos 3 situaciones en que se evidencien aprendizajes significativos en sus estudiantes.
5. Los participantes exponen sus situaciones que posteriormente son analizados por el resto de los participantes y expositores.

Actividad 4: Recursos de Aprendizaje (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Comprender que los recursos de aprendizaje están directamente relacionados con el logro de aprendizajes en los estudiantes.

Aspectos Clave

- El profesor conoce distintos tipos de recursos de aprendizaje adecuados para desarrollar actividades dependiendo del tema que esté trabajando con sus estudiantes y de las características de éstos. Identifica y utiliza recursos existentes que permiten a los estudiantes aprender los contenidos y adquirir las habilidades propuestas por el currículum¹³².
- El profesor se anticipa y conoce los problemas comunes que presentan los estudiantes frente a los contenidos, tales como errores, dificultades de comprensión o de aplicación. Conoce y sabe cómo generar estrategias de enseñanza que les permitan superarlos¹³³.
- Partiendo de la definición de recurso como cualquier medio, persona, material, procedimiento, que con una finalidad de apoyo, se incorpora en el proceso de aprendizaje para facilitar y reforzar los conocimientos previos o por adquirir, para que el aprendizaje sea significativo y duradero. Dentro los recursos utilizados por el docente tenemos: recursos didácticos y para el aprendizaje, el primero definido como una herramienta (estrategia) que le permitirá al alumno adquirir un conocimiento, y el segundo como los medios disponibles para lograr un aprendizaje (revistas, pizarrón, internet, libros, entre otros). De esta manera la diversidad de recursos es de acuerdo a las estrategias

¹³²MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Impresora Maval Ltda. Santiago, Chile.

¹³³Ibid.

pedagógicas, atendiendo criterios acorde a la edad de los alumnos. Por consiguiente, los tipos de recursos para el aprendizaje desde un enfoque global serían, documentos impresos y manuscritos referidos a libros, folletos, revistas, periódicos, fascículos, atlas, mapas, planos, cartas, libros de actas y otros documentos de archivo histórico, entre otros materiales impresos. Documentos audiovisuales e informáticos como videos, CD, DVD, recursos electrónicos, casetes grabados, transparencias, láminas, fotografías, pinturas, disquetes y otros materiales audiovisuales. Material Manipulativo, entre los que destacan, globos terráqueos, tableros interactivos, módulos didácticos, módulos de laboratorio, juegos, colchonetas, pelotas, raquetas, instrumentos musicales. Incluye piezas artesanales, reliquias, tejidos, minerales, entre otros. Y los equipos pueden ser proyector multimedia, retroproyector, televisor, videgrabadora, pizarra eléctrica, fotocopiadora¹³⁴.

Desglose de la actividad

1. Los expositores explican que los recursos de aprendizaje son un conjunto de elementos que facilitan la realización del proceso de enseñanza y aprendizaje los cuales contribuyen a que los estudiantes logren el dominio de un conocimiento.
2. A continuación los participantes observan un video “Recursos didácticos y educativos” que expone la diversidad de recursos de aprendizaje que pueden ser utilizados en las clases.
3. Los participantes deben crear 2 actividades pedagógicas donde utilicen recursos de aprendizaje.

¹³⁴ HERNÁNDEZ, I. (2010). Recursos para el aprendizaje. Recuperado el 11/12/2013 de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Recursos-Para-El-Aprendizaje-Por-Idania/212250.html>.

Actividad 5: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹³⁵.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 1.2 ¿Cómo lo hemos aprendido?
- 1.3 ¿Qué he entendido bien?
- 1.4 ¿Qué cosas no comprendí?

¹³⁵ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>.

Clase 5

Tema:

“Planificación y diseño curricular”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Organizar de manera coherente los objetivos y contenidos con el marco curricular y las particularidades de los estudiantes.

Contenidos:

- Planificación didáctica.
- Componentes de la planificación.

Apuntes

Apunte 1: Artículo Educarchile.cl. (2012). “Distinción entre planificación y diseño de la enseñanza”, disponible en:

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=191198>

Apunte 2: Artículo Educarchile.cl. (2009). “Tips para una buena planificación”, disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=201334>

Actividad 1: La planificación didáctica (35 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Reconocer la importancia de la planificación en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Comprender la planificación didáctica como herramienta indispensable en la preparación de la enseñanza, tal como lo estipula el Marco para la Buena Dirección.

Aspectos Clave

- Planear es prever, por lo tanto la planeación didáctica es importante porque en ésta se describe de manera específica las actividades (estrategias y técnicas) que se llevarán a cabo tanto dentro, como fuera del espacio áulico, en busca de alcanzar, de una forma consciente y organizada, el objetivo de la materia. En este sentido la planeación didáctica orienta los procesos para el desarrollo exitoso de la enseñanza y el aprendizaje¹³⁶.
- Los profesores traducen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en experiencias de aprendizaje para los estudiantes por medio de un diseño o planificación de clases. Estas organizaciones se trabajan comúnmente como unidades de aprendizaje, a través de las cuales se aborda la secuencia de contenidos que se trabajarán en cada disciplina en un año escolar. Este tipo de organización es utilizada por ejemplo por los programas de estudio oficiales del MINEDUC. La organización de una instrucción coherente se puede evidenciar en un plan de varias semanas, ya que esto permite que los profesores demuestren su habilidad en la organización secuencial de actividades para comprometer a los estudiantes

¹³⁶MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Impresora Maval Ltda. Santiago, Chile.

en el aprendizaje, para seleccionar distintos tipos de estrategias, utilizar materiales de manera adecuada y distribuir el tiempo de manera razonable¹³⁷.

- Un elemento esencial de la organización de los objetivos y contenidos para la enseñanza es la creación o adaptación de una serie de actividades de aprendizaje dentro de una unidad. Esta secuencia debe tener una lógica y ser consistente. Las actividades deben, además, ser adecuadas a los estudiantes en términos de su edad, conocimientos e intereses. Las actividades deben ser variadas, demostrando muchas formas de involucrar a los estudiantes en el mismo contenido. Por ejemplo, el trabajo en grupos, con entrega de informes, puede ser una aproximación efectiva, pero si se transforma en una estrategia permanente puede ser tediosa o poco desafiante¹³⁸.
- Uno de los aspectos esenciales de la organización que debe realizar el profesor es que sus unidades tengan una estructura bien definida, aunque el conjunto se sustenta en actividades específicas, cada una de ellas debe jugar un rol importante y el total de ellas ser coherente. Parte de su calidad tendrá como factor el que los tiempos que se asignen a cada actividad sean razonables, con oportunidades para que los alumnos se involucren en la reflexión y den tiempo para realizar cierres o conclusiones¹³⁹.
- Permiten además que las diferentes partes de una unidad se conecten con las otras, de manera que los alumnos sean expuestos a situaciones de aprendizaje donde pueden explorar los temas desde diferentes ángulos y pueden comprender la relación de las partes con el todo¹⁴⁰.

¹³⁷Ibid.

¹³⁸Ibid.

¹³⁹Ibid.

¹⁴⁰Ibid.

Desglose de la actividad

1. Los participantes mencionan 2 situaciones de la vida cotidiana en que debamos planificar algo.
2. Exponen sus respuestas al resto de los participantes.
3. Los participantes reflexionan en torno a la siguiente pregunta:
3.1 ¿Qué sucede cuando no tengo la planificación de mi clase?
4. Los participantes exponen sus ideas y cuentan alguna experiencia vivida.
5. Los estudiantes reciben el Apunte 1: “Distinción entre planificación y diseño de la enseñanza” para ser leído en forma individual.
6. Los expositores guían la conversación entre los participantes en torno al texto antes leído. Sacan conclusiones y deducen la utilidad para la preparación de la enseñanza y el trabajo en aula propiamente tal de la planificación didáctica.

Actividad 2: Tips para una buena planificación didáctica (35 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Caracterizar los elementos de la planificación didáctica

Aspectos Clave

- El profesor organiza secuencias de contenidos coherentes con el currículum nacional de las disciplinas que enseña. Las secuencias de contenidos progresan de manera coherente, produciendo una globalidad unificada¹⁴¹.
- El profesor conoce y selecciona actividades de aprendizaje adecuadas a las edades de sus alumnos y sus intereses. Las actividades propuestas son variadas y abordan un mismo contenido desde diferentes perspectivas¹⁴².
- Los materiales y recursos utilizados apoyan los objetivos y contenidos. La estructura del conjunto de actividades propuesto para un contenido es clara. La secuencia de actividades es coherente con los aprendizajes que se espera lograr, es decir, incluye comprensión conceptual, habilidades y competencias. Las actividades planeadas son adecuadas al tiempo para el cual fueron creadas¹⁴³.

Desglose de la actividad

1. Los participantes reciben el Apunte 2: “Tips para una buena planificación” y lo leen en voz alta alternando el turno de los participantes.

2. Comentarios generales acerca de la lectura.

¹⁴¹Ibid.

¹⁴²Ibid.

¹⁴³Ibid.

3. Se les solicita a los participantes, luego de la lectura, que confeccionen en parejas un listado con al menos 5 tips que ellos consideren relevantes para una buena planificación.

4. Exponen sus trabajos.

Actividad 3: Revisión de Planificaciones didácticas (35 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Analizar críticamente una planificación didáctica, evaluando su coherencia y pertinencia con el marco curricular nacional.

Aspectos Clave

- Muchas veces no se comprende el significado de planificar antes de llevar a cabo las clases, porque se tiende a asumir esta tarea como una suerte de trámite con el que hay que cumplir frente a la Dirección o a la Unidad Técnico Pedagógica. Desde este enfoque, la planificación se transforma en una actividad más bien mecánica, que no coincide del todo con el desarrollo de las clases en la práctica. Sin embargo, planificar es una tarea fundamental en el quehacer docente, pues permite unir una teoría pedagógica determinada con la práctica. Es lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere lograr con los estudiantes. De lo contrario, si no se piensa previamente lo que se quiere hacer, es posible que los alumnos y alumnas perciban una serie de experiencias aisladas, destinadas a evaluar la acumulación de aprendizajes más que la consecución de un proceso. La clave está en comprender la planificación como un 'modelo previo' y no como una imposición. La planificación es lo que se quiere hacer en teoría, aunque no siempre resulte en la práctica. No obstante, no obtener el resultado deseado no significa que la planificación no sea buena, sino que hay que modificar aspectos en ella según el contexto en el cual se trabaja¹⁴⁴.

¹⁴⁴ EDUCARCHILE. (2005). La importancia de planificar. Recuperado el 11/12/2013 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=78296>

- ¿Para qué planificar? La importancia de planificar radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en la sala de clases. Ello implica tomar decisiones previas a la práctica sobre **qué** es lo que se aprenderá, **¿para qué?** se hará y **¿cómo?** se puede lograr de la mejor manera. Desde este punto de vista, es relevante determinar los **contenidos** conceptuales, procedimentales y actitudinales que se abordarán, en qué cantidad y con qué profundidad (el 'qué'). Pero no basta con eso. También hay que pensar en la **finalidad** de lo que estamos haciendo, ya que para los alumnos y alumnas resulta fundamental reconocer algún tipo de motivación o estímulo frente al nuevo aprendizaje (el 'para qué'). De lo contrario, no perciben en las clases un sentido que vaya más allá de la obtención de una nota¹⁴⁵.
- Finalmente, se debe considerar también **la forma más adecuada** para trabajar con los alumnos y alumnas, pensando en actividades que podrían convertir el conocimiento en algo cercano e interesante para un grupo, dentro de un determinado contexto (el 'cómo'). Por eso se recomienda modificar las planificaciones cada año, de acuerdo a los grupos con que se trabajará¹⁴⁶.

Desglose de la actividad

1. Los participantes reciben algunas planificaciones de acuerdo a su especialidad (facilitadas por UTP), para que las analicen en forma individual, aplicando las temáticas aprendidas. Además, se les entrega el programa de estudio de la asignatura (facilitados por UTP) correspondiente para evaluar la pertinencia de ésta.
2. Los participantes elaboran una exposición en donde deben dar a conocer su trabajo de análisis al resto de los participantes.
3. Los expositores dan a conocer su evaluación del trabajo expuesto por los participantes.

¹⁴⁵Ibid.

¹⁴⁶Ibid.

Actividad 5: Diario de aprendizaje (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹⁴⁷.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 1.2 ¿Cómo lo hemos aprendido?
- 1.3 ¿Qué he entendido bien?
- 1.4 ¿Qué cosas no comprendí?

¹⁴⁷ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>.

Clase 6

Tema:

“Planificación y diseño curricular”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Diseñar planificaciones didácticas con diversas estrategias de aprendizaje que incluyan los estilos de aprendizaje de todos los estudiantes.

Contenidos:

- Diseño de planificaciones didácticas.

Actividad 1: Retroalimentación (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Recordar lo aprendido en las sesiones anteriores y retroalimentar sus dudas o inquietudes.

Aspectos Clave

- Muchas veces no se comprende el significado de planificar antes de llevar a cabo las clases, porque se tiende a asumir esta tarea como una suerte de trámite con el que hay que cumplir frente a la Dirección o a la Unidad Técnico Pedagógica. Desde este enfoque, la planificación se transforma en una actividad más bien mecánica, que no coincide del todo con el desarrollo de las clases en la práctica. Sin embargo, planificar es una tarea fundamental en el quehacer docente, pues permite unir una teoría pedagógica determinada con la práctica. Es lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere lograr con los estudiantes. De lo contrario, si no se piensa previamente lo que se quiere hacer, es posible que los alumnos y alumnas perciban una serie de experiencias aisladas, destinadas a evaluar la acumulación de aprendizajes más que la consecución de un proceso. La clave está en comprender la planificación como un 'modelo previo' y no como una imposición. La planificación es lo que se quiere hacer en teoría, aunque no siempre resulte en la práctica. No obstante, no obtener el resultado deseado no significa que la planificación no sea buena, sino que hay que modificar aspectos en ella según el contexto en el cual se trabaja¹⁴⁸.
- ¿Para qué planificar? La importancia de planificar radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en

¹⁴⁸ EDUCARCHILE. (2005). La importancia de planificar. Recuperado el 11/12/2013 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=78296>.

la sala de clases. Ello implica tomar decisiones previas a la práctica sobre **qué** es lo que se aprenderá, **¿para qué?** se hará y **¿cómo?** se puede lograr de la mejor manera. Desde este punto de vista, es relevante determinar los **contenidos** conceptuales, procedimentales y actitudinales que se abordarán, en qué cantidad y con qué profundidad (el 'qué'). Pero no basta con eso. También hay que pensar en la **finalidad** de lo que estamos haciendo, ya que para los alumnos y alumnas resulta fundamental reconocer algún tipo de motivación o estímulo frente al nuevo aprendizaje (el 'para qué'). De lo contrario, no perciben en las clases un sentido que vaya más allá de la obtención de una nota¹⁴⁹.

- Finalmente, se debe considerar también **a forma más adecuada** para trabajar con los alumnos y alumnas, pensando en actividades que podrían convertir el conocimiento en algo cercano e interesante para un grupo, dentro de un determinado contexto (el 'cómo'). Por eso se recomienda modificar las planificaciones cada año, de acuerdo a los grupos con que se trabajará¹⁵⁰.

Desglose de la actividad

1. Los participantes realizan una lluvia de ideas respecto a los contenidos aprendidos las sesiones anteriores respecto de la planificación didáctica.
2. Los expositores registran en la pizarra palabras clave para luego realizar una síntesis oral de lo aprendido.

¹⁴⁹Ibid.

¹⁵⁰Ibid.

Actividad 2: ¡A planificar! (95 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Elaborar planificaciones didácticas, aplicando lo aprendido en las sesiones anteriores.

Aspectos Clave

- Muchas veces no se comprende el significado de planificar antes de llevar a cabo las clases, porque se tiende a asumir esta tarea como una suerte de trámite con el que hay que cumplir frente a la Dirección o a la Unidad Técnico Pedagógica. Desde este enfoque, la planificación se transforma en una actividad más bien mecánica, que no coincide del todo con el desarrollo de las clases en la práctica. Sin embargo, planificar es una tarea fundamental en el quehacer docente, pues permite unir una teoría pedagógica determinada con la práctica. Es lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere lograr con los estudiantes. De lo contrario, si no se piensa previamente lo que se quiere hacer, es posible que los alumnos y alumnas perciban una serie de experiencias aisladas, destinadas a evaluar la acumulación de aprendizajes más que la consecución de un proceso. La clave está en comprender la planificación como un 'modelo previo' y no como una imposición. La planificación es lo que se quiere hacer en teoría, aunque no siempre resulte en la práctica. No obstante, no obtener el resultado deseado no significa que la planificación no sea buena, sino que hay que modificar aspectos en ella según el contexto en el cual se trabaja¹⁵¹.
- ¿Para qué planificar? La importancia de planificar radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en la sala de clases. Ello implica tomar decisiones previas a la práctica

¹⁵¹Ibid.

sobre **qué** es lo que se aprenderá, ¿**para qué?** se hará y ¿**cómo?** se puede lograr de la mejor manera. Desde este punto de vista, es relevante determinar los **contenidos** conceptuales, procedimentales y actitudinales que se abordarán, en qué cantidad y con qué profundidad (el 'qué'). Pero no basta con eso. También hay que pensar en la **finalidad** de lo que estamos haciendo, ya que para los alumnos y alumnas resulta fundamental reconocer algún tipo de motivación o estímulo frente al nuevo aprendizaje (el 'para qué'). De lo contrario, no perciben en las clases un sentido que vaya más allá de la obtención de una nota¹⁵².

- Finalmente, se debe considerar también **la forma más adecuada** para trabajar con los alumnos y alumnas, pensando en actividades que podrían convertir el conocimiento en algo cercano e interesante para un grupo, dentro de un determinado contexto (el 'cómo'). Por eso se recomienda modificar las planificaciones cada año, de acuerdo a los grupos con que se trabajará¹⁵³.

Desglose de la actividad

1. Los participantes reciben material fungible, planes y programas de estudio para realizar las planificaciones (anual o mensual) que en el momento se le soliciten.
2. Entregan a los expositores sus planificaciones.

¹⁵²Ibid.

¹⁵³Ibid.

Actividad 3: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹⁵⁴.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 1.2 ¿Cómo lo hemos aprendido?
- 1.3 ¿Qué he entendido bien?
- 1.4 ¿Qué cosas no comprendí?

¹⁵⁴ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>.

Clase 7

Tema:

“Praxis pedagógica”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Analizar la propia praxis didáctica desde una perspectiva crítica y de auto superación e innovación.

Contenidos:

- Análisis crítico, auto superación e innovación.

Apuntes

Apunte 1: Vasco, U. (s.f.) Artículo “Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica”.

Actividad 1: Una mirada introspectiva (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Comprender desde una mirada autocrítica su propia praxis pedagógica.

Aspectos Clave

- Una pregunta interesante que se formuló Eliane Ricard- Fersing¹ (1999) es si es necesario debatir acerca de la relevancia de la práctica reflexiva cuando uno trata de ser un docente. Muchas generaciones han ejercido la docencia bajo otros paradigmas en los cuales la reflexión no tenía lugar, por lo menos como objeto de estudio. En la actualidad hay consenso que la reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos constituyéndose en una estrategia formativa. Pero el pensamiento reflexivo no es algo nuevo, John Dewey, pedagogo norteamericano, ya lo refiere en sus trabajos en 1933: «Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias... La experiencia no es, primariamente, un acto cognoscitivo». «El pensamiento o la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento... El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de indagación »². Dewey nos indicaba que la reflexión hay que verla como un activo y deliberativo proceso cognitivo, que incluye secuencias de ideas interconectadas que toman en cuenta las creencias y conocimientos de los profesores. La reflexión comienza cuando nos formulamos preguntas, cuando tratamos de verificar la autenticidad de datos, la búsqueda de una solución, la aparición de una duda. Para Dewey el pensamiento se origina a partir de una «perplejidad, una confusión, una duda». A partir de este origen es necesario encontrar un camino, diseñar algún plan, hallar fundamentos teóricos a partir de conocimientos y

experiencias anteriores. La actividad reflexiva es un proceso de inferencia, que «implica un salto de lo conocido a lo desconocido ». La observación y la memoria están presentes en el proceso de reflexión ya que se registran datos, se recuerdan hechos y experiencias pasadas¹⁵⁵.

Desglose de la actividad

1. Los participantes reflexionan con respecto las instancias destinadas a la reflexión y autoanálisis del propio trabajo docente.

2. Luego de algunos minutos, los expositores dirigen la exposición por parte de los participantes.

¹⁵⁵ UNIVERSIDAD DE PALERMO. (2005). Formación de Profesionales Reflexivos en Diseño y Comunicación", XIII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Buenos Aires. Argentina: " p. 22-23) Recuperado el 15/12/2013 de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/121_libro.pdf

Actividad 2: Reflexiones sobre pedagogía (95 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer su propia praxis pedagógica por medio del autoanálisis.

Aspectos Clave

- Una característica importante de la metodología del pensamiento crítico es el carácter negativo (se debe a Adorno esta aportación) que tiene todo pensamiento crítico. Es decir, el pensamiento afirmativo por una parte es mantenedor de lo dado y por otra oculta lo que no está presente en la afirmación. El pensamiento crítico trata de descubrir lo no-dicho, aquellos aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que forman parte de la realidad. Esto se hace especialmente relevante cuando se analizan los contenidos políticos (decretos, disposiciones legales) relacionados con la Organización Escolar dictados por responsables de la planificación educativa. Se parte de que profesor-alumno han de tener una visión crítica que les permita detectar las contradicciones. La finalidad última no es conseguir unos fines económicos, sino que está orientado hacia un interés emancipador que permita al sujeto una vida libre. En definitiva se trata de conseguir instrumentos capaces de explicar los fenómenos humanos y, a la vez, conseguir su transformación. El alumno es considerado como concreto y determinado por su contexto y se rechaza la concepción del individualismo burgués de sujeto: individuo que tiene poder para cambiar su vida según su propia iniciativa¹⁵⁶.

¹⁵⁶ SÁENZ DEL CASTILLO, A. (s.f.) Educritica, "Teoría crítica y educación". recuperado el 10/12/2013 de http://educritica.idoneos.com/index.php/335283#Teor%C3%ADa_Cr%C3%ADtica_y_Educaci%C3%B3n.

Desglose de la actividad

- 1.** Los participantes reciben el Apunte N°1: “Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica” para lectura en parejas.
- 2.** Luego de realizar una lectura completa, cada pareja confecciona un listado con las ideas más importantes planteadas en el texto y que consideren relevantes y atinentes a su realidad docente.
- 3.** Finalmente se espera que los participantes realicen un autoanálisis, para eso redactan una reflexión final con respecto al tema de la clase, deben incluir desafíos y metas por cumplir. Se da la opción de socializar las reflexiones de cada uno con el resto del curso.

Actividad 3: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹⁵⁷.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué hemos aprendido hoy?
- 1.2 ¿Cómo lo hemos aprendido?
- 1.3 ¿Qué he entendido bien?
- 1.4 ¿Qué cosas no comprendí?

¹⁵⁷ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>.

Clase 8

Tema:

“Evaluación, reflexión y replanificación del módulo”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Evaluar críticamente el módulo de capacitación desarrollado.

Reflexionar y replantear la capacitación, en aspectos teóricos, estructura, conceptos, procedimientos y/o temáticas de la capacitación.

Contenidos:

- Praxis didáctica.
- Evaluando el módulo de capacitación.
- Reflexión y replanificación del módulo.

Actividad 1: Decálogo de la evaluación (55 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Reconocer principios clave de la praxis didáctica.

Aspectos Clave

- Una pregunta interesante que se formuló Eliane Ricard- Fersing¹ (1999) es si es necesario debatir acerca de la relevancia de la práctica reflexiva cuando uno trata de ser un docente. Muchas generaciones han ejercido la docencia bajo otros paradigmas en los cuales la reflexión no tenía lugar, por lo menos como objeto de estudio. En la actualidad hay consenso que la reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos constituyéndose en una estrategia formativa. Pero el pensamiento reflexivo no es algo nuevo, John Dewey, pedagogo norteamericano, ya lo refiere en sus trabajos en 1933: «Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias... La experiencia no es, primariamente, un acto cognoscitivo». «El pensamiento o la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento... El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de indagación »². Dewey nos indicaba que la reflexión hay que verla como un activo y deliberativo proceso cognitivo, que incluye secuencias de ideas interconectadas que toman en cuenta las creencias y conocimientos de los profesores. La reflexión comienza cuando nos formulamos preguntas, cuando tratamos de verificar la autenticidad de datos, la búsqueda de una solución, la aparición de una duda. Para Dewey el pensamiento se origina a partir de una «perplejidad, una confusión, una duda». A partir de este origen es necesario encontrar un camino, diseñar algún plan, hallar fundamentos teóricos a partir de conocimientos y

experiencias anteriores. La actividad reflexiva es un proceso de inferencia, que «implica un salto de lo conocido a lo desconocido». La observación y la memoria están presentes en el proceso de reflexión ya que se registran datos, se recuerdan hechos y experiencias pasadas¹⁵⁸.

Desglose de la actividad

Nota: Para el desarrollo de esta clase uno de los integrantes tomará nota de todos los aspectos relevantes que mencionen o se realicen por parte de los que participan, esto con el fin de incluir la mayor cantidad de mejoras al proceso de replanificación del módulo

1. Se realiza una descripción general, mencionando elementos claves por cada tema tratado durante el desarrollo del módulo, a modo de retroalimentación general.

