EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES

Transformación efectiva de las prácticas docentes en contextos escolares

Daniel Ríos Muñoz
David Herrera Araya
Andrea Vargas Henríquez
(editores)

EDITORIAL USACH

Colección FAHU
Facultad de Humanidades

EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES

Transformación efectiva de las prácticas docentes en contextos escolares

Experiencias de innovación educativa para la mejora de los aprendizajes: transformación efectiva de las prácticas docentes en contextos escolares
Daniel Ríos Muñoz, David Herrera Araya y Andrea Vargas Henríquez

El presente libro, bajo la supervisión del Comité Editorial FAHU, fue sometido a revisión por pares externos (*peer review*) especialistas en el área de investigación.

Editorial Universidad de Santiago de Chile, 2025
Av. Víctor Jara 3453, Estación Central, Santiago de Chile
Tel.: +56 2 2718 0080
www.editorialusach.cl

© Daniel Ríos Muñoz, David Herrera Araya y Andrea Vargas Henríquez, 2025

ISBN edición digital: 978-956-303-817-0

Director editorial: Jorge Montealegre I.
Edición: Daniella Gutiérrez G.
Diagramación: Andrea Meza V.
Diseño de portada: Ana Ramírez P.

Primera edición, octubre 2025

La presente obra se encuentra liberada bajo una
Licencia Creative Commons Atribución

Daniel Ríos Muñoz
David Herrera Araya
Andrea Vargas Henríquez
(editores)

EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES

Transformación efectiva de las prácticas docentes en contextos escolares

EDITORIAL USACH

Colección FAHU
Facultad de Humanidades

Colección
FAHU
Facultad de Humanidades

La Colección FAHU es una iniciativa de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, iniciada el año 2021, cuyo propósito es difundir estudios en torno a las Artes, Humanidades y Ciencias Sociales. Todos los trabajos de esta colección han sido evaluados en su pertinencia por el Comité Editorial de la Facultad de Humanidades y sometidos a revisión por pares externos y externas, sugeridos y sugeridas a partir de su trayectoria y relación con los ámbitos y líneas de investigación tratados.

El interés de la Facultad de Humanidades es poner a disposición los libros con acceso abierto, promoviendo la circulación de sus planteamientos y su relación con diversos colectivos y personas interesadas en las temáticas abordadas. Esperamos que esta colección sea un aporte al desarrollo de la investigación en las distintas disciplinas.

Jefe Oficina Editorial
César Zamorano

Comité editorial colección FAHU

Claudia Córdoba
Jaime Retamal
Sylvia Contreras
Alfonso Dingemans
Lucía Dammert
Mauricio Olavarría
Marcelo Díaz
José Sebastián Briceño
Hernán Neira
Hernán Venegas
Rafael Chavarría
Rolando Álvarez
Juan Pablo Arancibia
Antoine Faure
Pedro Reyes
Verónica Rocamora
Ana María Fernández
Claudia Calquín
Dante Castillo
Rosa Basaure
Edinson Muñoz
Sebastián Reyes

Índice

Prólogo 11

Introducción 15

Experiencias de innovación curricular 23

Mi camino profesional: fortaleciendo el PEI
desde su dimensión formativa 25

Importancia de la planificación para un
clima de aula propicio del aprendizaje 53

Aprendizaje socialmente significativo: secuencia didáctica
en un aula intercultural 85

Estrategias para promover el pensamiento crítico:
incorporando la diversidad cultural del aula 109

Plan de asesoramiento a docentes en didáctica de la
comprensión lectora para fortalecer en los estudiantes
las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto 135

Implementación de acompañamiento al aula entre pares
como estrategia de trabajo colaborativo para introducir mejoras
en las prácticas de enseñanza-aprendizaje en educación media 165

Coenseñanza: un aporte sincrónico al trabajo docente
al realizar clases virtuales en un liceo de San Bernardo 197

Experiencias de innovación evaluativa 225

Aplicación sistemática de un instrumento de autoevaluación
para la mejora de las habilidades metacognitivas de estudiantes
de tercer año medio 227

Estrategias de autoevaluación para el desarrollo de la
metacognición y autorregulación del aprendizaje en la
asignatura de educación física y salud 267

El uso de rúbrica para fortalecer procedimientos y estrategias
evaluativas auténticas orientados a la mejora de los aprendizajes
en octavo básico en la asignatura de Historia, Geografía y
Ciencias Sociales 299

La retroalimentación docente como estrategia evaluativa
para la mejora de los aprendizajes en Historia, Geografía
y Ciencias Sociales 337

Fortalecimiento de prácticas de retroalimentación en el contexto
de enseñanza remota en docentes del segundo ciclo básico en la
asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 367

Análisis y síntesis de las innovaciones presentadas ¿por qué
innovación educativa en currículum y evaluación en diferentes
contextos escolares? 395

Sobre los autores y autoras 413

Prólogo

Con la profunda convicción que iniciativas como esta aportan a la mejora educativa es que presento el libro *Experiencias de innovación educativa para la mejora de los aprendizajes: transformación efectiva de las prácticas docentes en contextos escolares*.

Más que una recopilación de trabajos o investigaciones, constituye una guía metodológica para quienes consideran la innovación como herramienta para la mejora. Se trata de una invitación a la reflexión, a la acción y, sobre todo, a la esperanza de que la educación que entregamos a nuestro estudiantado puede ser infinitamente más significativa, creativa y trascendente.

En una época de constantes cambios, donde la información se encuentra a la mano y los desafíos abundan, la educación no puede permanecer estática. La relevancia de la innovación ya no es un privilegio o una elección, sino una necesidad imperante. No se trata simplemente de aplicar aisladamente tecnologías o metodologías en boga, sino de propiciar un cambio en el paradigma educativo que posicione al estudiante en el centro de un proceso de aprendizaje auténtico y transferible. Este libro se propone como una herramienta para afrontar ese desafío.

La calidad y equidad educativa —aquella que soñamos sea significativa, inclusiva y duradera— exige de las comunidades escolares un compromiso activo por transformar sus prácticas y estructuras desde una mirada estratégica, colaborativa y sostenida en el tiempo.

Los ejemplos que recoge este libro dan cuenta de que la innovación no está reservada a contextos privilegiados, ni depende exclusivamente de recursos externos. De la misma forma, nos muestra que la innovación puede atravesar el currículum, la didáctica, las metodologías y la evaluación, sin embargo, la innovación no puede solo partir de iniciativas

individuales. En mi experiencia como Jefa de Unidad Técnico Pedagógica y Directora, tanto en la Educación Pública como en la Subvencionada que se imparte en contextos de alta vulnerabilidad, he sido testigo y protagonista de que los avances verdaderamente significativos en educación no se generan en solitario. Por el contrario, nacen en el corazón mismo del trabajo colaborativo entre docentes, la reflexión pedagógica con foco en la mejora, en el diálogo de saberes que se da dentro y fuera del aula, en la confianza mutua, en la disposición genuina de aprender cooperativamente.

Igual de relevante es que la innovación educativa solo cobra sentido cuando responde a los desafíos reales de las aulas, cuando se conecta con las necesidades concretas de los y las estudiantes, y cuando se enraíza en una visión institucional compartida y plasmada en los planes de formación local, planes de mejoramiento educativo y proyecto educativo institucional. Para lograrlo, es fundamental un diagnóstico profundo e integral, que identifique las necesidades particulares de la comunidad y que se adapte a sus aspiraciones (innovar para mejorar los resultados, innovar para evitar la deserción, innovar para crear un espacio seguro, innovar para integrar, etc.).

Para que este instinto innovador florezca y se sostenga en el tiempo, es fundamental el rol estratégico de la institución educativa. La dirección y los equipos de gestión tienen la responsabilidad ineludible de establecer una visión estratégica compartida, una directriz que guíe a toda la comunidad hacia un propósito común. Esta visión debe ser más un sello en el PEI, o un lema de un logo cualquiera; debe permear el ideario, las políticas internas y las prácticas cotidianas de la institución, desde la planificación curricular hasta la evaluación del desempeño docente. Cuando la colaboración y la innovación son valores transversales y se reflejan en los planes y estrategias, se crea un ecosistema propicio para el cambio. La institución debe ser el catalizador que brinde los espacios físicos, los tiempos lectivos y no lectivos, los recursos y la confianza para que los y las docentes se atrevan a experimentar, a fallar y a aprender, entendiendo que cada error es una oportunidad para reorganizarnos y rearmar nuestra planificación, y es ahí donde la retroalimentación con orientación a la mejora es el eje que debe primar en todos los procesos internos de la institución escolar.

Por otro lado, la innovación tiene que ser una parte vital de la trayectoria y de la articulación pedagógica: se debe innovar desde la educación inicial hasta el último año de educación media, en todas las asignaturas, interdisciplinariamente y en paralelo. Solo así la innovación podrá sostenerse en el tiempo y generar un verdadero impacto en la vida escolar de niños y niñas.

Por último, innovar también responde a un fuego interno, a ese fuego que los y las colegas plasmaron en sus trabajos que se unen en este compendio, a la esperanza que como profesores y profesoras tenemos de que la educación necesita a gente pensando, desafiándose, creyendo que nuestra tarea es clave para mejorar las sociedades.

Este texto es una invitación y una clara evidencia de que los cambios son posibles cuando toda la comunidad educativa se alinea con una visión común y cuando tenemos docentes inquietos e inquietas mental y espiritualmente, buscando soluciones concretas a los tantos problemas que nos aquejan, saliendo de la lógica de la catarsis, de la queja; para pasar a las soluciones innovadoras.

Deseo que cada experiencia compartida en estas páginas no solo inspire nuevas acciones, sino que motive a cada lector y lectora a asumir con valentía el desafío de transformar su práctica. Porque sí se puede, sí se puede impactar en el presente y en el futuro de nuestros y nuestras estudiantes. Solo necesitamos atrevernos. Este es el llamado que les hago como docente y aprendiz: a sumergirse en las experiencias que este libro les ofrece, a reflexionar sobre sus propias prácticas y a unirse a esta apasionante aventura de transformar la educación para las generaciones venideras.

Silvia Gutiérrez Silva
Profesora de Castellano UMCE
Magíster en Educación Mención Currículum y Evaluación USACH
Directora Colegio Siembra, Puente Alto

Introducción

En los últimos 30 años el sistema escolar nacional ha sido objeto de múltiples reformas, programas de mejoramiento y aplicación de innovaciones educativas, con el propósito de mejorar la formación de las y los estudiantes, respecto a sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Esta finalidad ha tenido como ejes centrales la calidad y equidad de la educación. Respecto a la primera se ha buscado mejorar la efectividad del sistema educativo en la preparación de los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. La calidad de la enseñanza, los métodos de evaluación, las didácticas asociadas a las disciplinas que forman parte de las propuestas curriculares, metodologías para hacer más activa la participación del estudiantado, la incorporación de las TIC, sobre todo en el marco de la pandemia vivida, entre otras. Desde el punto de vista de la equidad, los desafíos han requerido un enfoque integral que han incluido políticas educativas equitativas, inversión en infraestructura y equipamiento educativo, apoyo a estudiantes en situación de vulnerabilidad y programas específicos para cerrar o disminuir las brechas educativas y digitales, además de promover la inclusión.

Uno de los factores claves para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes, de acuerdo con la literatura sobre la innovación educativa, es el rol que juegan el profesorado escolar. Así, estos desempeñan un papel crucial en el desarrollo, la implementación y la evaluación de innovaciones educativas que pueden mejorar significativamente los aprendizajes de los estudiantes. Su experiencia y conocimiento práctico son recursos valiosos para impulsar la mejora continua en la educación.

Este rol esencial se ve afianzado en la medida que los y las educadoras incrementan su profesionalismo a partir de su preocupación por su desarrollo profesional docente, el que les permite garantizar que estén

bien preparados para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, a partir de mejora su práctica pedagógica, actualizar sus conocimientos y tendencias educativas, considerar la diversidad estudiantil, promocionar la innovación educativa, fomentando la creatividad y la experimentación en la enseñanza y fomento de la reflexión y el aprendizaje continuo, entre otras características o efectos de la formación docente continua.

En este contexto, este libro ofrece una serie de innovaciones escolares diseñadas, implementadas y evaluadas por docentes en ejercicio como parte de su formación de posgrado en el Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación (MECE), del Departamento de Educación, de la Universidad de Santiago de Chile.

Se espera que esta formación de postgrado consolide su contribución a la mejora de los procesos y resultados educativos, en base a procesos de transformación positiva. En suma, se asume que la innovación en la educación es crucial para mejorar la calidad y equidad educativa, considerando las necesidades cambiantes de la escuela, estimula el aprendizaje activo y la preparación para la era digital, promueve la autonomía y el pensamiento crítico, cultiva habilidades socioemocionales y fomenta la creatividad y la innovación. Esto crea un ambiente de aprendizaje más significativo, prepara a los estudiantes para el éxito en el mundo actual y futuro, y promueve la inclusión y la equidad en la educación.

Esperamos que estas innovaciones educativas y sus resultados sean una fuente de inspiración para que otros docentes se motiven y se comprometan con prácticas pedagógicas que se orienten a la mejora permanente de su quehacer profesional, teniendo a los y las estudiantes como los principales participantes y beneficiarios de estos procesos de transformación positiva, buscando generar una cultura de la innovación educativa diseñada, implementada y evaluada en los propios centros escolares.

La primera transformación innovadora se orientó a una de las principales problemáticas escolares que es el bajo nivel de actitudes y valores en el desarrollo de los procesos pedagógicos en las aulas escolares. Su objetivo fue fortalecer la implementación y difusión del PEI desde su dimensión formativa en cuanto a convivencia y formación socio afectiva de los estudiantes, a través del diseño e implementación de un instrumento de evaluación de actitudes y valores. Sus resultados dan cuenta de la necesidad de ver la gestión educativa desde distintos ángulos, mostrando y transparentando las necesidades del PEI de acuerdo sus exigencias;

animando al profesorado para que hagan propia la necesidad de involucrarse en nuevos desafíos y propuestas de mejora.

La segunda experiencia de cambio positivo se orientó a la necesidad de actualizar las prácticas educativas dentro del aula para lograr un aprendizaje significativo en todos los estudiantes por diversos que sean. Su objetivo fue realizar planificaciones contextualizadas utilizando las nuevas propuestas metodológicas, técnicas y estrategias para promover un aprendizaje significativo, en un clima de aula propicio y adecuado para él aprendizaje. Con los resultados se pudo confirmar que la planificación es una de las herramientas más necesarias para la realización de una práctica docente propia del siglo XXI, y será la ruta que marcará el quehacer de un profesor innovador, creativo y facilitador del aprendizaje.

La tercera innovación educativa apunta a la diversidad cultural, étnica, social, ideológica, de aprendizaje de los estudiantes, lo que obliga a los sistemas educacionales a aplicar estrategias inclusivas que no solo impacten en la convivencia escolar, sino también lo hagan en lo pedagógico. Su objetivo fue potenciar el aprendizaje en un contexto pluricultural través de una secuencia didáctica que propicia el diálogo de saberes y el aprendizaje cooperativo en el aula. Los resultados muestran que se potenciaron aprendizajes en contextos diversos, a través de la significancia e identificación que el educando le otorga al proceso. Esta posibilidad de potenciar aprendizajes se visualiza en la democratización de la participación manifestada en los cursos observados, ellos cuentan con referentes culturales que ponen en juego durante las clases, siempre y cuando se den esos espacios en la transferencia curricular.

La cuarta experiencia innovadora apunta a que las nuevas demandas en la sociedad del conocimiento y la información exigen replantearse el quehacer educativo y responder a los desafíos de la sociedad del siglo XXI. Su objetivo es implementar un diseño en estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico a través de la diversidad cultural del aula en dos unidades didácticas del taller de sociopedagogía, buscando mejorar aprendizajes y prácticas docentes, en quienes serán los promotores de ella. Los resultados indican que los estudiantes valoraron sus conocimientos desde una perspectiva crítica, reflexionando sobre la importancia del nombre en la construcción de la identidad, sobre la vida, la muerte, los peores crímenes, la relevancia del pensamiento crítico, la diversidad, el reconocimiento de los prejuicios, la multiculturalidad y la

posibilidad de un mundo mejor, por medio de una construcción colectiva que consideró las distintas perspectivas de los participantes.

La quinta experiencia responde a la problemática de la ausencia de prácticas relacionadas con la didáctica de la comprensión lectora, orientadas a fortalecer en los estudiantes las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto, temática relevante, pues la comprensión lectora es un eje fundamental que trasciende a todas las asignaturas. Su objetivo es fortalecer la práctica docente a través de la realización de talleres centrados en la didáctica de la comprensión lectora. Los resultados obtenidos dejan de manifiesto que las dificultades lectoras que presentan los estudiantes se encuentran relacionadas con múltiples factores presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la escasez de prácticas intencionadas para la enseñanza de la lectura, la insuficiencia de formulación de preguntas que permitan a los estudiantes desarrollar las habilidades de inferir, reflexionar a partir de la lectura y escaso tiempo para planificar actividades.

La sexta innovación se basa en la necesidad de los docentes de adecuar sus estrategias de enseñanza a los estudiantes y por trabajar colaborativamente con otros profesores que también ejercen en el aula, con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El objetivo fue implementar un acompañamiento al aula entre pares docentes como estrategia de trabajo colaborativo para la mejora de los aprendizajes, especialmente aquellos aprendizajes relacionados al desarrollo de habilidades metacognitivas presentes en la interacción con el docente en la sala de clases. Los resultados señalan que los docentes manifestaron satisfacción con la experiencia de ser observados por sus pares por sobre las jefaturas técnicas, siendo capaces de proyectar la innovación hacia su institucionalización, haciendo las modificaciones, realizando cambios incipientes en las formas de aprender, enfrentar las clases y relacionarse con los estudiantes.

La séptima innovación apunta a los cambios en la educación que han estimulado la necesidad de innovar y reestructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido al escaso dominio de estrategias y herramientas pedagógicas para realizar clases online. Sus objetivos son capacitar y guiar a docentes a una coenseñanza efectiva, sistematizando la preparación y puesta en práctica de las clases remotas usando la plataforma digital institucional. Los resultados obtenidos entregaron una visión más

alentadora sobre el actuar docente, el cual se pudo plasmar y percibir por todos los participantes, porque esta innovación se puede replicar en los siguientes años, siendo un acompañamiento acotado hacia una mejora sustantiva de la institución en cuestión.

La octava innovación pedagógica busca mejorar las habilidades metacognitivas de los estudiantes, por medio de la aplicación sistemática de un instrumento evaluativo en diferentes asignaturas basado en conceptos metacognitivos. Su objetivo fue mejorar las habilidades metacognitivas de los estudiantes por medio de la aplicación sistemática de una pauta de autoevaluación, consistente en un test metacognitivo. Como resultado los participantes valoraron positivamente el trabajo, pues cumplió con los objetivos que se habían propuesto en primera instancia; dos de los más importantes fueron instaurar a la autoevaluación como una práctica constante y la segunda fue mejorar las habilidades metacognitivas por medio de dicha práctica.

La novena innovación educativa, se enmarca en las mejoras institucionales de un establecimiento como parte de la necesidad de revisar sus políticas evaluativas. Su objetivo fue fortalecer las estrategias de autoevaluación de los docentes de Educación Física y Salud mediante talleres teórico-prácticos para el desarrollo de la autorregulación y metacognición del aprendizaje en estudiantes de 1° básico a 3° medio. Sus principales resultados muestran que los profesores fueron capaces de realizar instrumentos de autoevaluación que reconocen los avances en procesos de autorregulación como de la metacognición e incorporaron de la autoevaluación de carácter formativa, con el fin de garantizar la diversificación de las prácticas evaluativas.

La décima innovación educativa buscó fortalecer los procedimientos y estrategias evaluativas auténticas en el aula a través del uso de rúbricas para mejorar los aprendizajes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los resultados permitieron posicionar la evaluación auténtica como una oportunidad de reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación al interior del aula y que las docentes del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales fortalecieran sus conocimientos y estrategias sobre evaluación auténtica.

La undécima innovación educativa busca describir y contribuir al mejoramiento de las prácticas de retroalimentación como estrategia evaluativa orientada al progreso de los aprendizajes en docentes de Historia,

Geografía y Ciencias Sociales. El objetivo es mejorar las prácticas de retroalimentación como estrategia evaluativa orientada al progreso de los aprendizajes docentes y mejorar la gestión de aula con los estudiantes. Los resultados muestran que la retroalimentación se posiciona como una pieza clave para integrar las dinámicas de carácter formativo al interior del aula, permitiendo el desarrollo de aprendizajes conscientes y relacionados a los objetivos de aprendizaje y necesidades de docentes y estudiantes.

La duodécima experiencia se enmarca en poder contribuir con la gestión docente en un escenario de enseñanza remota en tres docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El objetivo fue fortalecer las prácticas de retroalimentación en el contexto de enseñanza remota en el segundo ciclo básico. Sus resultados evidencian el impacto y la valoración que conlleva la retroalimentación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se podría constituir como una práctica sostenible en el tiempo y compartida a otros miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, se puede plantear que estas innovaciones educativas diseñadas, implementadas y evaluadas por docentes escolares en ejercicio constituyen un valioso esfuerzo por mejorar la calidad educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje, se implementaron diversas innovaciones, respondiendo a la necesidad de adaptarse a los desafíos cambiantes del entorno educativo.

Estas iniciativas, impulsadas por la búsqueda continua de la excelencia pedagógica y el compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes, abordaron una variedad de aspectos fundamentales de la práctica educativa. Desde el fortalecimiento de la autoevaluación hasta la promoción del pensamiento crítico a través de la diversidad cultural, cada innovación reflejó una respuesta específica a las demandas emergentes del contexto educativo y las necesidades identificadas dentro de la comunidad escolar. Además de enfocarse en la mejora de las habilidades pedagógicas y el rendimiento académico, estas iniciativas también priorizaron el desarrollo socioemocional de los estudiantes, reconociendo la importancia de su bienestar integral en el proceso de aprendizaje. La coenseñanza efectiva en clases *online* y el acompañamiento entre pares docentes en el aula no solo fortalecieron la capacidad de los educadores para adaptarse a la enseñanza a distancia, sino que también fomentaron la colaboración y el intercambio de conocimientos entre colegas. Asimismo, la implemen-

tación de estrategias para fortalecer la comprensión lectora y desarrollar habilidades metacognitivas evidenció un compromiso con la equidad educativa y el acceso igualitario a oportunidades de aprendizaje.

Estas innovaciones, al estar arraigadas en una comprensión profunda de las necesidades y aspiraciones de la comunidad escolar, no solo mejoraron la práctica docente y el desempeño estudiantil, sino que también pueden sentar las bases para una cultura de aprendizaje continuo y una educación más inclusiva y orientada a los desafíos y requerimientos futuros de los actores educativos.

A continuación, se presentan 12 innovaciones exitosas siguiendo la estructura de toda innovación educativa deliberada y planificada: diagnóstico, problema y objetivo, diseño, resultados, conclusiones y referencias.

Experiencias de innovación curricular

Mi camino profesional: fortaleciendo el PEI desde su dimensión formativa

César Morales Armengol

Diagnóstico institucional

Políticas nacionales sobre el PEI

Según establecía la LOCE (1990) y actualmente la Ley General de Educación (2009), en su artículo 46, letra b, una de las exigencias para que el Ministerio de Educación reconozca oficialmente a un establecimiento educacional es que este cuente con un proyecto educativo que, resguarde el principio de no discriminación arbitraria, no pudiendo incluir condiciones o normas que afecten la dignidad de la persona, ni que sean contrarios a los derechos humanos garantizados por la Constitución y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en especial aquellos que versen sobre los derechos de los niños (Ley 520370, 2009). Este requisito es el primer indicador formativo desde las políticas públicas en su ámbito educacional. Posteriormente, el año 2002, ocurre un hito relevante, la promulgación de la Política de Convivencia Escolar en la que se establece una primera definición:

> La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción (MINEDUC, 2002).

Este hecho es significativo, ya que, a partir de la Política de Convivencia Escolar, surgen documentos que le van dando cada vez más relevancia. Uno de estos documentos es el Marco para la Buena Enseñanza (2003), documento dirigido a los docentes, en donde se establecen cuatro dominios de desempeño dentro de los que destaca, para evento del presente trabajo: "Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje" referido a favorecer los aprendizajes desde la creación de un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento (MINEDUC, 2003).

Durante el 2005, se fortalece la importancia de la convivencia escolar a través de dos documentos, uno es el Sistema de Aseguramiento de la Gestión Escolar (SACGE) que establece cinco áreas como elementos claves de la gestión de un establecimiento, en donde se encuentra el área de "Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes" referida a las prácticas que lleva a cabo el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje (MINEDUC, 2005); y el otro documento es el Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar (2015), en donde se establecen cinco dimensiones de prácticas entre las que se destaca, para efecto del presente trabajo, la dimensión "Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar", que a su vez propone seis prácticas directivas para la gestión desde esta dimensión.

El año 2011, se consolida la importancia de la convivencia escolar junto con el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC) que tiene por objetivo asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país. Además, redefine algunas funciones del Ministerio de Educación las que pasaron a ser desempeñadas íntegramente por la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación Escolar. MINEDUC es el órgano rector del SAC y diseña e implementa las políticas educacionales para todo el sistema educativo.

El año 2014, el Ministerio de Educación elabora los Estándares Indicativos de Desempeño, un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Dentro de los elementos

que considera el informe de la Evaluación Indicativa de Desempeño se encuentra la dimensión de Formación y Convivencia que comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico de los estudiantes, de acuerdo con el Proyecto Educativo de cada institución y al currículum vigente. Esta dimensión se apoya tanto en la implementación de acciones formativas transversales como específicas.

Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

El liceo abarca dos sectores productivos: el sector de Administración y Comercio impartiendo las especialidades de Contabilidad y Administración con mención en recursos humanos; y el sector de Tecnología y Comunicaciones impartiendo la especialidad de Programación. Actualmente, trabajan 53 funcionarios (3 docentes directivos, 32 profesores y 18 asistentes de la educación).

En su proyecto educativo (2017-2020) el liceo comercial tiene como misión "formar jóvenes con un sentido positivo de la vida, respetuosos de los valores universales, de la diversidad y el medio ambiente, con competencias de excelencia en el ámbito Técnico Profesional, que se proyecten en la vida, construyendo relaciones personales saludables que les permitan incorporarse al mundo laboral y académico" (2017).

Su visión para el año 2020, es ser uno de los 20 mejores liceos de la Educación Media Técnico Profesional de Santiago constituyéndose, además, en un referente para los Liceos Técnico Profesionales de las áreas de Administración y Comercio y Tecnología y Comunicaciones, de la zona poniente de la Región Metropolitana.

En cuanto a los sellos institucionales declarados se encuentran: la formación integral, centrada en la educación técnico-profesional; la educación inclusiva, multicultural y respetuosa de la diversidad; la implementación de especialidades que responden a las necesidades del sector productivo; generar aprendizajes de calidad, eje articulador de la continuidad de estudios y el mundo del trabajo; la formación integral en el ámbito académico y valórico; y el desarrollo de competencias profesionales necesarias para insertarse en el mundo laboral y social.

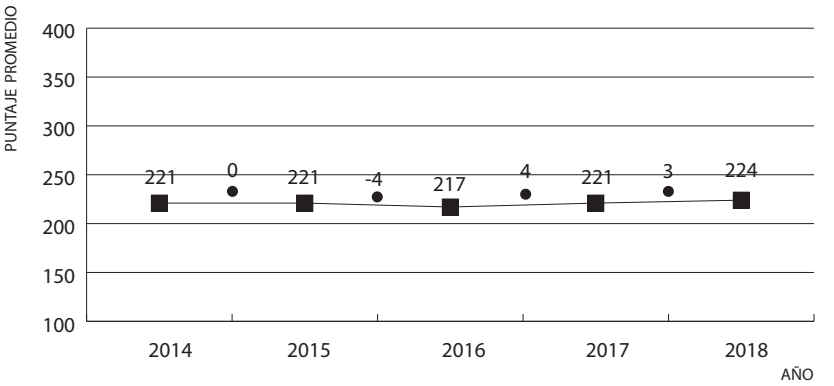
Además, el PEI propone como ideario: promover y favorecer al máximo una formación integral que atienda a la totalidad del ser humano, las dimensiones éticas, espirituales, cognitivas, afectivas, comunicativa, corporal estéticas, socio-políticas, socio-culturales y pluriculturales que exige la diversidad del mundo actual; fomentar la implementación curricular que facilite el desarrollo de una comunidad responsable del aprendizaje de los alumnos y alumnas, considerando su diversidad en una sociedad multicultural; desarrollar una gestión participativa preocupada de un clima adecuado, para un trabajo eficaz con la comunidad educativa.

En cuanto a los valores institucionales el liceo se propone trabajar y desarrollar su tarea educativa en base a los valores: respetar y tolerar a la comunidad educativa desde la diversidad; ser responsables y autónomos en la toma de decisiones; desarrollarse intelectual y socialmente en cada una de las áreas del quehacer educativo; ser capaz de trabajar en equipo de manera eficiente y eficaz; honestidad, responsabilidad e idoneidad en su quehacer cotidiano, académico y laboral; consecuencia entre deberes y derechos; responsabilidad laboral y escolar; estudiantes con altas expectativas de desarrollo personal y profesional; respeto por el entorno, la comunidad y la diversidad.

El liceo comercial, desde el 2002, cuenta con jornada escolar completa. Incorpora prácticas de reflexión pedagógica a través de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) y reuniones de departamentos que se implementan de manera semanal, Consejos de Evaluación al término de cada semestre, Consejo de Profesores Jefes, una vez al mes, Consejos Escolares cuatro veces al año y Reunión de Equipo de Gestión todas las semanas. Además, ofrece actividades curriculares de libre elección (ACLE) constituidos en espacios para crecer, crear y desarrollar habilidades deportivas, sociales y culturales.

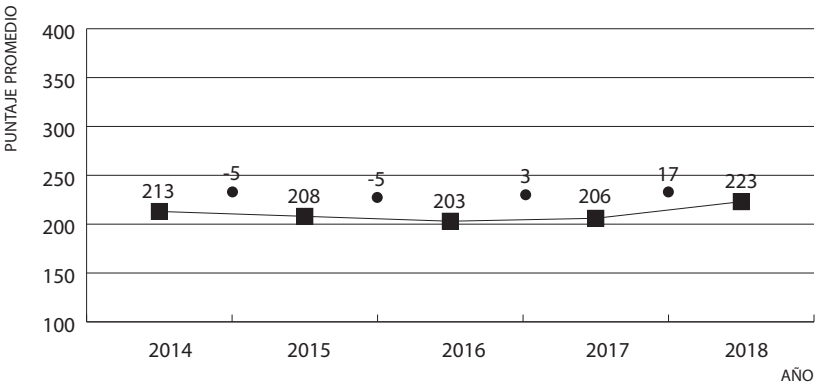
En cuanto a los resultados SIMCE, el liceo presenta una tendencia al alza en los tres últimos años. Según se muestra a continuación:

Gráfico 1. Puntajes promedio SIMCE Matemática II medio 2014-2018



Fuente: Agencia de la Calidad (2019).

Gráfico 2. Puntajes promedio SIMCE Lectura II medio 2014-2018



Fuente: Agencia de la Calidad (2019).

En cuanto a los indicadores de desarrollo personal y social, los resultados son los siguientes:

Tabla 1. Indicadores de desarrollo personal y social

Indicador	Puntaje	Variación respecto de la evaluación anterior	Variación respecto de establecimientos del mismo grupo socioeconómico
Autoestima académica y motivación escolar	76	Más alto (7 puntos)	Similar (2 puntos)
Clima de convivencia escolar	77	Más alto (8 puntos)	Similar (2 puntos)
Participación y formación ciudadana	80	Más alto (10 puntos)	Similar (3 puntos)
Hábitos de vida saludable	68	Más alto (7 puntos)	Similar (-1 punto)

Fuente: Agencia de la Calidad (2019).

En relación con la categoría de desempeño, el liceo se encuentra desde el año 2017, en categoría de desempeño insuficiente. Los resultados de la última medición son los que muestra la siguiente tabla:

Tabla 2. Categoría de desempeño

Resultados generales en los puntajes obtenidos en la categoría de desempeño	**Puntos**
Distribución por niveles de aprendizaje	14
Autoestima académica y motivación escolar	71
Clima de convivencia escolar	69
Participación y formación ciudadana	72
Hábitos de vida saludable	64
Asistencia escolar	33
Retención escolar	59
Equidad de género en aprendizajes	100
Titulación técnico-profesional	90
Puntaje Simce	35
Progreso Simce	50
Categoría de desempeño 2018	**INSUFICIENTE**

Si bien, el liceo ha presentado una tendencia al alza en sus puntajes SIMCE, aún se encuentra más bajo que los establecimientos del mismo grupo socioeconómico, de hecho, presenta 20 puntos más bajo en lectura y 26 puntos más bajo en matemática, lo que explicaría el bajo puntaje en cuanto a los resultados generales obtenidos en la categoría de desempeño (35 puntos). Sin embargo, el resultado crítico claramente se observa en el indicador "Distribución por niveles de aprendizaje", esto se explica ya que el establecimiento presenta un 73,5% de estudiantes en el nivel insuficiente en lectura y un 78% de estudiantes en el nivel insuficiente en matemática. Esto quiere decir que, en promedio el 75% de los estudiantes no está desarrollando las habilidades, conocimientos y actitudes correspondientes al nivel educativo en el que se encuentran (2° medio).

Identificación del problema de innovación

Para identificar los principales problemas del Liceo Comercial, se hizo una revisión y análisis de la base filosófica que propone el PEI en cuanto a la visión, misión y los valores institucionales. Posteriormente, se utilizó una metodología mixta involucrando datos cuantitativos y cualitativos (Pole, 2009), a través de la implementación de dos instrumentos de recogida de información: una encuesta dirigida a los docentes y una entrevista semiestructurada dirigida a docentes directivos. Ambos instrumentos fueron validados por docentes con grado de Magister en Educación, quienes realizaron observaciones con el objetivo de mejorar el proceso de recogida de información sobre la percepción de los/as docentes y los/as docentes directivos, con relación al proyecto educativo institucional en cuanto a convivencia y formación socio afectiva de los estudiantes.

De acuerdo con el análisis de la base filosófica que propone el PEI en cuanto a la visión, misión y los valores institucionales, los hallazgos son los siguientes:

a. En términos generales, se aprecia una visión y una misión con una redacción clara y pertinente al contexto socioeconómico del establecimiento, lo que implica una buena base y un gran desafío al momento de gestionar acciones concretas que permitan alcanzar lo declarado.
b. Los valores institucionales se expresan como una suerte de punteo poco prolijo, en donde no quedan claro finalmente cuáles son los valores institucionales. No obstante, el texto contiene valores, a modo de ideas fuerza, que son muy interesantes de abordar en el contexto del establecimiento educacional, como el respeto, la responsabilidad, la autonomía, el compromiso y el trabajo en equipo.
c. Es importante señalar que a partir de este hallazgo se logra establecer que el liceo carece de acciones que permitan implementar y difundir el PEI desde su dimensión formativa en cuanto a convivencia y formación socioafectiva y ética de los/as estudiantes, ya que no se encuentra ninguna evidencia que dé cuenta de este trabajo.

La encuesta de diagnóstico con Escala Likert está construida en base a 15 preguntas que fueron respondidas por los docentes con el fin de determinar el grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas.

Este instrumento se aplicó a 25 docentes del liceo con la finalidad de conocer sus percepciones con relación al proyecto educativo institucional en su dimensión de convivencia y formación socio afectiva de los estudiantes. Del universo encuestado, es importante señalar que el 64% son profesores que llevan menos de 5 años trabajando en el liceo, 16% tiene entre 5 a 10 años de antigüedad y el 20% tiene 16 años o más de antigüedad.

Los principales hallazgos son:

a. Frente a la afirmación "El establecimiento cuenta con mecanismos eficaces de evaluación en la implementación del PEI". Destaca el hecho de que el 80% de los profesores encuestados está en desacuerdo con la afirmación.
b. En relación con la afirmación "El PEI tiene una propuesta de acción concreta de líneas estratégicas para desarrollar la convivencia escolar". Los docentes expresan mayoritariamente su desacuerdo, con un 68%.
c. Frente a la afirmación sobre la existencia de ritos de iniciación con los/as profesores/as, estudiantes y apoderados, que permitan que se apropien del PEI en su dimensión formativa. El 80% de los docentes señalan que están en desacuerdo con la afirmación.
d. Con relación a la afirmación sobre si el PEI es una herramienta para construir identidad de comunidad. El 72% de los profesores percibe que no es así, por lo tanto, no están de acuerdo con la afirmación.
e. Frente a la afirmación "El PEI contempla un plan de acción". El 84% de los profesores se muestra en desacuerdo con la afirmación.

El instrumento utilizado para el levantamiento de la información cualitativa es una entrevista semiestructurada. En este sentido, la entrevista se estructura en dos categorías, comenzando con la percepción del equipo directivo sobre lo que establece el PEI desde su dimensión formativa para, posteriormente, profundizar en cómo los valores institucionales y la convivencia escolar se articulan con el currículum contribuyendo, determinando y caracterizando la propuesta educativa como parte del aprendizaje de los estudiantes.

El entrevistado 1, corresponde a la directora, quien tiene 20 años de docencia. Del 2008 al 2012, ejerció el cargo de Jefe de la Unidad Técnico

Pedagógica y del 2013, a la fecha ha ejercido la dirección del liceo, por lo tanto, es quien ha liderado el PEI vigente en la actualidad. El entrevistado 2, corresponde a la Inspectora general, quien tiene 30 años de docencia, de los que 10 años ha ejercido como docente directivo. Ingresa al establecimiento en marzo de este año.

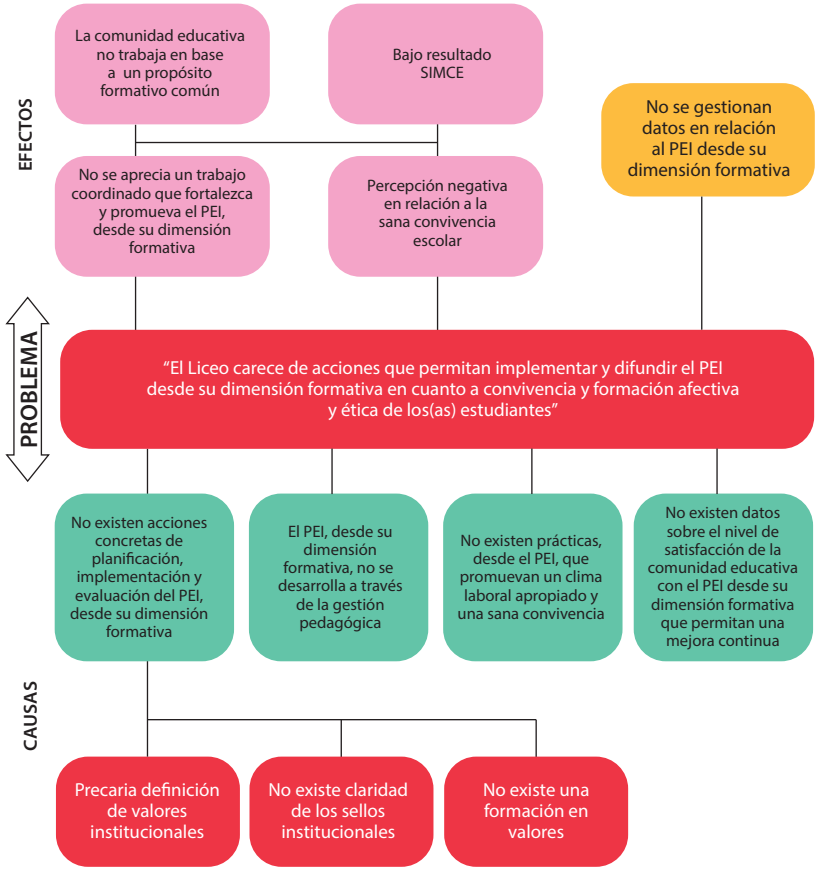
Dentro de los hallazgos encontrados en relación a la primera categoría, en términos generales, la implementación del PEI es bastante débil, ya que, en la actualidad, no se consulta mayormente. No obstante, existe conciencia sobre la importancia de contar con un PEI actualizado con la participación de toda la comunidad educativa. Sin embargo, el PEI no se consulta, ni se cita mayormente. Al parecer, el trabajo de actualización del PEI (2017) no consideró definir acciones concretas que permitan planificar, implementar y evaluar el mismo, por lo que el PEI no se alcanza a instalar y, poco a poco todo el trabajo realizado se va diluyendo y el liceo va perdiendo identidad.

Con relación a si el PEI propone líneas de acción que permitan gestionar la convivencia y la formación socioafectiva y valórica de los/as estudiantes, los hallazgos dan cuenta de que el PEI no propone acciones concretas para gestionar la convivencia y la formación socio-afectiva y valórica de los/as estudiantes. Este punto es clave, ya que, al no contar con acciones concretas, el trabajo realizado pierde fuerza y validez, por lo que es sumamente necesario poder abordar y revertir esta situación desde la planificación de los futuros planes de mejora.

Este hallazgo es fundamental para la propuesta de innovación, ya que claramente se aprecia la necesidad de establecer acciones concretas que busquen gestionar la convivencia y la formación socioafectiva y valórica de los/as estudiantes. Por lo tanto, es necesario reforzar esta área, a través de un trabajo coordinado desde el equipo directivo, quienes explícitamente manifiestan las ganas y la intención de mejorar la formación valórica de los estudiantes a través de acciones concretas que permitan planificar, hacer, verificar y actuar (Deming y Medina,1989, p. 361).

Para presentar la integración del diagnóstico, se utiliza una estrategia basada en el modelo del marco lógico, ilustrada a través del árbol de problemas.

Figura 1. Árbol de problemas



Formulación del problema de innovación

A través de una síntesis que integra las principales necesidades y problemáticas detectadas, focalizando el problema del liceo comercial de acuerdo a la propuesta de innovación, es que el liceo carece de acciones que permitan implementar y difundir el PEI desde su dimensión formativa en cuanto a convivencia y formación socio afectiva y ética de los/as estudiantes, lo que impacta negativamente en el sentido de identidad y de pertenencia de los estudiantes con el liceo, debilitando aún más el PEI y el sentido pedagógico-formativo del ser educacional que representa la institución dentro del modelo educacional nacional.