Temas

- ♣ Importancia de los conceptos y principios centrales de las disciplinas que se imparten.
- ♣ Principios del marco curricular.
- ♣ Fundamentos del Marco para la Buena Enseñanza.
- ♣ Dominio, criterios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza.
- ♣ Características del desarrollo adolescente.
- ♣ Entorno social y cultural de los estudiantes.
- ♣ Ritmos y estilos de aprendizaje.
- ♣ Estrategias de Enseñanza.
- ♣ Aprendizaje significativo.
- ♣ Recursos de aprendizaje.
- ♣ Planificación didáctica.
- ♣ Componentes de la planificación
- ♣ Análisis de planificaciones didácticas.

¹⁵⁸ UNIVERSIDAD DE PALERMO. (2005). Formación de Profesionales Reflexivos en Diseño y Comunicación", XIII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Buenos Aires. Argentina: " p. 22-23) Recuperado el 15/12/2013 de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/121_libro.pdf.

- ♣ Diseño de planificaciones didácticas.
- ♣ Análisis crítico, auto superación e innovación.
- ♣ Evaluación para el aprendizaje.
- ♣ Evaluando el módulo de capacitación.
- ♣ Reflexión y replanificación del módulo.
- ♣ Evaluación, reflexión y replanificación del módulo

2. Se solicita a los participantes que se reúnan en parejas para realizar un decálogo, con los principios que a su juicio, sean los más relevantes sobre la praxis didáctica (definiendo cada uno), teniendo como base los conocimientos adquiridos durante el módulo.

3. Los participantes dan a conocer a los demás sus respectivos decálogos, reflexionando en torno a ellos.

4. Se propone a los participantes proponer el decálogo en consejo de profesores para ser incluido en el reglamento interno de evaluación de establecimiento.

Actividad 2: Evaluando el módulo (30 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Evaluar críticamente el módulo de praxis didáctica.

Aspectos Clave

- La evaluación de un módulo de capacitación permite a los investigadores tener una visión general y detallada de los aspectos más relevantes trabajados, de esta manera una buena evaluación, que considere aspectos cualitativos y cuantitativos permitirá recoger información precisa y útil para juzgar y tomar decisiones. De esta manera se presentarán los sustentos para replanificar el módulo en aspectos de forma (metodología, recursos, etapas, etc.) y/o de fondo (temáticas, contenidos, etc.)

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes elaborar una serie de indicadores que permitan una evaluación del módulo de aprendizajes, para ello se les presentarán algunos referentes base; posteriormente se solicita darlos a conocer tomando nota de ellos y sacando un solo listado de indicadores.

Referentes: Tiempo, Recursos, Actividades, Temáticas, Metodología y Participación

2. Se solicita a los participantes evaluar cuantitativa y cualitativamente cada aspecto del módulo, con el fin de tener una visión general sobre lo que debería replanificarse.

Actividad 3: Evaluación total (35 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Aportar elementos concretos para la replanificación del módulo

Aspectos Clave

- El trabajo de interacción, permite una posibilidad de apoyo a la evaluación del módulo, ya que establece la posibilidad de acotar aspectos claves del trabajo. Estas técnicas tienen la intención de ir delegando en los estudiantes cada vez mayores responsabilidades sobre su aprendizaje. Se trata de ir ejercitándolos para que hagan buen uso de sus capacidades y recursos genuinos. Es tarea de los docentes organizar acciones educativas que desarrollen esos potenciales mediante una adecuada programación. La premisa es no proporcionar al estudiante aquello que él en forma individual o grupal, puede obtener por sus propios medios, acertadamente orientado¹⁵⁹.

Desglose de la actividad

1. Se presenta a los participantes el último instrumento de evaluación “124 IT”¹⁶⁰, en base al cual deberán responder las siguientes preguntas:

1.1 ¿Qué es lo que más te gustó del curso?

1.2 ¿Qué aspectos del curso mejorarías?

1.3 ¿Cómo lo mejorarías?

Nota: “124 IT” esta técnica permite que los participantes aúnen criterios sobre diferentes aspectos. El procedimiento es: Responden las preguntas individualmente, luego responden en parejas, luego entre 4 personas y finalmente interacción total.

2. Cierre del módulo, agradeciendo la participación.

I. Bibliografía de apoyo

¹⁵⁹ BIBLIOTECA DIGITAL.(s.f). Técnicas de trabajo grupal. Recuperado el 09/12/2013 de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/035_Tecnicas_de_trabajo_grupales.pdf.

¹⁶⁰ JARPA, C.G. (2012) “126IT”. Material Aportado en clases. Universidad del BioBio. Chillan. Chile.

BIBLIOTECA DIGITAL.(s.f). Técnicas de trabajo grupal. Recuperado el 09/12/2013 de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/035_Tecnicas_de_trabajo_grupales.pdf.

DOCENTEMAS. (s.f.) Marco para la Buena Enseñanza. (diapositiva en powerpoint). Recuperado de: http://profesorescedel-integracion.bligoo.cl/media/users/14/727580/files/107122/Marco_para_la_Buena_Enseanza_.ppt

EDUCARCHILE. (2005). La importancia de planificar. Recuperado el 11/12/2013 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=78296>

HERNÁNDEZ, I. (2010). Recursos para el aprendizaje. Recuperado el 11/12/2013 de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Recursos-Para-El-Aprendizaje-Portlandia/212250.html>

JARPA, C.G. (2012) "126IT". Material Aportado en clases. Universidad del BioBio. Chillan. Chile.

KOLD, D. (s.f.) Estilos de aprendizaje. Recuperado el 19/12/2013 de: <http://especializacionaie.wikispaces.com/file/view/ESTILOS%20DE%20APRENDIZAJE.ppt>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Impresora Maval Ltda. Santiago, Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2013). Bases Curriculares para la Formación Diferenciada Técnico-Profesional. Santiago, Chile.

PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

SÁENZ DEL CASTILLO, A. (s.f.) Educ crítica, "Teoría crítica y educación". recuperado el 10/12/2013 de http://educritica.idoneos.com/index.php/335283#Teor%C3%ADa_Cr%C3%ADtica_y_Educaci%C3%B3n.

TOMAS, U. (2011). Teoría del aprendizaje significativo- David Ausubel. Recuperado el 12/12/2013 de <http://www.elpsicoasesor.com/2011/04/teoria-del-aprendizaje-significativo.html>.

UNIVERSIDAD DE PALERMO. (2005). Formación de Profesionales Reflexivos en Diseño y Comunicación", XIII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y

Comunicación. Buenos Aires. Argentina: " p. 22-23) Recuperado el 15/12/2013 de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/121_libro.pdf

WOOLFOLK A, (1996) Psicología Educativa, Ed. Prentice-Hall, México,



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades,

Departamento de Ciencias de la Educación

PROGRAMA MAGISTER LIDERAZGO Y GESTIÓN ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES

Diciembre de 2013

Módulo N°3 EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

*“Capacitación para profesionales que se desempeñan como docentes del plan
diferenciado técnico profesional, basados en la metodología de la investigación
acción I-A”*

I.- PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

A.- Descripción del módulo

Este módulo pretende ser un aporte a los conocimientos y dominios que poseen los docentes del plan diferenciado técnico profesional, respecto a los enfoques, procedimientos, instrumentos y utilidades que presenta la evaluación educativa, desarrollando un trabajo que se basa en la reflexión y análisis de distintos documentos teóricos, así como en el trabajo práctico que se pretende puedan realizar los participantes durante las diferentes sesiones, posibilitando de esta manera el desarrollo profesional y mejoras en la praxis evaluativa de los docentes.

B.- Objetivo general:

Mejorar las competencias pedagógicas de los docentes, en el conocimiento y dominio de procedimientos evaluativos, permitiéndoles incorporar a su práctica nuevas concepciones de la evaluación.

C.- Objetivos específicos:

A nivel conceptual, procedimental y actitudinal:

- Conocer la Historia y evolución del concepto de evaluación, relacionándolo con el contexto nacional y local de su establecimiento.
- Conocer nuevos instrumentos de evaluación para el aprendizaje.
- Diseñar instrumentos de evaluación coherentes y confiables que permitan verificar el logro de aprendizajes en los estudiantes.
- Analizar críticamente los factores asociados a los resultados de una evaluación.
- Valorar los procesos de evaluación, como una herramienta útil para la toma de decisiones.
- Incluir la evaluación autentica en su práctica pedagógica

D.- Beneficiarios:

Este módulo se encuentra dirigido a profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado técnico profesional, sin embargo lo antes mencionado no es una condicionante para que cualquier otro profesional lo trabaje con fines pedagógicos.

E.- Estrategias didácticas para desarrollar el módulo

Este módulo se desarrollará basado en el sentido de socialización que posee la investigación-acción, a través de un trabajo reflexivo y participativo de los integrantes que permea transversalmente las diferentes estrategias de trabajo.

Las estrategias didácticas a modo general que se utilizarán son:

Presentación de temas por relator/es; Análisis crítico de documentos teóricos; Presentación y análisis de material audiovisual; Construcción de instrumentos de evaluación; Trabajo con TIC y software computacionales; Dinámicas grupales que motiven el tema central, entre otras.

F.- Duración del módulo:

Este modulo tiene una fecha estimativa de desarrollo que contempla los meses de agosto y septiembre de 2014; posee una duración total de 16 horas cronológicas, distribuidas en ocho clases de dos horas cada una.

G.- Evaluación del Módulo

Este módulo será evaluado al final de cada sesión (clase) a través de un diario de aprendizaje, KPSI y/u otros instrumentos que permitan evidenciar el avance o problemas de los participantes. Además al termino del módulo (clase 8) se realizará una evaluación-reflexión general sobre los temas, metodología y alcances de la capacitación, con los propios participantes, lo que permitirá re-planificar el módulo para una posterior re-aplicación, todo esto teniendo como sustento la investigación acción participativa.

H.- Matriz Curricular del Módulo

N° DE CLASE	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5	CLASE 6	CLASE 7	CLASE 8
TEMA	HISTORIA Y CONCEPTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA	CONTEXTUALIZANDO LA EVALUACIÓN	HACIA UNA NUEVA MIRADA DE LA EVALUACIÓN	¿QUÉ Y CÓMO EVALUAR? UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS EVALUATIVOS	DISEÑOS Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS TRADICIONALES	DISEÑOS Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS NO TRADICIONALES	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y TOMA DE DECISIONES	EVALUACIÓN, REFLEXIÓN Y REPLANIFICACIÓN DEL MÓDULO
CONTENIDOS	-Historia de la evaluación. -Paradigmas de la evaluación. -Definición de evaluación de aprendizajes. -Características de la evaluación. -Función de la evaluación	-Diferencias, entre evaluación, calificación y medición. -Normativa sobre evaluación (decreto 83/01). -Reglamento interno de evaluación	-Funciones de la evaluación. -Sesgos en evaluación. -Evaluación auténtica.	-Campos de evaluación (cognitivo, psicomotor y afectivo) -Modelo taxonómico en la evaluación. -Tipos de evaluación según funcionalidad: *Función. *Normotipo. *Temporalización y *Agentes evaluativos.	-Procedimientos tradicionales de evaluación. -Instrumentos tradicionales de evaluación. -Tablas de especificaciones -Diseño de instrumentos	-Procedimientos No tradicionales de evaluación. -Instrumentos No tradicionales de evaluación. -Uso de TIC en evaluación. -Diseño de instrumentos.	-Feed-Back en evaluación. -Monitoreo y seguimiento de avances. -Proyectos par mejora de aprendizaje. -Análisis crítico de resultados	-Evaluación para el aprendizaje. -Evaluando el módulo de capacitación. -Reflexión y replanificación del módulo.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	-Análisis de documentos. -Preguntas para reflexión. -Videos educativos. -Juego de autoimagen.	-Análisis de documentos. -Trabajo práctico. -Juego de autoimagen. -Presentación PPT	-Reflexión y análisis de documentos. -Trabajo práctico. -Videos educativos.	-Análisis de documentos. -Trabajo práctico. -Preguntas para reflexión. -Presentación PPT	-Trabajo práctico. -Preguntas para reflexión. -Presentación PPT	-Trabajo práctico. -Preguntas para reflexión. -Trabajo en laboratorios de computación. -Presentación PPT	-Análisis de documentos. -Trabajo práctico. -Preguntas para reflexión. -Presentación PPT	-Reflexión y análisis de documentos. -Trabajo práctico. -Videos educativos. -Presentación PPT

I. DESARROLLO DEL MÓDULO

Clase 1

Tema:

“Historia y concepto de la evaluación educativa”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Conocer la historia y evolución del concepto de evaluación, reflexionando en torno a su propia práctica.

Definir conceptualmente la evaluación de aprendizajes

Contenidos:

- Historia de la evaluación.
- Paradigmas de la evaluación de aprendizajes
- Definición de evaluación de aprendizajes.
- Características de la evaluación.

Apuntes

Apunte 1: Cuadro comparativo “PARADIGMAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA” (J.R. Ortiz 2011) – extracto/adaptado- disponible en: www.geocities.com/athens/4081/trihtml-24k.

Apunte 2: Texto “LA EVALUACIÓN EN UNA CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO” (P. Ahumada 2001) - Extracto teórico - De la evolución del concepto de evaluación (página 17 a 19)

Apunte 3: Texto “LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. Una Aproximación Conceptual” (N. Elola. Lilia V. Toranzos 2000) –Extracto teórico – (páginas 1 a 6)

Actividad 1: Presentaciones como evaluadores (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Identificarse mutuamente por su cualidad evaluativa predominante y dar información breve y pertinente sobre la experiencia en el área.

Aspectos Clave

- Por la naturaleza participativa de esta capacitación, es muy importante que los involucrados se sientan seguros y cómodos, trabajando en un ambiente distendido. Las presentaciones ayudan a que los participantes se relajen y comiencen a compartir experiencias.
- La imagen que tenemos de nosotros mismos determina nuestra conducta en el medio que nos rodea, la seguridad y la confianza con que actuamos, nuestra tolerancia, flexibilidad y posibilidad de creatividad. En este espíritu de reconocimiento, búsqueda, apertura y confianza, siempre es oportuno reflexionar en la búsqueda de una idea más clara acerca de la imagen que nos hemos creado de nosotros mismos, así como de los posibles cambios y modificaciones que podemos implementar, con miras a enriquecerla cada vez más.¹⁶¹

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes que se presenten con una breve descripción de sus funciones en el establecimiento y experiencia como profesor y evaluador.
2. Se solicita a los participantes que reflexionen respecto a la siguiente pregunta ¿Cómo se describiría como evaluador y/o con que personaje histórico popular se

¹⁶¹SALAZAR, M. (2012) "AUTOIMAGEN" Documentos trabajados en clases. Universidad del BioBio. Chillán. Chile.

relacionaría en este aspecto? Deben registrar y explicar a sus compañeros su respuesta.

3. Los participantes mencionan oralmente las expectativas que tienen respecto a este módulo de capacitación.

Actividad 2: Historia y paradigmas de la evaluación (40 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Distinguir los paradigmas cuantitativos y cualitativos de la evaluación.
- Conocer la evolución histórica de la evaluación.

Aspectos Clave

- Cuando hablamos de los paradigmas de la evaluación se a la existencia de dos corrientes que se conocen con el nombre de: paradigma cuantitativo, el que esta formado por aquellos investigadores que consideran que la didáctica debe ser una ciencia hipotético deductiva, que base la elaboración de sus teorías y la resolución de los problemas a los que se enfrenta, en el método experimental y paradigma cualitativo formado por aquellos científicos que piensan que el método experimental no ha sido capaz hasta la fecha de resolver los problemas que se plantea la educación, fundamentalmente debido a la singularidad de los mismos, lo que impide la formulación de leyes universalmente válidas; lo cual invita a la utilización alternativa de métodos cualitativos que permitan la interpretación y la comprensión de lo que ocurre en el contexto singular en el que surgen los problemas¹⁶².
- A lo largo de la historia la evaluación educativa ha ido evolucionando, encontrándose dividida en dos fases; la pretyleriana antes de 1930 y posttyleriana que va desde 1931 a la actualidad. De esta manera P. Ahumada 2001 dice que desde una evaluación centrada en el acto de juzgar el valor de las cosas, se ha evolucionado hacia una evaluación que pretendía asignar valores precisos de medición a determinados objetos educativos. Mas tarde(en la década del 70) Daniel Stufflebean propicia una concepción de la evaluación entendida

¹⁶² ORTIZ, J. (s.f) Paradigmas de la educación educativa. Lugar: Instituto de la Investigación Educativa U.N.A. Recuperado el 05/12/2013 de www.geocities.com/athens/4081/trihtml-24k.

como “un proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones”¹⁶³

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes realizar un acercamiento a la historia y paradigmas de la evaluación desde sus propios conocimientos, instándolos a responder las siguientes preguntas:

1.1 ¿Para qué le sirve o utiliza usted como profesor o profesora la evaluación?

1.2 ¿Cómo cree usted que era la evaluación antiguamente (siglo XVIII aprox.)?

2. Se explica y comenta con los participantes las características principales de los paradigmas de la evaluación, mediante un cuadro comparativo, apunte N°1. Posteriormente cada docente analiza las respuestas a la pregunta 1.1 y establece con que paradigma se identifica más.

3. Se presenta un video sobre la historia de la evaluación educativa <http://www.youtube.com/watch?v=QqF2-illiCU>. Los participantes comentan el video antes visto y describen las etapas más importantes por las que ha pasado la evaluación educativa comparando con las respuestas a la pregunta 1.2.

4. Se entrega a los participantes el apunte N°2 como lectura complementaria sobre la historia de la evaluación.

¹⁶³ AHUMADA, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Universidad Católica de Valparaíso. Ediciones universitarias de Valparaíso. Recuperado el 15/12/2013 de http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf

Actividad 3: Características y Definición de la evaluación (50 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Distinguir las características de la evaluación educativa.
- Definir conceptualmente la evaluación de aprendizajes.

Aspectos Clave

- Conocer y comprender el significado de la evaluación educativa es un proceso que ayudará a los participantes a poseer un conocimiento factual, sobre esta temática, permitiéndoles cimentar un piso de conocimientos a través de la contrastación de documentos teóricos y las propias vivencias de los docentes, buscando de esta manera el desarrollo de aprendizajes significativos.
- La evaluación incluye varias acepciones que se pueden relacionar con diferentes fines, tales como: valorar, enjuiciar controlar, fiscalizar. etc. pero fundamentalmente debe ser entendida como un proceso que acompaña la enseñanza y el aprendizaje; necesario para mejorar la calidad de la educación. El proceso de evaluación muestra lo qué está ocurriendo y por qué, siendo una herramienta significativa para tomar decisiones fundadas respecto al aprendizaje de los estudiantes.
Respecto de esto se entenderá que el concepto de evaluación tiene varias definiciones, considerándose como base de la capacitación a dos de ellos:
a) “Proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa”¹⁶⁴.

¹⁶⁴ RUIZ J. (1996). Concepto de evaluación. Recuperado el 05/12/13 de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/cursos_dir_07/modulo2/materiales/inves/evalua.pdf.

- b) “Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”¹⁶⁵.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes realizar un acercamiento al concepto de evaluación desde sus propias creencias, instándolos a responder la siguiente pregunta:

1.1 Piense en alguna experiencia agradable respecto de la evaluación que usted haya tenido como alumno o alumna. ¿Qué características hicieron que fuera agradable?

2. Se pide a los participantes que luego de responder estas preguntas realicen una definición conceptual sobre evaluación, desde sus propias experiencias, respondiendo a la siguiente interrogante

2.1 ¿Cómo definiría la evaluación de aprendizajes?

3. Se invita a los participantes a compartir sus definiciones anotando en la pizarra los temas comunes más característicos (ejemplo: proceso, medir, aprendizaje, etc.).

4. Los participantes se reúnen en parejas y realizan la lectura del apunte N°3, sobre el cual reflexionan y analizan sus definiciones antes realizadas, permitiéndoles crear una nueva definición y/o complementando las propias ya existentes, a través de las siguientes preguntas:

4.1 ¿En qué grado se relaciona mi definición con lo leído en los documentos?

4.2 ¿Qué términos son importantes en el texto leído? Nómbralos

4.3 Basados (as) en los documentos, video y experiencias de los demás participantes, elaboré una nueva definición de evaluación de aprendizajes.

¹⁶⁵ MINEDUC (2005). Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Curriculum y evaluación. Chile. Recuperado el 16/12/2013 de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/mediaepa.pdf>

Actividad 4: Diario de aprendizaje (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar las dudas, los aspectos que les causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹⁶⁶.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de esta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué aprendí hoy?
- 1.2 En qué grado se logró el objetivo planteado
- 1.3 Estoy confundido acerca de
- 1.4 Lo que, más me gustó de la clase fue

¹⁶⁶ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje”. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

Clase 2

Tema:

“Contextualizando la evaluación”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Identificar diferencias entre evaluación, calificación y medición escolar, reflexionando en torno a su propia práctica.

Conocer la normativa evaluativa chilena y su impacto en los reglamentos internos de evaluación.

Contenidos:

- Diferencias, entre evaluación, calificación y medición.
- Normativa sobre evaluación (decreto de evaluación N° 83/2001).
- Reglamento interno de evaluación.

Apuntes

Apunte 1: Texto “EVALUACIÓN V/S CALIFICACIÓN”(M. Ruiz Cordova 2009) – revista digital-Innovación y experiencias educativas.

Apunte 2: Decreto N° 83/01 “REGLAMENTA CALIFICACION Y PROMOCION DE ALUMNOS (AS) DE NOTA 3° Y 4° AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA, AMBAS MODALIDADES, Y ESTABLECE DISPOSICIONES PARA QUE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES ELABOREN SU REGLAMENTO DE EVALUACION

Apunte 3: Reglamento “REGLAMENTO INTERNO DE EVALUACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO” – Extracto- (Páginas 3 a 8)

Actividad 1: Derribando mitos sobre evaluación, calificación y medición (30minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Identificar diferencias entre evaluación, calificación y medición.
- Relacionar conceptos de calificación y medición con la evaluación escolar

Aspectos Clave

- La Medición y calificación no son elementos ajenos a la realidad evaluativa chilena, por lo tanto es importante considerarlas y conocer cuál es la finalidad de cada una, para finalmente establecer ¿qué hacer? con los resultados que de cada una resulte, ejemplo de lo antes descrito es el auge que tiene en nuestro país la medición SIMCE, o las notas que deben colocar los docentes para la promoción de los estudiantes. Ninguno de estos conceptos no pueden ser vistos como ajenos al proceso evaluativo en la realidad local, sino más bien deben ser vistos como un complemento para la misma.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes definir los términos de evaluación, medición y calificación, a través de 5 conceptos (para a cada uno). Posteriormente se les solicita que jerarquicen los términos desde el más importante (1), hasta el menos importante (5).

EVALUACIÓN		MEDICIÓN		CALIFICACION	
Palabra definidora o asociada	Jerarquía	Palabra definidora o asociada	Jerarquía	Palabra definidora o asociada	Jerarquía

2. Se solicita a los participantes presentar sus conceptos a los demás, con el fin de reflexionar, anotando en la pizarra cada uno de ellos, en la medida que estos se repitan, se les van asociando puntos.

3.- Se presenta un power point (evaluación, medición y calificación) con las definiciones y términos más característicos de cada uno de los conceptos antes señalados, con el fin de cotejar sus respuestas y reflexionar en torno a las preguntas que este contiene,.

Nota: Se espera mostrar a los participantes que existen palabras comunes para los tres términos, tales como: Aprendizajes, Instrumentos, Juicios, Decisiones, entre otras. De esta manera se pretende que relacionen los términos como parte de la evaluación y no como una segregación de esta

4.- Se entrega el apunte N°1 como lectura complementaria al tema

Actividad 2: Decreto de evaluación v/s reglamento interno (80 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer las particularidades del decreto de evaluación N°83 de 2001
- Dominar el reglamento interno de evaluación del establecimiento.
- Sugerir modificaciones al reglamento interno de evaluación del establecimiento

Aspectos Clave

- El Decreto o Decreto Supremo es una orden escrita del Presidente de la República, con el cual se busca normar una serie de etapas de un tema, por ello para los establecimientos públicos de cualquier índole resulta imperante que su personal conozca y domine los aspectos que sean de su competencia dentro o fuera de la institución.
- Los reglamentos son instrumento que hacen operativos los decretos y buscan establecer parámetros y/o protocolos de actuación, que norman el actuar de los miembros de una institución, en el caso del reglamento de evaluación de un establecimiento educacional según el ministerio de educación debiesen considerar los siguientes aspectos:
 - Si el periodo escolar será trimestral o semestral.
 - Procedimientos que aplicará el establecimiento para evaluar los aprendizajes de los alumnos.
 - Sistemas de registro de los logros alcanzados por los estudiantes.
 - Si se aplicará una evaluación final y en qué sectores de aprendizaje, indicando quienes deben rendirlo. En todo caso la ponderación máxima de esta evaluación final no podrá ser superior al 30%.
 - Las modalidades que empleará el establecimiento para comunicar el avance educacional de sus hijos o pupilos a los padres y apoderados.