Se hizo una revisión de la base filosófica que propone el PEI en cuanto a la visión, misión y los valores institucionales, lo que valida el problema detectado en la fase de diagnóstico y es que "el liceo carece de acciones que permitan implementar y difundir el PEI desde su dimensión formativa en cuanto a convivencia y formación socio afectiva y ética de los/as estudiantes". Esta necesidad significa una base sólida para efecto de la presente innovación educativa en el sentido de instalar acciones o prácticas que permitan fortalecer PEI, mejorar el sentido de pertenencia e identidad de toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, es fundamental establecer acciones concretas de planificación, implementación y evaluación del PEI que permitan implementarlo, difundirlo y evaluarlo, en todas las dimensiones de la gestión educativa, de lo contrario, el PEI no cumple con su objetivo como instrumento de gestión o como "carta de navegación", ya que no establece con claridad el lugar al que se quiere llegar (visión), ni los valores definidos como prioritarios. Esto afecta a todos los actores de la comunidad educativa, ya que la intención pedagógica institucional se interpreta de tantas maneras como personas conviven en el establecimiento, lo que entrega un mensaje complejo y muy difuso que impide generar un sentido propio de identidad institucional, o lograr que la misma comunidad educativa se sienta parte de sí misma.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer la implementación y difusión del PEI desde su dimensión formativa en cuanto a convivencia y formación socio afectiva de los/as estudiantes, a través del diseño e implementación de un instrumento de evaluación de actitudes y valores.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar las necesidades contextuales del establecimiento.
2. Diseñar, en conjunto con los profesores y directivos, un instrumento de evaluación de actitudes y valores de los estudiantes en base al PEI.
3. Implementar el instrumento de evaluación de actitudes y valores en los niveles de 1° a 3° medio.
4. Evaluar todas las etapas de la innovación educativa.

Diseño de innovación

La innovación educativa tiene como objetivo fortalecer la implementación y difusión del PEI desde su dimensión formativa en cuanto a convivencia y formación socio afectiva de los/as estudiantes, a través del diseño e implementación de un instrumento de actitudes y valores "Mi camino profesional" como una estrategia que contempla acciones e indicadores concretos y medibles que buscan enriquecer, tanto la gestión, así como la formación en valores de los estudiantes y de toda la comunidad educativa.

Se realiza un análisis del PEI de la entidad educativa seleccionada desde su dimensión formativa en cuanto a convivencia y formación socio afectiva de los/as estudiantes a través de los valores institucionales. Allí surge una primera propuesta de trabajo en torno a los valores institucionales, con profesores y directivos, en el que se establecen tres indicadores de evaluación por cada uno de los valores institucionales con la intención de que, tanto estudiantes como profesores, puedan autoevaluarse y evaluar, respectivamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una escala de apreciación y un breve cuestionario autoevaluativo que permita que los estudiantes puedan reflexionar sobre su desempeño y adquirir compromisos de mejora.

Población beneficiada

La población beneficiada es la comunidad educativa en su conjunto, ya que se trata de una propuesta integral y transversal del quehacer escolar, que fortalece y le da consistencia al Proyecto Educativo Institucional, lo que impacta en el sentido de pertenencia y en la identidad de todos sus miembros.

Tabla 3. Síntesis de beneficiarios

Beneficiarios directos	Beneficiarios indirectos
Los beneficiarios directos son todos los estudiantes del liceo, lo que equivale a 580, aproximadamente.	Los beneficiarios indirectos son todos los demás actores de la comunidad educativa: sostenedor, docentes directivos, docentes, asistentes de la educación y apoderados.

Estrategia

La estrategia didáctica utilizada para la innovación consiste en establecer 4 etapas de implementación de la innovación de acuerdo con el modelo de evaluación de programas. En cada una de estas etapas se realizan jornadas de trabajo y sensibilización, con todos los docentes, sobre la necesidad de generar estrategias que permitan fortalecer el PEI desde su dimensión formativa en cuanto a convivencia y formación socio afectiva de los/as estudiantes, a través del diseño e implementación de un instrumento de actitudes y valores, que impacte en la identidad del colegio y el sentido de pertenencia de todos los actores del quehacer educativo.

Actividades

Las actividades realizadas en la implementación de la innovación educativa, en todas sus etapas son las siguientes:

Tabla 4. Síntesis de actividades

Etapas de la innovación educativa	Actividades
1. Diagnóstico	1.1. Revisión y análisis de la base filosófica que propone el PEI (visión, misión y valores compartidos). 1.2. Encuesta dirigida a los profesores. 1.3. Entrevista al equipo directivo.
2. Planificación y diseño	2.1. Revisión y análisis de la base filosófica que propone el PEI (visión, misión y valores compartidos). 2.2. Diseño del instrumento de evaluación de actitudes y valores. 2.3. Validación y ajuste del instrumento de actitudes y valores con los profesores y equipo directivo.
3. Implementación	3.1. Presentación a los docentes del instrumento definitivo con instructivo de implementación. 3.2. Aplicación del instrumento a los estudiantes.
4. Evaluación	4.1. Monitoreo de aplicación de acuerdo con el material solicitado y el registro en el libro de clases. 4.2. Evaluación de la innovación.

Recursos

Los recursos utilizados para llevar a cabo la innovación educativa son los siguientes:

Recursos físicos: centro de recursos para el aprendizaje (espacio de reuniones generales establecidos por el establecimiento) y las respectivas salas de clases de cada curso con sus equipamientos (un data show con computador para cada sala de clase).

Recursos intelectuales: responsable del proyecto.

Recursos materiales: diez resmas de papel tamaño oficio, un computador con conexión a internet, data show, impresora y tóner para impresora.

Monitoreo y evaluación

Para evaluar la innovación educativa, se utiliza el modelo de evaluación de programas. Por lo tanto, se establecen cuatro etapas, las que a su vez contemplan actividades concretas con sus respectivos medios de verificación que facilitan el proceso de evaluación de la innovación.

A continuación, se presenta una matriz que representa un resumen de los aspectos más relevantes de la innovación educativa en relación con sus componentes, las actividades, los indicadores de logro y los medios de verificación de cada actividad.

Tabla 5. Matriz de evaluación

Componente u objetivo específico	Acciones	Indicadores de logro	Medio de verificación
Diagnosticar las necesidades contextuales del establecimiento.	Revisión y análisis de la base filosófica que propone el PEI (visión, misión y valores compartidos).	100% del PEI (visión, misión y valores compartidos) revisado y analizado.	Informe de revisión y análisis.
	Encuesta a profesores.	80% de profesores encuestados.	Resultados de encuestas.
	Entrevista al equipo directivo.	100% del equipo directivo entrevistado.	Análisis de entrevistas.
Diseñar, en conjunto con los profesores y directivos, un instrumento de evaluación de actitudes y valores de los estudiantes en base al PEI.	Diseño del instrumento de evaluación de actitudes y valores.	100% del instrumento confeccionado.	Instrumento diseñado.
	Validación y ajuste del instrumento de actitudes y valores con los profesores y equipo directivo.	100% del instrumento validado y ajustado.	Asistencia a reunión GPT.

Componente u objetivo específico	Acciones	Indicadores de logro	Medio de verificación
Implementar un instrumento de evaluación de actitudes y valores.	Presentación del instrumento definitivo con instructivo de implementación a los docentes.	90% de profesores informados.	Asistencia a reunión GPT.
	Aplicación del instrumento a los estudiantes.	90% de profesores aplican el instrumento (número de profesores que aplican el instrumento / número total de profesores).	Tabla Excel con la evaluación del instrumento de actitudes y valores.
Evaluar todas las etapas de la innovación educativa.	Evaluación del diagnóstico.	100% del PEI (visión, misión y valores compartidos) revisado y analizado.	Informe de revisión y análisis.
	Evaluación de la planificación y diseño.	100% de las metas cumplidas.	
	Evaluación de la implementación.	Número de profesores que envían planilla Excel por curso / por el total de profesores.	Planilla Excel con el resumen de los estudiantes evaluados.
	Evaluación del impacto.	El 80% de los docentes participan de la jornada.	Asistencia a reunión GPT.

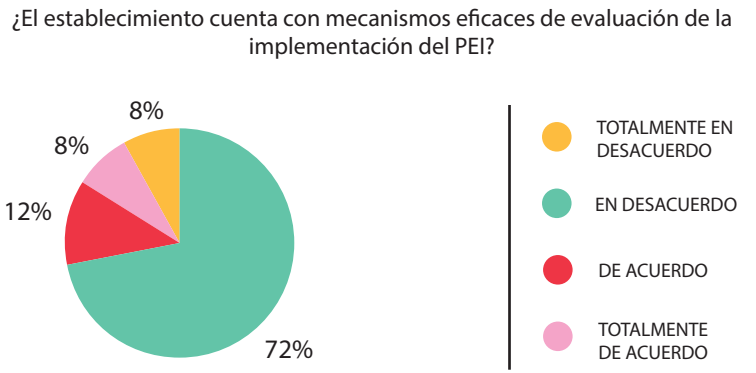
Resultados

Resultados previstos

Para realizar el análisis de los resultados previstos, se presentan los objetivos específicos de acuerdo con las etapas de implementación de la innovación y sus acciones.

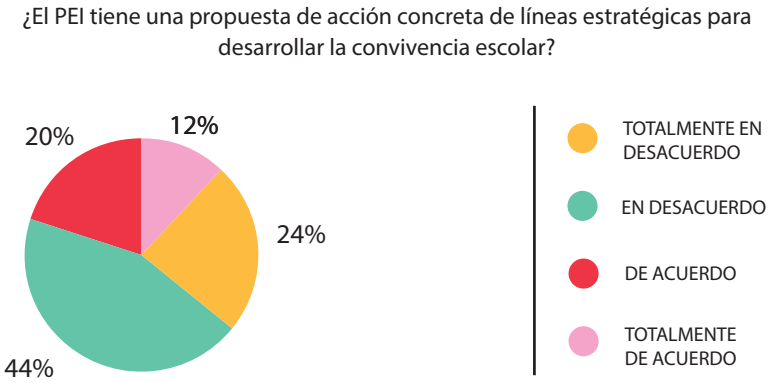
Resultados de la encuesta: a continuación, se presentan los gráficos con los resultados del instrumento señalado:

Gráfico 3.



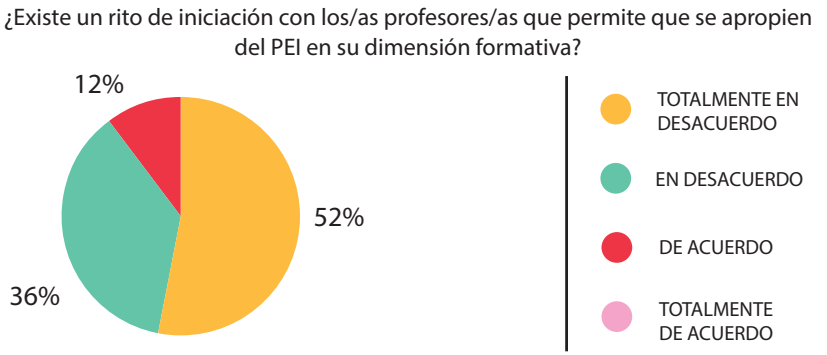
En este gráfico se aprecia que el 90% de los profesores señala que el establecimiento no cuenta con mecanismos eficaces de evaluación de la implementación del PEI.

Gráfico 4.



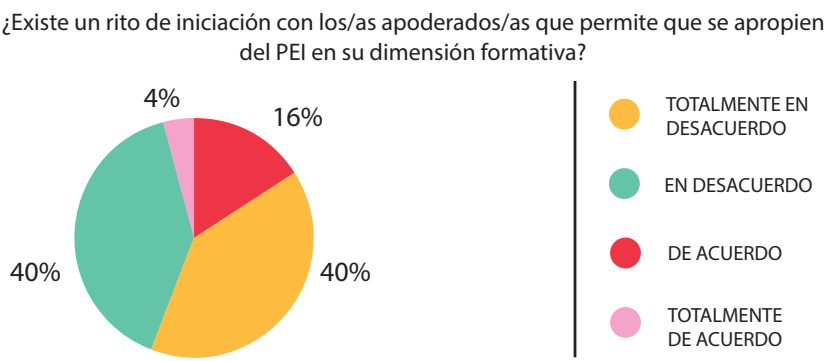
De acuerdo con el gráfico, se establece que un 68% de los docentes percibe que el PEI no tiene una propuesta de acciones concretas para promover una buena convivencia escolar. Y el 32% percibe que el PEI tiene una propuesta de acción concreta de líneas estratégicas para desarrollar la convivencia escolar.

Gráfico 5.



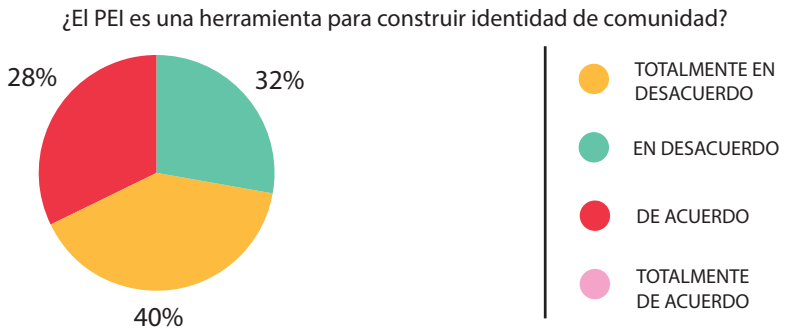
De acuerdo con los resultados que se presentan, el 88% de los profesores señalan que no existe un rito de iniciación de profesores que permita que estos se apropien del PEI.

Gráfico 6.



De acuerdo con el gráfico, un 80% de los docentes señala que no existe un rito de iniciación con los apoderados que permita apropiación del PEI.

Gráfico 7.



El 72% de los profesores percibe que el PEI no es una herramienta para construir identidad de comunidad. En cambio, el 28% percibe que el PEI es una herramienta para construir identidad de comunidad.

Por otra parte, se diseña un instrumento de evaluación de actitudes y valores, considerando todos los elementos analizados del PEI (visión, misión y valores), el que es presentado ante el equipo directivo y todo el cuerpo docente con el objetivo de validar la idea, recoger sugerencias e involucrarlos en la creación y diseño del instrumento, ya que son ellos los que implementarán la innovación. Esta actividad fue muy interesante y necesaria, ya que, tanto los profesores como el equipo directivo, pudieron conocer el instrumento, proponer y sugerir cambios en su diseño y/o implementación. Dentro de las propuestas realizadas, se destacan las siguientes:

1. El instrumento se debe aplicar de 1° a 3° medio, ya que los 4° medios estarían pronto a terminar su escolaridad.
2. Se aprueba que el instrumento lleve por nombre "Mi camino profesional".
3. Se establece que el instrumento se aplique y se califique en todas las asignaturas.

4. Se acuerda que la autoevaluación tendría un 30% de ponderación y la evaluación del profesor un 70%.
5. Se acuerda suprimir parte del instrumento, principalmente lo referido a los mensajes de profesores y apoderados.

Es importante señalar que el 100% de los profesores logra aplicar el instrumento de evaluación de actitudes y valores "Mi camino profesional", y enviar las planillas correspondientes según lo acordado.

En cuanto a la evaluación, no fue posible evaluar o levantar información sobre la implementación de la innovación con los estudiantes, sin embargo, se logra monitorear el cumplimiento de la implementación de los profesores por parte del jefe técnico pedagógico y se logra realizar una instancia de evaluación con los profesores, en términos de identificar las fortalezas del instrumento y los aspectos por mejorar. La metodología consistió en dividir a los profesores en grupos por afinidad. Los resultados se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 6. Síntesis de resultados

Fortalezas	Aspectos por mejorar
• Los profesores destacan la participación de los estudiantes en la instancia evaluativa. • Reconocen que la calificación del instrumento facilitó el cierre de año escolar. • El instrumento contribuye al conocimiento de los estudiantes. • El instrumento contribuye al autoconocimiento del estudiante. • Fortalece el PEI. • Marca los lineamientos de lo que se espera de los estudiantes. • Fortalece los valores que se proponen. • Genera identidad y sentido de pertenencia. • Desarrolla autonomía y responsabilidad.	• Los profesores señalan que la cantidad de indicadores que propone el instrumento son demasiados. • Hay algunos indicadores que son difíciles de evaluar (% asistencia a clases). • Faltó tiempo para generar una instancia de reflexión en torno a los resultados y posibles compromisos que el estudiante pueda adquirir. • Es importante presentar el instrumento a los apoderados.

Resultados no previstos

Con relación a los resultados no previstos destacan varias de las sugerencias realizadas por los profesores. La propuesta inicial consistía en aplicar el instrumento solo desde la jefatura de cada curso, con una evaluación conceptual formativa, con participación de la familia y el profesor jefe. Sin embargo, dado los tiempos, se opta por suprimir el mensaje del profesor jefe y la familia, junto con aplicar y calificar el instrumento en todas las asignaturas, bajo la lógica de instalar el instrumento y los valores con mayor rapidez, a modo de marcha blanca.

Con respecto a la implementación en todas las asignaturas, se valora de manera positiva que todos los profesores se involucren desde sus respectivas asignaturas, pues esto contribuye enormemente a instalar la idea del PEI y los valores institucionales. Con respecto a la calificación, es positivo y consecuente para la innovación que el estudiante tenga la oportunidad de participar a través de su autoevaluación, pues esto contribuye en el desarrollo de su autonomía y el pensamiento crítico.

Condicionantes

Facilitadores

Uno de los grandes condicionantes, a modo de facilitador, fue la buena disposición del equipo directivo, principalmente de dirección, ya que aprueba y agradece la innovación, autoriza la multicopia del instrumento, facilita los espacios de GPT (Grupo Profesional de Trabajo) para desarrollar el trabajo con los profesores y respalda las decisiones del responsable de la innovación. Otro facilitador es la disposición de los profesores, en todas las etapas de la innovación. Se aprecia compromiso e involucramiento durante todo el proceso (diseño, implementación y evaluación), responsabilidad en la implementación con los estudiantes y en el envío de los datos a la Unidad Técnica Pedagógica.

Finalmente, un facilitador importante para la implementación de la innovación, es el rol que cumple el responsable del proyecto dentro del liceo, ya que ejerce el rol de jefe de Unidad Técnica Pedagógica, por lo

que tiene acceso directo a Dirección, cuenta con los "tiempos" para poder planificar, diseñar, monitorear, evaluar, etc., la innovación.

Obstaculizadores

El principal obstaculizador fue la situación social por la que atraviesa el país, ya que tensiona de sobremanera el proceso, instalando un clima de incertidumbre que no permite calendarizar actividades de ningún tipo, lo que pone en riesgo la implementación de la innovación; se eleva el porcentaje de inasistencias de estudiantes y profesores, se producen tensiones en relación a la cobertura curricular y al cierre de año.

Otro obstaculizador identificado es el tiempo, ya que una innovación de esta envergadura requiere de la participación de toda la comunidad educativa (directivos, profesores, asistentes de la educación y apoderados). Es por este factor que, finalmente, se opta por suprimir ciertas partes contempladas en la propuesta inicial, ya que no estaban los tiempos para incorporar todo.

Discusión de los resultados

La idea de la innovación surge a partir de necesidades reales que presenta el establecimiento educacional en cuanto al fortalecimiento del PEI desde su dimensión formativa, ya que carece de acciones concretas que visibilicen y promuevan los objetivos institucionales. Esta necesidad se basa en un riguroso proceso de diagnóstico llevado a cabo a través de tres acciones claves, como lo son: la revisión y análisis del PEI desde su dimensión formativa (misión visión y valores), una encuesta aplicada a todo el equipo docente, y una entrevista realizada al equipo directivo.

Es importante señalar que el proceso de diagnóstico forma parte del diseño de la innovación educativa, ya que la innovación educativa se entiende como un programa, en este sentido, basado en lo expuesto en el capítulo tres de este trabajo de graduación, la innovación se entiende como un plan sistemático al servicio de las metas educativas a partir de la detección de necesidades concretas (Fernández-Salinero, 2004).

Una de las primeras necesidades que arrojó el diagnóstico, de acuerdo con la revisión y análisis del PEI, es que los valores se expresan de manera difusa, por lo tanto, no queda claro cuáles son los valores institucionales. Sumado a esto, los resultados de la encuesta y la entrevista van agudizando las necesidades en este sentido, ya que en general los profesores y el equipo directivo señalan que el establecimiento no evalúa la implementación del PEI y tampoco tiene un plan de acción, por lo tanto, no existen acciones concretas para promover y/o formar en valores. Esto, de acuerdo al sustento teórico visto en capítulos anteriores, es un problema importante, ya que, desde la educación en valores, es de suma necesidad precisar e intencionar los valores determinando estrategias didácticas que involucren a los actores del proceso en una actividad consciente en donde lo formativo integra realmente el proceso educativo (Ercilla y Tejeda,1999). Además, es un problema importante desde la mirada de lo que significa un PEI, porque el establecimiento, al no tener acciones concretas, no cumple con el espíritu del PEI entendiéndolo como una "carta de navegación" (Mena et al., 2016). Junto con lo anteriormente señalado, se debilita el liderazgo, ya que un buen líder debe establecer rumbos claros y definidos, alentar al equipo educativo a desarrollar metas compartidas, entre otros (Leithwood, 1994).

De acuerdo a los resultados obtenidos en la segunda etapa de la innovación, referente a la planificación y diseño, los resultados son interesantes y conclusivos, ya que desde el punto de vista del liderazgo, la innovación se lideró intencionando que los profesores contaran con los tiempos y espacios suficientes para poder reunirse y generar comunidades de práctica (Ávalos, 2011), o modelo de juntas médicas (Elmore, 2010), participando de las decisiones institucionales en base a rumbos u objetivos claramente definidos, lo que genera que los profesores, en este caso, se involucren en las tareas con motivación, responsabilidad y compromiso.

En esta etapa, hay una situación importante de señalar que atenta contra la idea original del proceso de implementación del instrumento, y es que los profesores acuerdan suprimir parte del instrumento, principalmente lo referido a los mensajes de profesores y apoderados, debido al poco tiempo con el que se contaba para poder abordar estas tareas, ya que conllevaba realizar un proceso fuerte de inducción a estudiantes y sus apoderados. Sin embargo, también se acuerda retomar el trabajo durante

el año siguiente, para implementar completamente el instrumento. Esta situación es relevante, debido a que la idea es fortalecer el PEI, por lo tanto, es importante definir acciones que comprometan a toda la comunidad educativa, sin exclusiones.

En cuanto a la etapa de evaluación de la innovación educativa (programa), esta se entiende como un proceso de recogida de información sobre los atributos de un programa que permita emitir un juicio y tomar decisiones de mejora sobre el mismo, según los objetivos establecidos. Por lo tanto, la etapa de evaluación mantiene una relación directa entre programa y evaluación de programas, ya que ambos son elementos necesarios fundamentales de coexistencia mutua. Es por esto que la evaluación está presente en todas las etapas de la innovación.

Finalmente es importante señalar que, desde la mirada del cuerpo docente, la innovación cumple con el objetivo que se propuso.

Conclusiones

La innovación educativa implementada, es un plan de acción desarrollado en base a los resultados de un diagnóstico, el cual presenta como objetivo central: Fortalecer la implementación y difusión del pei desde su dimensión formativa en cuanto a convivencia y formación socio afectiva de los/as estudiantes, a través del diseño e implementación de un instrumento de actitudes y valores. Esta solución se enmarcó en el área del liderazgo curricular siendo su foco y principal preocupación la adquisición de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes, y que busca generar un impacto directo en el área de convivencia escolar, pero sin marginar al resto de las áreas de gestión, ya que son indispensables para la concreción de la innovación.

En cuanto a la etapa de implementación del instrumento, resulta fundamental determinar medios de verificación que den cuenta de la realización de la acción e, idealmente, también de la calidad, pertinencia e impacto de cada acción. Desde esta lógica, es muy importante que la evaluación, tal como se propone en este trabajo, acompañe constantemente el programa o proyecto de intervención, ya que son de coexistencia mutua, de lo contrario, si la evaluación se visualiza solo como una instancia de recogida de información al finalizar el proyecto, existen

muchas probabilidades de que el proyecto fracase por no tomar decisiones de mejora en el momento oportuno.

Respecto a los facilitadores de la innovación, la disposición del equipo directivo, principalmente de dirección es indispensable para la realización de una innovación dado que se necesita inversión de tiempos, espacios, materiales y recursos humanos; y el respaldo al responsable de la innovación. También la buena disposición de los profesores, en todas las etapas de la innovación, mostrando compromiso, involucramiento y responsabilidad, lo que sin duda es un punto crucial para sacar adelante proyectos de esta envergadura que invitan al involucramiento de toda la comunidad educativa al tratarse del PEI.

Uno de los obstaculizadores más complejos fue el "estallido social" por el que atravesó el país, ya que tensionó de sobremanera los procesos institucionales, instalando un clima de incertidumbre total que complicó la gestión y la calendarización de cualquier tipo de actividades que se deseaban programar, lo que, obviamente, puso en riesgo la implementación de la innovación. No obstante, de acuerdo con la evidencia, la innovación logra instalar prácticas para fortalecer la implementación y difusión del PEI desde su dimensión formativa en cuanto a convivencia y formación socioafectiva de los/as estudiantes, a través del diseño e implementación de un instrumento de evaluación de actitudes y valores.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Informe Resultados Educativos Educación Media 2019 para Docentes y Directivos*. https://www.agenciaeducacion.cl/conoce-el-informe-de-resultados-educativos-2019-de-tu-establecimiento/Agencia de Calidad de la Educación -

Ahumada, I., Contalba, T., y Luis, J. (2013). Principales características y contenidos de la política educacional chilena sobre convivencia escolar entre los años 2002 y 2012: Una aproximación a la realidad del sistema educacional chileno a partir de un análisis de contenido temático. http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130106

Deming, W. E., & Medina, N. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: La salida de la crisis.*

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases.* Fundación Chile.

Ercilla, M., y Tejeda, B. (1999). La educación en valores: Una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria, 4*(3). https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/didactica-especial/arana-ercilla-m-batista-tejeda-n-1999-los-valores-en-la-formacion-profesional/17090883Studocu

Fernández-Salinero, C. (2004). Un enfoque pedagógico para el diseño de programas de formación en contextos organizativos. *Teoría de la Educación, 16*, 109-144. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1087681Dialnet

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Ediciones Akal.

Lavín, S., y Del Solar, S. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar: Guía metodológica para los centros educativos*. LOM Ediciones.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación CAP. https://santic.cl/mt-content/uploads/2023/05/leithwood_como-liderar-nuestras-escuelas.pdfSantic.cl

Mena, I., Bugueño, X., y Romagnoli, C. (2016). Proyecto Educativo Institucional (pei) en su dimensión formativa. Valoras UC. https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/GestionLliderazgoEInstrumentos/Fichas/Proyecto-educativo-PEI.pdfValoras UC

Matus, C. (1983). Planeación normativa y planeación situacional. *El Trimestre Económico, 50*(199), 1721-1781. https://repositorio.esocite.la/970/repositorio.esocite.la+1repositorio.esocite.la+1

Ministerio de Educación. (1990). Ley N° 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. https://www.bcn.cl/leychile/Navegar?idNorma=3033

Importancia de la planificación para un clima de aula propicio del aprendizaje

Ximena Reyes Bubert

Diagnóstico institucional

Lineamientos de la política pública nacional respecto a la planificación de la enseñanza

En el Ministerio de Educación la planificación es entendida "como una práctica en la que es necesario tomar decisiones con autonomía y responsabilidad, considerando factores y circunstancias particulares del contexto. Del mismo modo, la planificación se transforma en una herramienta que orienta el quehacer pedagógico y es determinante para que se produzca el aprendizaje" (MINEDUC, 2016, p. 2). En este párrafo se lee con claridad la importancia de planificar y la relevancia de la autonomía, la creatividad y la innovación que debe tener un profesor en el momento de gestionar una clase, por lo que ambas ideas presentadas de ninguna manera se excluyen, sino que, por el contrario, se complementan. Debido a esta demanda el Ministerio de Educación, redacta un oficio en el que se establece la relevancia de la planificación y la libertad de cada institución educativa de establecer su propia modalidad y de materializarla siempre que sea consensuada con todos los profesores, dejando especificado que la planificación considera la autonomía profesional, el compromiso con el aprendizaje integral de todos sus estudiantes, el trabajo en equipo y la reflexión colectiva, dejando de ser utilizada como fiscalizadora o como medio de control externo. Con esto el Ministerio de Educación ayuda a esclarecer la libertad que tiene cada institución para establecer su propia modalidad de planificar y así facilitar su práctica y hacer que el docente la utilice y le parezca necesaria.

Karla Campaña (2011) sostiene que las instituciones deben tomar en cuenta el modo de organizar la información que tiene cada profesor, si son inductivos o deductivos ya que esto influirá en el modelo de planificación que les es más cómodo para trabajar. Generalmente el profesor con pensamiento inductivo elegirá una planificación clase a clase, no así el que tenga una tendencia al pensamiento deductivo, el que preferirá un modelo que vaya de lo general a lo particular como es la planificación por unidad. Campaña (2011) nos dice que "Planificar sirve como instrumento de reflexión sobre la propia práctica", es decir, la práctica no se improvisa, sino que se planea para decidir y valorar el trabajo que se hará en cada clase, con cada curso, en cada colegio. En otras palabras, para cada realidad o contexto. Este factor es otra arista que se suma a la problemática en cuestión, los establecimientos educacionales no se dan la oportunidad de diferenciar sus planificaciones y de esta forma hacerlas flexibles y electivas según las realidades individuales de cada profesor. Los motivos pueden ser diversos, desde el poco tiempo para gestionar la modalidad de trabajo hasta la poca voluntad de la dirección de cada establecimiento para aceptar los cambios en beneficio de los estudiantes.

Una de las propuestas que se ha implementado con el fin de encontrar una solución al problema es la implementación del trabajo en equipo y apoyo entre pares. Un ejemplo de esto lo encontramos en la evaluación docente utilizada por el MINEDUC, en la que los mismos pares observan la clase de su colega y en conjunto comparten ideas y propuestas para mejorar el desempeño y así permitir un mejor aprendizaje de todos los estudiantes. Sabemos que los consejos de otras personas que no han hecho clases durante mucho tiempo no son tan válidos como cuando vienen de un colega que se ha encontrado en la misma situación innumerables veces y que se desempeña en un mismo contexto. Lo importante de las informaciones y nuevas propuestas es que los profesores pueden realizar un análisis de esos resultados, observar y conversar con sus colegas para realizar una posible mejora a la técnica solucionando los problemas de su propia realidad, esto ayudará a la profesionalización del docente y lo obligará a realizar un trabajo colectivo y significativo.

Hoy en día existen en las salas de clases, una gran diversidad de estudiantes, pues desde el año 2010 entró en vigencia la ley 20.422, que establece medidas para la igualdad de oportunidades referente a la integración de niños con capacidades diferentes. Según el DUA (Diseño

Universal para el Aprendizaje), la diversidad en el aula es lo normal y cada profesor debe saber enfrentarla y atenderla recurriendo a diferentes estrategias y recursos adecuados para trabajar con las distintas inteligencias y estilos de aprendizaje que se puedan presentar. Para esto es importante que el profesor pueda preparar su enseñanza respondiendo las preguntas claves; qué se enseñará, a quién se le enseñará y cómo se enseñará. Esta ocupación es la mejor manera de lograr un aprendizaje significativo en todos los estudiantes y logrará un clima de aula afectivo y efectivo. De esta forma se podrá evitar alumnos aburridos, desinteresados y poco participativos, que tengan una actitud de desgano e incomodidad, que los llevará a tener conductas inadecuadas y/o violentas entre sus pares y hacia sus compañeros.

Como ya hemos planteado anteriormente la educación tiene el foco en todos los estudiantes sin hacer excepciones, por lo que un profesor debe tener la sabiduría y capacidad de poder idear una clase para todos sus alumnos, atendiendo las necesidades e individualidades de cada uno de ellos. Esta es una de las más grandes dificultades que el docente de hoy confiesa que le cuesta enfrentar. Dice no estar capacitado ni preparado emocionalmente para realizar una clase en este espacio diverso, y no cree que la planificación sea una herramienta que le ayude a ello.

De otra manera debemos enfrentar una realidad adversa sin estar preparados, una realidad que hoy en día se hace cada vez más presente en nuestras escuelas. La situación disciplinar que se ve hoy en las aulas de nuestro país, dificultan el logro de un clima adecuado para el aprendizaje. El estudio realizado por FONIDE (2012), demuestra la directa relación existente entre los resultados en los aprendizajes y el ambiente escolar. "Un clima amigable entre compañeros y docentes, que tratan con respeto a sus alumnos y resuelven sus dudas, se asocia a mayores logros de aprendizaje" (UNESCO-OREALC, 2010). Es importante destacar que la labor docente ha sido orientada a los procesos cognitivos y no a incorporar, al menos, de forma intencional, la dimensión subjetiva del aprendizaje (García, 2009), es decir, deja en un segundo plano los objetivos transversales de la educación (OAT) "los que involucran, las distintas dimensiones del desarrollo físico, afectivo, cognitivo, socio-cultural, moral y espiritual" (MINEDUC, 2012) que deben ser incluidos en toda actividad y que al planificar se hace más fácil su organización e incorporación en cada sesión.

Recientes estudios realizados por María Paz Gómez (2016) plantean que las características de los docentes influyen en las características del aula y en sus metodologías. Un profesor positivo, próximo con sus estudiantes, motivado en su profesión, será capaz de reconocer las características de sus estudiantes y por ende sabrá abordarlas y utilizarlas de la mejor manera en pos de sus aprendizajes, un profesor exigente pero efectivo, versus un profesor negativo que no está abierto a los cambios y las innovaciones, distante, inflexible, indiferente y ensimismado no podrá avanzar en las nuevas prácticas pedagógicas ni enfrentar la realidad de un aula diversa.

Las situaciones de aula que debe promover un docente y que deben facilitar el aprendizaje de todos sus estudiantes, son principalmente tres:

- Dar un sentido a la clase. El fin y la utilidad de lo que se pretende trabajar.
- Desafíos y propuestas interesantes para un aprendizaje mayor.
- Promoción del pensamiento independiente.

Por esto es urgente contar con profesionales de alto desempeño que sean gestores de diferentes situaciones de aprendizaje (Villalobos, 2012) y capaces de producir un ambiente adecuado y de sana convivencia ayudando a la formación integral.

El Marco para la Buena Enseñanza (MPBE) en su dimensión B y C, apuntan a la necesidad de crear un ambiente propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes, por lo que es indispensable incluir en las planificaciones actividades variadas que se dirijan a los distintos estilos de aprendizaje que se presentan en una aula diversa y diferenciada.

Para el Ministerio de Educación (MINEDUC) la preparación de una clase conlleva cuatro puntos esenciales presentados en su Marco para la Buena Enseñanza, el que, en su última versión, sostiene que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente. Este marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales

en que estos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.

Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

El colegio es mixto, cuyos niveles van desde prekínder a cuarto medio, manteniendo dos cursos por nivel desde 1° a 8° básico y tres cursos por nivel en el ciclo de pre básica y enseñanza media, los que suman un total de 997 alumnos. Esto se debe a que el colegio en el año 2010 acogió a los estudiantes de otro colegio que cerraba sus puertas, lo que obligó al establecimiento a transformarse en colegio mixto y agrandar sus dependencias. Esto le ayudó a obtener más matrículas en un periodo de crisis y poder reafirmar sus políticas económicas y concretar sus proyectos. Hoy el colegio desea volver a ser un colegio con menos cantidad de alumnos por lo que va disminuyendo sus cursos por niveles.

Ubicado en la comuna de Las Condes, fue fundado el año 1962, su trayectoria de más de 50 años se basa en la del Seminario Pontificio de Santiago, que inició sus actividades el año 1584, tan solo 43 años después de la fundación de la capital de nuestro país.

Como comunidad educativa de valores cristianos y de acción social, busca la formación del hombre y mujer de Iglesia comprometido con el mundo.

La misión establecida en su proyecto educativo señala "Formar hombres y mujeres líderes y apóstoles con sólida formación cristiana, académica y valórica a la luz del Evangelio y del Magisterio de la Iglesia. Hombres y mujeres de fe, plenos, libres, responsables, con profundo sentido de servicio y desarrollo de sus talentos, capaces de enfrentar los cambios y comprometidos en la construcción de una sociedad más justa para todos".

Su visión señala "Aspiramos a que nuestra comunidad educativa contribuya a la formación de hombres y mujeres de fe: plenos, libres, responsables, con profundo sentido de servicio y desarrollo de sus talentos.

Capaces de enfrentar los cambios y comprometidos en la construcción de una sociedad más justa".

El colegio procura que sus estudiantes vivan especialmente las virtudes institucionales: la caridad, el respeto y la responsabilidad, para lo cual describe, en su Manual de convivencia escolar, en qué consisten y como se pueden desarrollar y manifestar. Cada manual establecido por el colegio tiene su respectivo protocolo el que se aplica por los responsables a cargo en los momentos que la situación lo requiere. Protocolos y manuales son socializados y aprobados por todos los integrantes del colegio.

Identificación del problema de innovación

Para identificar los problemas se observaron cuatro clases del profesor asignado, dos por cada asignatura que imparte y en cada nivel que realiza su docencia. Inmediatamente después de realizada la docencia se comparten las apreciaciones de ambas partes con el fin de poder reflexionar y analizar la práctica realizada, motivando e incentivando a la profesora a analizar su propuesta educativa y así pueda establecer las mejoras necesarias para abordar el clima de aula como un importante factor influyente en el aprendizaje contextualizado y significativo.

Además, se aplicó un cuestionario individual con el fin de recopilar la información necesaria desde los mismos docentes que realizan clases en estos cursos, de esta forma, el encuestado responde de manera individual y por escrito, sin que intervenga para nada el encuestador y así se recopile una información más confiable. Se le aplicó a modo de diagnóstico con el fin de detectar las necesidades e intereses de los estudiantes y profesores. Este último cuestionario fue aplicado de forma voluntaria en los tiempos de permanencia de cada profesional.

A los alumnos se les aplicó, en la hora de orientación por la responsable de este estudio. Se realizó el test de autoeficacia académica (Torre, 2007). Este es un test que mide la motivación, expectativas, confianza y creencias que tienen los alumnos frente a su propio proceso de aprendizaje, entrega importante información acerca de la realidad del curso, tanto general como de forma individual, lo que permitirá tomar decisiones en relación a las prácticas pedagógicas que vayan en beneficio de los propios estudiantes.

Por lo tanto, este test se aplicó:

- Con el fin de poder recoger información necesaria, para un docente, a la hora de preparar y realizar sus clases, con relación a un determinado grupo curso. Pretendemos conocer los intereses de los alumnos, sus apreciaciones sobre las docentes y su estilo de enseñanza desde la mirada de sus estudiantes.
- A los docentes de los cursos 3° A y 4° A: esta encuesta tiene el fin de conocer las ideas de los profesores de este curso sobre la importancia de planificar y la influencia de esta en el buen manejo de sus clases.

A estas pautas se les sumarán las notas de campo con foco en los estudiantes y otra con focos en los docentes ya que las notas de campo, según un artículo publicado por la UDLA (2015), corresponden a un registro de los acontecimientos que ocurren en una actividad, como una clase, una evaluación, una entrevista médico-paciente o una sesión de trabajo grupal.

Para los docentes del establecimiento los temas más difíciles de abordar son la participación, motivación, diversidad en el aula y conducta de los estudiantes por lo que optan por hacer una clase bajo el modelo conductista centrado en el docente. Estas dificultades no son atendidas ni tampoco son aprovechadas las instancias de trabajo en equipo para compartir las experiencias, apoyarse y preparar la docencia, ya que en el día a día las profesoras de estos niveles cuentan con las horas de colaboración necesarias que les permiten reunirse para realizar una propuesta en conjunto que sea un aporte al desarrollo de sus clases.

En cambio las profesoras dividen sus responsabilidades, distribuyendo la preparación de la clase, tanto la planificación, elaboración de instrumentos de evaluación y preparación de los recursos para realizarlas por separado, cada una en un área previamente asignada y luego compartir esta planificación con su compañera, la que muchas veces no comprende y, por lo tanto no utiliza, destinando el tiempo asignado en otras tareas, en la mayoría de los casos, poco significativas para el logro del aprendizaje de los estudiantes. Al preparar la clase de forma individual y de manera rápida, con la única intención de cumplir con las exigencias de la dirección del establecimiento, se obtienen planificaciones donde no se observa una reflexión ni preocupación por parte del profesor de motivar

a sus estudiantes, de crear estrategias o actividades que demuestren una integración del contexto, utilización de las habilidades y promover el pensamiento y trabajo de los estudiantes, en fin. una metodología constructivista que se adecue a la realidad de sus cursos.

Es el caso de la profesora de nuestro estudio que solo planifica el área de Historia dejando a su colega del curso paralelo la responsabilidad de planificar y preparar la clase de Lenguaje y Comunicación, lo mismo ocurre con la profesora de 4° A quien prepara las clases de la asignatura de Matemáticas para ambos niveles y recibe las de Ciencias preparada por la docente que realiza las clases en el curso paralelo.

Las posibles causas de esta problemática se pueden deber a lo que los profesores plantean en relación al tiempo disponible, a su profesionalismo y vasta experiencia que, según sus cometarios, hace innecesaria una planificación que solo se traduce en un tema burocrático e innecesario para el desarrollo de la clase. También explicaban que los cambios no siempre son buenos y que los estudiantes del colegio no pueden trabajar con estos métodos que implican participación ya que requieren de una clase dirigida donde el profesor debe poner en práctica una metodología conductista que ayude a mantener un clima de aula adecuado y de respeto. A esto le sumamos la poca disponibilidad de tiempos para preparar una clase siguiendo los formatos entregados por el colegio y respondiendo a las fechas previamente establecidas.

Esta no planificación de las clases tendría como efecto la situación conductual que se presenta en el establecimiento, contextualizada en los niveles de tercero y cuarto básico, es una muestra de las dificultades que debe enfrentar el profesor a la hora de hacer su clase, lo que lo desmotiva y desalienta por lo que recae en una clase mediocre. Como evidencia a esta realidad recurrimos a los registros de los libros de clases en los que se visualiza que más del 80% de las anotaciones son negativas y corresponden tanto del ámbito conductual como responsabilidad. En los consejos de profesores de cada curso, que fueron realizados al cierre del primer semestre se pudieron constatar los problemas conductuales y bajo rendimiento en estos dos niveles. Este hecho ha llevado a la dirección de ciclo a activar protocolos con determinados estudiantes siguiendo las indicaciones del Manual de convivencia. Los estudiantes de estos niveles son objeto de nuestro estudio debido a que es sabido que en estos primeros años de escuela los estudiantes tienen una mayor motivación por asistir

al colegio (Fullan, 2015), el que va disminuyendo a medida que avanzan en los niveles y van siendo adolescentes. Esta motivación debería llevar a un clima de aula apropiado, a una mejor disposición del estudiante y por ende a un aprendizaje más significativo. Por este motivo nos causa interés poder conocer las maneras de abordar esta problemática y atender las dificultades que se presentan.

En el proceso de indagación del problema, y gracias a la información obtenida de los diferentes instrumentos aplicados, pudimos percatarnos que las profesoras jefas de los cursos 3° B y 4° A, presentan ambas situaciones, no están dispuestas ni conocen la forma de hacer estos cambios. En sus planificaciones y las observaciones de clases realizadas, hemos detectado grandes dificultades para que el profesor se comprometa a realizar una clase contextualizada, activa y participativa, donde los estudiantes sean los protagonistas que utilizan sus habilidades y conocimientos para elaborar un proyecto útil, atractivo y necesario para su desarrollo. Las profesoras no se sienten preparadas para poder enfrentar un curso tan diverso, con tantas realidades distintas.