- Procedimientos de evaluación diferenciada que se aplicará a los alumnos que tengan dificultades temporales o permanentes en algunos sectores o asignaturas del plan de estudios.
- Requisitos y procedimientos para promover alumnos con porcentajes menores al 85% de asistencia a clases y para resolver situaciones especiales de evaluación y promoción dentro del año escolar, tales como: ingreso tardío a clases; ausencia de clases por periodos prolongados; finalización anticipada del año escolar; situaciones de embarazo; servicio militar; asistencia a certámenes nacionales e internacionales en el área deportiva, literatura, ciencias, artes, becas u otros similares¹⁶⁷.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes realizar un cuadro de semejanzas y diferencias entre el decreto 83/2001, contenido en el apunte N°2 y el reglamento interno de evaluación del establecimiento donde se desempeñan. Para ello deberán reunirse en parejas y dar lectura a los apuntes N° 2 y N°3

SEMEJANZAS y DIFERENCIAS		
	Decreto N° 83/2001	Reglamento de evaluación
Respecto a las calificaciones		
Respecto a la promoción escolar		

¹⁶⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILE (2001). Decreto 83 "Reglamenta calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de enseñanza media, ambas modalidades, y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación". Recuperado el 16/12/2013. De <http://biblioteca-digital.uccentral.cl/documentos/decreto/decreto83.pdf>

Respecto a la evaluación		
Disposiciones del reglamento		

2. Posterior a la realización del cuadro comparativo se solicita a los participantes responder las siguientes preguntas.

2.1 ¿Cree usted que el decreto y reglamento se condicen con la evaluación de aprendizajes? argumente su respuesta.

2.3 Desde su apreciación, cual es el concepto (evaluación, calificación y/o medición) que prima en el decreto y reglamento, argumente para cada uno.

Decreto:

Reglamento:

2.4 ¿Qué mejoras propondría usted al reglamento de evaluación del establecimiento, con el fin de trabajar la evaluación educativa?

Actividad 3: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar las dudas, los aspectos que les causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación.¹⁶⁸

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de esta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

Temas de la Clase:

1.1 ¿Qué aprendí hoy?

1.2 ¿Cómo lo aprendí?

1.3 ¿Qué cosas no aprendí?

1.4 ¿Qué entendí bien?

¹⁶⁸ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje”. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>.

Clase 3

Tema:

“Hacia una nueva mirada de la evaluación”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Reconocer aspectos centrales sobre la función de la evaluación educativa.

Comprender que la evaluación está compuesta por una amplia gama de elementos y procesos.

Analizar críticamente la propia praxis evaluativa.

Contenidos:

- Funciones de la evaluación.
- Sesgos en la evaluación educativa.
- Evaluación auténtica.

Apuntes:

Apunte 1: Texto “LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL”(N. Elola, L. Toranzo. 2000) – extracto teórico.

Apunte 2: Artículo “LOS APRENDIZAJES BIEN EVALUADOS HACEN A LOS ALUMNOS MEJOR EDUCADOS” (J.M Álvarez Méndez 2006)*Cuadernos de Pedagogía* 361.

Apunte 3: Artículo “DIME COMO EVALUAS Y TE DIRÉ QUE TIPO DE PROFESIONAL Y PERSONA ERES” (M. Santos Guerra. 2003) *Revista enfoques educativos* (páginas 69 a 80)

Actividad 1: Describiendo las funciones de la evaluación (30 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Reconocer las funciones de la evaluación
- Comprender que la evaluación posee funciones definidas.

Aspectos Clave

- Respecto a las funciones de la evaluación, podemos sostener que desde una perspectiva teórica, la evaluación educacional es una actividad sistemática cuya función principal es obtener información válida y confiable sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, a fin de mejorar los procesos pedagógicos que permitan incrementar significativamente dichos logros.

Esto implica que el proceso evaluativo genera información que tiene un doble propósito: por una parte es un dato, que reflejaría determinados estados de desarrollo en relación con la adquisición de determinadas competencias, y por otra parte, es un insumo, que posibilitaría la retroalimentación desde la cual se podría optimizar la acción educativa de quienes median la adquisición de dichas competencias¹⁶⁹.

Desglose de la actividad

1. Se comienza la actividad realizando una retroalimentación de los temas tratados en la sesión anterior, relacionada con los conceptos de medición, calificación y evaluación y como estos se relacionan.
2. Se presenta a los participantes el tema a trabajar durante la jornada instándolos a responder preguntas de manera oral, tales como:

¹⁶⁹CISTERNA, F (2007). Evaluación Educacional. Elementos fundamentales para su aplicación en el aula. Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del BíoBío, Chillán.

2.1 ¿Conoces las funciones de la evaluación?

2.2 ¿Cuál es la función primordial de la evaluación en Chile?

3. Se hace entrega a los docentes del apunte N°1, para leer y conocer las funciones de la evaluación escolar, posteriormente se presenta en un power point con algunos casos sobre los cuales deberán identificar, cuál es la función de la evaluación predominante.

4. Se solicita a los participantes redactar 1 caso y comentarlo con el curso, en el cual haya predominado una de las funciones de la evaluación antes vistas.

4.1 Redacta tu propio caso y explica:

Actividad 2: Reflexionando sobre los Sesgos evaluativos (60 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Reflexionar en torno a los sesgos emitidos durante su práctica evaluativa.

Aspectos Clave

- Los sesgos pueden ser elementos comunes en los docentes al momento de evaluar, ya sea por un carácter personal de los individuos que evalúan o porque los requerimientos del establecimiento así lo exigen, desde este punto de vista M. Álvarez Méndez (2006), denuncia que la evaluación persigue confirmar sospechas iniciales del profesor y hacerlo en base a una pautas marcadas por las tradiciones recibidas, con tópicos que se repiten. Frente a ello el autor sugiere una evaluación que intenta conocer al alumnado, discriminar lo que funciona de lo que no y tomar conciencia de la realidad del proceso de aprendizaje¹⁷⁰.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes reunirse en grupos de 3 o 4 personas y realizan lectura del apunte N°2, para posteriormente organizarse y dramatizar alguno de los rituales de la evaluación presentados en el apunte N° 2 (será el monitor de la capacitación, quien distribuya los temas).

2. Se invita a los participantes a reunirse en un círculo y compartir su opinión y puntos de vista respecto a la actividad antes realizada.

Nota: se espera que los participantes al realizar la lectura y dramatización reflexionen y realicen críticas a su práctica evaluativa, con el fin de modificar algunas de ellas.

3. Se entrega como lectura complementaria el apunte N°3, con la finalidad de que los docentes puedan -en sus hogares- complementar la actividad antes realizada.

¹⁷⁰ ÁLVAREZ J.M. (2006) Los aprendizajes bien evaluados hacen a los alumnos mejor educados. Cuadernos de Pedagogía 361. Universidad Complutense. Madrid. España.

Actividad 3: Una autentica evaluación (30 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Identificar elementos de la evaluación autentica.
- Comprender el concepto de evaluación autentica.

Aspectos Clave

- La evaluación autentica debe ser vista por los docente como una parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la utilización de diferentes instrumentos que posibiliten al estudiante demostrar el aprendizaje adquirido. De acuerdo con esto M. Condemarín y A. Medina (2000) dicen que la evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases. También parte de la base que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado. De acuerdo a esto, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los alumnos.

Desglose de la actividad

1. Se explica a través de una presentación power point ¿Qué es la evaluación autentica? y cuál su importancia para el aprendizaje

2. Se invita a los participantes a ver el video.

<http://www.youtube.com/watch?v=9cAMsOXUX6E>

3.- Se reflexiona en torno al video observado y se responden las siguientes preguntas

3.1 ¿Qué tan autentica es la evaluación que realizo como docente?

3.2 Puedo realizar en alguna medida la evaluación autentica dentro de mi praxis pedagógica? Argumente

Clase 4

Tema:

“¿Qué y Cómo evaluar? Un acercamiento teórico a la elaboración de instrumentos evaluativos”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Relacionar la evaluación y aprendizaje con los niveles taxonómicos.

Reconocer los tipos de evaluación, según su funcionalidad, normotipo, temporalización y agentes evaluativos.

Contenidos:

- Dimensiones de evaluación(cognitivo, psicomotor y afectivo)
- Modelo taxonómico en la evaluación
- Tipos de evaluación según funcionalidad:
 - funciones de la evaluación
 - normotipo evaluativo
 - temporalización y
 - agentes evaluativos.

Apuntes

Apunte 1: Texto: “EVALUACIÓN EDUCACIONAL. ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA SU APLICACIÓN EN EL AULA.” F. Cisterna (2007) – extracto- (páginas 19 a 25)

Actividad 1: Niveles Taxonómicos en la evaluación educativa ¿Qué evaluar?

(60minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer las dimensiones de la evaluación.
- Distinguir los niveles taxonómicos presentes en diversas preguntas de evaluaciones.

Aspectos Clave

- Desde del 1948 un grupo de educadores asumieron la tarea de clasificar los objetivos educativos. Propusieron desarrollar un sistema de clasificación en tres aspectos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. El trabajo del apartado cognitivo se terminó en 1956 y normalmente se le llama Taxonomía de Bloom. Para efectos de esta clase se pondrá el énfasis en la taxonomía cognitiva, la cual se basa en la idea de que las acciones cognitivas pueden clasificarse en seis niveles de complejidad, Lo taxonómico de esta teoría, es que cada nivel depende de la capacidad del alumno para desempeñarse en el nivel o los niveles que lo proceden, es decir, si un alumno tiene la capacidad de analizar – cuarto nivel de la taxonomía cognitiva – este estudiante debe disponer de la información necesaria(conocer), comprender esa información, ser capaz de aplicarla y luego analizarla. De esta manera se entiende la taxonomía como un intento de ordenar jerárquicamente los procesos cognitivos.¹⁷¹

Desglose de la actividad

1. Se Activan los conocimientos previos de los participantes con preguntas que responden de manera oral, tales como:
 - 1.1 ¿Qué es la evaluación autentica?
 - 1.2 ¿Qué se evalúa?

¹⁷¹ EDUTECA.ORG.(s.f) Taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento. Recuperado el 12/12/2013 de <http://www.eduteka.org/pdfdir/TaxonomiaBloomCuadro.pdf>

1.3 ¿Han escuchado hablar de la taxonomía de Bloom u otro autor?

1.4 ¿Todas las preguntas de una evaluación tienen el mismo nivel de dificultad?

2.- Se explica la temática de la clase y se presenta el power point “taxonomía y evaluación”, con la finalidad que ellos conozcan aspectos esenciales de la evaluación, para el posterior desarrollo de instrumentos evaluativos.

3.- Posteriormente a la presentación del power point, se solicitará que los docentes se reúnan en parejas y se les entregará una tabla con verbos para cada nivel taxonómico mas 10 preguntas de diferentes evaluaciones, las cuales deberán clasificarlas según dimensión y nivel taxonómico.

Actividad 2: ¿Cómo evaluar? (40 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer las funciones de la evaluación, según tipos y formas de realizarla.
- Identificar las preguntas orientadoras del proceso evaluativo.

Aspectos Clave

- La calificación no es la única función de la evaluación, sino mas bien solo una parte de esta, se debe entender la funcionalidad de la evaluación como una tarea de la que se pueden obtener abundantes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante la evaluación alumnos y profesores monitorizan el estado del proceso y orientan el mismo para obtener mejores resultados. Es un proceso donde no solo el estudiantes es evaluado, sino que es parte de un proceso mas amplio de aprendizaje que involucra directamente al docente, de esta manera la evaluación puede ser utilizada por el profesor para determinar si su trabajo con el alumnado ha sido efectivo o si por el contrario no está aplicando unos métodos correctos. Según Gimeno Sacristán (2008) Las funciones pedagógicas de la evaluación constituyen la legitimación más explícita para su realización, pero no son las razones más determinantes de su existencia. Como estas funciones no son las únicas, sería conveniente que cada vez que se recomienda un modelo o técnica para evaluar desde una óptica pedagógica, se piense en qué consecuencias tendrá para otras funciones.¹⁷²

Desglose de la actividad

1. Se presenta a los participantes la pregunta ¿Conoces las funciones de la evaluación?, instándolos a responder de manera oral y anotando los conceptos en la pizarra.

¹⁷² BLOG DEL ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.(s.f). Recuperado el 08/12/2013 <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial>.

2. Se realiza una presentación power point sobre las funciones de la evaluación, además se les entrega el apunte N°1 con las páginas 19 a la 23. Sobre las cuales conducen y profundizan su aprendizaje.

3. Se les invita a responder desde sus conocimientos las siguientes preguntas:

3.1 ¿Qué se evalúa?

3.2 ¿Para qué se evalúa?

3.3 ¿Cómo se evalúa?

3.4 ¿Cuándo se evalúa?

3.5 ¿Quiénes evalúan?

4. Se solicita a los participantes cambiar sus respuestas con algunos de sus compañeros y se les hace entrega del apunte N°1 con las páginas 24 y 25, en base a las cuales cotejan las respuestas de sus compañeros.

Actividad 3: Inventario de conocimientos (20 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Evaluar su percepción respecto a los temas teóricos de la evaluación, desarrollado.

Aspectos Clave

- El formulario KPSI (Knowledge and Prior StudyInventory, Young & Tamir, 1977) es un cuestionario de autoevaluación del alumnado que permite de una manera rápida y fácil efectuar una evaluación (generalmente inicial, pero útil en cualquier momento del proceso). A través de este instrumento se obtiene información sobre la percepción que el alumnado tiene de su grado de conocimiento en relación a los contenidos que el profesor o profesora a desarrollado. por tanto es conveniente incluir los pre-requisitos de aprendizaje. Muchas veces, la puesta en común de los resultados, cuando se les pide que expliquen sus ideas, les Es necesario que el alumnado sepa que algunos de los objetivos que se han de lograr durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden dar respuesta a las preguntas de los formularios KPSI¹⁷³.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes completar un KPSI, la cual tiene como propósito conocer su percepción respecto al propio aprendizaje adquirido durante las clases 1, 2, 3 y 4. Esto nos entregará una referencia formal, para posteriores ajustes al módulo de capacitación

¹⁷³ EDUCARCHILE (s.f). sistemas de evaluación. Recuperado el 12/12/2013 de http://www2.educarchile.cl/portal.herramientas/sitios_educativos/planificador/sist_evaluacion.htm#kp

(Knowledge and Prior Study Inventory)

Inventario de Conocimientos KPSI

Nombre: Fecha:

Utilizando las categorías siguientes, marca con una X en el recuadro que lo represente.

CATEGORÍAS:

1. Lo sé y como lo sé lo podría explicar a alguien.	2. Lo entiendo pero no para explicárselo a alguien.	3. Lo entiendo en algunos aspectos.	4. No lo entiendo
---	---	-------------------------------------	-------------------

1. NIVEL CONCEPTUAL

Planteamientos	1	2	3	4
Historia de la evaluación.				
Concepto de evaluación				
Decreto 83 de evaluación				
Funciones de la evaluación				
Evaluación autentica				
Dimensiones de la evaluación educativa				
Funciones de la evaluación según:				
Funcionalidad				
Normotipo				
Temporalización				
Agentes evaluativos				
Instrumentos tradicionales de evaluación				
Instrumentos no tradicionales de evaluación				

2. NIVEL PROCEDIMENTAL

Planteamientos	1	2	3	4
Distinguir los paradigmas de la evaluación				
Identificar diferencias entre evaluación, calificación y medición				
Reconocer sesgos en evaluación				
Identificar elementos de la evaluación autentica.				
Diseñar Instrumentos tradicionales de evaluación				
Diseñar Instrumentos no tradicionales de evaluación				

3. NIVEL ACTITUDINAL

Planteamientos	1	2	3	4
Participar de las actividades planteadas				
Escuchar a mis compañeros				

Comentarios:

Clase 5

Tema:

“Procedimiento y construcción de instrumentos tradicionales”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Comprender que los procedimientos tradicionales de evaluación forman parte importante del proceso evaluativo.

Reconocer que los procedimientos tradicionales se componen de múltiples elementos que le dan sentido a lo que se pretende evaluar.

Elaborar instrumentos tradicionales útiles para la evaluación con sus respectivas tablas de especificaciones

Contenidos:

- Procedimientos tradicionales de evaluación.
- Instrumentos tradicionales de evaluación.
- Tablas de especificaciones.
- Diseño de instrumentos.

Actividad 1: Procedimientos tradicionales de evaluación (50 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer y comprender y procedimientos tradicionales de la evaluación.

Aspectos Clave

- Los procedimientos tradicionales de evaluación según P. Ahumada (2005) se desarrollan en prácticas evaluativas centradas en un aprendizaje superficial de carácter reproductivo¹⁷⁴. Sin embargo son un elemento importante dentro de la evaluación educativa y serán de utilidad en la medida que los resultados obtenidos a través de estos, permitan la realización de juicios y toma de decisiones.

Desglose de la actividad

1. Se inicia el trabajo dando a conocer los resultados del KPSI de la clase anterior, en torno al cual se reflexiona y comenta, poniendo especial énfasis en las preguntas referidas a la conceptualización y diseño de instrumentos tradicionales y no tradicionales de la evaluación. A continuación se presenta el tema de esta sesión y la próxima.

2.- Se invita a los participantes a responder las siguientes preguntas:

2.1 ¿Qué es un procedimiento de evaluación tradicional?

2.2 ¿Qué instrumentos de de evaluación tradicional conoces?

3. Se realiza una presentación powerpoint sobre procedimientos de evaluación tradicionales, además se les entrega una pauta de trabajo práctico: para realizar preguntas de prueba escrita¹⁷⁵. Generando instancias para la práctica, el diálogo y la reflexión.

¹⁷⁴AHUMADA P. (2005) Hacia una evaluación autentica del aprendizaje. Editorial Paidós. México.

¹⁷⁵CASTAÑEDA, T. (2012)Pauta de trabajo práctico: preguntas de prueba escrita. Material aportado durante clases presenciales, didáctica, curriculum y evaluación. Universidad del BioBio. Chillán

Actividad 2: Planificación de la evaluación (30 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Comprender la importancia de las tablas de especificaciones.
- Planificar una evaluación tradicional.

Aspectos Clave

- Una tabla de especificaciones es una herramienta que permite planificar los instrumentos convenientes para evaluar el grado de conocimiento logrado por nuestros alumnos; inclusive, brinda la posibilidad de comprobar el grado de validez de dichos instrumentos, es decir, si realmente se ajustan a los propósitos y contenidos de aprendizaje. La tabla de especificaciones puede utilizarse en evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas; centrarse en contenidos de orden declarativo, procedimental y actitudinal; abarcar distintos niveles cognitivos (conocimiento, comprensión, aplicación, etc.), así como instrumentos tan diversos como las pruebas objetivas, las preguntas abiertas de respuesta corta y de ensayo, por ejemplo. Su función principal de la tabla es la de guiar al profesor para que se incluyan en un examen las preguntas o instrumentos que representen el promedio de aprendizajes que se imparten en las aulas, evitando que se excedan predominantemente un solo tipo de contenido o nivel cognitivo¹⁷⁶.

Desglose de la actividad

1. Se presenta a los profesores a través de un power point como se realiza una tabla de especificaciones técnicas y su importancia para la evaluación.
2. Se solicita a los participantes seleccionar al menos un contenido u objetivo ya trabajado con los estudiantes y planificar una evaluación. En base a esta planificación se la actividad que se presenta a continuación.

¹⁷⁶UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.(s.f).La tabla de especificaciones nociones básicas. Recuperado el 07/12/2013. De <http://historia.dgenp.unam.mx/a-ha/tabla-especif>.

Actividad 3: Diseñando un instrumento tradicional (30 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Diseñar instrumentos de evaluación tradicional.

Aspectos Clave

- El problema principal de los instrumentos tradicionales de evaluación, según Ahumada (2005) radica en que existe un predominio de evaluación incongruente con los propósitos que orientan las asignaturas del currículo y con las metodologías que los mismos docentes emplean para su alcance¹⁷⁷. De allí radica la necesidad de contar con instrumentos bien diseñados, coherentes con los contenidos de enseñanza, así como con una adecuada planificación y especificación de lo que pretende evaluar, cabe señalar que este tipo de instrumentos son necesarios (como parte de la evaluación) para el proceso evaluativo, siempre y cuando su diseño sea planificado e intencionado.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes, que en base al material y las actividades anteriores diseñen una evaluación tradicional breve, considerando los siguientes aspectos:

Aspecto A: Coherencia con el objetivo

Aspecto B: Tabla de especificación

Aspecto C: Al menos 3 niveles cognitivos, según taxonomía de Bloom

Aspecto C: Variedad de ítems (al menos tres)

Aspecto D: Función

Aspecto E: Agentes evaluativos

Aspecto F: Temporalidad

Aspecto G: Pauta de corrección

¹⁷⁷ AHUMADA P. (2005). Hacia una evaluación autentica del aprendizaje. Editorial Paidós. México..

Nota: Se debe recordar a los participantes que la evaluación se debe basar en contenidos u objetivos de aprendizaje ya visto con los estudiantes durante el año escolar.

2. Una vez terminado el instrumento, se solicita que sea aplicado durante la semana para ser utilizado en la penúltima clase, además se solicita que junto con la aplicación del instrumento realicen la siguiente pregunta a los estudiantes (individualmente) ¿Cuál es tu opinión respecto al instrumento antes aplicado?

Nota: Las pruebas deberán ser solo revisadas por el docente ya que en la penúltima sesión serán tabulados los resultados.

Actividad 4: Evaluando lo aprendido (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar las dudas, los aspectos que les causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de esta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

1.1 ¿Qué aprendí hoy?

1.2 Estoy confundido acerca de

1.3 Lo que, más me gustó de la clase fue

Clase 6

Tema:

“Diseño y construcción de instrumentos no tradicionales”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Conocer instrumentos de evaluación no tradicionales.

Incorporar a la praxis pedagógica nuevos procedimientos de evaluación.

Elaborar instrumentos no tradicionales de evaluación de aprendizajes.

Contenidos:

- Procedimientos No tradicionales de evaluación.
- Instrumentos No tradicionales de evaluación.
- Uso de TIC en evaluación.
- Diseño de instrumentos.

Actividad 1: Procedimientos Fuera de lo común (40 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer Instrumentos No tradicionales para la evaluación.

Aspectos Clave

- Además de las tradicionales evaluaciones mediante pruebas orales o escritas, es necesario recurrir a otros tipo de procedimientos evaluativos que aporten evidencias de que el estudiante esta interrelacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes que se le presentan¹⁷⁸. Desde esta perspectiva contar con instrumentos que evalúen distintas capacidades cognitivas, aplicadas en distintos momentos y con ítems y formas variadas permite que los alumnos demuestren de mejor manera el aprendizaje adquirido.

Desglose de la actividad

1. Se inicia el trabajo realizando una retroalimentación de la sesión anterior, para posteriormente dar paso a la presentación del tema de la clase.

2. Se invita a los participantes a responder las siguientes preguntas:

2.1 Según sus conocimientos ¿Qué es un procedimiento de evaluación No tradicional?

2.2 ¿Qué instrumentos de evaluación No tradicional a utilizado y cual fue la experiencia?

2.3 ¿Recuerda alguna evaluación fuera de lo común que le hayan realizado cuando era estudiante?

¹⁷⁸ AHUMADA P. (2005). Hacia una evaluación autentica del aprendizaje. Editorial Paidós. Mexico.

- 3.** Se realiza una presentación power point sobre procedimientos de evaluación No tradicionales, Generando instancias para el diálogo y la reflexión.
- 4.** Además se solicita a los participantes realizar una pauta de trabajo práctico sobre procedimientos no tradicionales (Mapa conceptual, mandala y Circep)

Actividad 2: Diseñando instrumentos NO tradicionales (70 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer procedimientos no tradicionales de evaluación
- Diseñar instrumentos de evaluación No tradicional.

Aspectos Clave

- Un instrumento fuera de lo comúnmente utilizado puede abarcar diferentes niveles taxonómicos lo que permite al estudiante una posibilidad más amplia de demostrar su conocimiento, además presenta una innovadora forma de aprender¹⁷⁹, desde este punto de vista la utilización de nuevos instrumentos no solo mejora la forma de evaluar, sino también el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desglose de la actividad

1. Se invita a los participantes al laboratorio de computación, donde podrán conocer sitios de interés para elaborar instrumentos de evaluación y o aplicar a sus estudiantes. Los sitios a visitar serán los siguientes:

a) <http://rubistar.4teachers.org/index.php?&skin=es&lang=es&> En este sitio los participantes crearán una cuenta (gratuita) y conocerán diferentes rúbricas para evaluar, posteriormente deberán diseñar la propia.

b) <https://bubbl.us/> En este sitio los participantes crearán una cuenta (gratuita), pudiendo elaborar un mapa conceptual.

2. Seleccionan y elaboran un tipo de instrumento no tradicional para ser aplicado durante la semana, utilizando contenidos u objetivos de aprendizaje ya visto con los estudiantes. Además se solicita que junto con la aplicación del instrumento realicen

¹⁷⁹CASTAÑEDA, M.(2012). Aportes en clases presenciales de currículum, didáctica y evaluación. Universidad del Bio Bio. Chillán. Chile

la siguiente pregunta a los estudiantes(individualmente) ¿Cuál es tu opinión respecto al instrumento antes aplicado?.

Nota: Las instrumentos deberán ser solo revisadas por el docente ya que en la penúltima sesión serán tabulados los resultados.

3. Se recuerda que los instrumentos aplicados serán utilizados en la clase siguiente clase, para ello deberán traer instrumentos tradicionales y no tradicionales corregidos.

Actividad 3: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar las dudas, los aspectos que les causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de esta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

1.1 ¿Qué aprendí hoy?