A pesar que las profesoras conocen a sus estudiantes, ya que es el segundo año que están con ellos, en los consejos de profesores y en las entrevistas realizadas, han podido describir sus características, dificultades y talentos, con claridad y certeza, pero no vemos esta preocupación reflejada en las clases que se observaron dentro del proceso de indagación. Al momento de realizarlas, los niños son tratados todos por igual, bajo las mismas normas y reglas, no hay diferencias en ningún sentido, ni en el lugar que ocupan en la sala, ni en la atención que se les entrega, ni en la participación que se promueve. Todos son atendidos por igual o, siendo más exacta, no son atendidos.

En las entrevistas realizadas luego de la observaciones, las profesoras de estos cursos, ha manifestado que, para ellas, ha sido dificultoso poder lograr un clima de aula adecuado para el aprendizaje, en cada una de sus clases en ambos niveles, los que las ha llevado a desmotivarse y recurrir a la metodología que les parece más efectiva y fácil de realizar, la metodología conductista en la que creen no necesitar de preparación ni grandes recursos, solo el uso del texto de estudio, dictado y copia del pizarrón, bajo una regla clara y punitiva, que muchas veces los niños no entienden por lo tanto no respetan, pues no ven consecuencias claras ni constantes que los afecte. De esta forma, observamos clases que se desarrollan bajo

un clima de tensión, gritos, peleas y muy poco aprendizaje. Los niños más afectados son los que no participan de este desorden, los que se dedican a conversar con sus compañeros de banco, esperando que todo acabe pronto y poder iniciar la clase.

Esta idea de las profesoras de que es más llevadera una clase dirigida y poco participativa las ha llevado a no cumplir con la entrega de planificaciones, pues las que realizan son solo un punteo de las páginas del texto de estudio. Y cuando logran hacerlas es bajo la presión que serán amonestadas lo que afectará en su contrato, por lo que el resultado es una planificación mediocre que no utilizan.

> Para el colegio las situaciones de aula que se han presentado en estos dos cursos ha sido un tema importante de trabajar, por lo que se realizan consejos de profesores donde se han planteado diferentes situaciones que dificultan el logro de los objetivos dentro de la sala de clases. Los temas se conversan, las sugerencias se realizan y se establecen algunos acuerdos que se deben poner en práctica tanto por el equipo de apoyo como por el profesor jefe. El conflicto aumenta cuando las profesoras no realizan estos acuerdos sistemáticamente o los apoyos no están en el momento justo. Es importante también incluir la importancia de las familias y el compromiso y acompañamiento que estas realizan a sus hijos. En algunos casos, no hay un acuerdo entre familia y colegio lo que dificulta mucho más el logro de los objetivos. (Entrevista a la directora de ciclo menor, junio 2016).

A continuación, enumeraremos los resultados extraídos de una encuesta realizada tanto a la dirección de ciclo y dirección académica como a los docentes del colegio en relación a las dificultades que le impiden realizar su trabajo y sus funciones de manera correcta y así permitir que su desempaño sea óptimo.

1. El escaso apoyo entregado por la dirección del colegio a los docentes nuevos, en relación a la organización y manejo de la disciplina al no respaldar al profesorado en el cumplimiento del reglamento escolar.
2. La distribución de la carga horaria, la que no es igual para todos los profesores y que en algunos casos, las horas de colaboración, no es

suficiente para preparar clases de calidad. Estas horas tampoco permiten el trabajo en equipo.

3. El problema de la baja disposición de los docentes para cumplir con las rutinas establecidas tanto en el inicio de la clase como en el desarrollo de estas, las que deben ser respetadas por todos los docentes.
4. La escasa organización y estructura del profesor a la hora de realizar su docencia.
5. Se observan clases que utilizan el texto de estudio como estrategia central.
6. La poca preparación de las clases desde el momento de su planeación.
7. Las docentes no cumplen con la entrega de planificaciones a la UTP. Esto se puede evidenciar ya que ningún departamento de asignaturas presentó sus planificaciones bimensuales ni clase a clase durante el primer y segundo semestre de este año.
8. Los docentes perciben la escasa participación y compromiso de las familias en el apoyo constante del aprendizaje de sus hijos.

Formulación del problema de innovación

El problema detectado corresponde a las dificultades del docente para elaborar una planificación que apunte al aprendizaje significativo y duradero en el tiempo, de todos sus integrantes en un clima de respeto, tolerancia y participación. Un clima en el que se puedan reconocer lazos afectivos, vínculos significativos entre todos los involucrados y el desarrollo de valores que promueve el PEI del establecimiento. Este factor ha sido influyente en el bajo rendimiento escolar y en el problema de relaciones interpersonales que los estudiantes de nuestro estudio han presentado durante el año 2016. Postulamos que este problema puede ser superado al enfrentar la preparación de la docencia atendiendo a todos los factores que esto implica como es principalmente la elaboración de una buena planificación que permita la innovación y trabajar con la inclusión y diversidad que se presenta en cada sala de clases lo que ayudará a las docentes en su organización, estructura y focalizarse en sus alumnos.

Este trabajo, sistemático y continuo, debe ser realizado desde la más temprana edad para que se logre una mayor efectividad en la conducta

propuesta. A medida que el docente pueda realizar una planificación que apunte al desarrollo de conductas autónomas y de autocontrol, donde el respeto del otro, la tolerancia y la empatía sean valores constantes, permanentes y presentes en cada clase se podrá lograr un clima adecuado para un aprendizaje significativo y duradero en el tiempo. Amanda Céspedes (2011) afirma que se debe insistir en la formación temprana y sistemática de hábitos a través de la implantación de normas y límites claro, previamente consensuados y comprendidos, como recurso de socialización y de educación emocional. Este postulado reafirma nuestro problema detectado y la importancia de que sea abordado en estos niveles y bajo el compromiso de las dos docentes.

Objetivos

Objetivo general

Realizar planificaciones contextualizadas utilizando las nuevas propuestas metodológicas, técnicas y estrategias para promover un aprendizaje significativo, en un clima de aula propicio y adecuado para él aprendizaje.

Objetivos específicos

1. Generar espacios de reflexión que permitan identificar los factores que influyen en un buen clima de aula.
2. Fortalecer el trabajo colaborativo y reflexivo en la preparación de la enseñanza.
3. Implementar estrategias diversificadas que permitan evidenciar un clima de aula óptimo para el aprendizaje.

Diseño de innovación

A partir de las teorías antes descritas, implementaremos una metodología de trabajo que se ajuste a la propuesta constructivista-humanista llevada al desarrollo de habilidades y utilización de los conocimientos de

los docentes que participaron de nuestra propuesta. Para poder indagar en la relación que se establece entre la planificación y la realización de la clase, se utiliza el enfoque *cualitativo* pues cuenta con los niveles de análisis descriptivo-explicativo, pues se busca evidenciar los efectos de una buena planificación, contextualizada y actualizada a estos tiempos. Esta estrategia pretende que los docentes en el momento de preparar y realizar sus clases conozcan la relevancia de incluir los diferentes estilos de relaciones que se presentan en el aula entre profesores y alumnos, mostrar la realidad de las salas de clases y cómo en estas se promueve la afectividad, además de realizar un estudio conjunto que permitirá dar respuesta a la interrogante principal, explicando los procesos y aspectos que se vean en las diferentes realidades educativas a observar.

Se obtendrá la información por medio de diferentes documentos oficiales del colegio como los libros de clases en los que se registran los contenidos trabajados, y en las hojas de vida de cada alumno sus anotaciones, tanto positivas como negativas, en relación con su conducta y responsabilidad, de los consejos de curso realizados al cierre del primer semestre y el reglamento de convivencia escolar del año 2016.

Se utilizaron dos pautas una para la corrección y posterior retroalimentación de las planificaciones y la otra para la observación de clases. Estas correcciones y observaciones se realizarán en cuatro oportunidades en un plazo de cuatro meses, con el fin de dar espacio al profesor para reestructurar su docencia y planificación y permitir su reflexión, análisis y propuesta de mejora.

La observación directa de las clases se realizará a un total de dos docentes, en las asignaturas de Ciencias, Sociedad, Matemática y Lenguaje en el tercero y cuarto básico del colegio. Estas docencias serán comparadas con las planificaciones realizadas, previamente corregidas y retroalimentadas para luego realizar una conversación analítica y reflexiva junto con cada profesor que tenga como foco la implementación de las nuevas propuestas educativas que lleven a una mejora del clima de aula y a la utilización de actividades propicias para un aprendizaje significativo y duradero.

La observación en el aula también tendrá como foco a los estudiantes para lo que se registrará la información recopilada a través de notas de campo, de dos clases por curso, haciendo un total de ocho clases.

Como última modalidad se hará una triangulación de la información recogida desde los tres instrumentos interpuestos; la información, comparando datos y confirmando si las opiniones y creencias concuerdan con las actitudes, comportamientos y prácticas pedagógicas. Este ejercicio permite conocer con la verdad lo que se propone, se piensa y realmente lleva a cabo en la sala de clases. Esta triangulación no tiene un fin evaluativo como en otras ocasiones se suele utilizar, sino solamente poder reunir información real de lo que está ocurriendo en la sala de clases y comprobar que nuestro acompañamiento está siendo efectivo.

Queremos entender cómo la planificación bien confeccionada y centrada en un aprendizaje significativo y necesario para ese contexto puede lograr que los estudiantes participen de su aprendizaje y lo valoren como algo significativo y útil para su vida y de esta forma tengan otra actitud y disposición en cada clase.

La presente propuesta postula que el acompañamiento de las mentorías a las docentes, será un aporte en la solución de la dificultad detectada: la falta de una planificación que incorpore la metodología activa, en las asignaturas de Historia, Lenguaje, Matemática y Ciencias, repercutiendo directamente en el clima de aula al tener alumnos motivados y participativos.

Población beneficiada

- Directos: docentes de tercero y cuarto básico.
- Indirectos: estudiantes de tercero B y cuarto A y los otros profesores de estos niveles.

Los cursos que participarán en nuestra propuesta de investigación corresponden al tercero básico B y cuarto básico A. Estos cursos suman un total de 62 estudiantes de los cuales son 29 niñas y 33 hombres. De estos se han diagnosticado por el departamento de integración del colegio y especialistas externos con trastornos específicos del aprendizaje, déficit atencional con hiperactividad, trastornos del lenguaje tanto oral, comprensivo y escrito. Estos estudiantes cuentan con el apoyo de las psicopedagogas del colegio y con los tratamientos recomendados. El 80% de estos estudiantes son los que presentan con mayor frecuencia problemas

conductuales, distrayendo a sus compañeros, interrumpiendo las clases, negándose a trabajar, etc. También se presentan en ambos cursos, alumnos muy talentosos que en algunas ocasiones manifiestan estar aburridos y que no les gustan las clases, por lo que se distraen con facilidad.

Estrategia

La estrategia implementada corresponde al acompañamiento tutorial que permite un trabajo en equipo entre profesor y tutor, partiendo de las experiencias de los docentes, sus realidades personales y profesionales, el que será complementado en algunas oportunidades con la reflexión entre pares. Estas tutorías consisten en el análisis de las planificaciones realizadas por los docentes y en las propuestas entregadas por el MINEDUC en las Bases Curriculares 2016, para que de esta forma se pueda establecer la estrecha relación que existe entre ambas.

La estrategia presentada tiene como fin lograr, en el docente, una conciencia de la importancia de preparar la enseñanza clase a clase con el debido tiempo de antelación para poder contar con los recursos necesarios y planear actividades significativas y adecuadas para ese contexto escolar.

A través del estudio de distintas estrategias metodológicas que promuevan un aprendizaje significativo como los métodos referidos al pensamiento visible y pensamiento profundo, los que entregan pautas claras y concretas que permiten el trabajo del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, se pretende ampliar y actualizar los conocimientos de cada profesor. Una segunda estrategia a utilizar, es el análisis de distintos videos que muestren otras prácticas pedagógicas en realidades similares. Esto permitirá la reflexión sobre la propia docencia y la necesidad de planificar cada clase con el debido tiempo para poder lograr un clima de aula significativo.

Actividades

En la tabla 1 se presenta una síntesis de las actividades y su relación con el proceso de monitoreo y evaluación.

Tabla 1. Síntesis de actividades

Objetivos específicos	Indicadores	Medio de verificación	Actividades	Recursos
Generar espacios de reflexión que permitan identificar los factores que influyen en un buen clima de aula.	Asiste a las reuniones fijadas en un 80%.	Cuadro de registro de entrevistas.	1. Entrevistas semanales entre tutora y docente. 2. Observación de clases por parte de la tutora. 3.Retroalimentación y comentarios sobre la docencia siguiendo la pauta de observación.	Material audiovisual que permita el análisis de clases de otros docentes.
	Identifica los factores para un buen clima de aula.	Cuaderno de registro de entrevistas.		
	Reflexiona sobre la propia práctica educativa con una alta autocrítica y objetividad.	Cuaderno de registro de entrevistas.		
Fortalecer el trabajo colaborativo y reflexivo sobre la realización de la docencia.	Asiste a las reuniones fijadas en un 100%.	Tabla de registro de entrevistas.	1. Entrevistas colaborativas entre ambas docentes y tutora para preparar la enseñanza y analizar la docencia. 2. Comparten diferentes experiencias y recursos encontrados de forma autónoma y por iniciativa propia. 3. Observan las clases de sus colegas en los niveles de tercero y cuarto.	Recursos audiovisuales. Pauta de observación.
	Respeta las distintas opiniones.	Cuaderno de registro de entrevistas.		
	Participa activamente de la discusión.	Cuaderno de registro de entrevistas.	1. Socializa diferentes propuestas metodológicas. 2. Planificar en forma conjunta incluyendo las propuestas de la metodología de pensamiento visible y pensamiento profundo. 3. Apoyo en preparación de la docencia, como buscar material y recursos.	
	Aporta con nuevas ideas para la realización de las clases.	Cuaderno de registro de entrevistas.		
	Demuestra iniciativa en la investigación de nuevas estrategias.	Cuaderno de registro de entrevistas.		

Objetivos específicos	Indicadores	Medio de verificación	Actividades	Recursos
	Observa las clases de sus colegas que le fueron asignadas en un 100%.	Tabla de registro de entrevistas.	1. Socializa diferentes propuestas metodológicas. 2. Planificar en forma conjunta incluyendo las propuestas de la metodología de pensamiento visible y pensamiento profundo.	
	Incluye innovaciones pedagógicas tanto propias como recogidas de las diferentes conversaciones y observaciones, en sus planificaciones.	Pauta de revisión de planificación.		
Implementar estrategias diversificadas que permitan propiciar un clima de aula óptima.	Incluye innovaciones pedagógicas tanto propias como recogidas de las diferentes conversaciones y observaciones, en sus planificaciones. Modifica algunas de las actividades propuestas demostrando una actitud reflexiva sobre los resultados de estas. En el desarrollo de la clase los estudiantes realizan su trabajo de manera autónoma y cumplen con los objetivos propuestos.	Pauta de observación de clases.	3. Reestructura la planificación a partir de los resultados obtenidos.	Bases curriculares MINEDUC.
		Pauta de observación de clases.		Material audiovisual.

Objetivos específicos	Indicadores	Medio de verificación	Actividades	Recursos
	Modifica algunas de las actividades propuestas demostrando una actitud reflexiva sobre los resultados de estas. En el desarrollo de la clase los estudiantes realizan su trabajo de manera autónoma y cumplen con los objetivos propuestos. Las planificaciones proponen actividades que atiendan las necesidades de los estudiantes.	Cuaderno de registro de entrevistas.		
		Cuadro de registro de observaciones de clases.		
		Pauta de corrección de planificaciones.		

Monitoreo y evaluación

Monitoreo

Estas se efectuarán una vez a la semana a través de las entrevistas con cada profesora. Para lograr que este proceso sea objetivo y se cumplan los plazos propuestos se ha ideado una tablilla de registro en el que se anotarán las actividades realizadas como las asistencias a las entrevistas, fecha de realización de clases y observación de estás y puntualidad en la entrega de planificaciones. Dicha tablilla será de gran utilidad en el momento de realizar la evaluación de la propuesta y el logro de los objetivos planteados en un inicio.

Evaluaciones de proceso

Esta tiene un carácter cualitativo y exige la calendarización de las actividades planteadas para lograr la constancia necesaria en una evaluación

objetiva y procesual, por lo que está muy ligada al monitoreo, pero su finalidad particular es apoyar en las planificaciones de las profesoras y en la docencia que estas están realizando, para lo que se crearon dos instrumentos cualitativos: la pauta de corrección de planificaciones y pauta de observación de clases. Ambas fueron previamente aprobadas por el cuerpo docente del colegio y socializadas con las profesoras que conforman nuestra propuesta.

La revisión de planificaciones se realizará tres veces durante la realización de la propuesta, cada primera semana de los meses de septiembre, octubre y noviembre ya que el área académica del colegio les pide a los profesores que hagan una entrega de la planificación clase a clase cada mes. La aplicación de la pauta de observación de clases se realizará durante la primera y tercera semana de cada uno de los meses nombrados anteriormente con su respectiva retroalimentación que se efectuarán en las entrevistas personales inmediatamente después de la clase realizada, si el tiempo de la docente lo permite.

Evaluación final

Esta corresponde a una evaluación cuantitativa que se socializará con el docente en la primera entrevista junto con la presentación de los objetivos. Se entregará al profesor al cierre del proceso con una modalidad de entrevista personal utilizando un instrumento que permita la objetividad como es la escala de apreciación, la que deberá responder a los objetivos e indicadores antes presentados. Para su llenado se recurre a los registros de las observaciones y conversaciones obtenidas en las reuniones realizadas semanalmente y la información recopilada en las pautas de monitoreo para lograr una evaluación objetiva y completa.

Autoevaluación

La evaluación final se complementará con una autoevaluación, que se efectuará a través de una escala de apreciación donde se permita observar la apreciación sobre el propio trabajo realizado, la dedicación y compromisos entregados y los logros alcanzados gracias a los propios esfuerzos.

De esta forma se promueve la reflexión final y la toma de conciencia del docente sobre la responsabilidad que él tiene en el logro de los objetivos de una enseñanza significativa.

Resultados

Resultados previstos

Uno de los resultados previstos se refiere a la realización de las entrevistas con los docentes ya que es propio de toda institución educativa que existan cambios y emergencias en las actividades programadas que pueden impedir en la asistencia del docente, por lo que nos planteamos el 80% de las entrevistas, de esta forma las pudimos planificar y acomodar a las necesidades que la rutina exigía; como por ejemplo enfermedad, entrevistas de apoderados, ausencia de las docentes al colegio. Podemos declarar, según los registros, que a la docente de cuarto básico se le dificultó más la asistencia a estas entrevistas que a la de tercero básico.

Esta actividad nos arrojó resultados que teníamos previstos como el cambio en la actitud de los estudiantes a realizar la clase, su disposición a trabajar en equipos, motivación para enfrentar las nuevas actividades, su compromiso y entusiasmo por cumplir las metas propuestas y el importante ambiente de trabajo que se generó. Este cambio en la actitud de los estudiantes nos entregó un segundo resultado que también teníamos previsto, el que hace referencia a la motivación del docente. Este se mostró complacido, satisfecho y entusiasmado en generar nuevas prácticas pedagógicas de manera frecuente ya que pudo evidenciar la importancia de planificar incluyendo los intereses de los estudiantes para lograr el aprendizaje.

Otro de nuestros resultados apunta a la disposición de las docentes a trabajar y colaborar en nuestra propuesta y creer que estas se mostrarían algo reacias y poco participativos ya que al estar organizada y dirigida por una de las integrantes de la UTP del establecimiento, las docente podrían ver este proyecto como un control o una estrategia punitiva, ya que esta es la idea que principalmente manejan los docentes de nuestro país, puesto que con frecuencia el rol de esta unidad se concentra en cumplir solo esta función. Debido a los malos resultados de sus estudiantes y a

la constante preocupación de la dirección del colegio por los avances de estos niveles pensamos, que los docentes tendrían una baja disposición al trabajo en esta propuesta innovadora y que podrían desconfiar de los resultados de esto, aunque fueron presentados como un aporte, acompañamiento y apoyo hacia su trabajo y a las necesidades de sus estudiantes.

Este punto solo se presentó en una de las docentes ya que esta tendía a descargar todas sus aprensiones profesionales a la profesora a cargo del proyecto confundiendo el rol de esta y centrándose en las funciones directivas y no en las correspondientes a un mentor. Esto dificultó el trabajo en el aula donde no se pudo observar grandes cambios en la propuesta metodológica.

En el caso de la observación de clases, nuestro previsto hace referencia a los cambios en las calendarizaciones institucionales y de cada curso. Durante el semestre los cambios en la programación de las observaciones de clases solo se dieron en dos oportunidades debido a la realización de evaluaciones o actividades del colegio. Estas observaciones fueron de gran ayuda, tal como se había pronosticado, pues pudieron entregar información válida sobre el funcionamiento y aplicación de las nuevas propuestas, las que luego fueron comentadas con las docentes involucradas las que pudieron reflexionar y analizar sus clases proponiendo los cambios necesarios o repitiendo las prácticas positivas.

Resultados no previstos

Uno de los resultados que no previmos y que es muy positivo para nuestra innovación se refiere a que nuestra propuesta fue considerara por el equipo directivo del colegio dentro de los ajustes y miradas que la institución se planteó sobre las prácticas pedagógicas y nuevas propuestas que son abaladas por paradigmas de la corriente humanista-constructivista como las neurociencias, Pensamiento visible, las que se suman a las que ya se habían adquirido, pero no implementado en la sala de clases, como Pensamiento profundo.

Estos ajustes se pueden observar en las nuevas técnicas presentadas por la dirección del colegio al equipo de docentes, los que fueron capacitados para la correcta utilización de estas prácticas teorías pedagógicas, como es el caso de pensamiento visible y neurociencias. También gracias

a la experiencia de la mentora y su apoyo y trabajo colaborativo se pudo evidenciar la fortaleza de esta modalidad, lo que llevó a cambiar la organización de los equipos de trabajo en los que se asignó un acompañamiento de UTP a todos los profesores de primer ciclo, desde primero a cuarto básico, lo que se diferenció de la modalidad de trabajo existente hasta el año 2016, que fortalecía el trabajo por área académica. Con esto se valora el desarrollo integral del alumno, el conocimiento del docente de sus grupos de estudiantes y el trabajo en equipo entre profesionales que se desempeñen en la misma realidad.

Observación de clases entre pares: a pesar que la realidad del colegio, en lo que se refiere a la organización de los horarios de los profesores, no favorece el trabajo colaborativo, pensamos, equivocadamente, que existiría la oportunidad de que las docentes participantes de nuestra investigación pudieran observar las clases de su colega y luego compartir sus apreciaciones, por lo que esta actividad no se pudo realizar. A estas dificultades en el horario se sumaron las altas responsabilidades que trae el segundo semestre del año, las que tienen calendarizadas diferentes actividades que requieren de mucha dedicación de las profesoras lo que no les permitió poder destinar su tiempo de colaboración a la observación de su par.

Sobre la aplicación del test de autoeficacia a los estudiantes, podemos decir que fue un imprevisto ya que no contábamos con que no se pudieran realizar en las dos oportunidades que nos propusimos. El test de autoeficacia fue planificado para ser aplicado al inicio de nuestro proyecto y al cierre, pero el departamento de psico-orientación debía realizar otros test que ocuparían mucho tiempo de las horas de clases y los estudiantes estarían con menos disposición a su aplicación lo que bajaría su porcentaje de confiabilidad, por lo que solo contamos con la información de la primera percepción de los estudiantes sobre las asignaturas.

Por otra parte, debemos agregar los resultados obtenidos del test de auto-eficacia aplicados a los estudiantes. Estos nos muestran que, en las asignaturas contempladas en nuestra propuesta, los estudiantes tienen un nivel de auto-eficacia mayor que los resultados obtenidos, lo que implica que ellos tienen mayor confianza en sí mismos y una alta autoestima que no se ve reflejada en los promedios de las distintas disciplinas. Es el caso de la asignatura de lenguaje en el tercero básico B, donde los niños

manifiestan tener confianza en sus capacidades, pero sus promedios y actitud frente a las clases son bajos.

Luego de realizar la observación de clase y las entrevistas a las docentes el supuesto era que los niños estaban desmotivados con las asignaturas científico- humanistas y que su nivel de relacionarse con estas era bajo debido a su poca autoestima. Luego de estos resultados nos pudimos percatar que un gran porcentaje de niños se sienten capaces para el aprendizaje pero que no están las condiciones para aprender.

Condicionantes

Facilitadores

- Conocimiento y actualización de las metodologías y estrategias pedagógicas. Estos hacen referencia a los conocimientos e interés de las profesoras en poner en práctica las nuevas propuestas implementadas en la institución, que contemplan tanto aspectos académicos como de formación de los estudiantes, para lo que se ha trabajado durante el año en capacitaciones y charlas en que los docentes debieron participar de forma obligatoria.
- Rol de la investigadora a cargo de la propuesta. Al ser, la investigadora, parte del área académica se presenta una condición relevante en el acompañamiento planteado, ya que, como hemos manifestado anteriormente, las funciones y roles de la UTP, que percibe el profesor sobre esta gestión son más bien identificados como un control y supervisión que como un apoyo al servicio de la labor docente, en beneficio de los aprendizajes del estudiante, incluso podemos pensar que las profesoras aceptaron el reto de participar en esta propuesta más por el cargo de la investigadora que por el hecho de utilizar una metodología útil y significativa para sus alumnos.

Obstaculizadores

El escaso tiempo y por la poca disposición y compromiso de una de las docentes que, al ver que su desempeño no se vería afectado y que este trabajo no influiría en sus funciones y evaluaciones finales, no tuvo gran interés en desarrollarlo.

Discusión de los resultados

Esta innovación tuvo como resultado poner en la conversación institucional los temas actuales que competen a la educación y sus cambios. Pudimos observar que desde la dirección del colegio hasta el personal de mantención y ornamento, fueron incluidos en este debate, lo que responde a lo que la teoría antes expuesta plantean sobre la importancia de incluir a todos los estamentos del colegio en la discusión y hacerlos participes de la educación de los estudiantes, ya que es fundamental el compromiso de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Este cambio fue logrado gracias al doble rol del investigador, tanto como mentor e integrante de la UTP, lo que facilitó la comunicación con las autoridades del colegio, planteándole las inquietudes manifestadas por los docentes y las propuestas de las nuevas prácticas pedagógicas que se deseaban implementar en nuestra innovación, como la importancia de realizar una observación de clases significativa la que requiere de una retroalimentación inmediata y la realización de planificaciones útiles para la práctica docente.

En particular en las docentes con las que trabajamos pudimos observar diferentes realidades que son ejemplos de las distintas corrientes pedagógicas que observamos en nuestra sociedad. Mientras una de ellas se mostró agradecida y dispuesta para el trabajo la otra creo su centro en las desventajas y dificultades de la utilización de estas nuevas metodologías, principalmente lo que compete a Pensamiento profundo y Pensamiento visible. Estos dos polos se vieron reflejados en la sala de clases ya que, al cierre del año, al realizar los consejos de profesores, los resultados académicos y la actitud de los estudiantes notamos una diferencia entre ambos cursos participantes. Mientras el tercero básico B participaba con entusiasmo de las nuevas actividades y responsabilidades, mucho de los

proyectos propuestos para el cuarto no fueron aplicados impidiendo un trabajo integrado que atiende la diversidad de talentos e intereses, donde el estudiante es el protagonista de su aprendizaje

El realizar este tipo de actividades requirió de una planificación y programación anticipada, preparada y conversada con el mentor responsable de la investigación, lo que facilitó el trabajo del docente que vio un apoyo en el encargado y no un mero controlador. La profesora se mostró motivada e interesada lo que cambió su actitud frente a su curso, ayudándolos a tener una mejor disposición frente a la tarea propuesta ya que los hizo partícipes y responsables del proyecto que se realizaría. De esta forma atendimos la propuesta que nos hace Gardener (2016) quien plantea la idea de pluralizar la enseñanza atendiendo las diferentes necesidades de los educandos. La aplicación de estas estrategias también tuvo incidencia en el clima de aula, notándose claramente el cambio conductual de uno de los dos cursos, comprobando nuestro supuesto que, al cambiar el foco, paradigma y metodología, puede cambiar la disposición de los alumnos hacia su aprendizaje.

Al realizar este acompañamiento se permitió el cuestionamiento y la reflexión con lo que nos pudimos dar cuenta de las competencias y conocimientos que dominan los docentes pero que en muchos casos no se atrevían a poner en práctica.

Es así que en el cuarto básico A no se notaron los cambios significativos que pudimos observar en el tercero básico B, principalmente en la disposición de los estudiantes a participar en las actividades que les permitían mayor protagonismo. Al incluir reglas claras, efectivas con consecuencias inmediatas que se cumplían a cabalidad, consensuadas entre todos, los estudiantes tuvieron otra disposición al trabajo y participación en las actividades lo que llevo a que el aprendizaje tanto de contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales, fueran más eficientes y duraderos.

Conclusiones

La importancia de la educación colaborativa de las comunidades de aprendizaje, la necesidad de integrar currículos en proyectos comunes, la conveniencia de establecer contacto con otras escuelas, exigen un modo diferente de enseñar porque hace falta un modo distinto de aprender. Desde hace años, se impone una idea contextual de la educación, que necesita tener en cuenta la importancia del medio, el poder de la educación informal, la potente presencia de las nuevas tecnologías, la urgencia de que la escuela se abra a la sociedad y aproveche sus recursos. Aspiramos a una escuela inclusiva, dirigida a impulsar el talento de cada alumno, y una escuela expansiva, que salga de sus muros y actúe sobre su entorno. Una escuela que atraiga y que irradie (Marina, 2015).

Este aspecto lo pudimos comprobar al ver la necesidad y la importancia que el docente y la dirección del colegio le están dando al trabajo cooperativo, tanto en el nivel meso al relacionarse con los otros colegios del grupo que conforman las instituciones pertenecientes a la red de colegios del arzobispado. En esta unión la dirección ha podido compartir, conocer y discutir, diferentes propuestas metodológicas que ya han sido implementadas y que han dado buenos resultados, como es el Pensamiento visible y las tutorías propuestas por la Fundación 2020. El pertenecer a estas redes ha llevado a organizar charlas conjuntas, en las que participaron todas las comunidades de todas las instituciones lo que permitió que el profesorado pudiera compartir con sus pares, de similares contextos, como realizar una verdadera integración e inclusión en la sala de clases.

En el nivel micro también pudimos observar cambios ya que los mismos docentes, en algunas oportunidades, se atrevieron a trabajar en proyectos elaborados y organizados con sus colegas de nivel o de área y pedir acercarse a su mentor para pedir apoyo, en este caso la encargada del proyecto. Estas actividades y actitudes nos permiten concluir que el docente que está comprometido con su profesión y con sus estudiantes, puede volver a motivarse y a ocuparse de su rol en el momento que se le dan las posibilidades, las compañías y el apoyo a sus propias innovaciones y creatividad. Si el docente se siente exigido pero acompañado, valorado y no juzgado, los cambios serán posibles y en la sala de clases se realizarán actividades que promuevan un aprendizaje motivador y con sentido.

La relevancia dada en los últimos años a "enseñar a pensar", "aprender a aprender", a las destrezas no cognitivas, a la educación emocional, las inteligencias múltiples, las competencias transversales, la enseñanza por proyectos, la enseñanza por problemas, la educación en valores o la educación para la participación ciudadana, demuestra que la mera instrucción no cumple el objetivo de la educación obligatoria por lo que es urgente e imperativo comenzar a cambiar las prácticas y lograr implementar las nuevas propuestas pedagógicas.

Todo lo expuesto nos lleva a confirmar que es esencial realizar nuestra propuesta y poder hacer la vida diaria en cada institución, formando parte de sus principios y de su calendarización anual de la práctica pedagógica. El acompañamiento a la labor docente no puede ser punitiva, no puede ser sancionadora, se debe terminar con las amonestaciones y cartas de advertencias. El docente requiere apoyo, libertad para crear y para innovar, tiempo para conocer a sus alumnos y relacionarse con ellos. Debemos implementar un trabajo colaborativo y cooperativo, donde todos trabajemos por una meta común, sin olvidar que nuestro foco es el estudiante, él es nuestro principio y fin en todo quehacer pedagógico.

Con esta propuesta pretendimos comprobar y, a la vez, ser un aporte en los cambios metodológicos necesarios de implementar en la educación del siglo XXI, centrándonos en el docente y sus necesidades para poder realizarlos. Nuestra pretensión se limitó a atender a las necesidades de la gran mayoría de los establecimientos educacionales de nuestro país en relación con el clima de aula y su influencia en los aprendizajes. Partimos del supuesto que una buena planificación es esencial y marca la ruta que un docente ocupado de realizar una buena enseñanza debe seguir para obtener alumnos motivados, involucrados y participativos en su aprendizaje, lo que los llevarán a un adecuado clima de aula, tanto en lo afectivo, social y cognitivo.

La propuesta utilizada es conocida, principalmente dentro del plan de las prácticas pedagógicas de las carreras docentes de diferentes universidades, nosotros quisimos llevar esta modalidad a los colegios donde los profesores ya están formados y supuestamente ya adquirieron todos los conocimientos. Con esto quisimos demostrar lo relevante que es el aprendizaje continuo, que un profesor nunca termina de aprender y para lo cual es necesario acompañarlo, lo que implica un diferente eje, colaboración en la planificación y preparación de la docencia, retroalimentación,

seguimiento, observación de sus clases, reflexión pedagógica lo que ayudará a orientarlo en la puesta en práctica estos nuevos conocimientos.

La modalidad de tutorías ha sido utilizada en la formación de nuevos docentes, en la evaluación docente propuesta por el Ministerio de Educación y por diferentes fundaciones como la Fundación 2020, por lo que creímos podría ser de un gran aporte a estos cursos y docentes y que el establecimiento podría valorarlas e implementarlas en su rutina diaria, de esta forma podrían sentir el rol de la UTP como un acompañamiento al servicio del docente y de sus necesidades.

Otra de las innovaciones de esta propuesta fue cambiar el contexto y actores de esta modalidad, ya que en las mentorías la relación se da entre dos estudiantes uno de un curso superior y otro novato o entre un profesor que ingresa a una institución y otro más antiguo que le hace la inducción y lo integra a la institución. En esta oportunidad quisimos llevar esta modalidad a la relación entre dos profesores igualmente experimentados, pero uno con alguna mayor capacitación, donde el apoyo y la reflexión sea productiva para ambos. Esto nos permitió acercarnos al profesor, logrando su confianza y un aprendizaje conjunto.

Pudimos comprobar la utilidad que esta propuesta entregó al colegio a través de la valoración que este le dio al apoyo entregado a las docentes y destacó los cambios realizados en una de las profesoras lo que repercutió en el cambio de la disposición al aprendizaje de sus estudiantes, la participación y el compromiso que en ella se observaron. Estos resultados llevaron a la dirección del colegio a implementar una nueva modalidad de trabajo que fortalece el trabajo en equipo entre todos los docentes del ciclo lo que facilita la colaboración y cooperación. Esta modalidad también beneficiará la implementación de las nuevas estrategias metodológicas.

Sostenemos que una clase, al ser planificada en función del estudiante y sus diferencias, tendremos como resultados el desarrollo de valores esenciales para los avances en la sociedad. Niños motivados, participativos, autónomos y protagonistas de su aprendizaje, que entiendan que los únicos responsables de aprender son ellos.

Los resultados obtenidos nos demuestran que sin la participación activa de los docentes y sin su compromiso no se pueden obtener cambios en los estudiantes. Un profesor sigue y seguirá siendo el que mueve la educación, el que elabora las propuestas y el que realiza y planifica las clases. Si este actor no está involucrado no habrá cambios. Es por esto

que debemos encontrar las formas de motivar y de persuadir al docente para que encuentre en la planificación la herramienta necesaria e importante para ordenar e incluir las estrategias necesarias para lograr el desarrollo de las habilidades de todos sus estudiantes.

Referencias

Celis, G., Jara, E., y Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos, 36*(1), 117–129. https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100006

Céspedes, A. (2011). *Educar las emociones y educar para la vida*. Editorial Vergara.

Cornejo, R., & Redondo, J. (2009). Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos, 38*(2), 103-115. https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200007

Dubon, E., Navarro, C., & Segura, L. (2015). *La mentoría como herramienta para la mejora de la calidad de la docencia en el primer curso de grado.* Universidad de Alicante, Departamento de Análisis Matemático. https://ieg.ua.es/en/jornadas-redes-2011/documentos/comunicaciones/182986.pdf

Educar Chile. (2008). *El poder de la observación de clases*. https://www.educarchile.cl/

Educar Chile. (2015). *El rol del docente en prevenir y atender el bullying en la sala de clases.* https://educrea.cl/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar/

Educar Chile. (2016). ¿Para qué planificar? *Revista Fundación Educar Chile.* https://educrea.cl/orientaciones-tecnicas-la-planificacion-como-un-proceso-sistemico-y-flexible/

Gómez, M. (2016). Caracterización de las experiencias y vivencias de estudiantes con alta capacidad en aulas regulares: Un estudio exploratorio. *Revista de Psicología, 34*(1), 23-52. https://doi.org/10.18800/psico.201601.002

Marina, J. A. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf

Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza.* https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf

Ministerio de Educación. (2012). *Bases curriculares: Educación Básica.* https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/632

Malderez, A., y Bodóczky, C. (2002). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge University Press.

Palacios, J., Marchesi, Á., & Coll, C. (2008). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva* (2da ed.). Alianza Editorial.

Roland, E., y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*(3), 299–312. https://doi.org/10.1080/00131880210135331

UNESCO–OREALC. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186769

Universidad Católica de Temuco. (2004). *Perfil de mentor basado en competencias.* http://www.educaweb.com/noticia/2004/10/13/mentoria-organizaciones-aportacion-desarrollo-trabajadores-pertenecientes-grupos-80/

Villalobos, X. (2012). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación, 58*, 1–12. https://doi.org/10.35362/rie5531590

Aprendizaje socialmente significativo: secuencia didáctica en un aula intercultural

Silvia Gutiérrez Silva

Diagnóstico institucional

Políticas de inclusión y diversidad en el aula escolar

Propiciando instancias inclusivas en la educación chilena, desde las variadas leyes se declaran una serie de condiciones que debe tener la educación y los sistemas educativos para atender a la diversidad de los niños y niñas. Dentro de las más relevantes para la educación diversa e integral la Ley General de Educación (2011) enumera:

a. Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
b. Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.
c. Autonomía. El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan.
d. Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
e. Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

f. Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (MINEDUC, 2009, p. 1).

La Reforma Educacional tiene como propósito avanzar en la constitución de comunidades escolares más heterogéneas, que reconocen y valoran las diferencias existentes dentro de ellas, existiendo un apartado especial referido a la interculturalidad no solo relacionada al país de origen, sino también a su lengua e historia.

Otro avance importante en materia de inclusión y diversidad, lo entregó la aprobación de la Ley de Inclusión Escolar, donde se explicita la necesidad de facilitar el acceso al aprendizaje de los estudiantes independiente de sus necesidades y destacar el rol de la escuela como organización integradora desde la perspectiva del sujeto educando.

Integración e inclusión. "El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión" (MINEDUC, 2015, p. 1).

Dentro de las políticas intermedias, el Marco para la Gestión y Liderazgo Educativo Local, propuesto por el CEDLE, propone que los liderazgos intermedios deben estar acordes con las necesidades de cada institución escolar y sus proyectos en particular, lo denomina gobernanza local. Esta declaración, reafirma políticas intermedias que facilitan la inclusión al darle autonomía a las organizaciones y plantear un liderazgo coherente con las leyes a nivel macro.

Por su parte, la Dirección de Educación Municipal de Santiago (DEM) tiene como una de sus prioridades dentro del Plan Anual de Desarrollo Educativo (PADEM), la inclusión educativa conforme a su modelo de gestión. Dentro de este ámbito, esta entidad propone a los establecimientos la elaboración de un plan de acciones pedagógicas para trabajar con estudiantes migrantes, todo esto atendiendo a la gran cantidad de ellos que ingresan al sistema escolar comunal.

Tanto leyes como políticas educativas a nivel intermedio buscan definir un modelo pedagógico que centre su acción en los aprendizajes esperados de las y los estudiantes, reconociendo y valorando su diversidad,

como también en las buenas prácticas pedagógicas, recogiendo y sistematizando la experiencia de las y los docentes, de modo de generar aprendizajes colectivos que favorezcan el modelamiento y difusión de experiencias orientadas hacia la mejora escolar. Asimismo, a nivel meso y macro se manifiesta la inquietud de integrar la diversidad en el quehacer concreto del aula y en el potenciamiento de diversos aprendizajes. Es así como, diseñar una innovación que vea la diversidad como una oportunidad de diálogo y aprendizajes en el aula es totalmente pertinente a lo que el contexto educacional actual exige.

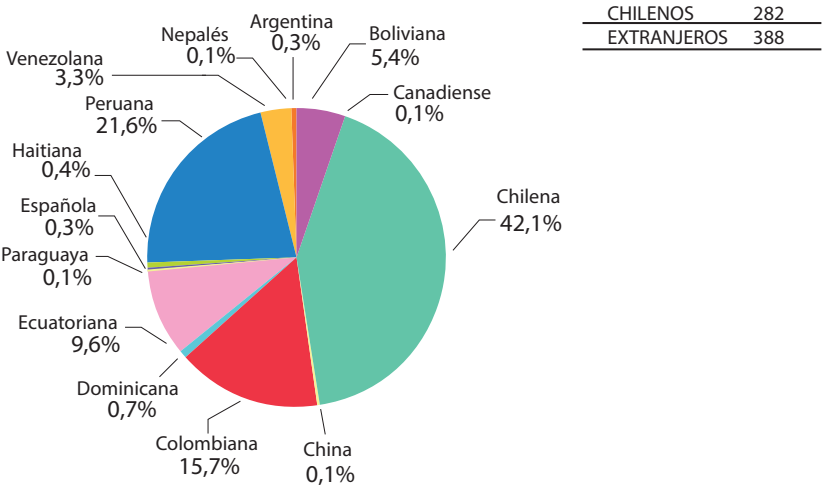
Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

En vista del contexto educacional anteriormente planteado, cobra especial relevancia la necesidad de crear estrategias orientadas hacia potenciar la inclusión desde la gestión curricular. El lugar donde se llevará a cabo esta innovación corresponde a una escuela perteneciente a la Municipalidad de Santiago. Se encuentra emplazada en los límites de la comuna de Santiago y Estación Central, sector principalmente comercial con habitantes en su mayoría extranjeros y que cuenta con una adecuada conectividad a la red de transporte público local. En su Proyecto educativo institucional declara como sellos la diversidad, el respeto mutuo, la integralidad y el logro de aprendizajes efectivos.

Por otra parte, el establecimiento cuenta con un régimen de jornada escolar completa para una población de estudiantes de prekínder a 8° básico con un promedio de 35 por curso. Además, la institución se encuentra suscrita al Convenio de igualdad de oportunidades, por lo que recibe los beneficios de la Ley de Subvención Escolar Preferencial a lo que se suma el Programa de Integración Escolar desde 2016 a cargo de un equipo multidisciplinario que permite atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Como una de sus características diferenciadoras, se debe relevar que se trata de una comunidad con una importante presencia de estudiantes extranjeros/as, principalmente, de habla hispana. Para confirmar, se exponen en el gráfico 1:

Gráfico 1. Nacionalidad de acuerdo con la población total de estudiantes



Fuente: estadísticas del establecimiento.