1.2 Estoy confundido acerca de

1.3 Lo que, más me gustó de la clase fue

Clase 7

Tema:

“Análisis de los resultados y toma de decisiones”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Reconocer la importancia de la retroalimentación en el proceso de evaluación de aprendizajes.

Diseñar tablas de especificaciones técnicas para instrumentos evaluativos.

Contenidos:

- Feed-Back en evaluación.
- Monitoreo y seguimiento de avances.
- Proyectos para mejora de aprendizaje.
- Análisis crítico de resultados.

Apuntes

Apunte 1: Extracto: “FEDDBACK EFECTIVO Y EVALUACIÓN PROGRESIVA”
Educarchile (08.12.2013)

Apunte 2: Documento: “LA INFORMACIÓN DE RETORNO EN LA EVALUACIÓN (FEEDBACK). EDUCACIÓN Y NUEVAS SOCIEDADES” J. Torre Puente (2012) –
Extracto- (Páginas 1 a 10)

Actividad 1: Feedback en evaluación (50 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Reconocer la importancia de la retroalimentación en la evaluación de aprendizajes.

Aspectos Clave

- En la actualidad la retroalimentación es crucial para los modelos de Evaluación para el aprendizaje. La retroalimentación tiene la capacidad de influir en el aprendizaje, pero la simple entrega de un resultado no conduce necesariamente a una mejora. Aumentar los límites de la retroalimentación para que ésta promueva el aprendizaje complejo tiene consecuencias trascendentales para el desarrollo de los estudiantes y las potencialidades que cada uno tiene.¹⁸⁰ Desde este punto de vista, es elemental para el docente conocer la finalidad y las características principales de una buena retroalimentación, de esta manera se espera que los profesionales implementen estrategias para la mejora de los aprendizajes menos logrados.

Desglose de la actividad

1. Se inicia la actividad y se solicita a los participantes sacar los instrumentos aplicados durante las dos semanas anteriores (instrumentos tradicionales y no tradicionales)

2. Se invita a los participantes a responder las siguientes preguntas

Sobre instrumentos tradicionales:

2.1 ¿Cómo se dio el proceso de aplicación de instrumentos? Describa, que observó en los alumnos.

¹⁸⁰ EDUCARCHILE (2012). Feedback efectivo y evaluación progresiva. Recuperado 08/12/2013 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217565>.

2.2 ¿Cuál fue la opinión en general de los estudiantes sobre la aplicación de este instrumento?

2.3 En general ¿Qué resultados obtuvo de la evaluación?

Nota: Para responder la pregunta 2.3 los participantes deberán tabular los datos de la evaluación (Los instrumentos venían corregidos).

Sobre instrumentos NO tradicionales:

2.4 Como se dio el proceso de aplicación de instrumentos? Describa, que observo en los alumnos.

2.5 ¿Cuál fue la opinión en general de los estudiantes sobre la aplicación de este instrumento?

2.6 En general ¿Qué resultados obtuvo de la evaluación?

Nota: Para responder la pregunta 2.6 los participantes deberán tabular los datos de la evaluación (Los instrumentos venían corregidos).

3. Los participantes comentan y reflexionan entorno a las preguntas antes realizadas.

4. Se solicita a los participantes que en grupos de tres personas lean el apunte N°1, sobre el feedback en evaluación. Sobre esta lectura responden las siguientes preguntas.

4.1 ¿Es importante el feedback en la evaluación de aprendizajes?

4.2 En base al texto y a los resultados obtenidos en las evaluaciones responde brevemente

¿Dónde estás tratando de llegar?

¿Dónde te encuentras ahora?

¿Cómo puedes llegar hasta allí?

Nota: Se espera que en la respuesta a la pregunta N°4.2, los participantes sean capaces de relacionar la lectura realizada con los resultados obtenidos en las evaluaciones (tanto tradicional como No tradicional, de esta manera se espera lograr un aprendizaje significativo para ellos

5. Se realiza una presentación power point sobre el feedback en evaluación de aprendizajes, en base a la cual podrán cotejar la respuesta de la pregunta N°4.2

Actividad 2: Utilizando la información (55 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Organizar información en gráficos y tablas.
- Utilizar información de la evaluación.

Aspectos Clave

- Los resultados de la evaluación, indican globalmente cuales son las debilidades y fortalezas en cada área evaluada y permite comparar de inmediato las metas de mejoramiento; por ello es importante que cada uno de los agentes educativos: estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, autoridades educativas y las instituciones de formación docente, den el uso más conveniente y con sus connotaciones específicas relacionadas con la gestión, el currículo y el compromiso que asume dentro de su rol. La evaluación en los estudiantes activan y cultivan sus procesos metacognitivos, les ofrece elementos para el mejoramiento continuo, medio de comunicación con los diferentes agentes educativos, así podrán formarse y obtener las herramientas necesarias para un desempeño eficaz en la sociedad¹⁸¹
- La información que aportan las evaluaciones, permite tomar decisiones en aspectos tales como: cursos de capacitación para docentes y directivos del establecimiento, la elaboración de apoyos pedagógicos, la adquisición de recursos educativos, el desarrollo de programas de estímulo, el reconocimiento del esfuerzo de alumnos, docentes y/o directivos y promoción de la participación de los padres de familia, entre otros aspectos que repercutan favorablemente en el rendimiento escolar de los estudiantes.

¹⁸¹AVILÁN, E.; HERRERA, E.; MORALES, I.; SÁNCHEZ Y. (2009)"Usos y resultados de evaluación". recuperado el 08/12/2013 de <http://evalupel-2008-2.blogspot.com/2009/02/usos-de-los-resultados-de-evaluacion.html>.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes que desde sus conocimientos extraigan la mayor cantidad de información posible de las evaluaciones aplicadas, en torno a los siguientes criterios:

a) Antes de la evaluación: aquí debe organizar la información referida al proceso de planificación de la evaluación, dando respuesta implícita a las siguientes preguntas ¿Qué se evalúa?, ¿Para qué se evalúa?, ¿Cómo se evalúa?, ¿Cuándo se evalúa? ¿Quiénes evalúan?

b) Durante La evaluación: Aquí debe quedar evidencia de lo que ocurrió durante la aplicación (tiempo, organización de la sala, disposición de los alumnos, percepción de los alumnos) dando respuesta implícita a ¿cómo se realizó el proceso?

c) Después de la evaluación: Aquí debe organizar la información según los resultados de las evaluaciones (nota, aprendizaje mas logrado, menos logrado, promedio del curso, pregunta que más les costó, etc) Dando respuesta implícita a ¿Cuáles son los resultados de la evaluación?

2. Se comenta con los participantes la información recabada y se les presenta un power point sobre como tabular los resultados de las evaluaciones,

3. Posteriormente se procede a solicitar que organicen la información en base a formato de tablas que se les entregará.

4. Una vez que los datos están organizados se solicita que desarrollen un proyecto remedial para retroalimentar los contenidos o aprendizajes menos logrados.

5. Se entrega a los participantes el apunte N° 2 para realizar lectura complementaria en el hogar, sobre el Feedback en evaluación.

Actividad 3: Diario de aprendizaje (15 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar las dudas, los aspectos que les causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de esta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

1.1 ¿Qué aprendí hoy?

1.2 Estoy confundido acerca de

1.3 Lo que, más me gustó de la clase fue

Clase 8

Tema:

“Evaluación, reflexión y replanificación del módulo”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Evaluar críticamente el módulo de capacitación desarrollado.

Reflexionar y replantear la capacitación, en aspectos teóricos, estructura, conceptos, procedimientos y/o temáticas de la capacitación.

Contenidos:

- Evaluación para el aprendizaje.
- Evaluando el módulo de capacitación.
- Reflexión y replanificación del módulo.

Actividad 1: Decálogo de la evaluación (40 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Reconocer principios clave de la evaluación de aprendizajes.

Aspectos Clave

- La evaluación adquiere cada día mayor relevancia en los procesos y acciones de enseñanza-aprendizaje, al constituir en sí misma un proceso, o subsistema, que afecta en todos los sentidos al que se desarrolla hacia el logro de los objetivos. No puede existir, como se afirma varias veces en este texto, sistema de aprendizaje sin mecanismos de feedback, o lo que es lo mismo, sin evaluación continua. Por esta razón cada día con más fuerza, los profesores de todos los niveles de la enseñanza, deben prepararse para ser evaluadores, aprendiendo y comprendiendo la importancia que el problema posee en el marco de cualquier acción formativa o educativa¹⁸².

Desglose de la actividad

Nota: Para el desarrollo de esta clase uno de los integrantes tomará nota de todos los aspectos relevantes que mencionen o se realicen por parte de los que participan, esto con el fin de incluir la mayor cantidad de mejoras al proceso de replanificación del módulo

1. Se realiza una descripción general, mencionando elementos claves por cada tema tratado durante el desarrollo del módulo, a modo de retroalimentación general.

Temas

- * Historia y concepto de la evaluación educativa
- * Contextualizando la evaluación
- * Hacia una nueva mirada de la evaluación
- * ¿Qué y Cómo evaluar? Un acercamiento teórico a la elaboración de instrumentos evaluativos

¹⁸²MARTÍNEZ, E. Y SÁNCHEZ, S. (s.f). Los Principios de la evaluación. Recuperado el 09/12/2013 <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0092principiosevaluacion.htm>.

- * Diseño y construcción de instrumentos tradicionales
- * Diseño y construcción de instrumentos tradicionales
- * Análisis de los resultados y toma de decisiones
- * Evaluación, reflexión y replanificación del módulo

2. Se solicita a los participantes que se reúnan en parejas para realizar un decálogo, con los principios que a su juicio, sean los más relevantes sobre la evaluación de aprendizajes (definiendo cada uno), esto teniendo como base los conocimientos adquiridos durante el módulo.

3. Los participantes dan a conocer a los demás sus respectivos decálogos, reflexionando en torno a ellos.

4. Se realiza Una presentación power point con el decálogo de principios propuesto por el ministerio de educación en el texto “Evaluación para el aprendizaje” sobre el cual se comenta y reflexiona.

5. Se propone a los participantes proponer el decálogo en consejo de profesores para ser incluido en el reglamento interno de evaluación de establecimiento.

Actividad 2: Evaluando el módulo (30 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Evaluar críticamente el módulo de evaluación.

Aspectos Clave

- La evaluación de un módulo de capacitación permite a los investigadores tener una visión general y detallada de los aspectos más relevantes trabajados, de esta manera una buena evaluación, que considere aspectos cualitativos y cuantitativos permitirá recoger información precisa y útil para juzgar y tomar decisiones. De esta manera se presentarán los sustentos para replanificar el módulo en aspectos de forma (metodología, recursos, etapas, etc.) y/o de fondo (temáticas, contenidos, etc.)

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes elaborar una serie de indicadores que permitan una evaluación del módulo de aprendizajes, para ello se les presentarán algunos referentes base; posteriormente se solicita darlos a conocer tomando nota de ellos y sacando un solo listado de indicadores.

Referentes: Tiempo, Recursos, Actividades, Temáticas, Metodología y Participación

2. Se solicita a los participantes evaluar cuantitativa y cualitativamente cada aspecto del módulo, con el fin de tener una visión general sobre lo que debería replanificarse.

Actividad 3: Evaluación total(50minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- *Aportar elementos concretos para la replanificación del módulo*

Aspectos Clave

- El trabajo de interacción, permite una posibilidad de apoyo a la evaluación del módulo, ya que establece la posibilidad de acotar aspectos claves del trabajo. Estas técnicas tienen la intención de ir delegando en los estudiantes cada vez mayores responsabilidades sobre su aprendizaje. Se trata de ir ejercitándolos para que hagan buen uso de sus capacidades y recursos genuinos. Es tarea de los docentes organizar acciones educativas que desarrollen esos potenciales mediante una adecuada programación. La premisa es no proporcionar al estudiante aquello que él en forma individual o grupal, puede obtener por sus propios medios, acertadamente orientado¹⁸³.

Desglose de la actividad

1. Se invita a los participantes a ver un video “No juzgues a la personas”

<http://www.youtube.com/watch?v=PH6bTtSCUDE>

Nota: Se pretende que con este video los participantes reflexionen en torno a su praxis pedagógica, poniendo énfasis en la evaluación, además se espera que ellos reconozcan una parte importante de la evaluación “juzgar para tomar decisiones”, entendiendo que para juzgar se deben tener evidencias.

¹⁸³ BIBLIOTECA DIGITAL.(s.f). Técnicas de trabajo grupal. Recuperado el 09/12/2013 de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/035_Tecnicas_de_trabajo_grupales.pdf.

2. Se presenta a los participantes el último instrumento de evaluación “124 IT”¹⁸⁴, en base al cual deberán responder las siguientes preguntas:

2.1 ¿Qué es lo que más te gustó del curso?

2.2 ¿Qué aspectos del curso mejorarías?

2.3 ¿Cómo lo mejorarías?

2.4 Siento que no me quedó claro

Nota: “124 IT” esta técnica permite que los participantes aúnen criterios sobre diferentes aspectos. El procedimiento es Responden las preguntas individualmente, luego responden en parejas, luego entre 4 personas y finalmente interacción total.

3. Cierre del módulo, agradeciendo la participación.

¹⁸⁴ JARPA, C.G. (2012) “126IT”. Material Aportado en clases. Universidad del BioBio. Chillan. Chile.

I. Bibliografía de apoyo

AVILÁN, E.; HERRERA, E.; MORALES, I.; SÁNCHEZ Y. (2009) "Usos y resultados de evaluación". recuperado el 08/12/2013 de <http://evalupel-2008-2.blogspot.com/2009/02/usos-de-los-resultados-de-evaluacion.html>

AHUMADA P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Universidad Católica de Valparaíso. Ediciones universitarias de Valparaíso. Recuperado el 15/12/2013 de http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf

AHUMADA P. (2005). Hacia una evaluación autentica del aprendizaje. Editorial Paidós. México..

ÁLVAREZ J.M. (2006) Los aprendizajes bien evaluados hacen a los alumnos mejor educados. Cuadernos de Pedagogía 361. Universidad complutense. Madrid. España.

BLOG DEL ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.(s.f). Recuperado el 08/12/2013 <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial>.

BIBLIOTECA DIGITAL.(s.f). Técnicas de trabajo grupal. Recuperado el 09/12/2013 de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/035_Tecnicas_de_trabajo_grupales.pdf.

CISTERNA, F (2007). Evaluación Educacional. Elementos fundamentales para su aplicación en el aula. Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del BíoBío, Chillán.

CASTAÑEDA, T. (2012) Pauta de trabajo práctico: preguntas de prueba escrita. Material aportado durante clases presenciales, didáctica, curriculum y evaluación. Universidad del BioBio. Chillán.

CASTAÑEDA, M. (2012). Aportes en clases presenciales de curriculum, didáctica y evaluación. Universidad del BioBio. Chillán. Chile.

EDUCARCHILE (2012).Feedback efectivo y evaluación progresiva. Recuperado 08/12/2013 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217565>.

EDUCARCHILE (s.f). Sistemas de evaluación. Recuperado el 12/12/2013 de http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/sitios_educativos/planificador/sist_evaluacion.htm#kp

EDUTECA.ORG. (s.f.) Taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento. Recuperado el 12/12/2013 de <http://www.eduteka.org/pdfdir/TaxonomiaBloomCuadro.pdf>.

ELOLA, N. Y TORANZOS, L. (2000) "La evaluación educativa Una aproximación conceptual" Argentina. Recuperado el 10/12/2013 de <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>.

JARPA, C.G. (2012) "126IT". Material Aportado en clases. Universidad del Bio Bio. Chillan. Chile.

MARTÍNEZ, E. Y SÁNCHEZ, S. (s.f). Los Principios de la evaluación. Recuperado el 09/12/2013 <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0092principiosevaluacion.htm>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILE (2001). Decreto 83 "Reglamenta calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de enseñanza media, ambas modalidades, y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación". Recuperado el 16/12/2013. De <http://biblioteca-digital.uccentral.cl/documentos/decreto/decreto83.pdf>

MINEDUC (2005). Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Currículum y evaluación. Chile. Recuperado el 16/12/2013 de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/mediaepa.pdf>

ORTIZ, J. (s.f) Paradigmas de la educación educativa. Lugar: Instituto de la Investigación Educativa U.N.A. Recuperado el 05/12/2013 de www.geocities.com/athens/4081/trihtml-24k.

Ruiz, C. (2009) Evaluación v/s calificación. revista digital-Innovación y experiencias educativas. Recuperada 12/12/2013 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_1.pdf

RUIZ J. (1996). Concepto de evaluación. Recuperado el 05/12/13 de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo2/materiales/inves/evaluacion.pdf.

SANTOS, G. (2003). Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional y persona. Revista enfoques educacionales p. 69 a 80. Recuperado el 15/12/2013 de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf

SALAZAR, M. (2012) "AUTOIMAGEN" Documentos trabajados en clases. Universidad del Bío Bío. Chillán. Chile.

TORRE J. (2012). La información de retorno en la evaluación (feedback) educación y nuevas sociedades” Recuperado el 18/12/2013 de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Feedback.pdf>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. (s.f). La tabla de especificaciones nociones básicas. Recuperado el 07/12/2013. De <http://historia.dgenp.unam.mx/a-ha/tabla-especif>.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades,

Departamento de Ciencias de la Educación

PROGRAMA MAGISTER LIDERAZGO Y GESTIÓN ESTABLECIMIENTOS

EDUCACIONALES

Diciembre de 2013

Módulo N°4

Gestión de clima en el aula.

“Capacitación para profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado técnico profesional, basados en la metodología de la investigación acción”

I.- PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

A.- Descripción del módulo

Este módulo pretende ser un aporte a los conocimientos y dominios que poseen los docentes del plan diferenciado técnico profesional, respecto a la relevancia de mantener ambientes y climas propicios al interior de las salas de clases (laboratorios, talleres, salas de procedimientos) que generen interacciones docentes-alumnos y aprendizajes de calidad, considerando la diversidad de los estudiantes que deben atender. Desarrollando un trabajo que se basa en la reflexión y análisis de distintos documentos teóricos, así como en el trabajo práctico que se pretende puedan realizar los participantes durante las diferentes sesiones, posibilitando de esta manera el desarrollo profesional y mejoras en la praxis de los docentes.

B.- Objetivo general:

Mejorar las competencias pedagógicas de los docentes, en el conocimiento y dominio de estrategias que busquen generar un ambiente y clima propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes.

C.- Objetivos específicos:

A nivel conceptual, procedimental y actitudinal:

- Conocer el Marco de la Buena Enseñanza MBE, Dominio B.-
- Implementar estrategias que le permiten generar un clima de ambiente propicio para el aprendizaje considerando la diversidad de los estudiantes que debe atender.
- Valorar y manifestar altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los alumnos.

D.- Beneficiarios:

Este modulo se encuentra dirigido a profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado técnico profesional, sin embargo lo antes mencionado no es una condicionante para que cualquier otro profesional lo trabaje con fines pedagógicos.

E.- Estrategias didácticas para desarrollar el módulo

Este módulo se desarrollará basado en el sentido de socialización que posee la investigación-acción, a través de un trabajo reflexivo y participativo de los integrantes que permea transversalmente las diferentes estrategias de trabajo.

Las estrategias didácticas a modo general que se utilizarán son:

Clases teóricas y prácticas, las que incluirán actividades de aprendizaje como discusión de documentos teóricos, técnicas experienciales, trabajo en equipo, planteamiento y resolución de problemas y debates sobre conceptos que generen controversia, buscando establecer espacios de reflexión individual, grupal y construcción de conocimientos.

F.- Duración del módulo:

Este módulo tiene una fecha estimativa de desarrollo que contempla los meses de Octubre y Noviembre de 2014; posee una duración total de 16 horas cronológicas, distribuidas en ocho clases de dos horas cada una.

G.- Evaluación del Módulo

Este módulo será evaluado al inicio, desarrollo y termino de cada sesión (clase) a través de un diario de aprendizaje, KPSI y/u otros instrumentos que permitan evidenciar el avance o problemas de los participantes. Además al termino del módulo se realizará una evaluación general sobre los temas, metodología y alcances de la capacitación, con los propios participantes, lo que permitirá re-planificar el módulo para una posterior aplicación (I-A), a ello se sumará la aplicación de una entrevista a cada participante, con el fin de verificar el logro de los objetivos planteados para el módulo.

H.- Matriz Curricular del Módulo

N° DE CLASE	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5	CLASE 6	CLASE 7	CLASE 8
TEMA	MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA. DOMINIO B	FACTORES SOCIALES Y AFECTIVOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL AULA	ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y RUTINAS EN FUNCION DE LOS APRENDIZAJES	CLIMA DE RELACIONES DE ACEPTACION, EQUIDAD, CONFIANZA, SOLIDARIDAD Y RESPETO.	CAPACIDAD PARA MANEJAR LOS CONFLICTOS.	ALTAS EXPECTATIVAS DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE TODOS SUS ALUMNO	EVALUACION Y REFLEXION Y REPLANIFICACIÓN DEL MÓDULO.
CONTENIDOS	-Marco para la buena Enseñanza. Dominio B.	-Factores afectivos y sociales que inciden en los aprendizajes.	-Concepto de Estrategias. -Generadores de ambientes propicios para el aprendizaje.	-Estrategias para mantener un buen clima en el aula. -Organización del Espacio Físico. -Creación de rutinas.	- Generación de un clima de colaboración. - Oportunidades de participación	-Relaciones interpersonales. -Actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos. -Los conflictos. -La mediación.	-Las Expectativas. -Docente generador de altas expectativas	- Evaluación para el aprendizaje. -Evaluando el módulo de capacitación. -Reflexión y replanificación del módulo
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Conocimientos previos del Tema. Exposición Power Point Trabajo Grupal. Diario de aprendizaje	Exposición de Power Point. Video y contestan Guía Trabajo grupal. Diario de aprendizaje	- Estudio de Caso. -Instrumento 124IT -Exposición Power Point. -Trabajo Grupal. -Análisis de Texto -Diario de aprendizaje	-Análisis de documentos. - Trabajo Grupal. Exposición de Power Point. -Diario de aprendizaje	-Estudio de Caso. -Análisis de Texto. -Exposición de Power Point. -Trabajo Grupal. -Diario de aprendizaje	Exposición de Power Point. -Diario de aprendizaje	Análisis de documentos. Diario de aprendizaje	- Reflexión y análisis de documentos. -Trabajo práctico. -Videos educativos. Diario de Aprendizaje.

II.- DESARROLLO DEL MÓDULO

Clase 1

Tema:

“Marco para la Buena Enseñanza”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Conocer El Marco para la Buena Enseñanza. Dominio B.

Contenidos:

- Marco para la Buena Enseñanza. Dominio B

Apuntes

Apunte 1: Marco para la Buena Enseñanza

MINISTERIO DE EDUCACION. (2008) Marco para la Buena Enseñanza. Santiago Chile. Maval.

Actividad 1: “Conociendo la experiencia pedagógica, en el ámbito del clima propicio para el aprendizaje”. (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Identificarse mutuamente por su calidad como docentes que generen un ambiente y clima propicio para el aprendizajes de todos sus alumnos, utilizando para ello una batería de estrategias de apoyo.

Aspectos Clave

- Por la naturaleza participativa de esta capacitación, es muy importante que los involucrados se sientan seguros y cómodos, trabajando en un ambiente distendido. Las presentaciones ayudan a que los participantes se relajen y comiencen a compartir experiencias.
- La imagen que tenemos de nosotros mismos determina nuestra conducta en el medio que nos rodea, la seguridad y la confianza con que actuamos, nuestra tolerancia, flexibilidad y posibilidad de creatividad. En este espíritu de reconocimiento, búsqueda, apertura y confianza, siempre es oportuno reflexionar en la búsqueda de una idea más clara acerca de la imagen que nos hemos creado de nosotros mismos, así como de los posibles cambios y modificaciones que podemos implementar, con miras a enriquecerla cada vez más.¹⁸⁵

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes se presenten con una breve descripción de su rol en el establecimiento y su experiencia pedagógica en el ámbito del clima propicio para el aprendizaje de todos sus alumnos.

¹⁸⁵ SALAZAR, M. (2012) “Autoimagen” Documentos trabajados en clases. Universidad del Bio Bio. Chillán. Chile.

2. Los participantes reflexionan respecto a la siguiente pregunta: ¿Cómo describiría usted un docente generador de un clima propicio para el aprendizaje de todos sus alumnos? Dan respuesta a la pregunta y la socializan al grupo.
3. El docente guía anota en la pizarra la respuesta de cada uno y verifican los puntos de encuentro de las respuestas entregadas.
4. Se hace un listado de acciones y/o actividades que generan un clima propicio para el aprendizaje de todos los alumnos.
5. Los participantes registran en su diario de aprendizaje las expectativas que tienen respecto a este módulo de capacitación.

Actividad 2: Conociendo el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza

(45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer las características del Dominio B del Marco de la Buena Enseñanza, sus criterios y fundamentos. Además desarrollen competencias que les permitan generar un clima propicio para el aprendizaje considerando la diversidad de los estudiantes que debe atender.

Aspectos Clave:

- Clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas.
- Oportunidades de participación.
- Actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.
- Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas
- Comprender que el MBE, establece lo que los docentes deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela.
- Comprender que el MBE, está orientado para la evaluación del desempeño docente y fortalecimiento de la práctica docente.¹⁸⁶

Desglose de la actividad

1. Se presenta a los participantes a través de un power point. El “Marco para la Buena Enseñanza”. Dominio B. Donde el docente guía da conocer sus características y fundamentos.