En lo relativo a la trayectoria de mejora, la escuela ha mostrado un mejoramiento sostenido en los últimos cuatro años, lo que ha llevado a la Agencia de la Calidad de Educación a ascenderla un nivel en su categorización de desempeño, pasando de ser un establecimiento en categoría insuficiente, a uno con nivel medio-bajo.

De esta forma, existen condiciones adecuadas para trabajar la inclusión en el aula desde lo metodológico, sobre todo en los ámbitos de autoestima académica y motivación escolar que dice relación con la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para aprender, para superarse y la valoración que hace de sus aptitudes y habilidades académicas, por ejemplo, lo que declara frente al aprendizaje o las dificultades en el estudio, y el interés o disposición que declara el estudiante frente al aprendizaje y su actitud frente a las dificultades en el estudio. Los elementos antes mencionados cobran importancia para instaurar en la institución una innovación que potencie el trabajo cooperativo y el diálogo de saberes en el aula.

Desde lo relacionado con el trabajo pedagógico en la sala de clases, tomando en cuenta la organización de la secuencia didáctica, se trabaja

bajo lo planteado por el Marco para la Buena Enseñanza (2016), es decir, trabajar con un inicio, desarrollo y cierre. Es así como un docente competente en ese aspecto, propicia un inicio donde acerque al estudiante a lo que se va a aprender, luego desarrolla actividades coherentes con los objetivos de aprendizaje planteados al comienzo y cierra fomentando la síntesis y reflexión en torno a lo aprendido. No obstante, lo anterior, falta profundizar en ciertas orientaciones que el mismo documento propone con el fin de darle más significancia al proceso educativo de la clase:

> En el diseño de una adecuada estrategia de enseñanza-aprendizaje el/la docente elabora una secuencia de aprendizaje ordenada, que se ajusta a la complejidad de los conceptos, procedimientos o actitudes que se buscan desarrollar e incluye, además, una variedad de recursos de aprendizaje que resulten adecuados, tanto a los objetivos de aprendizaje como a las características de los/as estudiantes. Los resultados de un adecuado diseño se traducirán en que todos/as los/as estudiantes tendrán oportunidades equitativas de aprender, al favorecer el avance hacia el logro de los objetivos de aprendizaje, a través de diversos medios y metodologías (CPEIP-MINEDUC, 2016, p. 55).

Es así como, los docentes del establecimiento manejan una cronología de la clase, sin embargo, de acuerdo con los datos emanados de la Unidad Técnico Pedagógica, carecen de herramientas didácticas que les permitan profundizar en los aprendizajes, permitiendo que relacionen los contenidos con su propia realidad y contexto, con el fin de volverlos más significativos.

Finalmente, desde la planificación estratégica del establecimiento, la UTP, como consecuencia de la elaboración de su Plan de mejoramiento educativo, realiza anualmente diagnósticos y observaciones que ratifican la necesidad de instalar estrategias que faciliten la inclusión educativa en un contexto intercultural desde la gestión pedagógica y curricular. Es así como una de sus acciones anuales del PME es:

> Definición e implementación de actividades y prácticas pedagógicas que consideren adecuaciones para atender a estudiantes en su diversidad educativa y cultural, y de acuerdo con sus necesidades, de modo de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (PME, 2017, D-63, p. 15).

Es por todo lo anterior, que esta innovación cobra sentido en el contexto antes mencionado. Un contexto diverso cultural y educativamente.

Identificación del problema de innovación

Para identificar los principales problemas, se decidió llevar a cabo una matriz FODA, pues facilita una perspectiva sistémica de la organización, a través de la cual se pueden determinar sus nudos y nodos. Este instrumento es trabajado con el equipo de gestión del establecimiento, quienes la analizan en conjunto y de forma consensuada, arrojando las conclusiones que expondremos a continuación. Cabe mencionar que se orienta la aplicación de la matriz FODA, desde la perspectiva de la gestión pedagógica entendida esta como "las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades" (MINEDUC, 2014, p. 69).

Para organizar los problemas recogidos, se clasificaron en relación con la dimensión de la gestión del establecimiento que puede dar solución a dicho nudo. Es así como, para el desarrollo de la innovación, se pondrá el énfasis en la gestión pedagógica y curricular.

Desde el punto de vista de la gestión pedagógica y curricular, se detectan como principales problemas la falta de articulación pedagógica entre ciclos, lo que no facilita la transición de los estudiantes desde un ciclo a otro, en especial, desde preescolar a primero básico. De la misma forma, se expresa la necesidad de potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, tanto desde el punto de vista académico como social, afectivo, cultural y artístico. Por otra parte, el análisis explicita la necesidad de incorporar la diversidad cultural al trabajo concreto en el aula. Desde el punto de vista externo, y como factores que afectan esta dimensión se cuentan las ausencias prolongadas de los estudiantes por motivo de los viajes anuales a sus países de origen, la baja escolaridad de padres, madres y apoderados/as, y la escasa presencia y apoyo pedagógico de estos últimos en relación con la escuela y los procesos que esta lleva a cabo.

Para verificar y especificar las condiciones necesarias para llevar a cabo la innovación y el trabajo con los problemas anteriormente descritos, se

aplicó a los profesores jefes de primer ciclo básico una encuesta tipo escala Likert, donde los docentes expresan su nivel de acuerdo o desacuerdo respecto con elementos básicos que facilitan el trabajo pedagógico con la diversidad cultural con el fin de generar aprendizajes socialmente significativos a través del diálogo de saberes. Este instrumento fue desarrollado por ocho docentes con jefatura en primer ciclo básico.

Para acotar el análisis se seleccionaron los indicadores que sirven como condiciones o facilitadores para la innovación, y aquellos que justifican la necesidad de implementar este trabajo en el establecimiento y que se deducen como posibles problemáticas. Como facilitadores, tenemos que los docentes valoran el trabajo cooperativo en el aula para generar aprendizajes significativos, estrategia transversal en la secuencia didáctica de aprendizajes socialmente significativos. En relación con la diversidad cultural, un gran porcentaje de los docentes encuestados consideran relevante crear estrategias para su trabajo en el aula, y utilizan la pluriculturalidad como elemento para potenciar su didáctica.

En cuanto a los aspectos de los cuales se deducen problemáticas, y que justifican la relevancia de la innovación, se encuentra que cerca de un 70% de los encuestados no considera la secuencia de la clase como una oportunidad de generar aprendizajes inclusivos en los estudiantes. De la misma forma, un 80% no utiliza los saberes, experiencias e historia de los educandos para contextualizar o situar el currículum. Este aspecto atenta contra el carácter significativo que puedan tener los contenidos para un estudiante con referentes culturales diversos. Por último, el 100% de los docentes cree que una clase ideal debe tener inicio, desarrollo y cierre, de lo cual se deduce falta de conocimiento, o bien, resistencia al uso de otras secuencias didácticas como la que plantea la presente innovación.

Para analizar los problemas identificados, se revisaron procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo de los/las estudiantes. Se puede establecer que la institución cuenta con lineamientos pedagógicos claros e instalados, con foco en la mejora de la educación de niños y niñas. De la misma manera, destaca la flexibilidad curricular, lo que le permite al docente realizar adecuaciones de acuerdo con el contexto y necesidades de sus estudiantes. Por otra parte, el equipo de gestión busca promover una cultura evaluativa permanente de los procesos pedagógicos, involucrando a los actores principales con la finalidad de establecer procesos pedagógicos

vinculantes. Como comunidad, destacan la presencia de docentes motivados y comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos/as, con alta responsabilidad profesional e iniciativas de innovación, abiertos a la diversidad de necesidades y contextos. En cuanto a los estudiantes, manifiestan que se trata de niños y niñas comprometidos/as con su educación y motivados por aprender.

Sobre la base de los elementos anteriores, se detectan problemáticas que limitan las posibilidades de desarrollo de los aspectos favorables. Establecen como necesidad la articulación entre ciclos, tanto desde el punto de vista pedagógico como de la convivencia, con el fin de dar cierta unidad a la etapa escolar, y que los estudiantes comprendan de forma procesual el paso por los diferentes cursos.

En definitiva, la problemática que más se repite en la dimensión de gestión pedagógica, tiene que ver con incluir la interculturalidad como un elemento importante dentro de las metodologías de aula y la didáctica. Como antes se expusiera, la comunidad considera la diversidad como una fortaleza, sin embargo, aun los docentes no establecen lineamientos concretos respecto a cómo trasladarán la diversidad cultural al trabajo pedagógico concreto con sus estudiantes, y trabajan guiados por sus percepciones profesionales. Esta dificultad es clave en la innovación propuesta, pues esta consiste precisamente en implementar una secuencia didáctica de aprendizajes socialmente significativos a través de los cuales se potencia el aprendizaje en contextos diversos, en este caso, interculturales.

Formulación del problema de innovación

Considerando la información diagnóstica, se hace necesario instaurar estrategias didácticas y metodológicas que amplíen el concepto de la clase, hacia un espacio de intercambio de experiencias que permitirán situar el aprendizaje de un sujeto particular en un contexto diverso. Es así como si implementamos herramientas que favorezcan el diálogo entorno al conocimiento, considerando las particularidades de cada educando, lograremos flexibilizar un currículum que muchas veces se presenta como algo rígido y homogéneo. Para ello, se propone una secuencia didáctica de aprendizaje socialmente significativo, que implica un diálogo entre

saberes para abrirse a nuevos conocimientos, enriquecidos en el contexto de un aula culturalmente diversa y el trabajo cooperativo entre pares.

Objetivos

Objetivo general

Potenciar el aprendizaje en un contexto pluricultural a través de una secuencia didáctica que propicia el diálogo de saberes y el aprendizaje cooperativo en el aula.

Objetivos específicos

1. Instalar en los docentes las herramientas necesarias para guiar una secuencia didáctica de aprendizajes socialmente significativos.
2. Implementar en el aula una unidad didáctica a través de la aplicación de una secuencia de aprendizajes socialmente significativos.

Diseño de innovación

La presente innovación consiste en el desarrollo y aplicación en una unidad pedagógica de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de una secuencia didáctica de diálogo de saberes, basada en los conceptos planteados por el aprendizaje socialmente significativo, tomando siempre como base los lineamientos entregados por el currículum nacional vigente. Esta se trabajará en una escuela básica municipal de Santiago, en el nivel de tercero básico.

Con esta secuencia didáctica, se espera potenciar el trabajo con la diversidad cultural presente en el aula en que se llevará a cabo, puesto que se habla de un nivel cuya población extranjera alcanza aproximadamente el 58%. Como se parte de la base de un trabajo que reinventa la cronología del aula y considera al sujeto educando con su cultura, saberes, historia e identidad; se vislumbra como una herramienta efectiva

para desarrollar aprendizajes cooperativos y socialmente significativos en contextos diversos.

Para lograr lo anterior, se llevó a cabo una etapa diagnóstica, a partir de la cual se detecta la necesidad de trabajar con la diversidad cultural en el aula, para luego diseñar una innovación que contempla tres etapas: capacitación a los docentes involucrados respecto al trabajo con la secuencia didáctica en el aula; planificación conjunta con los docentes de la unidad didáctica, realizando un trabajo de adecuación curricular, y finalmente, aplicación de la unidad didáctica a través del modelo planteado en los cursos seleccionados.

Población beneficiada

La población beneficiada la constituyen dos docentes de Educación General Básica, a cargo de la jefatura de los terceros básicos. Los profesionales realizan las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia, Música, Tecnología, Artes Visuales y Orientación, llevando a cabo un total de 30 horas pedagógicas semanales de plan de estudio.

Estrategia

La estrategia que se llevará a cabo para desarrollar esta innovación consta de las siguientes etapas:

Se comienza con una capacitación conjunta entre los docentes y la autora de la innovación, respecto a la metodología de aprendizaje socialmente significativo en el aula. Esta actividad se desarrollará en el horario de consejo de reflexión (dos horas cronológicas). Luego de la comprensión del método, los docentes en conjunto con la autora de la innovación, adecuan una unidad didáctica propuesta por el currículum nacional, integrando la secuencia didáctica basada en el aprendizaje socialmente significativo. Aquí se diseñan actividades, estrategias, pautas y evaluación de la unidad acorde al modelo. Para el trabajo de planificación se utilizarán las horas de trabajo entre pares (cuatro horas pedagógicas semanales, durante dos semanas).

Una vez diseñada la unidad bajo esta propuesta, se aplicará el trabajo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación durante un tiempo de 24 horas pedagógicas, que se extenderán a lo largo de tres semanas. Finalmente, se evaluará el impacto de la innovación en las horas destinadas a trabajo entre pares durante una semana (cuatro horas pedagógicas).

Actividades

Las actividades se clasifican de acuerdo con las fases de diagnóstico, diseño, implementación, monitoreo y evaluación. Es importante mencionar que esta innovación surge desde la Unidad Técnico Pedagógica, por tanto, contó con el respaldo de la institución en que se desarrolló.

Actividades de la fase de diagnóstico

a. Desarrollo de la matriz FODA: la matriz FODA se trabajó en dos etapas: la primera, fue trabajada con el equipo directivo con el fin de detectar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas; restringiéndolo al contexto de la gestión pedagógica y curricular del establecimiento.
b. Socialización de las principales problemáticas: en un consejo de reflexión se reúne al equipo de gestión con los docentes que ejecutarán la innovación y se reflexiona de forma grupal respecto a los resultados arrojados en las jornadas anteriores.
c. Encuesta: se lleva a cabo una encuesta a los docentes de primer ciclo básico para ratificar la problemática que apareció en el FODA y que es el eje de la innovación. Este instrumento es una escala likert asociada al trabajo didáctico con la interculturalidad en el aula.

Actividades de la fase diseño

a. Trabajo de capacitación respecto al modelo con los docentes de tercero básico que ejecutarán la innovación.
b. Planificación de la unidad didáctica de Lenguaje y Comunicación que se utilizará para aplicar el modelo propuesto. Este instrumento

es de carácter general y se compone de los objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación propuestos por el currículum nacional vigente.

c. Diseño de pautas e instrumentos evaluativos que se utilizarán para evaluar el trabajo de los estudiantes durante la aplicación del modelo de aprendizaje socialmente significativo.
d. Desarrollo de los guiones de clase que servirán de orientación para aplicar la unidad didáctica en los cursos seleccionados.
e. Elaboración conjunta de una pauta de evaluación que determina lo que debe tener una clase que utilice esta secuencia didáctica.

Actividades de la fase de implementación

a. Observación de clases por parte de la responsable de la innovación y jefa de la Unidad Técnica con escala Likert que evalúa el trabajo docente con el modelo.
b. Observación de estudiantes respecto al impacto que tiene en su aprendizaje el uso de la secuencia didáctica de diálogo de saberes.
c. Retroalimentación de cada clase en torno a las pautas y guiones llevados a cabo en el diseño de la innovación. Esta evaluación se realizará semanalmente y las conclusiones arrojadas se registrarán en una pauta de reflexión.

Recursos

Los recursos necesarios para el desarrollo de la innovación corresponden a:

- Recursos humanos que se componen de profesores jefe de tercero básico, equipo directivo y jefa de UTP (responsable de la innovación), y, por último, los niños y niñas que cursan tercero básico en el establecimiento.
- Tiempo: se utilizarán las horas de consejos de reflexión (dos horas cronológicas semanales), horas de trabajo entre pares y coordinación (cuatro horas pedagógicas semanales) y, por último, 24 horas

pedagógicas de trabajo lectivo en cada curso en la asignatura de Lenguaje y Comunicación (ocho horas pedagógicas semanales durante tres semanas).

- En cuanto al espacio, se trabajará en las salas de clases en el trabajo lectivo, y en la oficina de la Unidad Técnica en los momentos de trabajo de diagnóstico, diseño, retroalimentación y evaluación.
- Tecnologías disponibles en la escuela: conexión a internet (wifi), notebooks, computadores, impresoras y fotocopias.
- Material didáctico concreto para el trabajo cooperativo en el aula: libros, imágenes, figuras, mapas, etcétera.

Monitoreo y evaluación

Las actividades de monitoreo las lleva a cabo la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica y responsable de la innovación durante las fases de diagnóstico, diseño e implementación de la innovación, por medio de instrumentos que permitirán conocer el estado de avance y el desarrollo de la planificación estratégica del proyecto. Asimismo, se llevan registros de bitácoras y actas de cada actividad realizada en la implementación con el fin de recolectar información para el monitoreo, al igual que de las actividades de diseño de planificaciones, instrumentos de evaluación y guiones de clases para llevar a cabo la innovación.

Además, se aplican una serie de instrumentos evaluativos (pautas de observación, escalas y listas de cotejo) que evalúan el desarrollo de la planificación y el trabajo durante la implementación de la innovación. Para ello se establece un trabajo consensuado, sobre todo en los aspectos del trabajo de planificación de cada clase y evaluación de los aprendizajes logrados por los educandos.

La evaluación general fue realizada por la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica al final de la ejecución por medio del análisis de los datos arrojados en los instrumentos aplicados durante la implementación, vale decir, resultados de pautas de observación de clases; resultados de lista de cotejo de observación de estudiantes, y registros de reflexión semanal con docentes y jefa técnica. Dicho análisis permitió conocer cómo se desarrolló el proceso en su totalidad, identificando fortalezas y debilidades.

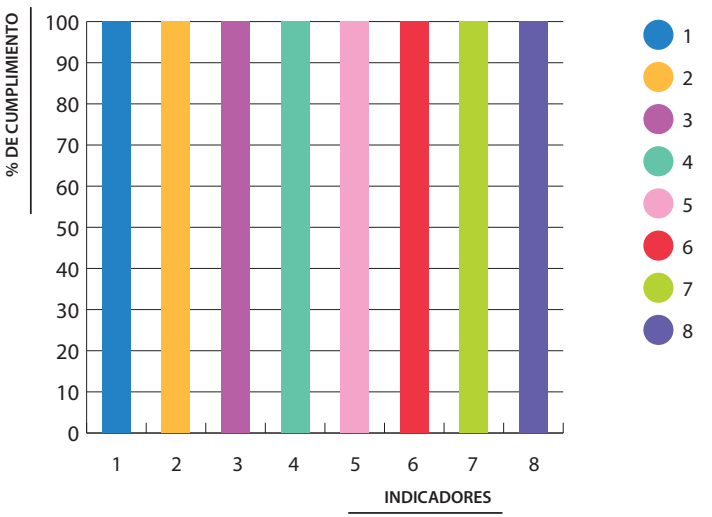
Resultados

Resultados previstos

Los resultados se presentan de la siguiente forma: primero, se expondrá el logro de los indicadores de monitoreo con su respectivo análisis, para luego, estudiar la aplicación de las pautas durante la implementación de la secuencia didáctica de diálogo de saberes. Estas últimas consistían en una escala de observación de clases y una lista de cotejo de observación de estudiantes por cada secuencia completa llevada a cabo. Cabe mencionar que, como se enuncia en el capítulo anterior, la aplicación de una secuencia didáctica bajo el modelo de aprendizajes socialmente significativos requiere de cuatro horas pedagógicas y así fue planificada en los guiones de clases. Finalmente, se expondrán las conclusiones emanadas de las reflexiones conjuntas que se llevaron a cabo de forma semanal entre la responsable de la innovación y los docentes a cargo de la implementación.

A continuación, se presenta una síntesis de resultados en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Resultados según indicadores de monitoreo y evaluación



La descripción de estos indicadores se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de indicadores de monitoreo y evaluación

N° indicador	Descripción
1	Los docentes involucrados en la innovación se capacitan entorno a los aprendizajes socialmente significativos.
2	La totalidad de las clases de la unidad se adecuan siguiendo la metodología de A.S.S.
3	Por cada clase se diseña un guion que orienta el trabajo pedagógico con la secuencia didáctica de A.S.S.
4	Por cada clase se aplica una pauta de observación para monitorear el trabajo de los estudiantes con la secuencia de A.S.S.
5	Por cada clase los estudiantes trabajan una actividad evaluativa de carácter formativo.
6	8 de 12 clases de la unidad temática son observadas por cada curso.
7	La totalidad de las clases observadas se trabaja a través de una pauta de observación basada en los A.S.S.
8	Cada dos clases observadas se realizará una retroalimentación al docente que trabaja la secuencia didáctica.

Tal como se observa en el Gráfico 2, se concretaron y trabajaron todos los elementos programados establecidos en los indicadores para llevar a cabo las actividades de la fase de monitoreo, lo que permitió cumplir con la planificación estratégica de la innovación.

En síntesis, todos los indicadores de evaluación de las actividades de esta fase fueron desarrollados en un 100%.

Según la observación de clases, existe un desempeño mayoritariamente destacado por parte de ambos docentes respecto a la dimensión I que analiza su capacidad y compromiso para diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje bajo la secuencia de A.S.S., lo que constituía un resultado previsto considerando que, como aspecto facilitador, los docentes diseñan y planifican bajo lineamientos técnicos entregados y orientados por el establecimiento donde se les exige adecuaciones de la planificación, instrumentos de evaluación y currículum. Todo esto, en consecuencia, con el gran porcentaje de estudiantes extranjeros y el trabajo constante

con el proyecto de integración escolar (PIE), quien los capacita en Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y adecuaciones. No obstante, cabe hacer una diferencia entre ambos docentes en este aspecto, puesto que el docente 1 presentó mayores dificultades al diversificar estrategias de evaluación en las clases observadas, especialmente, las relacionadas con la autoevaluación y la coevaluación. Esto se explicaría pues, pese a que ambos entregaban un rol activo al estudiante durante las sesiones, el docente 1 tendía a evitar los cambios constantes en el curso de la clase con el fin de resguardar el clima de aula. Esto se transforma a su vez en un obstaculizador, puesto que, esta dimensión contempla instancias de autoevaluación y coevaluación necesarias para impulsar el trabajo colaborativo, la reflexión y la metacognición, que constituyen elementos claves para el trabajo con la secuencia de A.S.S.