¹⁸⁶ MINISTERIO DE EDUCACION. (2008) Marco para la Buena Enseñanza. Maval. Santiago Chile.

2. Los participantes forman dos grupos de cuatro y crean un contrato pedagógico de comportamiento en el aula, enmarcado dentro de los criterios establecidos en el Dominio B del Marco de la Buena Enseñanza, en el se clarificaran los compromisos y las responsabilidades del docente ante sus alumnos. Luego ambos grupos dan a conocer sus trabajos a través de una exposición.

Este Contrato finalmente será firmado por el docente e instalado en la Sala de clases.

Ejemplo:

Como docente, me comprometo a:

- Establecer normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos
- Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.
- Proveer un ambiente confortable y seguro que incite el aprendizaje.

Actividad 3: Diario de aprendizaje (20 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación.¹⁸⁷

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación. (Anexo 2)

2. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de esta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué aprendí hoy?
- 1.2 En qué grado se logró el objetivo planteado
- 1.3 Estoy confundido acerca de
- 1.4 Lo que, más me gustó de la clase fue

¹⁸⁷ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

Clase 2

Tema:

“Factores sociales y afectivos implicados en el aprendizaje”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Conocer y reflexionar sobre los diversos factores sociales y afectivos que inciden en los aprendizajes.

Contenidos:

- Factores afectivos y sociales que inciden en los aprendizajes.

Apuntes

Apunte 1: “FACTORES AFECTIVOS Y SOCIALES QUE INCIDEN EN LOS APRENDIZAJES” Power Point, en Línea el 05/12/2013 de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/factores_familia.pdf/

Actividad 1: Conociendo los factores sociales y afectivos implicados en el aprendizaje”.(60 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer y reflexionar sobre los diversos factores sociales y afectivos que inciden en los aprendizajes.

Aspectos Clave

- Las interacciones sociales y la comunicación con los demás en un ambiente flexible y de diversidad facilitan el aprendizaje.
- Según Ausubel (2001), las variables sociales y de grupo deben ser consideradas en el aprendizaje escolar, pues inciden inevitablemente en el aprendizaje de materia de estudio, valores y actitudes. Su influencia en el aprendizaje de las primeras es mediada a través de variables motivacionales.¹⁸⁸
- El aprendizaje y la autoestima se ven reforzados cuando se establecen relaciones respetuosas con los demás, y cuando éstos aprecian y aceptan el potencial y los talentos únicos. La autoestima y el aprendizaje se refuerzan mutuamente.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes describan según sus propios conocimientos los factores sociales y afectivos que consideran afectan el aprendizaje de los alumnos. (10 minutos)

¹⁸⁸ AUSUBEL, D. y NOVAK, J. (2001) Psicología Educativa. Editorial Trillas. México.

2. Los grupos deben explicar al curso su descripción y argumentación. (10 minutos)
3. Construyen una Tabla donde registran los factores a nivel Social y Afectivos y sus incidencias tanto negativas como positivas en el aprendizaje de los estudiantes. (45 minutos)

Factores Sociales		Factores Afectivos	
Asp. Positivos	Asp. Negativos	Asp. Positivos	Asp. Negativos

Actividad 2: Problemas que afectan el rendimiento escolar (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer los problemas sociales y afectivos que afectan el rendimiento escolar de los alumnos.

Aspectos Clave:

- Actitud y conducta de los padres frente al aprendizaje
- Modelos parentales y familiares
- Clima familiar y estilos de crianza
- Nivel de expectativas

Desglose de la actividad

1. Leen el artículo “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos”¹⁸⁹. Luego contestan Guía N° 1
2. Observan video “Problemas que afectan el rendimiento escolar”, luego contestan Guía N° 2 Video <http://www.youtube.com/watch?v=IL450t0V-BM>
3. Observan exposición de Power Point. Titulado “Factores afectivos y sociales que inciden en los aprendizajes”, registran según nivel de importancia los factores que consideren más influyentes y argumentan ¿por qué?

¹⁸⁹ ROMAGNOLI, C. y CORTESE, I. (2007) Factores de la familia que afectan los rendimientos. Recuperado el 06/12/2013 de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/factores_familia.pdf/

Actividad 3: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación.¹⁹⁰

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación. (Anexo 2)

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué aprendí hoy?
- 1.2 En qué grado se logró el objetivo planteado
- 1.3 Estoy confundido acerca de
- 1.4 Lo que, más me gustó de la clase fue

¹⁹⁰ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

Clase 3

Tema:

“Estrategias para mejorar la convivencia escolar en el aula”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

“Conocer y aplicar estrategias que permitan mejorar la convivencia escolar en el aula”

Contenidos:

- Concepto de Estrategias
- Generadores de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Estudio de Caso.

Apuntes

Apunte 1: Cuestionario: “GENERADORES DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE”. Recuperado el 05/12/2013 de <http://www.vicariasur.cl/portal/archivosUpload/CUESTIONARIO%20PERSONAL.pdf>

Actividad 1: Concepto de Estrategias. (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Explicar qué es y qué supone la utilización de estrategias para mejorar el clima propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Aspectos Clave

- Las estrategias son consideradas como un conjunto de actividades, en el entorno educativo, diseñadas para lograr de forma eficaz y eficiente la consecución de los objetivos educativos esperados

Desglose de la actividad

1. Se aplica el instrumento de construcción de conocimiento 124IT, donde individualmente los participantes definen el concepto de Estrategia Pedagógicas, posteriormente lo hacen en parejas y realizan una nueva definición a través de los saberes de ambos; luego mismo modo operandi lo hacen en grupos de cuatro, para finalizar con la definición a nivel del curso¹⁹¹.

2. Se expone el Power Point donde se da a conocer a los participantes el concepto teórico de estrategias pedagógicas.

3. Se compara el constructo del concepto de estrategia realizado a nivel grupal con lo establecido teóricamente presentado en el Power Point.

4. A través de los aportes de las diferentes actividades se diseña una definición final del concepto de estrategias.

¹⁹¹ JARPA, C.G. (2012) "126IT". MATERIAL APORTADO EN CLASES. Universidad del BioBio. Chillan. Chile.

Actividad 2: Generadores de un ambiente propicio para el aprendizaje (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer las variables intrapersonales e interpersonales, para la generación de un ambiente propicio con el aprendizaje.

Aspectos Clave:

- Clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- Altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los alumnos.
- Ambiente organizado de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.¹⁹²

Desglose de la actividad

1. Se Solicita a los participantes contesten cuestionario donde se integran los indicadores propuestos por el MINEDUC, las variables intrapersonales e interpersonales que propone Daniel Goleman. (30 minutos)¹⁹³
2. Dan a conocer los resultados obtenidos y conclusiones respecto a esta actividad a través de un escrito de media página.

¹⁹² MINISTERIO DE EDUCACION. (2008) DOMINIO B. Marco para la Buena Enseñanza. Santiago Chile. Maval.

¹⁹³ INDICADORES MINISTERIO DE EDUCACIÓN (sf) Recuperado 06/12/2013 de <http://www.vicariasur.cl/portal/archivosUpload/CUESTIONARIO%20PERSONAL.pdf>

Actividad 3: Estudio de Caso (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Analizar y utilizar estrategias que le permitan resolver situaciones que afecten el clima propicio para el aprendizaje.

Aspectos Clave:

- Las interacciones sociales y la comunicación con los demás en un ambiente flexible y de diversidad facilitan el aprendizaje.

Desglose de la actividad:

1. Los participantes leen un estudio de caso.
2. Forman grupos de 4 y contestan Guía “Que estrategia utilizaría para resolver la situación” (35 minutos)

Actividad 4: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación¹⁹⁴.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de esta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué aprendí hoy?
- 1.2 En qué grado se logró el objetivo planteado
- 1.3 Estoy confundido acerca de
- 1.4 Lo que, más me gustó de la clase fue

¹⁹⁴ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

Clase 4

Tema:

“Organización del trabajo, espacios y recursos en función de los aprendizajes”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

“Conocer y aplicar estrategias de organización de los espacios físicos y recursos en función de los aprendizajes.

Contenidos:

- Organización de los espacios Físicos.
- Creación de Rutinas.

Apuntes

Apunte 1: FOMENTO DE UN CLIMA DE AULA FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE. Recuperado el 11.12.2013 de <http://www.corporacionminera.cl/images/2012/Material%20de%20apoyo%20Clima%20Aula.pdf>

Actividad 1: Organización del espacio físico. (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Organizar el espacio físico y rutinas para lograr que el entorno invite a mantener una interacción ordenada. Un ambiente enriquecido con rutinas de enseñanza atractivos, con un orden adecuado a los fines de la enseñanza y que, además, dé un sello que atraiga a los y las estudiantes, a colaborar en su comportamiento e inhibe las intenciones de hacer desorden. .

Aspectos Clave

- El manejo de la clase implica un conjunto de acciones que van más allá de la administración de la disciplina. Incluye la forma en que el o la docente se relaciona con sus estudiantes, y su preocupación por algunos aspectos como:
- Organización del espacio físico.
- Creación de rutinas¹⁹⁵.

Desglose de la actividad

1. Se inicia el trabajo realizando una retroalimentación de la sesión anterior, para posteriormente dar paso a la presentación del tema de la clase.
2. Leen el artículo “Fomento de un Clima de Aula favorable para el aprendizaje”.¹⁹⁶
3. Los participantes contestan las siguientes preguntas:
 - 3.1 ¿Qué beneficios trae consigo adecuar el mobiliario al interior del aula?
 - 3.2 ¿Qué sensación siente cuando llega a la sala de clases? ¿De orden? ¿De acogida? ¿De desorden? ¿De descuido?

¹⁹⁵FOMENTO DE UN CLIMA DE AULA FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE. Recuperado el 11.12.2013 de <http://www.corporacionminera.cl/images/2012/Material%20de%20apoyo%20Clima%20Aula.pdf>

¹⁹⁶Ibid

3.3 ¿Es un espacio donde me gustaría estar más de seis horas?

3.4 ¿Me gustaría aprender en este espacio?

3.5 ¿Me gustaría aprender en este espacio?

3.6 ¿El ordenamiento ayuda a la interacción entre los y las estudiantes?

Actividad 2: Creaciones de rutinas (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer rutinas que ayudan a formar hábitos de orden y a desarrollar la autonomía de los educandos.

Aspectos Clave:

- Una rutina es un conjunto de acciones necesarias para ejecutar determinadas tareas. El día escolar está lleno de actividades que llevan, en sí mismas, cierta estructura (rutina) posible de identificar. Puede haber rutinas para entrar a la sala, para hacer preguntas o para cambiar de una actividad a otra, entre otras.
- En esta etapa de desarrollo de niños(as), las rutinas son necesarias porque ayudan a formar hábitos de orden y a desarrollar la autonomía, puesto que saben lo que deben hacer conforme a la secuencia de la rutina; además, ayudan en las transiciones o el paso de una actividad o tarea a la siguiente.
- Las rutinas son importantes porque una vez que son aprendidas, se dispone de más tiempo para enseñar y aprender. Las investigaciones sobre el uso de rutinas han demostrado que:
 - ✓ Si las rutinas se enseñan sistemáticamente, los profesores(as) pueden ahorrar tiempo destinado al aprendizaje.
 - ✓ Las salas de clase con rutinas específicas para distintas actividades, como la asistencia, volver al trabajo o trabajar en grupos, tienen menos comportamientos disruptivos.

- ✓ Los profesores(as) que desarrollan el uso de rutinas tienen altos niveles de compromiso con la tarea, lo que se correlaciona con el rendimiento de los y las estudiantes.¹⁹⁷

Desglose de la actividad

1. Exposición de Power Point “Comportamiento en el aula y rol del profesorado”
2. Diseñan un protocolo de rutinas para socializarlas con los alumnos.
3. En grupos de cuatro, los participantes responden las siguientes preguntas del texto “Clima de aula y condiciones para el aprendizaje”:
 - 3.1 ¿Qué es una rutina?
 - 3.2 ¿Para qué sirven las rutinas?
 - 3.3 ¿Cuáles son los pasos necesarios para enseñar e instalar rutinas en la sala de clases?
 - 3.4 ¿En qué minuto del año es conveniente crear rutinas?
 - 3.5 ¿Es importante la participación de los estudiantes en la creación de normas y rutinas?

¹⁹⁷FOMENTO DE UN CLIMA DE AULA FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE. Material de Apoyo para Docentes. Recuperado el 10.10.2013 de <http://www.corporacionminera.cl/images/2012/Material%20de%20apoyo%20Clima%20Aula.pdf>

Actividad 3: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación.¹⁹⁸

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de esta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué aprendí hoy?
- 1.2 En qué grado se logró el objetivo planteado
- 1.3 Estoy confundido acerca de
- 1.4 Lo que, más me gustó de la clase fue

¹⁹⁸ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

Clase 5

Tema:

“Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

“Conocer y establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

Contenidos:

- Generación de un clima de colaboración.
- Oportunidades de participación.

Apuntes

Apunte 1: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012) Plan de apoyo compartido. Guía 4 Creación de un clima apropiado para el aprendizaje en la sala de clase. Santiago. Chile.

Actividad 1: Establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto (110 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer los aspectos más relevantes para establecer un clima propicio para el aprendizaje.

Aspectos Clave

- La creación de un clima de respeto, de equidad, de tolerancia, de solidaridad, entre otros, dentro de la sala de clases, adquiere especial relevancia porque la calidad de los aprendizajes depende, en gran medida, de componentes que van más allá de las prácticas de enseñanza mismas y que también influyen aspectos sociales, afectivos y materiales. En tal sentido, resultan claves aspectos como el entusiasmo del profesor o profesora por enseñar, las expectativas que tenga sobre las posibilidades de aprender de sus estudiantes, el apoyo y la estimulación de las fortalezas antes que el acento en las debilidades, la valoración de sus características e intereses, la acogida y consideración de sus preocupaciones particulares, y el aprecio por su potencial intelectual y humano.
- Asimismo, son importantes las interacciones que ocurren al interior del aula entre docente y estudiantes, y de estos últimos entre sí. Es claro que los aprendizajes se ven favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, de aceptación, de equidad y de respeto entre las personas¹⁹⁹.

¹⁹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012) Plan de apoyo compartido. Guía 4 Creación de un clima apropiado para el aprendizaje en la sala de clase. Santiago. Chile.

Desglose de la actividad

1. Lectura y reflexión del texto “Creación de un clima apropiado para el aprendizaje en la sala de clase²⁰⁰”
2. Responden a las preguntas ¿Cuál de las ideas que ayudan en este punto (expuestas en el documento) considera usted que es la más lograda en su práctica cotidiana de enseñanza? Seleccione sólo una de las ideas y de a conocer un ejemplo concreto, extraído de su experiencia docente, que evidencie y sirva de fundamento.
3. ¿Cuál es el protocolo, la mecánica o el modo que usted utiliza o ha utilizado para establecer y hacer respetar las normas consensuadas con los alumnos? Dé a conocer cómo lo hace y explicita al grupo la dimensión formativa de las normas trabajadas con algún curso.
4. **Estudio de Casos.** Analizar y completar la tabla que se da, en cada uno de los casos o situaciones que se plantean:

Situación 1

Al alumno/a le gusta conversar cuando el docente está exponiendo. A veces, si se le pide que deje de hablar, lo hará, pero solo para comenzar nuevamente unos minutos después.

Acciones Preventivas	Protocolo de actuación y medidas pedagógicas	Otros adultos involucrados y sus responsabilidades

²⁰⁰ Ibid

Situación 2

El/la profesor/a ha explicado y modelado una rutina de despedida. Unos minutos antes del término del día da la señal para el procedimiento del fin del día. Un par de alumnos corren a la puerta y se forman. Otro par llega a hablar con el profesor/a. Algunos se quedan en sus puestos conversando entre ellos. Básicamente el curso está ignorando la rutina.

Acciones Preventivas	Protocolo de actuación y medidas pedagógicas	Otros adultos involucrados y sus responsabilidades

Situación 3

El/la alumno/a no trabaja en grupo porque no es aceptado/a por los pares.

Acciones Preventivas	Protocolo de actuación y medidas pedagógicas	Otros adultos involucrados y sus responsabilidades

Actividad 2: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación.²⁰¹

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de esta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué aprendí hoy?
- 1.2 En qué grado se logró el objetivo planteado
- 1.3 Estoy confundido acerca de
- 1.4 Lo que, más me gustó de la clase fue

²⁰¹ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

Clase 6

Tema:

“Capacidad para manejar los conflictos, burlas y las descalificaciones entre alumnos, contribuyendo a darles una adecuada resolución.”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Mejorar las competencias para aplicar acciones tendientes a la resolución de conflictos al interior del aula.

Contenidos:

- Relaciones interpersonales respetuosas y empáticas.
- Actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.
- Los conflictos.
- La mediación.

Apuntes

Apunte 1: Texto: “Naturaleza del conflicto”

Apunte 2: Texto: “Para ejecutar un proceso de mediación eficaz debemos considerar los siguientes pasos”

Actividad 1: Naturaleza del Conflicto. (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer y analizar la naturaleza del conflicto, los elementos asociados y su teorización.

Aspectos Clave

- Los conflictos son inevitables, un establecimiento que niegue y evada el conflicto forma a los sujetos para que no actúe, para que no sean protagonistas de su historia, lo cual sería una forma de controlar el pensar, el sentir y el actuar.²⁰²

Desglose de la actividad

1. Se inicia el trabajo realizando una retroalimentación de la sesión anterior, para posteriormente dar paso a la presentación del tema de la clase.
2. Los participantes forman grupos de cuatro, y definen desde sus propios conocimiento el concepto de “Conflicto”
3. Dan a conocer sus definiciones a través de una presentación en un papelógrafo.
4. Leen el artículo “Naturaleza del conflicto”.
5. Contestan las siguientes preguntas:
 1. Según la tipologías de los conflictos ¿Qué conflicto crees tú es el más recurrente al interior del aula?
 2. ¿Cómo se originan los conflictos?
 3. Cuando te has visto enfrentado a un conflicto en el aula ¿Cómo lo has resuelto?

²⁰² CENTRO HUMANISTA DE TRANSFORMACION EXISTENCIAL. (s.f) “Los conflictos escolares: Un problema de todos” Recuperado el 05/12/2013 de <http://www.centrohumanista.com/2009/08/conflictos-escolares/>

Actividad 2: Proceso de mediación eficaz. (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Conocer diferentes procesos que facilitan una mediación eficaz.

Aspectos Clave

- La convivencia en la escuela es un reflejo de la convivencia en nuestra sociedad. Aspectos positivos y negativos de las relaciones que se establecen en nuestras ciudades confluyen en la comunidad educativa. La interculturalidad, la violencia, el acoso moral, las nuevas tecnologías, las nuevas posibilidades educativas, los cambios en la estructura familia, son parte de la escuela. Nuestra realidad es compleja y por tanto, la tarea del educador es asimismo compleja.
- La intervención de una tercera persona que ayuda a los contendientes a resolver sus conflictos y a adoptar sus propias decisiones.
- La mediación es un proceso dotado de una serie de técnicas que se emplean para conseguir unos objetivos específicos.
- La mediación, como alternativa a la controversia entre adversarios, aspira a cumplir diversas funciones, como manejar y/o resolver conflictos, negociar contratos, y/o prevenir futuras situaciones de conflicto.
- La mediación difiere básicamente del arbitraje en que el mediador no se forma un juicio previo o adopta una decisión sobre la cuestión litigiosa, aunque puede

sugerir opciones e incluso recomendar soluciones que las partes son libres de aceptar o rechazar.²⁰³

Desglose de la actividad

1. Se inicia el trabajo realizando una retroalimentación de la sesión anterior, para posteriormente dar paso a la presentación del tema de la clase.
2. Leen el artículo “Para ejecutar un proceso de mediación eficaz debemos considerar los siguientes pasos”
3. Power Point de Apoyo. “Pasos para la resolución de conflictos”
4. Teniendo como sustento de base el documento, desarrolle una situación ficticia de mediación utilizando los procesos considerados en el documento.

²⁰³ DERECHO.COM. (s.f) La mediación: Una alternativa eficaz para resolver conflictos. Recuperado el 05/12/2013 de <http://www.derecho.com/articulos/2001/04/01/la-mediacion-una-alternativa-eficaz-para-resolver-conflictos-empresariales/>

Actividad 3: “Saber escucharse” (20 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Desarrollar en sus alumnos la capacidad de escucharse durante un conflicto.

Aspectos Clave

- Durante los conflictos es fácil oír sin escuchar.
- Sólo una persona debe hablar a la vez mientras que la otra hace todo el esfuerzo posible para comprender qué es lo que se dice. Saber escuchar no significa simplemente quedarse callado. Además, se debe tratar de un tema a la vez.

Desglose de la actividad

1. Se inicia el trabajo realizando una retroalimentación de la sesión anterior, para posteriormente dar paso a la presentación del tema de la clase.

2. Se solicita que los participantes se ubiquen en parejas. Se ubiquen frente a frente y en un momento en que el docente guía diga ¡Ya! durante 5 minutos simultáneamente, contarle al otro u otra una pequeña historia o cualquier anécdota y/o situación ocurrida en clases (Se les da algunos minutos para que piensen sobre qué van a hablar) Se les explica que el objetivo de esta actividad es que cada uno trate de atraer la atención de la otra persona mientras ambos están hablando al mismo tiempo.

3. Responden las siguientes preguntas:

3.1 ¿Qué tuvieron que hacer para que la otra persona los escuchara?

3.2 ¿Escucharon el relato de la otra persona?

3.3 ¿Qué sucede cuando hablamos a la vez?

4.- ¿Qué podríamos hacer para escuchar lo que la otra persona nos tiene que decir?

Actividad 4 : Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación²⁰⁴.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de esta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué aprendí hoy?
- 1.2 En qué grado se logró el objetivo planteado
- 1.3 Estoy confundido acerca de
- 1.4 Lo que, más me gustó de la clase fue

²⁰⁴ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

Clase 7

Tema:

“Expectativas sobre las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de todos sus alumnos”

.

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

“Conocer y aplicar hipótesis para el desarrollo de expectativas para desarrollar aprendizajes en los alumnos”

Contenidos:

- Texto “INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS: LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR Y SU INCIDENCIA EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL” de los Profesores Antonio Valle Arias y J. Carlos Núñez Pérez, de la Universidad de Oviedo, España.²⁰⁵

Apuntes

Apunte 1: Texto “Investigaciones y Experiencias: las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional”

²⁰⁵ VALLE, A. y NUÑEZ, J.C. (sf) Las expectativas del Profesor y su incidencias en el contexto institucional Recuperado el 11/12/2013 de. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-Educacion/articulosre290/re29015.pdf?documentId=0901e72b813d0733>

Actividad 1: Construyendo Expectativas. (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Reconocerse como el gestor del éxito de los aprendizajes de los alumnos, creando situaciones de aprendizaje que sean asequible y motivadoras, para hacer sentir a sus alumnos que tienen las competencias para lograr sus metas.

Aspectos Clave

- En el contexto escolar uno de los factores que inciden de forma significativa sobre el nivel de expectativa de logro de los alumnos es la conducta del profesor.
- Las expectativas, *per se*, no son buenas ni malas. Si éstas llevan al profesor a prestar cierta ayuda al alumno para la realización de un aprendizaje sin la cual éste no sería posible, su efecto es positivo; en cambio, si las conductas del profesor, fruto de sus percepciones, además de no prestar ayuda alguna al alumno, le manifiestan su incapacidad (real o no) para llevar a cabo el aprendizaje, el efecto de las expectativas, evidentemente, es negativo.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes lectura individual del Apunte 1, pp 1 – 11
2. Los participantes, se separan en dos grupos y deben analizar, reflexionar, comentar y exponer los hallazgos de su trabajo al otro grupo.
3. Los participantes, siempre en sus grupos respectivos, asocian y comparan su desempeño profesional, con los hallazgos de la actividad anterior, elaborando y registrando en su Diario de Aprendizaje, un perfil del docente que presenta reales expectativas en los aprendizajes de sus alumnos.

Actividad 2: Hipótesis de las Expectativas del Profesor. (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Reconocer que existen datos que permiten expresarse tanto a favor como en contra de la correlación positiva entre las expectativas del profesor y el rendimiento académico del alumno.

Aspecto Clave

- La información que tenga de los alumnos y de las formas que ellos tienen de aprender, permite al profesor organizar y planificar su trabajo, convencido de que todos sus alumnos aprenderán.

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes lectura individual del Apunte 1, pp 12 – 24.
2. Los participantes, se separan en tres grupos y deben analizar, reflexionar, comentar y exponer los hallazgos de su trabajo sobre la “Autoevaluación del alumno sobre la conducta del profesor” y “Consideraciones acerca de la hipótesis de las expectativas del profesor” al otro grupo.
3. Los participantes, separados en los tres grupos, deben analizar, reflexionar, comentar y exponer los hallazgos de su trabajo sobre “Consideraciones acerca de la hipótesis de las expectativas del profesor”; de la siguiente manera: Grupo 1 “Hipótesis de la relación positiva entre expectativas y logros académicos”; Grupo 2 “Hipótesis de una apropiada individualización de la instrucción”; Grupo 3 “Hipótesis de la relación entre expectativas y características de los profesores”

4. Los participantes, siempre en sus grupos respectivos, asocian y comparan su desempeño profesional, con los hallazgos de la actividad anterior, elaborando y registrando en su Diario de Aprendizaje un perfil del docente que presenta reales expectativas en los aprendizajes de sus alumnos.

Actividad 3: Diario de aprendizaje (10 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Autoevaluar su propio aprendizaje.

Aspectos Clave

- El diario de aprendizaje se presenta como una estrategia útil para obtener un recuento de las experiencias del participante y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos, generando un espacio determinado para plasmar la forma en que aprendió y lo que aprendió bien y las cosas que no comprendió, de esta manera puede ser considerada una técnica para la autoevaluación²⁰⁶.

Desglose de la actividad

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de ésta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

1. Se entrega a los participantes una autoevaluación de aprendizajes (Diario de aprendizajes) solicitando que luego de completarla hagan entrega de esta al equipo de capacitación.

Preguntas orientadoras:

- 1.1 ¿Qué aprendí hoy?
- 1.2 En qué grado se logró el objetivo planteado
- 1.3 Estoy confundido acerca de
- 1.4 Lo que, más me gustó de la clase fue

²⁰⁶ PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje. Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

Clase 8

Tema:

“Evaluación, reflexión y replanificación del módulo”

Tiempo:

02 Horas Cronológicas

Objetivo:

Evaluar críticamente el módulo de capacitación desarrollado.

Reflexionar y replantear la capacitación, en aspectos teóricos, estructura, conceptos, procedimientos y/o temáticas de la capacitación.

Contenidos:

- Dominio B MBE.
- Factores Sociales y Afectivos.
- Estrategias para mejorar la convivencia en el aula.
- Organización de espacios, rutinas.
- Climas de Aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- Los Conflictos.
- La mediación.
- Altas expectativas

Actividad 1: Evaluando el módulo (30 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Evaluar críticamente el módulo de “Clima propicio para el aprendizaje de todos los alumnos”

Aspectos Clave

- Evaluación
- Autoevaluación
- Co-evaluación
- Reflexión

Desglose de la actividad

1. Se solicita a los participantes elaborar una serie de indicadores que permitan una evaluación del módulo de aprendizajes, para ello se les presentarán algunos referentes base; posteriormente se solicita darlos a conocer tomando nota de ellos y sacando un solo listado de indicadores.

Referentes:

- * Tiempo
- * Recursos
- * Actividades
- * Temáticas
- * Metodología
- * Participación

2. Se solicita a los participantes evaluar cuantitativa y cualitativamente cada aspecto del módulo, con el fin de tener una visión general sobre lo que debería replanificarse.

Actividad 2: Evaluación total (45 minutos)

Resultado de la actividad:

Al finalizar esta actividad, los participantes podrán:

- Aportar elementos concretos para la replanificación del módulo

Desglose de la actividad

1. Se invita a los participantes a ver un video “Metacognición”

<http://www.youtube.com/watch?v=A3fABH5YeOU>

Nota: Se pretende que con este video los participantes reflexionen en torno a su praxis pedagógica, poniendo énfasis en sus aprendizajes .

2. Se presenta a los participantes el último instrumento de evaluación, en base al cual deberán responder las siguientes preguntas:

2.1 ¿Qué es lo que más te gustó del curso?

2.2 ¿Qué aspectos del curso mejorarías?

2.3 ¿Cómo lo mejorarías?

2.4 Siento que no me quedó claro

Nota: esta técnica permite que los participantes aúnen criterios sobre diferentes aspectos. El procedimiento en 1 persona, luego 2 personas, luego 6 personas y finalmente interacción total.

3. Cierre del módulo, agradeciendo la participación

Bibliografía de Apoyo del Módulo:

AUSUBEL, D. y NOVAK, J. (2001) Psicología Educativa. Editorial Trillas. México.

FOMENTO DE UN CLIMA DE AULA FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE
Material de Apoyo para Docentes. Recuperado 10/12/2013 de
<http://www.corporacionminera.cl/images/2012/Material%20de%20apoyo%20Clima%20Aula.pdf>.

JARPA, C.G. (2012) "126IT". MATERIAL APORTADO EN CLASES. Universidad del Bío Bío. Chillan. Chile.

MINISTERIO DE EDUCACION. (2008) "Marco para la Buena Enseñanza", Chile, Editorial Maval.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012) PLAN DE APOYO COMPARTIDO. Guía 4 Creación de un clima apropiado para el aprendizaje en la sala de clase. Santiago. Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012) Plan de Apoyo Compartido. Guía 4 Creación de un clima apropiado para el aprendizaje en la sala de clase.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (sf) INDICADORES. Recuperado 06/12/2013 de
<http://www.vicariasur.cl/portal/archivosUpload/CUESTIONARIO%20PERSONAL.pdf>

PORTAFOLIOS EN EDUCACION. (s.f) ¿Qué es un Diario de Aprendizaje". Recuperado el 05/12/2013 de <https://sites.google.com/site/portafolioseducacion/qu-es-un-diario-de-aprendizaje>

ROMAGNOLI, C. y CORTESE, I. (2007) Factores de la familia que afectan los rendimientos. Recuperado 06/12/2013 de
http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/factores_familia.pdf/

SALAZAR, M. (2012) "AUTOIMAGEN" Documentos trabajados en clases.
Universidad del Bío Bío. Chillán. Chile

VALLE, A. y NUÑEZ, J.C. (s.f.) Las expectativas del Profesor y su incidencias en el
contexto institucional. Recuperado 11/12/2013 de
[http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-
Educacion/articulosre290/re29015.pdf?documentId=0901e72b813d0733](http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-Educacion/articulosre290/re29015.pdf?documentId=0901e72b813d0733)

3.6.2.1 Cronograma

A continuación se presenta la temporalización de actividades (cronograma) que se considerarán para el desarrollo del proyecto de intervención.

Meses Actividades	2013			Año 2014										Año 2015	
	Oct.	Nov.	Dic.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Mar.	Abr.
1.1 Reflexión con los participantes sobre los resultados aportados por el diagnóstico.		x													
1.2 Diseñar módulos para plan de capacitación e instrumentos de evaluación.			x												
1.3 Validación del programa			x												
1.4 Elaboración de cronograma de actividades.				x											
1.5 Inducción y sensibilización temática.					x										

1.6 Talleres semanales de capacitación.					x	x	x	x	x	x	x	x			
1.7 Aplicación de Instrumentos de evaluación.						x		x		x		x	x		
1.8 Reflexión sobre los resultados con los participantes y re-planificación.						x		x		x		x	x		
2.1 Definición del Perfil de competencias con los participantes.								x					x		
2.2 Focus group con los estamentos del establecimiento.														x	
2.3 Reuniones Técnicas para actualización de PEI.														x	
2.4 Socialización del PEI.															x

3.6.3 Líneas Estratégicas de Actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

A continuación se presenta el desglose del segundo objetivo estratégico, el cual dice relación con la Institucionalización del desarrollo profesional y capacitación de los profesionales que se desempeñan como docentes del Plan Diferenciado de la Educación Técnico Profesional, por medio de la definición de líneas estratégicas expresadas en el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento.

El logro de este objetivo es altamente valioso para el desarrollo del proyecto de intervención, ya que permite que el proceso de capacitación (objetivo estratégico N°1) sea parte de las políticas internas del establecimiento, permitiendo de esta manera establecer líneas estratégicas para la gestión de la unidad educativa y generando la posibilidad que sea una práctica permanente en el tiempo. De esta manera se espera que la capacitación que reciban los docentes del área Técnico Profesional, no sea un proceso separado de la gestión directiva, sino más bien una herramienta que genere y otorgue posibilidades de mejora institucional a mediano y largo plazo.

En relación a ello Mena I., Bugueño X. y Romagnoli C. (2007) establecen que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se constituye en un instrumento central para la legitimación de la dimensión formativa, así como para programar sistemáticamente la formación. El PEI dicen los autores debe ser visto entonces como la “Carta de Navegación” del proceso educativo del establecimiento escolar²⁰⁷

Otro aspecto que se debe considerar al momento de actualizar el PEI del establecimiento, es que éste se dé en un contexto participativo, que involucre a los

²⁰⁷ MENA I., BUGUEÑO X. Y ROMAGNOLI C. (2007). Proyecto Educativo Institucional (PEI) en su dimensión formativa. Ficha valoras UC. Recuperado el 17/12/2013 de <http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/PEI.pdf>

actores de la comunidad educativa, haciéndolos sentir parte de los procesos y recogiendo sus percepciones y necesidades sobre los temas a desarrollar.

Respecto a lo anteriormente señalado Piñeiro M. (2005) dice que: El proceso de planificación institucional cobra sentido en tanto permite una participación genuina de todos los actores de la comunidad educativa, por lo que es necesario convocar a todos sus actores.

Además, señala que construir un proyecto integral participativo es una instancia de reflexión estratégico situacional que supone rasgos particulares: Es una alternativa para la construcción del P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional). Es un modelo posible que parte de la realidad institucional mediante la elaboración de un diagnóstico que permita priorizar opciones. Se crea desde la propia identidad de cada institución y de la construcción colectiva permanente y adquiere existencia objetiva mediante la planificación. Contiene los acuerdos básicos que encuadran la vida de la institución por lo que se convierte en un instrumento orientador que enmarca todas las acciones educativas²⁰⁸.

Desarrollo de las actividades de actualización

Definición del Perfil de competencias con los participantes:

Posterior al inicio del proceso de capacitación -establecido en el objetivo estratégico N°1- se incluye esta acción de manera paralela, en la cual el equipo de intervención en conjunto con los profesores del área Técnico Profesional, definan algunas competencias que debiesen poseer los profesores para ejercer la docencia. Este perfil permitirá disponer de aspectos concretos para la definición de un perfil, así como permitir la evaluación de su gestión en el aula a través de estándares de

²⁰⁸PIÑEIRO M. (2005) Planeamiento Institucional: Construcción del Proyecto Educativo Institucional Como Proyecto Integral Participativo. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. Recuperado el 12/12/2013 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/843Pineyro.pdf>

competencias, para desarrollar la labor pedagógica. De la misma manera permitirá tener referentes para la contratación de profesionales en caso de rotación de personal.

Focus group con los estamentos del establecimiento.

Como fue señalado anteriormente el proyecto educativo debe ser participativo, sin embargo debido a la gran cantidad de personas de la institución, se utilizará la estrategia de grupos focales para determinar aspectos relevantes que acompañarán el perfil de competencias docentes señalado en la acción anterior.

Se trata entonces de reunirse con grupos de entre 10 y 15 personas, por cada estamento del establecimiento, con la finalidad de conocer qué esperan de los profesionales que se desempeñan en el establecimiento.

Reuniones técnicas para actualización de PEI

Para organizar las ideas expuestas por los distintos estamentos se necesita de un equipo estratégico, el cual deberá estar compuesto por el equipo de intervención, directivo y técnico pedagógico del establecimiento, éste equipo deberá generar propuestas de actualización y modificaciones al proyecto educativo de la institución, además, deberá explicitar la propuesta de capacitación y desarrollo para profesionales que se desempeñan como docentes en el plan diferenciado TP.

Socialización del PEI.

Una vez establecidos los nuevos lineamientos del PEI se dará conocer el Proyecto Educativo Institucional actualizado a todos los integrantes de la comunidad educativa, además, se espera que éste pueda ser evaluado por los diferentes actores del establecimiento a través de talleres, grupos focales y/o encuestas de percepción.

Cabe señalar que tanto la definición de las nuevas líneas estratégicas del PEI, así como el proceso de construcción y modificación, sea participativo, siguiendo la esencia de la investigación-acción. De la misma forma se espera que los

participantes evalúen y reflexionen las nuevas políticas de mejora que se busca establecer en el establecimiento.

3.6.4 Recursos.

Los recursos son parte importante de todo proyecto, ya que en gran medida, depende de ellos la puesta en marcha y el éxito de lo propuesto, es así como en esta etapa los investigadores abordan los recursos necesario para llevar a cabo la propuesta de intervención. En base a ello se catalogarán los recursos en dos grupos, primero los recursos que existen para ejecutar la propuesta y segundo, los recursos que no existen y deberán adquirirse para su realización.

Sin desmedro de lo antes mencionado se realiza a continuación una clasificación de recursos que todo proyecto necesitaría para funcionar²⁰⁹:

a) Humanos: Para poner en marcha cualquier tipo de proyecto hay que disponer de personas adecuadas y capacitadas para realizar las actividades y tareas previstas. Cuando los proyectos tienen como propósito contribuir al desarrollo comunitario, partimos de que hay dos partes claramente identificadas, una compuesta por los miembros de las comunidades relacionadas y otra por el grupo de apoyo o de agentes de desarrollo. Para que la participación y el compromiso de cada una de las partes sea efectivo, es indispensable que ambas estén en capacidad de hacerlo. Se debe considerar aquí que deben estar claros los roles y papel de cada uno de los miembros del grupo y el hecho de que asumir tareas diferentes no quiere decir necesariamente que se establezca una verticalidad o dominancia de una parte sobre la otra.

Se entiende por recursos humanos al conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades que ponen en acción las personas y que agregan valor a la institución.

²⁰⁹ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. sede Bogotá (s.f) Recursos requeridos para el desarrollo de proyectos. recuperado el 14/12/2013 de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/agronomia/2007841/lecciones/03_07.htm

Es un concepto dinámico que tiene relación con el potencial de actuación de cada individuo.²¹⁰

b) Físicos o materiales: Los recursos físicos tradicionalmente comprenden varios ítems como terrenos, edificios, maquinaria, equipos, infraestructura, bibliografía, documentación, medios de transporte, etc. Sin embargo, este tipo de recursos no siempre deben ser adquiridos, pero sí puede ser cubiertos o suplidos con lo que se tiene. Cuando hay convencimiento y suficiente motivación para emprender una misión, es importante fomentar la movilización de recursos en donde todos ponen lo que puedan. Un ejercicio muy oportuno es hacer un inventario de los recursos con que cuenta tanto las comunidades como los grupos de apoyo. A veces por simple desconocimiento se puede incurrir en gastos innecesarios para el proyecto.

d) Financieros: Los recursos financieros hacen referencia al presupuesto necesario para la operación del proyecto. Sabemos que cualquier acción tiene un costo que es asumido por todas las partes comprometidas en su puesta en marcha. Los recursos no necesariamente tienen que provenir de entidades especializadas en financiar proyectos. Aunque dependiendo de las especificidades, estos recursos externos pueden ser indispensables, los aportes principales provienen de los grupos de apoyo de influencia local y de las mismas comunidades participantes. El costo de oportunidad del tiempo de los productores que asisten a las reuniones y talleres, el costo de movilización de los promotores de desarrollo hacia las veredas, el tiempo dedicado a las labores específicas del proyecto por los mismos promotores locales, el uso del sitio en donde se hacen las reuniones, el uso y consumo de bienes básicos, son algunos ejemplo de los recursos financieros utilizados en proyectos.

En base a lo antes señalado se describen a continuación los recursos necesarios para la ejecución del proyecto de intervención que pretende mejorar las competencias pedagógicas en docentes del área técnico profesional:

²¹⁰ GÓMEZ, G. (1998). Dirigir es educar. Madrid, España: Editorial McGraw-Hill.

3.6.4.1 Recursos que se disponen para llevar a cabo el proyecto de intervención.

a) Espacios Físicos: El Colegio Particular Subvencionado de San Carlos, cuenta con una sala de multiusos de 6 x 9 metros, completamente equipada, con 44 sillas, 44 mesas escolares unipersonales, pizarra acrílica, mesa de profesor y estante, además dispone de baños y patios para la realización de actividades lúdicas, a ello se suma la existencia de un centro de recursos para el aprendizaje y un laboratorio de computación implementado con 35 computadores.

b) Recursos Instrumentales: La sala de multiusos está equipada con sistema audio visual, (Data Show, parlantes, micrófono, notebook) y aire acondicionado, los laboratorios de computación cuentan con conexión a internet, se dispone además de cuadernos, lápices, e impresoras para llevar a cabo el trabajo con los profesionales.

c) Recursos Humanos: Se cuenta con 8 profesionales que se desempeñan como docentes de los módulos del área Técnica Profesional. 1 docente directivo, 1 docentes del área técnica pedagógica y 1 docente de aula regular.

3.6.4.2 Recursos que se necesitan para llevar a cabo el proyecto de intervención.

Materiales de Oficina: 10 Resmas tamaño carta y oficio, 1 fotocopidora e insumos, 10 plumones de Pizarra color negro, 10 plumones color azul, 10 plumones color rojo, almohadilla para borrador, dos corcheteras, clips, alfileres, carpetas, archivadores, tijera, un computador.

Recursos financieros: Todos los costos financieros serán cargados al presupuesto del Plan de Mejoramiento Educativo SEP (Subvención Escolar Preferencial) 2014 – 2015. Posteriormente se buscará financiamiento a través de proyectos.

Redes de apoyo externo: Universidad del Bío Bío, a través de la cual se espera una revisión y orientación sobre la elaboración de los módulos de capacitación, así como el apoyo durante el desarrollo de los módulos de capacitación. Centros de Formación Técnica, los cuales aporten su experiencia con el trabajo que realizan para desarrollar a sus profesionales. Empresas que puedan proporcionar pasantías para profesores del área técnico profesional, así como el apoyo económico para ejecutar el proyecto.

Recurso humano (Capacidades): Cabe señalar que aunque se cuente con los recursos humanos para ejecutar el proyecto, se deben considerar otros aspectos para llevarlo a cabo, ya que por ser una capacitación se necesita que los participantes cumplan con ciertas características, para ello este perfil profesional debe entenderse en dos categorías:

a) Perfil profesional de los capacitadores: Esto contempla las competencias de los 3 capacitadores, desde esta perspectiva el perfil de los capacitadores requiere de conocimientos y dominios en las siguientes categorías que componen el perfil:

- Conocimientos y dominios sobre currículum nacional TP.
- Conocimientos y dominios sobre la praxis didáctica.
- Conocimientos y dominios sobre la evaluación de aprendizajes.
- Conocimientos y dominio sobre gestión del clima de aula.

Entonces se entenderá que los profesionales que realicen la capacitación deberán poseer las capacidades teóricas y prácticas en relación a las cuatro categorías o dimensiones de desarrollo profesional antes mencionadas, las que le permitirán:

- **Planificar**, implementar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje en el marco curricular de la educación media técnica profesional, considerando: El contexto, la diversidad de los estudiantes, la articulación con otras disciplinas y el

uso de las TIC; así como el desarrollo del trabajo responsable en función de los objetivos y metas definidas.

- **Dominar** la didáctica de la educación Técnica bajo el marco curricular estructurado en los módulos de la formación técnica y los conocimientos técnicos y normativas asociadas a la especialidad.
- **Evaluar**, Supervisar y monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando instrumentos tradicionales y no tradicionales de enseñanza, favoreciendo el desarrollo de competencias y capacidades en los participantes.
- **Investigar** y Reflexionar críticamente sobre su hacer docente en forma individual y en equipo y manejar herramientas para la observación y sistematización de sus prácticas pedagógicas, en la perspectiva de un mejoramiento continuo de su desempeño profesional.
- **Asumir** un liderazgo pedagógico, resolviendo y tomando decisiones propias de su quehacer y proponiendo acciones de mejora a la misma.

b) Perfil profesional de docentes TP: Esto contempla las competencias de los 8 docentes que se capacitarán, desde esta perspectiva el perfil de los capacitados requiere de los siguientes elementos:

- **Asumir** un rol responsable por querer mejorar sus conocimientos y dominios respecto a la praxis pedagógica.
- **Confianza** y autoestima para emprender el nuevo aprendizaje reconociéndose como un individuo abierto al conocimiento²¹¹

²¹¹ OCDE (2003). La comprensión del cerebro, hacia una nueva ciencia del aprendizaje. Santillana. México

- **Experiencia** en educación que le aporte los conocimientos básicos de la profesión.
- **Motivación** y voluntad por participar de las distintas actividades planificadas, entendiendo este como un elemento fundamental para lograr aprendizaje.²¹²

3.6.4.3 Costos

Si bien, como ya se mencionó, el establecimiento cuenta con múltiples recursos para llevar a cabo el proyecto, también se deben considerar la adquisición de recursos que no se encuentran en la institución para su concreción:

Categorías de costo	cantidad	Descripción de productos	Valor mensual aproximado	Valor anual aproximado
Recursos oficina y fungible	01	Corcheteras	----	\$ 7.000
	10	Resmas papel carta y oficio	----	\$40.000
	01	Fotocopiadora e insumos	----	\$300.000
	30	Plumones	----	\$70.000
	01	Notebook	----	\$350.000
		Otros fungibles	----	\$50.000
Recurso humano	16	Horas docentes media	\$288.000	\$3.456.000
	04	Horas docentes directivos	\$100.000	\$1.200.000
Otros costos		Coffee Break	\$7.000	\$56.000
		Insumos básicos(agua y luz)	----	\$50.000
		Imprevistos	----	\$300.000

Total costo aprox. Del proyecto (en 1 año) \$ 5.879.000

²¹² OCDE (2003). La comprensión del cerebro, hacia una nueva ciencia del aprendizaje. Santillana. México

3.7 PLAN DE EVALUACIÓN

3.7.1 Fases de la evaluación

La evaluación del proyecto titulado “Diseñar e instalar institucionalmente un sistema de desarrollo profesional para el mejoramiento de las competencias pedagógicas de los docentes de la educación media técnico profesional, empleando la metodología de investigación acción” será un proceso clave, ya que permitirá verificar el logro de objetivos y metas propuestas, promoviendo y cautelando la correcta implementación y ejecución del proyecto antes mencionado, se pretende además que este proceso (evaluación) sea una útil herramienta para acompañar la metodología de la investigación-acción, ya que esta requiere de análisis y reflexiones profundas basado en evidencias objetivas que permitan modificar la práctica profesional, desde los mismo docentes. Desde este punto de vista y de acuerdo con F. Castro (2009) se entenderá la evaluación como un tipo de investigación y proceso que analiza la estructura, el funcionamiento y los resultados de un proyecto, con el fin de proporcionar información de la cual se deriven criterios útiles para la toma de decisiones²¹³.

Consideraremos entonces que la evaluación del proyecto se da como un proceso sistemático de observación y monitoreo permanente respecto a su impacto y ejecución, ya que, a través de la recopilación metódica de datos, se podrá establecer el grado en el cual la entrega de recursos, las actividades, las acciones realizadas y los productos esperados cumplen con lo planificado, permitiendo identificar el impacto que genera la propuesta realizada.

²¹³ CASTRO, F. (2009). El proyecto de gestión pedagógica. Un desafío para garantizar la coherencia escolar. Horizontes educacionales, vol.14, Núm.1, 2009, pp. 77-89. Universidad del BíoBio. Chile.

En base a lo antes señalado se espera que la evaluación, consolide el proceso del implementación, desarrollo y ajuste del proyecto, presentando un trabajo sistemático y objetivo, que incluya la participación y reflexión de todos los actores involucrados en la propuesta y permita el desarrollo de todos los profesionales que en el participan, de esta manera se pretende consolidar bases factibles para la posterior constitución de una comunidad profesional de aprendizaje²¹⁴.

Al ser la evaluación un componente clave de cualquier proyecto, a continuación se describen las fases o procedimientos que permitirán recoger información respecto de la implantación y ejecución del plan de intervención, además de permitir la toma de decisiones respecto del impacto y proyección del mismo

3.7.2 Procedimientos de evaluación.

Los procedimientos para llevar a cabo la evaluación se presentan en dos estructuras, la primera de ellas relacionada con el logro del objetivo general, es decir con la eficiencia del proyecto para lograr mejorar las competencias pedagógicas de los docentes TP y la institucionalización de éste, como parte del desarrollo profesional; esto permitiría superar el problema detectado durante el diagnóstico y evidenciar de modo general los logros y nudos críticos de la propuesta, respondiendo implícitamente la siguiente pregunta ¿fue efectivo el proyecto?.

La segunda estructura dice relación con el logro de los objetivos estratégicos, es decir la evaluación del proceso y/o impacto de las diferentes actividades que se desarrollarán durante el programa, esto permitiría evidenciar de modo particular los logros y nudos críticos de las diferentes actividades que en su conjunto forman la propuesta, respondiendo implícitamente ¿cómo se desarrolló el proyecto?

²¹⁴ KRICHESKY G. Y MURILLO, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (1), pp. 65-83. Recuperado el 18.11.2013 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>.

Para distinguir ambos procedimientos de evaluación les daremos los siguientes nombres:

- a) Evaluación de resultados dela intervención (relacionado con el objetivo general de la propuesta).
- b) Evaluación del proceso de intervención (Relacionado con los objetivos específicos de la propuesta)

3.7.2.1 Evaluación de resultados de la intervención.

OBJETIVO	INDICADORES	INSTRUMENTOS	EVIDENCIAS	PARTICIPANTES
Mejorar las competencias pedagógicas de los docentes del área técnico profesional del establecimiento a partir del diseño e instalación de un sistema de desarrollo profesional institucionalizado, que considere la metodología de la Investigación Acción.	<u>Los docentes TP:</u> a) Conocen y dominan aspectos del ámbito curricular b) Conocen y dominan aspectos sobre la praxis didáctica. c) Conocen y dominan aspectos sobre la evaluación de aprendizajes. d) Conocen y dominan el criterio B del marco para la buena dirección. e) Definen competencias para el perfil docente. f) Participan activamente de la capacitación.	*Rúbrica. *Entrevista semi-estructurada. *Encuesta de percepción	*Pautas de supervisión de aula. *Instrumentos de evaluación *Planificaciones curriculares. *Proyecto educativo actualizado y *Registros de firmas de participación. *Resultados de entrevistas aplicadas. *Resultados de encuestas aplicadas	*Equipo capacitador. *Docentes del área Técnico Profesional. *Apoderados.

	<u>La institucionalización:</u> g) El proyecto educativo contempla el desarrollo profesional. h) Existe socialización de los ajustes realizados al Proyecto educativo institucional.			
--	---	--	--	--

3.7.2.2 Evaluación del proceso de intervención.

OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN DE LA EVALUACIÓN	TEMPORALIDAD	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS
Verificar la eficiencia en el proceso de Diseño e implementación del programa de capacitación en competencias pedagógicas para los profesionales que se desarrollan como docentes del plan diferenciado Técnico Profesional, por medio de la Investigación Acción	Los participantes: *Identifican falencias en su función pedagógica. *Reflexionan sobre sus propias prácticas pedagógicas	1.1 Reflexión con los participantes sobre los resultados aportados por el diagnóstico.	Esta etapa se evaluará actitudinalmente y se trata de analizar y reflexionar en torno a los resultados aportados por el diagnóstico, conociendo la percepción del grupo respecto a las conclusiones de la investigación.	Noviembre 2013	*Equipo de intervención. *Profesores Técnico Profesional	*Focusgroup, con preguntas semidirigidas.
	Los Capacitadores: *Diseñan módulos coherentes de capacitación. *Planifican clase a clase el desarrollo de los módulos	1.2 Diseñar módulos para plan de capacitación e instrumentos de evaluación.	Esta etapa se evaluará a través del análisis que realice el equipo de intervención, una vez que se encuentre elaborado cada módulo de enseñanza, siendo la finalidad corregir los errores y contrastar con una pauta que contenga los elementos esenciales para cada módulo de enseñanza. Cabe señalar que además cada módulo será presentado a un evaluador externo, que posea pertinencia en las categorías a enseñar	Diciembre 2013	*Equipo de intervención. *Evaluador externo.	*Pauta de cotejo.

	Los participantes: *Validan la pertinencia del programa. *Validan la factibilidad del programa *Validan la calidad del programa. *Validan los aportes del programa	1.3 Validación del programa	Esta etapa se evalúa, siendo presentada a los docentes para que estos realicen sugerencias que permitan ajustar los tiempos y tipos de actividades que se realizarán.	Diciembre 2013	*Equipo de intervención. *Profesores Técnico Profesional	*Focusgroup, con preguntas semidirigidas.
	Los participantes: *Elaboran un cronograma de actividades de capacitación ajustado a los tiempos disponibles. *Proponen fechas alternativas para desarrollar la propuesta	1.4 Elaboración de cronograma de actividades.	Esta etapa no se evaluará, ya que serán los participantes quienes definan fechas tentativas, para el desarrollo de actividades.	No se evalúa	No se evalúa	No se evalúa

Los participantes: *Reconocen la importancia de la capacitación. *Se motivan con la propuesta	1.5 Inducción y sensibilización temática.	Se evalúa y se trata de reflexionar sobre la propia práctica y la necesidad de la capacitación según la propuesta de perfeccionamiento, para lo cual se solicitará a los participantes exponer sus dudas y comentarios.	Abril 2014	*Equipo de intervención. *Profesores Técnico Profesional	*Escala Tipo Likert
Los capacitadores: *Desarrollan los módulos de capacitación. *Emplean la metodología de la I-A	1.6 Talleres semanales de capacitación.	En esta etapa se evaluará durante el inicio, desarrollo y cierre de cada módulo, con la finalidad de verificar el aprendizaje, conceptual, procedimental y actitudinal, alcanzado por los participantes.	Abril a noviembre 2014	*Equipo de intervención. *Profesores Técnico Profesional	*Pruebas escritas. *Rubricas *Escalas likert. *pautas de observación *Inventario de conocimientos KPSI. *Pautas de observación de aula
Los participantes: *Evalúan la calidad, pertinencia y aportes del módulo. *Evalúan la calidad, y pertinencia y del programa de capacitación.	1.7 Aplicación de Instrumentos de evaluación.	Esta etapa se evaluará validando la pertinencia, coherencia y validez de cada instrumento verificando si permiten recoger información para la reflexión y toma de decisiones. Esto permitirá evaluar el impacto de cada módulo y de la propuesta en general	Mayo, Julio, Septiembre, Noviembre y diciembre	*Equipo de intervención. *Profesores Técnico Profesional	*Pauta de cotejo.

	Los participantes: *Reflexionan sobre sus avances *Proponen mejoras al módulo de capacitación. *Proponen mejoras a la propuesta de capacitación	1.8 Reflexión sobre los resultados con los participantes y re-planificación.	Esta etapa se evaluará, recogiendo la percepción de los participantes, a través de la reflexión que se realice sobre los resultados, para ello se aplicará una encuesta que permita distinguir, los avances y considerar las sugerencias aportadas por los mismos docentes, generando la posibilidad de adecuar el plan y su posterior re-aplicación	Mayo, Julio, Septiembre, Noviembre y diciembre	*Equipo directivo del establecimiento. *Equipo de intervención. *Profesores Técnico Profesional	*Prueba de autoevaluación. *Encuesta.
Verificar la Institucionalización del desarrollo profesional y capacitación de los profesionales que se desempeñan como docentes del Plan Diferenciado de la Educación Técnico Profesional, por medio de la definición de líneas estratégicas expresadas en el Proyecto Educativo.	Los participantes: *Identifican características esenciales de un docente. *Elaboran un perfil de competencias.	2.1 Definición del perfil de competencias con los participantes.	Esta etapa se evalúa a través de la reflexión realizada por los docentes del establecimiento y el equipo de intervención, momento en el cual se presenta un bosquejo del perfil docente, basado en el marco para la buena enseñanza. Posteriormente a través de un sistema de interacción, los docentes delimitan y establecen el perfil antes mencionado.	Diciembre 2014	*Equipo directivo del establecimiento. *Equipo de intervención. *Profesores Técnico Profesional *Consejo de profesores.	Instrumento de interacción 124 IT

	Los estamentos: *Proponen competencias que debería poseer un docente.	2.2 Focus group con los estamentos del establecimiento.	Se trata de evaluar y validar el perfil establecido por los docentes del establecimiento, con la finalidad de hacer correcciones y socializar el perfil con los demás estamentos del establecimiento.	Marzo 2015	*Equipo de intervención. *Equipo directivo del establecimiento. *Centro General de padres *Centro de estudiantes. *Representante de asistentes de la educación.	*Focus Group. *Pauta de cotejo
	Equipo técnico: *Evalúan el proyecto educativo. * Proponen mejoras al PEI.	2.4 Reuniones Técnicas de actualización del PEI.	Se trata de evaluar el proyecto educativo del establecimiento, con la finalidad de actualizar y/o modificar aquellos aspectos trabajados durante la capacitación, permitiendo la inclusión de la propuesta de capacitación y desarrollo a las políticas institucionales.	Marzo 2015	*Equipo de intervención. *Equipo directivo del establecimiento.	Pauta de cotejo

	Equipo técnico: *Comunican a la comunidad el proyecto educativo actualizado. Comunidad educativa: *Validan los ajustes realizados al PEI.	2.5 Socialización del PEI.	En esta etapa se pretende evaluar la percepción de la comunidad educativa, respecto a la actualización del PEI	Abril 2015	*Equipo de intervención. *Comunidad educativa en general	Encuesta de satisfacción, basados en escala tipo Likert.
--	---	----------------------------	--	------------	--	--

3.7.3 Proyección de Impacto

Como se mencionó anteriormente el plan de evaluación del proyecto, busca determinar el cumplimiento de los objetivos planteados, pero además se espera que el proyecto en sí genere un impacto con su diseño, implementación e institucionalización, por ello en éste no solo se evalúan los procesos, sino también a todos los participantes; lo que permite una interacción, reflexión y desarrollo profesional más completo. Bajo esta premisa y forma de evaluar, se sustenta la metodología de la investigación-acción, la cual busca que se planifique y ponga en práctica el proyecto, para luego evaluarlo, reflexionar y readecuar -cuando sea necesario- permitiendo la participación permanente y activa de los participantes durante su ejecución y presentando una concreción práctica de la teoría de este método.

Según lo antes señalado el proyecto permitiría un proceso de trabajo objetivo y sustentado en evidencias, las que permitirían evaluar y monitorear el logro e impacto que alcanzaría la propuesta de intervención, facilitando las posibilidades de gestión y liderazgo, asociados a los procesos de desarrollo profesional y mejoras académicas de la institución educativa.

El impacto esperado entonces, por la propuesta tendrá dos niveles y tres sub-niveles los cuales son:

3.7.3.1 Nivel interno

Sub nivel micro-curricular: Específicamente a nivel de aula. Se espera que el proyecto mejore la praxis pedagógica, en el ámbito curricular, didáctico, evaluativo y gestión del clima, de esta forma los alumnos alcanzarán mejores logros educativos, incluso aquellos que presentan rezago pedagógico, mejorando de esta manera los resultados de aprendizajes de todos los estudiantes.

Otro impacto esperado a nivel de aula es que mejoren significativamente las relaciones interpersonales de: alumno-profesor, alumno-alumno, de esta manera generar un clima propicio para el aprendizaje.

Sub nivel meso: Específicamente a nivel de colegio. Se espera mejorar las tasas de eficiencia interna del establecimiento, referidas a tasas de titulación, promedio PSU, aprobación. Se espera además mejorar la autoestima de los profesores técnico profesional, la relación con sus pares y fortalecer el trabajo en equipo y convivencia del establecimiento.

De la misma manera se espera un impacto positivo por parte de los demás miembros de la comunidad educativa, sobretodo de los apoderados y alumnos, ya que esto potenciaría la imagen de la unidad educativa.

3.7.3.2 Nivel Externo:

Sub nivel macro: Específicamente a nivel de otros establecimientos. Se espera que otros establecimientos de Educación Media Técnico Profesional, adopten el proyecto como una estrategia de desarrollo para los profesionales que se desempeñan como docentes, utilizando la metodología de la capacitación a través de la Investigación Acción.

Capítulo IV

VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1 Metodología

La metodología utilizada para recabar información y validar la propuesta es la de grupos focales o también conocida como focus group. Pudiendo definirse según Cisterna (2007), como una entrevista semi-estructurada realizada de forma simultánea a un colectivo, bajo la dirección de un moderador. Aunque su realización requiere de una organización de los temas o guía del entrevistador, el escenario hace énfasis en que la flexibilidad y el valor de la técnica está en describir lo inesperado, lo cual resulta de una libre discusión en el grupo, articulada en torno a aquellos temas que le interesan al investigador²¹⁵

La entrevista fue aplicada a los ocho docentes del plan diferenciado técnico profesional, posterior a una completa presentación realizada por uno de los integrantes del equipo de intervención (ver anexo), en ella se presentó un resumen de los resultados de la investigación, así como un resumen del proyecto de intervención que se pretende realizar, esto con el fin de dotarlos de conocimientos sobre la propuesta.

Posterior a la presentación otro de los investigadores procedió a realizar el focus group, considerando para ello cuatro criterios de validación, siendo estos: Pertinencia, Factibilidad, Calidad y Aportes de la propuesta. Estos criterios se operacionalizaron a través de la elaboración y aplicación de un cuestionario con dos preguntas para cada categoría; su aplicación se llevó a cabo de la siguiente manera: una pregunta en la cual todos los participantes debían responder (pregunta dirigida) y la otra donde los participantes opinaban libremente -siguiendo esta lógica para las otras 6 preguntas-, cabe señalar que las respuestas fueron registradas en audio grabando la participación de los usuarios en el focus group.

²¹⁵ CISTERNA, F. (2007). Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales. Chile: Universidad del BíoBío.

Cabe señalar además, que para realizar el focus group se solicitó a uno de los investigadores mantenerse al margen del proceso, para evitar el sesgo, ya que este ocupa el cargo de director del establecimiento.

Otro aspecto considerado en la metodología de validación tiene que ver con la interpretación de los resultados y la triangulación hermenéutica de las respuestas aportadas por los usuarios, en esta etapa. Cisterna (2005) dice que se debe entender por “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información²¹⁶.

Con el proceso de triangulación realizado, se procede posteriormente a realizar inferencias interpretativas de las respuesta aportadas por el grupo de docentes TP extrayendo las conclusiones sobre su opinión respecto al proyecto de intervención.

4.2 Fuentes de validación

Las fuentes de validación de la propuesta están tomadas desde la percepción que presentan los propios usuarios, considerando que serán ellos quienes participaran directamente del proyecto, para ello las categorías de referencia son:

Pertinencia: Referida a si el proyecto pertenece y/o corresponde a la realidad del establecimiento.

²¹⁶ CISTERNA, F. (2005). “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”. *Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71, Recuperado 17/12/2013 <http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v14/a6.pdf>

Factibilidad: Referida a la disponibilidad de los recursos necesarios para llevar a cabo los objetivos o metas señaladas en el proyecto de intervención.

Calidad: Referida al conjunto de propiedades inherentes al proyecto que le confieren capacidad para satisfacer necesidades implícitas o explícitas de los usuarios. Además tiene que ver con la percepción propia que tenga el usuario respecto a las necesidades generadas.

Aportes: referidos a la capacidad del proyecto para aportar bajo la temática que esta estructurado, estos aportes pueden ser para ellos, para la institución o para externos.

4.3 Presentación de resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos del proceso de triangulación hermenéutica e inferencias interpretativas, sobre validación del proyecto de intervención escolar, basado en la estrategia de recolección de información “focus group”, la cual utilizó cuatro categorías para el diseño de preguntas semi-estructuradas y semi-dirigidas.

TABLA N° 1 FOCUS GROUP

FocusGroup realizado el día miércoles 11 de diciembre a las 15,00 horas, en dependencias del Colegio El Árbol de la Vida de San Carlos, a 8 profesionales que se desempeñan como docentes del Plan diferenciado de la Educación Media Técnica Profesional.								
Categorías	Pregunta N° 1.¿Considera que es realmente una necesidad u oportunidad para su desarrollo como profesional?							
Pertinencia	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8
	Si, considero que es una oportunidad muy buena para desarrollarla, porque mejoramos nuestras debilidades, y potenciar lo que sabemos, es algo bueno para nosotros como profesionales	Desde este punto de vista, tener un mayor desarrollo profesional ya que no tengo una base como docente	Y yo digo, que es importante, porque significa criterios de conceptos que todos deberíamos conocer porque estamos trabajando aquí en enseñanza técnica profesional	Considero que es necesario, en esta oportunidad ya que a través de los conocimientos podemos mejorar la calidad de la enseñanza.	Yo también considero que es necesario para nuestro desarrollo profesional. Porque de una u otra manera nos van a enseñar a dirigir de buena manera nuestros conocimientos hacia los alumnos.	También considero que es una oportunidad muy buena para nosotros como profesionales que nos estamos dedicando a la docencia ya que en conocimientos de lo que a lo mejor nuestros módulos lo pueden necesitar lo sabemos cómo poder manifestarlo en definitiva	Yo creo más que nada una oportunidad es necesaria para poder mejorar las falencias en cada personal en cada profesional y nos ayuda para una mejor educación y a una equidad a nivel de educación	Como profesional creo que es necesario poder tener la posibilidad de conocer más técnicas para hacer mejores clases..

						enseñarlo para que se logre el aprendizaje eso es muy importante.		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

	Pregunta N° 2. ¿Considera que la propuesta es realmente una necesidad u oportunidad para la institución educativa?							
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8
Pertinencia			Pero es que yo pienso esto es como para dejar de lado entonces es como los módulos que nos entre personas nuevas cuando llegamos es una cosa así tendría que ser para todas las personas que vienen llegando nuevas.	Es que esta oportunidad es pertinente y necesaria para la institución ya que a través Digamos establecer mejoras en cuanto a la calidad del personal va a mejorar cierto la imagen y la entrega educacional del establecimiento .	Siempre cuando el personal sea permanente porque lo más probable en el caso mío yo este otro año salgo con prenatal y no voy a estar en estas capacitaciones y si por ejemplo no se a don Fernando le dan una trabajo en las minas en el norte que tenga más remuneración se va y si			

					viene otro profesor nuevo no va estar capacitado.			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

Categorías	Pregunta N° 3. ¿Cree usted que la propuesta diseñada es posible de efectuar con los recursos y tiempos destinados para ello? ¿Por qué?							
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8
Factibilidad	Si ellos nos dan todo ese apoyo es factible pero debe ser factible también los tiempos y el orden cronológico del tiempo de todos nosotros para reunirlos solamente el día que coincidamos ese día para todos reunirlos porque si es así es	Opino lo mismo, se tienen que considerar los mismos horarios para todos.	Si es factible siempre y cuando el sostenedor se organice bien.	Yo pienso que eso no depende de nosotros depende de nuestro empleador en este caso nuestro sostenedor si el tiene la voluntad de que se haga se va hacer porque él va disponer los tiempos cierto los recursos necesario para hacerlo. Nuestra voluntad existe.	Es factible siempre y cuando nos tengan en orden los horario para poder asistir.	Que quede programado y establecido es súper factible ya porque efectivamente ahora mismo hubo que reacomodar ciertas actividades que teníamos programadas y tuvimos que dejarlas de lado para la reunión ahora si esto lo dejan programado es factible	Yo creo que es muy factible obviamente tenemos que tener responsabilidades y la puntualidad porque en marzo tendremos un cronograma para esto.	Si existen recursos y espacios donde podamos estar trabajando para concretar la capacitación. Y que sean apoyados por el sostenedor

	Pregunta N° 4. ¿Cree usted que es posible llevar a cabo la propuesta en el establecimiento? ¿Por qué?							
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8
Factibilidad	De la parte psicológica del profesores sería bueno que se generara en este colegio y también la instancia de descomprimir al profesor sacarlo del colegio y desarrollar algunas clases teóricas en otro lugar que descomprima como el ámbito del colegio para no estar aquí		Sería bueno que los lineamientos fueran claros.	Si es factible que nos autoricen que se haga porque eso va a depender del sostenedor		Si ofrecen los recursos necesarios es decir por ejemplo tenemos computadores disponibles tenemos un cuarto para reunirnos con internet es posible.		

	como la presión del colegio en un lugar más agradable.							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Categorías	Pregunta N° 5 ¿Qué fortaleza identifica en el proyecto?							
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8
Calidad	Las fortalezas es fortalecer las prácticas pedagógicas del desarrollo profesional de cada docente	Yo creo que la fortaleza que identifico es que esta capacitación nos va ayudar a mejorar la entrega de los contenidos	Poder enseñar de mejor forma los módulos lo que dicen los módulos las cosas que dicen los módulos los objetivos.	Pero si hablamos de las fortalezas en la base de este proyecto de trabajo que sea sustentable por el tiempo pero con los respaldo quedan bien amarrados afiatados a lo que se les va hacer realmente, esa es la fortaleza.	Yo considero va entregar lo más básico hasta lo más complicado que es llevarlo a cabo.	Para mí una de las fortalezas es una de las cosas que dijo Miguel lo que ustedes van a entregar tiene un respaldo es decir no están como inventando lo que nos van a entregar sino que está establecido algo legal Ministerial que nos da un precedente que va ser algo verídico real.	La fortaleza que creo se da en este proyecto es que cada vez que llegue un docente nuevo se le pueda entregar lo que hemos aprendido, para que el se desempeñe mejor en sus clases.	Para mi veo que la fortaleza que nos permitirá, desenvolvernos mejor en nuestras clases con herramientas y estrategias que nos permitan que nuestros alumnos entiendan mejor nuestras clases.

	Pregunta N° 6. ¿Qué debilidades identifica en el proyecto?							
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8
	Calidad							
	La debilidad que veo yo desde mi punto de vista y ojala que no sea por presentar el proyecto hacia a un estamento que tiene que aprobarlo y no tomen el proyecto para una nota final sino sea viable realizarlo.		Falta de tiempo podría ser una debilidad.	Los tiempos y los espacios que se van asigna, r una vez que tengamos la autorización que sean necesarias ya va a pasar de debilidad a fortalezas pero estamos en el aire o sea es una propuesta que se va a insertar para mejorar la calidad de la educación de nuestro colegio			Falta de motivación del personal ya sea por el estrés laboral, por el cansancio. Es lo más propenso a que no resulte.	La debilidad que yo creo se va a presentar cuando por cualquiera circunstancias tengamos que suspender una semana de capacitación habría que ver de qué forma replanificarlo.

Categorías	Pregunta N° 7.¿Cree que la idea es innovadora? Asigne una nota 1 a 10 (1= No innovadora, 10= Muy innovadora) ¿Por qué?							
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8
Aportes	Innovadora una nota 10 porque es un problema que nunca se ha solucionado en la área técnico profesional, lo quieren solucionar pero no han analizado la forma correcta que creo sea la que ustedes presentan.	La valido con una nota 10 y la encuentro innovadora porque genera un mejoramiento en este caso para los colegio con los docentes TP.	Una nota 10 innovadora porque no conozco otros establecimiento con esta capacitación TP tan clara.	Creo que es innovadora y la valido con nota 10 como dicen los colegas no se ha visto y si es algo nuevo y algo que va aportar para el desarrollo y crecimiento personal de los funcionario Técnico Profesional , pienso un aporte muy bueno felicito excelente.	Yo la califico con un 10 porque es algo que no se trata comúnmente o no se lleva a cabo en cuanto a lo que se va a plantear no es algo nuevo es lo que siempre está el tema de la evaluación las temáticas son las mismas.	Mas que innovador es algo necesario para todos los que estamos haciendo docencia en la educación técnico profesional la califico con una nota 7.	Yo la califico más que nada con una nota 10 ya que es innovadora y necesaria y yo voy a tener una capacitación como esta.	Yo califico esta propuesta con nota 10 ya que creo que es necesaria para nosotros los que trabajamos sin ser profesores y es un aporte para que los demás lo tomen en cuenta.

	Pregunta N° 8. ¿Observa usted algunos beneficios en las propuestas que aporten al desarrollo interno o externo del establecimiento educacional? Si su respuesta es afirmativa ¿en qué aéreas?							
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8
Aportes	Sería un gran aporte para los alumnos porque ellos se van a desarrollar mejor al entregar mejor los contenidos.	Si se generan mejores aprendizajes en el aula a nivel interno es mejor	A nivel externo que lleguen más alumnos al colegio y si interesen por nuestro colegio .	Si es factible que nos autoricen que se haga porque eso va a depender del sostenedor. Y a nivel externo creo que nuestra imagen como colegio la potenciaremos ya que los alumnos que estudian acá las carreras se verán beneficiados cuando hagan sus prácticas. Y los empresarios lo notaran		Algunos funcionarios tienen títulos de doctorados, magister ero en el aula nada...yo no voy a dudar de lo que sabe Mirta en diseño grafico...pero nosotros tenemos que motivarlos a los alumnos a través de la pedagogía.		Los beneficios que yo observo a nivel del colegio es que se mejorara la calidad de nosotros los que hacemos la docencia sin tenerla. Mejorara los resultados de nuestros alumnos.

TABLA N° 2 Construcción de inferencias interpretativas por categoría.

Focus Group realizado el día miércoles 11 de diciembre a las 15,00 horas, en dependencias del Colegio El Árbol de la Vida de San Carlos, a 8 profesionales que se desempeñan como docentes del Plan diferenciado de la Educación Media Técnica Profesional.		
Categorías	Síntesis por preguntas	Síntesis por categorías
Pertinencia	Pregunta N° 1. ¿Considera que es realmente una necesidad u oportunidad para su desarrollo como profesional?	Según las respuestas entregadas por los participantes se interpreta que es pertinente la ejecución de esta propuesta considerándola una oportunidad ya que posibilita el mejoramiento de la imagen del establecimiento así como una necesidad para su desarrollo profesional que les permita mejorar sus conocimientos y practicas pedagógicas en el aula.
	En base a las inferencias interpretativas se puede establecer que todos los participantes coinciden que esta propuesta es una necesidad para su desarrollo profesional y además una oportunidad ya que les aportaría conocimientos para mejorar su práctica pedagógica.	
	Pregunta N° 2. ¿Considera que la propuesta es realmente una necesidad u oportunidad para la institución educativa?	
	Se interpreta en base a la respuesta de tres participantes que la propuesta es una oportunidad ya que posibilita el mejoramiento de la imagen y calidad de profesionales del establecimiento, disminuyendo la rotación de los docentes.	

Categorías	Síntesis por preguntas	Síntesis por categorías
Factibilidad	Pregunta N° 3. ¿Cree usted que la propuesta diseñada es posible de efectuar con los recursos y tiempos destinados para ello? ¿por qué?	Según las respuestas entregadas por los participantes se interpreta que, es factible la ejecución de esta propuesta siempre y cuando se organicen los tiempos y sea autorizado por el sostenedor y provea los recursos necesarios.
	En base a las inferencias interpretativas se puede establecer que todos los participantes consideran que es posible efectuar la propuesta siempre y cuando se organicen los tiempos adecuados para ello y los recursos que destine el sostenedor para ello.	
	Pregunta N° 4. ¿Cree usted que es posible llevar a cabo la propuesta en el establecimiento? ¿Por qué?	
	Se interpreta en base a la respuesta de 4 participantes que es posible llevar a cabo la propuesta ya que esta dependería de la autorización y de los recursos materiales que el sostenedor entregue.	

Categorías	Síntesis por preguntas	Síntesis por categorías
Calidad	Pregunta N° 5 ¿Qué fortaleza identifica en el proyecto?	Según las respuestas entregadas por los participantes se interpreta que, principalmente identifican como fortaleza la capacitación, la que les permitirá mejorar sus prácticas pedagógicas; sin embargo las debilidades estarían asociadas a la falta de interés de los docentes en participar, la falta de tiempo y espacios para su funcionamiento y la incertidumbre de que ocurrirá cuando se suspenda por otras actividades.
	En base a las inferencias interpretativas se puede establecer que todos los participantes consideran como fortaleza la capacitación, en atención a que esta les permitirá mejorar sus prácticas pedagógicas. Además que estas acciones se puedan institucionalizar y se sustente en el tiempo.	
	Pregunta N° 6. ¿Qué debilidades identifica en el proyecto?	
	Se interpreta en base a la respuesta de 5 participantes, que las debilidades que identifican en esta propuesta están ligadas a la falta de motivación de algunos docentes para participar, la falta de tiempo y espacios para su ejecución y la suspensión del mismo por cambios de actividades.	

Categorías	Síntesis por preguntas	Síntesis por categorías
Aportes	Pregunta N° 7. ¿Cree que la idea es innovadora? Asigne una nota 1 a 10 (1= No innovadora, 10= Muy innovadora) ¿Por qué?	Según las respuestas entregadas por los participantes se interpreta que, la mayoría cree que esta propuesta es innovadora ya que posibilita capacitar a los profesionales que no tienen la docencia para dotarlos de conocimientos y con ello mejoren sus prácticas pedagógicas en el aula. Los beneficios que aportaría esta propuesta están ligadas al mejoramiento de la enseñanza – aprendizaje y a potenciar la imagen institucional.
	Siete participantes asignan con una nota 10 la idea que esta propuesta es innovadora, ya que posibilita a todos los profesionales que no tienen la pedagogía a mejorar sus prácticas en el aula. Una participante asigna un 7, quien señala que es necesaria para lo que estamos haciendo docencia en la Educación Técnico Profesional.	
	Pregunta N° 8. ¿Observa usted algunos beneficios en las propuestas que aporten al desarrollo interno o externo del establecimiento educacional? Si su respuesta es afirmativa ¿en qué áreas?	
	Se interpreta en base a la respuesta de 6 participantes, que los beneficios de esta propuesta, están relacionados al mejoramiento de la enseñanza – aprendizaje; y potenciar la imagen institucional.	

4.3.1 Conclusiones sobre Validación

Después de haber realizado la presentación de la propuesta, a los ocho profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado TP, en el colegio particular subvencionado de San Carlos, se procede a realizar un Focus Group, basado en un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas por categorías. Las que posteriormente fueron desgravadas y analizadas a través de las Tablas N° 1 y 2, para finalmente llegar a la construcción de la síntesis interpretativa.

Los usuarios especifican claramente que es pertinente la ejecución de esta propuesta, en el sentido de considerarla una oportunidad, que posibilitaría el mejoramiento de la imagen del establecimiento, contribuyendo a una mejor matrícula. Así como también, una necesidad para el desarrollo profesional, el cual les permitiría mejorar sus conocimientos y dominios pedagógicos en el aula.

La factibilidad de realizar esta propuesta estaría supeditada por la autorización del sostenedor y la provisión de los recursos para su implementación. Otro elemento asociado, es el factor tiempo, el que se debe organizar de tal manera que facilite la concurrencia de la totalidad de los profesionales para su desarrollo.

La fortaleza principal que identifican los participantes de esta propuesta es la capacitación, sin embargo la debilidad de la misma estaría asociada a la posibilidad de que exista una falta de interés en participar de los usuarios, así como el tiempo y los espacios físicos para su funcionamiento. Ahora bien existe una incertidumbre respecto de la propuesta y esta es el temor a que no perdure en el tiempo y quede como un elemento de buenas intenciones.

La mayoría de los participantes coinciden que esta propuesta es innovadora y necesaria para los profesionales que no poseen la pedagogía. Aportando las herramientas y los conocimientos necesarios para mejorar su quehacer pedagógico.

Capítulo V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

A continuación se expondrán las conclusiones de la investigación (ya presentadas en el capítulo II) y posteriormente de la propuesta de intervención pedagógica.

5.1.1 De la investigación:

De la interpretación de los resultados de la investigación se puede concluir que la praxis pedagógica de los docentes que se desempeñan en el Plan Diferenciado Técnico Profesional, presenta las siguientes características:

1. Los docentes no poseen los conocimientos y dominios en el ámbito curricular, interpretándose que realizan una praxis sustentada en el aprendizaje que van adquiriendo de la experiencia que otorga ser docentes. Además, se puede establecer que no se informan sobre lo que enseñan, esto se explica en que planifican sus actividades en torno a los contenidos mínimos o aprendizaje esperados, lo que indica que los docentes trabajan con los lineamientos del currículum nacional para la educación media TP, sin embargo no son conscientes de la finalidad que tiene este marco curricular, de los ajustes que se están produciendo, ni de las normativas que lo rigen. Por su parte, evidencian escasos conocimientos y dominios sobre procedimientos y técnicas para efectuar adaptaciones curriculares, lo que implica que los docentes no realizan modificaciones a los diversos elementos del currículo para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje que se puedan presentar en diversas situaciones, grupos y/o personas.
2. Los docentes no poseen o poseen escasos conocimientos para preparar la enseñanza, lo que implica que la totalidad de los docentes no conoce, ni domina en profundidad aspectos relacionados con organizar, diseñar y seleccionar estrategias de enseñanza que otorguen sentido a los contenidos presentados, además, al momento de planificar confunden elementos de la planificación curricular. Se presenta una dicotomía respecto a desarrollo de esta, ya que en

las entrevistas se interpreta que la mayoría posee los conocimientos y dominio, sin embargo en la revisión documental presentan claras falencias, siendo el estamento dentro del establecimiento con más indicadores deficientemente evaluados, según las supervisiones de aula. En cuanto al desarrollo de la enseñanza los profesores no poseen o poseen algunos conocimientos y dominios sobre cómo desarrollar la enseñanza, ya que conocen los momentos de una clase y les asignan particular importancia a cada uno de ellos, poniendo como centro el aprendizaje, sin embargo la revisión documental (pauta de observación de aula) muestra que este estamento presenta mayores falencias respecto de los docentes del plan común, ya que en muchos casos no presentan un buen inicio (no trabajan la motivación, objetivos y/o conocimientos previos) y durante el desarrollo no contextualizan los contenidos a trabajar.

3. Se puede interpretar que prácticamente la totalidad de los docentes no conoce ni domina los aspectos que considera la evaluación de aprendizajes, ya que de acuerdo a la información recopilada los instrumentos de evaluación consideran sólo dos niveles cognitivos y la única finalidad de éstos es calificar, por lo que estos docentes no son capaces de dar respuesta las interrogantes previas a la evaluación, tales como ¿qué evaluar? ¿Cómo evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, entre otras. Por consiguiente, los procesos evaluativos muestran que la mayoría de los docentes no posee una práctica evaluativa permanente y con fines claros durante la clase, volviéndose así la evaluación un proceso aislado, esto implicaría que gran parte de los profesores no identifica la evaluación como un proceso que proporciona información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa, así como no conocen los tipos de evaluación.
4. Basado en las respuestas aportadas por los docentes se puede establecer que la totalidad de los docentes presenta desconocimiento y escaso dominio sobre los elementos de gestión del clima de aula, ya que no son capaces de comprometerse con los contenidos que enseña, motivar a sus alumnos y hacer que éstos se sientan desafiados a aprender y esforzarse para ello. Además, las

normas de convivencia en el aula ya que éstos profesionales no logran establecer normas de convivencia que sean conocidas, comprensibles y congruentes, y que le permitan generar respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de la convivencia en el aula. Considerando las relaciones interpersonales, la totalidad de los docentes no posee o posee escasos conocimientos y dominios sobre esta temática, lo que implicaría que ningún profesional logra proporcionar efectivamente a los alumnos oportunidades de participación, promoviendo actitudes de compromiso, solidaridad y respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas. Finalmente, con respecto al ambiente organizado de trabajo, los profesionales no poseen o poseen escasos conocimientos en el área, ya que ninguno es capaz de estructurar el espacio de aula de manera flexible y utilizar recursos de manera coherente con las actividades de aprendizaje.

5.1.2 De la propuesta:

La propuesta planteada intenta responder a los puntos anteriormente definidos y dar respuesta al objetivo general el que dice relación con “Diseñar e instalar institucionalmente un sistema de desarrollo profesional para el mejoramiento de las competencias pedagógicas de los docentes de la educación media Técnico Profesional, empleando la metodología de la Investigación-acción”

Los módulos presentados responden al primer objetivo específico formulado, diseñando e implementando un programa de capacitación en competencias pedagógicas por medio de la Investigación Acción, en donde los docentes conozcan y dominen los conceptos básicos asociados a la práctica en cuatro categorías seleccionadas y definidas, siendo estas: Ámbito curricular, Praxis pedagógica, Evaluación de aprendizajes y Gestión del clima de aula.

Otro de los aspectos que esta propuesta pretende responder dice relación con el al segundo objetivo específico, de institucionalizar un sistema de desarrollo profesional

por medio de la definición de líneas estratégicas expresadas en el Proyecto Educativo.

En resumen, el proyecto de intervención responde a las necesidades detectadas en la investigación con respecto a la praxis pedagógica de los docentes que se desempeñan en el plan diferenciado de la educación Técnico Profesional, intentando proponer una gestión y liderazgo que busca el desarrollo de sus profesionales, aportando las herramientas necesarias que permitan superar las carencias y falencias planteadas en el proceso de investigación, de esta manera se busca establecer una política de mejoramiento interno continuo que responda de manera efectiva a los requerimientos que demanda el actual sistema educativo chileno.

5.2 Recomendaciones

A continuación se presentan algunos aportes y recomendaciones para la implementación y evaluación de la propuesta.

La investigación ha contribuido a reconocer y caracterizar los aspectos más relevantes de las praxis que presentan los profesionales que se desempeñan como docentes en una institución educativa. Además, presenta un apoyo metodológico importante para otros investigadores que deseen buscar información sobre este u otros temas relacionados, esto se debe a que existe poca teoría e investigaciones sobre el trabajo y aportes pedagógicos que realizan profesionales de otras áreas a la Educación Técnica del país o puntualmente escasa información sobre la educación Técnico Profesional en Chile.

Por su parte, se puede establecer que la formación Técnico Profesional es muy necesaria para el desarrollo de un país y que es altamente posible proyectar aportes concretos para su promoción y aprendizaje desde el aula, sin embargo existen pocas instancias de regulación y/o apoyo por parte del nivel ministerial para el rol que

cumplen o que deben cumplir otros profesionales o técnicos que se desempeñan como pedagogos, sin embargo, esta propuesta intenta planificar y crear políticas internas, que se plasmen en los proyectos educativos de los establecimientos y que digan relación con el desarrollo de los profesionales no solo del plan diferenciado Técnico Profesional, sino también de los profesores del plan común; promoviendo un discurso común en torno a la praxis pedagógica de los docentes y particularmente de aquellos que no han sido preparados para ejercer la función de profesor.

Como se mencionó anteriormente el plan de evaluación del proyecto, busca determinar el cumplimiento de los objetivos planteados, pero además se espera que el proyecto en sí genere un impacto con su diseño, implementación e institucionalización, por ello en éste no solo se evalúan los procesos, sino también a todos los participantes; lo que permite una interacción, reflexión y desarrollo profesional más completo.

La propuesta generará un impacto tanto a nivel interno (mejorando la praxis pedagógica, relaciones interpersonales, resultados de aprendizajes, eficiencia interna, convivencia, entre otros) y externo (modelo de mejora institucional para docentes).

Al realizar la validación de la propuesta, se observa claramente como una oportunidad, que posibilitaría el mejoramiento de la imagen del establecimiento, contribuyendo a una mejor matrícula y al desarrollo profesional.

La factibilidad de realizar esta propuesta estaría supeditada por la autorización del sostenedor y la provisión de los recursos para su implementación. Otro elemento asociado es el factor tiempo, el que se debe organizar de tal manera que facilite la concurrencia de la totalidad de los profesionales para su desarrollo.

Finalmente se considera que esta propuesta es innovadora y necesaria para los profesionales que no poseen la pedagogía. Aportando las herramientas y los conocimientos necesarios para mejorar el quehacer pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

AMORÓS, E. (2007). Comportamiento Organizacional En Busca del Desarrollo de Ventajas Competitivas. USAT - Escuela de Economía. Perú.

ANDERSON, S. (2006). *The School District's Role in Educational Change. International Journal of Educational Reform*, 15(1), pp.13-37

BAUSELA E. (s.f). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de educación. Recuperada 17/12/2013 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>.

BARBER, M., y FULLAN, M. (2005). *Tri-Level Development. Education Week*, 24 (25), pp. 32-35.

BOLIVAR, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades. Madrid: La Muralla.

BOLIVAR, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(1), pp. 1-4.

BRASLAVSKY, C. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), pp. 84-101. Recuperado el 16/12/2013.de <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>.

BRUNNER, J Y ELACQUA, G. (2003)Factores que Inciden en una Educación Efectiva: Evidencia Internacional. Recuperado el 16.12.2013 de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/factores_que_in.html.

CASTRO, F.(2009.) El proyecto de gestión pedagógica. Un desafío para garantizar la coherencia escolar. Horizontes educativos, vol.14, Núm.1, 2009, pp. 77-89. Universidad del BíoBio. Chile.

CARIOLA, M., BELLEÍ, C.& NÚÑEZ, I. (2003).Veinte años de políticas de Educación Media en Chile. UNESCO.

CISTERNA, F. (2005). "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa". *Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71, Recuperado 17.12.2013 <http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v14/a6.pdf>

CISTERNA, F. (2007). Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales. Chile: Universidad del BíoBío.

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006).Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Chile.

COX, C. (2005). Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos Décadas del Siglo XX.(2ª. Ed.). Chile: Editorial Universitaria.

DE ALBA, A. (1997). El currículum universitario de cara al nuevo milenio. México DF. Editorial Plazayvaldes.

DENZIN, N., y LINCOLN, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

DOLAN, S., SHULER, R. y CABRERA, R. (2003). La gestión de los recursos humanos. México: Mc. Graw Hill.

ELMORE, R. (2008). *Leadership as the practice of improvement*. En: Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (Eds.), *Improving School Leadership*. Volume 2. Paris: OECD.

ELLIOT, J. (2005). *El Cambio Educativo desde la Investigación Acción*. (4ªEd). Madrid. Ediciones Morata.

FUNDACION CHILE. (2006). Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Recuperado el 15/12/2013 de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/manual.pdf.

FUNDACIÓN CHILE. (s.f.). Perfiles de competencias para docentes directivos. Mapa de desarrollo profesional MINEDUC. Recuperado el 17/12/2013 de <http://www.educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos.html?task=download.file&fid=70.150&sid=115>.

FUNDACIÓN CHILE. (s.f.). Perfil de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo. Programa Educación-Gestión Escolar Recuperado el 10/10/2013, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=117200>.

GÓMEZ L. (2007) *Investigación Educativa* vol. 11 N.º 20, 33 – 44 Recuperado el 19/12/2013 de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a04v11n20.pdf.

GÓMEZ-LLERA, G. (1998). *Dirigir es educar*. Madrid, España: Editorial McGraw-Hill.

HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.

HECK, R.; MARCOULIDES, G. Y LANG, P. (1991). *Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques. School Effectiveness and School Improvement*.

HEIDEMAN, P. (1990) en: Marcelo, Carlos. "La Evaluación del Desarrollo Profesional Docente: De la Cantidad a la Calidad". Revista Brasileira de Formación de Profesores – RBFP. 2009. p. 44.

HERSEY, P; BLANCHARD, K. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ, US:

HERRAN, A. y GONZALEZ, I. (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Editorial Universitas.

HOPKINS, D. (2008). Hacia una Buena escuela, experiencias y lecciones. Serie Liderazgo Educativo. Santiago de Chile: Fundación Chile y Fundación CAP.

HORN, A. MARFÁN J. (2010) Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas. Vol 9, Nº 2. pp. 82-104.

IBERNÓN, F. (1996). La Formación del profesorado: formar para innovar. (1ª Edición). Argentina. Editorial Magisterio de Río de la Plata.

INACAP (s.f.). Los criterios de evaluación. Recuperado el 10/10/2013, de http://www.inacap.cl/data/e_news_sde/boletin_3.htm.

INSTITUTO DE PERFECCIONAMIENTO Y ESTUDIOS SUPERIORES IPES. (s.f.) *Evaluación IPES*. Recuperado el 26/09/2013 de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo2/materiales/inves/evalua.pdf.

KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona. Laertes.

KRICHEKY G.J. Y MURILLO, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (1), pp. 65-83.

Recuperado el 14/12/2013 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>.

LIEBERMAN, A. (2000). *Networks as learning communities. Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 221-227.

LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1984) "Transformando el establecimiento en Comunidades Profesionales e Aprendizaje; Orientaciones al Equipo de Liderazgo Educativo para desarrollar reuniones de reflexión técnico pedagógica". Ministerio de Educación. 2013.

LEITHWOOD, K.(2009).Fundación Chile. ¿Cómo liderar nuestras escuelas? *Aportes desde la investigación*. Salesianos, Santiago de Chile.

LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. (2000). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Journal of Educational Administration*, 38(2), p. 112.

LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.

LEWIN, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Editorial Harper.

LEWIS, P. y MURPHY, R. (2008). *New Directions in School Leadership. School Leadership and Management*, 28(2).

LOSRECUROSHUMANOS.COM (2011). Los 10 estilos de liderazgo más frecuentes en las organizaciones. Recuperado el 17/12/2013 de <http://www.losrecursoshumanos.com/contenidos/7762-los-10-estilos-de-liderazgo-mas-frecuentes-en-las-organizaciones.html>

MAÑÚ J. M. (2005). Equipos directivos para centros educativos de calidad. Ediciones Rialp, S.A. Madrid.

MARTÍN, E. (1988): Las adaptaciones curriculares en la educación primaria. En CNREE (Ed.): Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. Madrid, Serie Documentos nº 7, 23-55.

MARTÍNEZ R. Y FERNÁNDEZ A. (s.f.) Árbol de problemas y áreas de intervención. Recuperado el 12/12/2013 de <http://www.slideshare.net/metodologia2012/arbol-de-problema-cepal>.

MENA I., BUGUEÑO X. Y ROMAGNOLI C. (2007). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) en su dimensión formativa*. Ficha valoras UC. Recuperado el 17/12/2013 de <http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/PEI.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003). Decreto 352 Reglamenta el ejercicio de la función docente. Chile. Recuperado 18/12/2013. De http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20352%20Reglamento%20Funcion%20Docente.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2005). *Marco para la Buena Dirección Criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño*. Impresión B&B impresores. República de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009) *Ley 20.370* Establece la ley General de educación. Santiago. Chile. Recuperado el 18/12/2013 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. (s.f.) Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011) *Ley 20.529* Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Santiago. Chile. Recuperado el 18/12/2013 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>.

MOLINA, E. (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, pp. 235-250.

NUÑEZ, F (2008) Teoría del curriculum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Numero 4, año 2008. Recuperado el 09/01/2014 de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero4/4_2008_articuloreferencia_NunezParis.pdf

OCDE (2003). *La comprensión del cerebro, hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. Santillana. México.

OCDE (2004) *Revisión de políticas nacionales de educación Chile*. OCDE Publications. Francia.

PIÑEIRO M. (2005) Planeamiento Institucional: Construcción del Proyecto Educativo Institucional Como Proyecto Integral Participativo. *Revista Iberoamericana de*

Educación. ISSN: 1681-5653. Recuperado el 12/12/2013 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/843Pineyro.pdf>

RACZINSKY, D. Y MUÑOZ, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. MINEDUC. Santiago. Chile.

ROBINSON, V. (2009). *Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. Studies in Educational Leadership*, 7.

ROJAS.A Y GASPAR F. (2006). Bases del liderazgo en educación. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado el 17/12/2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>.

RUIZ, J. (1995). La evaluación Institucional en un Centro de educación Primaria. Revista Iberoamérica de Educación. N°8, Mayo-agosto 2005.

SALAZAR, M. (1992). "La investigación – acción participativa. Inicio y desarrollo". Buenos Aires. Hvmánitas.

SEPÚLVEDA, L. (2009). Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación–FONIDE.

STOLL, L. y LOUIS, K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open UniversityPress.

STUARDO G. Y SÁNCHEZ J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Fundación Chile. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2011, 48(1), 63-80

TAYLOR,S.J. BOGDAN, R. (1992). La entrevista en profundidad (pp. 100-132). En Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. España: Editorial Paidós.

TORRE, S. (1993). Innovación curricular. Madrid: Editorial Cincel.

UNICEF, GOBIERNO DE CHILE (2004). ¿Quién dijo que no se puede? *Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. MINEDUC, Santiago. Chile.

Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá
http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/agronomia/2007841/lecciones/03_07.htm
recuperado el 14.12.13.

URIBE, M. (2010). “Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno”. Reice, vol. 3, núm. 1 (e) Recuperado el 16/12/2013. de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22_hm.html

VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Editorial Síntesis S.A.

VILLAROEL BARRERA S. (2002) Proyecto educativo institucional, Marco legal y Estructura básica. Gobierno de Chile Ministerio de Educación. Programa 900 escuelas. Recuperado el 17/12/2013. de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PEI%20Marco%20Legal%20y%20Estructurabn.pdf>.

WATERS,T. MARZANO, R. y MCNULTY, B.(2003)*BalancedLeadership: What 30 Years of ResearchTellsUsAbouttheEffect of LeadershiponStudentAchievement*, Documento de trabajo McREL. Colorado EE.UU.

WEINSTEIN, J; (2009) Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. Revista Estudios Sociales, n° 117, pp. 123-148

ZABALA, M.A. (1995). Diseño y desarrollo curricular (6ª ed.). Madrid Editorial Narcea.

ANEXOS

Anexo N°1: Entrevista semi-estructurada

CUESTIONARIO **PREGUNTAS SEMI-ESTRUCTURADAS**

Problema de investigación:

“Praxis pedagógica basadas en la intuición y/o sus propias vivencias, en los profesionales que se desempeñan como docentes del plan diferenciado Técnico Profesional”

1. De acuerdo con su conocimiento ¿cuál es la finalidad del currículum nacional de la formación de la Carrera TP en su especialidad?
2. Cuál es su opinión respecto al ajuste curricular que el Ministerio de Educación está realizando en la Educación Técnico Profesional.
3. Según sus conocimientos ¿cuándo sería pertinente realizar una adaptación curricular?
4. Desde su punto de vista ¿qué se logra cuando se realiza una adaptación curricular eficiente?
5. ¿Qué relación ve usted entre la planificación de la enseñanza y el logro de la cobertura curricular?
6. Desde su experiencia ¿qué elementos serían necesarios considerar para la construcción de una planificación de aula?
7. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza más apropiadas para lograr aprendizajes significativos en su área?
8. Desde su experiencia ¿cuánto es el tiempo que destina durante el desarrollo de la enseñanza a cada uno de los momentos de la clase? ¿por qué?

9. Cuando usted como docente realiza evaluación ¿Cómo compatibiliza lo que enseñó con lo que evalúa?
10. ¿Cómo calcula el tiempo de respuesta?
11. ¿Cómo hace para fijar el nivel de exigencia?
12. ¿Quién evalúa en su clase?
13. ¿Cómo lo hace para corregir los trabajos que efectúan sus estudiantes?
14. Como docente de alumnos que se desarrollarán en el ámbito laboral ¿cómo explicaría la importancia de las altas expectativas en sus estudiantes?
15. Se sabe que las expectativas de los estudiantes generan mejores aprendizajes, desde esta premisa ¿Cómo fomenta las altas expectativas en sus estudiantes?
16. ¿Qué normas de convivencia consideraría importantes para desarrollar aprendizajes en todos los estudiantes en el aula o taller?
17. ¿Cómo ha manejado situaciones de conflicto que han amenazado la convivencia en el aula o en los talleres?
18. Se sabe que existen alumnos que no participan de las clases por diversas razones, desde sus conocimientos ¿qué acciones recomienda adoptar al momento de verse enfrentado a este tipo de situaciones?
19. Con qué actividades promueve la solidaridad y respeto en sus estudiantes según sus diferencias (género, religión, otras)
20. Desde sus conocimientos ¿qué estrategia utiliza para establecer un trabajo en un ambiente organizado y estructurado?

21. Cuál es según usted el impacto que tiene el uso coherente de recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Anexo N°2 Matriz Inter-áreas

AREA DE GESTION	GESTION DE RECURSOS
LIDERAZGO	➤ Falta política de desarrollo profesional y capacitación. ➤ Falta Monitoreo y retroalimentación de las prácticas pedagógicas.
G. CURRICULAR	➤ Desconocimiento del currículum nacional para ETP. ➤ Profesionales sin formación pedagógica (currículum, didáctica y evaluación) ➤ Falta de estrategias pedagógicas para atender a la diversidad de aprendizajes. ➤ Desconocimiento de los elementos que contiene una planificación curricular. ➤ Sin manejo en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación.
CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA	➤ Faltan competencias para establecer un ambiente organizado de trabajo con los alumnos. ➤ Sin estrategias para establecer un clima de convivencia. ➤ Falta de estrategias para fomentar las altas expectativas.

Anexo N°3.- Árbol de problemas