Además, existe un desempeño que fluctúa entre competente y destacado para la dimensión II que analiza la creación por parte del docente de un clima propicio dentro del aula para llevar a cabo una secuencia de A.S.S. con un diálogo de saberes preponderante. Este aspecto es muy relevante, pues para que niños y niñas sean capaces de construir aprendizajes socialmente significativos es necesario un clima de respeto, escucha activa y mediación cultural. Como resultados previstos los docentes son capaces de promover el respeto mutuo y el compañerismo en sus educandos, así como valoran su diversidad y los impulsan de forma constante a que participen activamente, aspectos que se transforman en facilitadores de la propuesta. A modo de imprevisto, se evidencia la necesidad de que, previo al trabajo con esta secuencia y como característica del grupo de estudiantes, deben estar como capacidades instaladas la regulación respecto a la toma de turnos, normas básicas de convivencia en el aula y elementos que en general favorezcan la escucha entre pares, aspectos que en una pequeña medida obstaculizaron la creación de un clima propicio para la secuencia, en especial en las clases trabajadas por el docente 2, donde se observaba falta de trabajo sistemático con el grupo curso en relación a este aspecto.

Con relación a la dimensión III de enseñanza para la diversidad, se observa un desempeño más bien competente respecto a aplicar en el trabajo pedagógico estrategias y evaluaciones diversas e inclusivas, así como acercar el currículum a todos/as sus estudiantes. Este resultado se encontraba previsto, puesto que, como se mencionaba anteriormente y a

modo de condicionante facilitadora, la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento propone una línea de trabajo que propicia la enseñanza para la diversidad y que monitorea de forma constante en conjunto con sus docentes. Cabe mencionar que, a modo de improviso, se esperaba que el docente expusiera un desempeño destacado en llevar a cabo una retroalimentación efectiva que permite a los/as estudiantes mejorar sus aprendizajes. Este aspecto es una condicionante para el éxito del modelo, pues el estudiante debe hacer un uso constante de errores y aciertos, y es el docente quien debe impulsarlo a encontrar los caminos que le permitan construir sus aprendizajes. En esta dimensión, nuevamente se repite como condicionante el trabajo colaborativo establecido como un método permanente dentro de la clase, al cual, en el caso de ambos docentes le falta un poco de impulso para llegar al desempeño destacado.

Respecto a la dimensión IV que apunta al trabajo concreto con la secuencia didáctica de aprendizajes socialmente significativos A.S.S. se observan resultados fluctuantes en relación con cada indicador. Esta dimensión aborda el trabajo concreto en el aula con las cuatro etapas que componen la secuencia de A.S.S., y las características básicas del trabajo con este modelo para potenciar la inclusión pedagógica en un aula diversa culturalmente. En líneas generales el trabajo entre ambos docentes es más bien disímil. Se observa que el desempeño del docente 1 es inferior al del docente 2 en este aspecto. Esto se explicaría pues el docente 1 tiende en ocasiones a apegarse a la secuencia tradicional de la clase, en la cual no existe un rol tan activo del estudiante respecto a considerar su experiencia y saberes en la construcción del aprendizaje, lo cual obstaculiza la reflexión constante que se requiere como condicionante por parte del estudiante como protagonista del modelo. Muy por el contrario, el docente 2 tiene como práctica establecida el permitir que el estudiante comente abiertamente sus experiencias y saberes y las relacione con lo que la clase les propone, por tanto, nos encontramos frente a niños/as más reflexivos/as y expresivos/as. No obstante, lo anterior, en líneas generales y producto del diagnóstico previo y lo observado en clases, este resultado estaba previsto.

A modo de síntesis de esta dimensión, se aprecia que ambos profesores fueron capaces de guiar de manera adecuada el trabajo con la secuencia didáctica de A.S.S., lo que constituye un resultado previsto. Como condicionantes generales, se encuentra el compromiso, capacitación,

monitoreo y evaluación permanente por parte de los mismos respecto al modelo. En este aspecto, constituye un facilitador el hecho de que ambos docentes conocían la propuesta y la guiaban de forma consciente durante toda la clase, preparando sus momentos, guiando el curso de la misma y mediando las intervenciones de sus estudiantes.

Por último, es posible evidenciar como condicionante de la innovación que en los grupos monitoreados se encuentra establecida la participación del alumnado, ellos suelen ir complementando las clases de forma constante con sus experiencias y manifiestan la capacidad de hacer relaciones significativas entre lo curricular y sus saberes, por lo que fases como la apertura al encuentro y el diálogo de saberes se desarrollan de forma fluida entre ellos. Esto se traduce en un fenómeno de mediación cultural constante dentro de la sala como facilitador para la aplicación de la innovación, pues lo que uno de ellos expresa respecto a sus vivencias y conocimientos, el otro lo toma como base para su intervención, relacionándolo también con su propia experiencia. Así afloran tópicos comunes pese a las diferencias culturales, los que plasman en las producciones grupales/colaborativas y que se sustentan bajo sus propios contextos y concepción de la realidad.

Resultados no previstos

Se evidencia la necesidad de que, previo al trabajo con esta secuencia y como característica del grupo de estudiantes, deben estar como capacidades instaladas la regulación respecto a la toma de turnos, normas básicas de convivencia en el aula y elementos que en general favorezcan la escucha entre pares, aspectos que en una pequeña medida obstaculizaron la creación de un clima propicio para la secuencia, en especial en las clases trabajadas por el docente 2, donde se observaba falta de trabajo sistemático con el grupo curso en relación a este aspecto.

Aquellos aspectos que fueron medianamente logrados por parte de los estudiantes, responden a la capacidad de proyectar el aprendizaje adquirido y analizarlo de forma crítica. Como condicionante para el éxito de este aspecto, se podría considerar la edad de alumnos/as, puesto que se trabajó en un tercero básico, nivel donde la mayoría aún no despliega del todo su capacidad crítica, sobre todo, considerando la realidad interna,

capital cultural y vulnerabilidad de los educandos. Este aspecto se presenta como obstaculizador y como resultado imprevisto, ya que, considerando la disposición de los cursos a opinar, participar y reflexionar durante las clases, se esperaba una visión más crítica respecto a lo que la clase les entregaba. Sin embargo, tiene coherencia y relación con el resultado anterior de la observación de clases por docente, donde se destacaba que faltó potenciar la capacidad crítica durante el desarrollo de las clases.

Condicionantes

Facilitadores

Se destacan como facilitadores el compromiso, responsabilidad, motivación de los docentes con la propuesta y con la elaboración conjunta de los elementos necesarios para monitorear la aplicación de la innovación.

Estos facilitadores permitieron que los docentes diseñaran y planificaran bajo lineamientos técnicos entregados y orientados por el establecimiento donde se les exige adecuaciones de la planificación, instrumentos de evaluación y currículum. Todo esto, en consecuencia, con el gran porcentaje de estudiantes extranjeros y el trabajo constante con el proyecto de integración escolar (PIE), quien los capacita en Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y adecuaciones.

Obstaculizadores

El docente 1 en ocasiones se transformó en un obstaculizador de la innovación ya que tendía a evitar los cambios constantes en el curso de la clase con el fin de resguardar el clima de aula. Esto implicó limitar las instancias de autoevaluación y coevaluación necesarias para impulsar el trabajo colaborativo, la reflexión y la metacognición, que constituyen elementos claves para el trabajo con la secuencia de A.S.S.

Como gran obstaculizador para llevar a cabo con fluidez la secuencia cuenta el tiempo de la clase, puesto que, al tratarse de un modelo donde el diálogo de saberes, el trabajo colaborativo, la producción y reflexión

son claves, se evidencia que los 90 minutos con que se cuenta por bloque de clase no son suficientes.

Por último, como obstaculizador para la secuencia, se observa que ninguno de los docentes logró un trabajo efectivo y explícito con los indicadores. En este aspecto, cabe mencionar que, con el fin de asegurar ciertos procesos metacognitivos y de retroalimentación es necesario que el educando conozca los indicadores de la clase, es decir, qué desafíos propone esta y qué se espera de ellos/ellas respecto a dichos desafíos. Si bien es cierto, el modelo propuesto no exige un planteamiento explícito de indicadores, su trabajo en conjunto con los estudiantes facilitaría aspectos como la retroalimentación.

Discusión de los resultados

Los resultados de la innovación señalan que la utilización de una secuencia didáctica que considere la diversidad cultural como base, apunta directamente a un paradigma pedagógico inclusivo, lo que resulta coherente con lo planteado por la Ley de Inclusión que impulsa a los establecimientos a respetar y valorar el carácter diverso de sus educandos: "el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión" (MINEDUC, 2015, p. 1).

Por otra parte, reflejan que la innovación propuesta sienta las bases para propiciar aprendizajes interculturales, donde, más que la coexistencia de diversos orígenes de estudiantes en un espacio común se vale de las culturas presentes y sus referentes para construir aprendizajes en concordancia con el currículum, y utiliza dichos tópicos y referentes en cada una de las etapas de la secuencia didáctica. Estas conclusiones se relacionan con lo que declara Díaz Aguado (1994) donde la autora reconoce que la educación intercultural debiese "respetar el derecho a una cultura e identidad individual" (p. 8), haciéndolo compatible con el principio de la igualdad de oportunidades. Para ello no se debe partir de la base de la integración como asimilación con la mayoría bajo un prisma monocultural, sino que la educación debe ayudar a construir una identidad positiva, que respete la diversidad y permita afrontar altos niveles de incertidumbre.

Finalmente, los resultados permiten establecer la importancia de la secuencia propuesta como una innovación didáctica en sí misma, pues se antepone un sentido social y cultural a la labor educativa, cuestionándose las estructuras rígidas que entrega el currículum y la didáctica, pues incorpora la dimensión político cultural de la educación, la historicidad heredada y la visión de futuro, pero sobre todo reconoce el papel del sujeto pedagógico. Todo lo anterior, sin dejar de lado su alto nivel de factibilidad, donde la única adecuación necesaria consiste en extender el tiempo de una clase tradicional.

Conclusiones

La innovación propuesta, surge de la necesidad de instaurar estrategias didácticas y metodológicas que amplíen el concepto de la clase, hacia un espacio de intercambio de experiencias que permitan situar el aprendizaje de un sujeto particular en un contexto diverso. Es así como si implementamos herramientas que favorezcan el diálogo entorno al conocimiento, considerando las particularidades de cada educando, se logra flexibilizar un currículum que muchas veces se presenta como algo rígido y homogéneo. Para ello, se propone una secuencia didáctica de aprendizaje socialmente significativo, que implica un diálogo entre saberes para abrirse a nuevos conocimientos, enriquecidos en el contexto de un aula culturalmente diversa y el trabajo cooperativo entre pares.

Durante cada una de las fases de la propuesta aquí entregada, se procuró la participación y compromiso de todos los actores implicados, lo que propició instancias de retroalimentación constante del trabajo, por lo que la innovación fue ajustándose y mejorando de acuerdo a las diferentes exigencias que presentaba el contexto.

Los docentes reconocen que la implementación de esta secuencia les aportó un cambio de perspectiva respecto a la organización de la clase, donde los saberes de los estudiantes y sus experiencias adquieren protagonismo, reemplazando a los ejemplos estándar a los cuales solían recurrir. Asimismo, asumen que la propuesta permite potenciar aprendizajes en contextos diversos, todo a través de la significancia e identificación que el educando le otorga al proceso. Esta posibilidad de potenciar aprendizajes se visualiza en la democratización de la participación que se

manifiesta en los cursos observados. Niños y niñas cuentan con referentes culturales que ponen en juego durante las clases, siempre y cuando se den esos espacios en la transferencia curricular. Son capaces de realizar asociaciones coherentes y significativas que, gracias a la mediación cultural, son acogidas y conocidas por sus pares. Esto generaba identidad y compromiso con las temáticas trabajadas en las clases, lo que impactaba en su compromiso con la construcción de su propio aprendizaje.

Finalmente, y entendiendo que todos los procesos son perfectibles y adaptables al contexto en que se pueden desarrollar, se cree que este trabajo abre una posibilidad de trabajar la diversidad cultural desde la didáctica y el currículum, con una estrategia concreta que pudiese trasladarse a aspectos como la evaluación de y para los aprendizajes. Por el momento, constituye una puerta para acceder a una educación intercultural en todos sus aspectos, tanto desde la convivencia como desde la gestión pedagógica.

Referencias

De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.

Díaz-Aguado, M., y Andrés, M. (1994). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. http://www.educatolerancia.com/pdf/Educacion%20Intercultural%20y%20Aprendizaje%20Cooperativo%20en%20Contextos%20Heterogeneos.pdf

Dirección de Educación Municipal de Santiago. (2017). *Plan Anual de Desarrollo Educativo 2017-2018 (PADEM).* http://www.munistgo.info/educacion/padem/

Gimeno-Sacristán, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf

González, E. (2008). Los saberes socialmente productivos. Entrevista a Adriana Puiggrós. *Trayectorias, 10*(27), 111-122. https://www.redalyc.org/pdf/607/60712752011.pdf

MINEDUC. (2009). Ley 20.370: *Establece la Ley General de Educación.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

MINEDUC. (2011). Ley 20.529: *Del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635

MINEDUC & UNICEF. (2012). *IV Coloquio Intercultural 2012: La escuela que queremos*. http://unicef.cl/web/iv-coloquio-intercultural-2012-la-escuela-que-queremos/

MINEDUC. (2015). Ley 20.845: *De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.* https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

MINEDUC. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. https://www.mineduc.cl/2017/12/22/orientaciones-la-inclusion-educativa-los-estudiantes-extranjeros/

Molina, V. (2007). *Módulo Diversidad. Guía de estudio.* Universidad Autónoma de Barcelona. Documento de trabajo Magíster en Educación, asignatura de Políticas y Sistemas Educativos.

Orozco, B. (2006). *Aprendizajes socialmente significativos: En diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación.* http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-3/Aprendizajes_Socialmente_Productivos-Orozco.pdf

Pascual, E. (1998). *Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular*. http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/129/public/129-334-1-PB.pdf

Puiggrós, A. (2015). *Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en la Argentina: El caso de la colectividad judeo-argentina.* http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/21_Puiggros_Colectividad.pdf

UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf

Estrategias para promover el pensamiento crítico: incorporando la diversidad cultural del aula

Tania Medina González

Diagnóstico institucional

Descripción de las políticas sobre pensamiento crítico y diversidad

Hoy en día los sistemas educacionales, se encuentran permeados por dificultades sociales, culturales y políticas imperantes. En el caso de América Latina y el Caribe, las problemáticas que afectan el proceso de desarrollo humano sostenible tienen relación con: "El incremento del desarrollo productivo para combatir la pobreza, la superación de las desigualdades y de la fragmentación sociocultural, y el fortalecimiento de las instituciones democráticas" (OREALC y UNESCO, 2007, p.1). Por tanto, tales problemáticas contribuyen al desarrollo de una sociedad polarizada, donde se hace bastante visible la brecha entre ricos y pobres y el aumento de la exclusión social. Además, esta polarización se ve robustecida por políticas públicas que: "tienden a reproducir la segmentación social originada por la implantación de una política económica basada casi exclusivamente en los beneficios del mercado y en una escasa institucionalidad reguladora por parte del Estado" (OREALC, 2007, p. 3).

Ante tal panorama, el sistema educacional chileno al igual que los sistemas educativos de Latinoamérica y del mundo, tienen un rol fundamental en la consecución de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva y no como un sistema que reproduzca las desigualdades de la sociedad, sino como una forma de promover el desarrollo humano.

Asimismo, las nuevas demandas en la sociedad del conocimiento y la información, exigen generar cambios en los sistemas educativos, que respondan a los desafíos de la sociedad del siglo XXI. Es así que ya en el

año 1996, se elabora un informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, precedida por Jacques Delors, donde se señala que la función esencial de la educación es el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, siendo necesario en calidad de la educación. Es así que, en la actualidad, la preocupación central ya no es únicamente cuántos y qué proporción asisten a las escuelas, sino quiénes aprenden, qué aprenden y en qué condiciones, lo cual va en consonancia con las políticas educativas nacionales.

La Reforma Educacional busca garantizar el acceso de todos los niños, niñas y jóvenes del país a aprendizajes de calidad. Se trata de una reforma integral que contempla toda la trayectoria educacional, desde la sala cuna a la educación superior, con la educación técnica en igualdad de condiciones que los otros niveles. Considera que el sistema no puede ser fragmentado, sino que debe contemplar trayectorias educativas que acompañen los procesos de aprendizaje de las personas y articulen sus distintos niveles de tal manera que la educación provista sea coherente y pertinente (Ministerio de Educación, 2016).

Por consiguiente, ante los numerosos desafíos, la educación constituye un instrumento indispensable para promover el desarrollo integral, debiendo implementar distintas políticas que propicien el avance en materia educativa. Para ello, es necesario replantear el quehacer de la escuela, que: "no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados sino, ante todo, aprender a aprender. (López, 2013, p. 41). No obstante, como señala Delors y otros (1996, p. 36): "Los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje". Por ende, aún nos encontramos con una supremacía de una enseñanza de tipo memorística o como diría Freire, una educación bancaría, pues como señala Escobar (1990, p. 18): "La educación autoritaria, definida por Freire como la Pedagogía de la Respuesta (educación bancaria), es adaptación. Sin riesgo, sin asombro, sin preguntas". En cambio, la educación liberadora: "se nutre de la pregunta, como un desafío constante a la creatividad y al riesgo del descubrimiento. La educación liberadora es, por lo tanto, la Pedagogía de la Pregunta" (Escobar, 1990, p. 18). Igualmente, Giroux (1999) indica que en la experiencia pedagógica se sustituye el desarrollo del pensamiento crítico por la subordinación, el conformismo y la disciplina: "En lugar de preparar a los estudiantes

para acceder a la sociedad con habilidades que les permitan reflexionar críticamente sobre el mundo e intervenir en él para transformarlo, las escuelas son fuerzas conservadoras que, en su inmensa mayoría, socializan a los estudiantes para que se adapten al *statu quo*" (p. 78).

Ejemplo de esto, es que actualmente aún se encuentra en discusión la nueva propuesta de bases curriculares para 3º y 4º medio presentada por el Ministerio de Educación que, entre otras cosas, extendía las horas de filosofía a los colegios técnico-profesionales. Sin embargo, el Consejo Nacional de Educación, en el acuerdo N°025/ 2018, informa que persiste aún un desacuerdo sobre la pertinencia de su inclusión en la formación común, a pesar de su aporte al desarrollo del pensamiento crítico.

Si bien existe consenso en que las asignaturas de Filosofía y Ciencias Naturales son necesarias y aportan significativamente al desarrollo del pensamiento crítico, lógico y científico de los estudiantes, no existe acuerdo entre los consejeros acerca de la pertinencia de que formen parte de la formación general común para todos los estudiantes de tercero y cuarto medio (2018, p. 3).

Ahora bien, en la Ley 20.370 de Educación, se establece como perfil de los estudiantes que estos sean inquisitivos, equilibrados, reflexivos, abiertos de mente, pensadores, audaces, comunicadores, respetuosos, empáticos y con principios. Por lo cual, es central el desarrollo del pensamiento crítico, pues si bien es cierto todo el mundo piensa, mucho de nuestro pensar es arbitrario, distorsionado o prejuiciado (Paul y Elder, 2003, p. 9). Por tanto, para avanzar hacia el camino de una pedagogía de la pregunta, es pertinente desarrollar estrategias que promuevan el pensamiento crítico, así lo señala López (2013, p. 41): "Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico". Requiriéndose que los docentes implementen diversas estrategias, tal como indica Martínez y otros (2011): "Centrándonos en la necesidad de innovar las metodologías de enseñanza para obtener mayores logros en el aprendizaje" (p. 4).

De igual manera, se debe fortalecer una educación inclusiva, considerando las características individuales de cada uno de los estudiantes y sus diversos saberes, ya que a partir de las diferencias se enriquecen las experiencias de relación con el otro y la construcción del conocimiento a través de la diversidad. Asimismo, la Ley de Inclusión, que se da en el marco de la Reforma Educacional, permite tener un sistema de admisión

más inclusivo y fortalecer así la diversidad del aula. Por ello, es que la escuela juega un rol fundamental en el reconocimiento de la diversidad cultural, lo que contribuye con el desarrollo integral de los estudiantes. Puesto que, la escuela es: "también un espacio donde es posible trabajar nuevas formas de relaciones, ensayar interacciones, reorientar conductas y aprender a reconocer la riqueza de la diversidad cultural" (UNESCO, 2005, p. 7).

En ese sentido, es pertinente diseñar e implementar innovaciones en los establecimientos educacionales que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico incorporando la diversidad cultural del aula, pues: "las innovaciones educativas se presentan como un espacio crucial para anticipar respuestas a nuevos desafíos y generar nuevas soluciones a los temas pendientes" (UNESCO, 2008, p. 7).

Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

El primer establecimiento en el que se implementa la innovación es municipal, ubicado en la comuna de Recoleta y presenta los siguientes niveles de enseñanza: educación parvularia y enseñanza básica. Tiene una matrícula total de 1.231 estudiantes, siendo un 34% estudiantes extranjeros provenientes de Colombia, Haití, Perú, Venezuela, Bolivia, Argentina, Ecuador, Brasil, entre otras nacionalidades. Asimismo, tiene un promedio de 41 estudiantes por curso, se encuentra clasificado dentro del grupo socioeconómico medio y la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 12 y 13 años de escolaridad en el caso de la madre, y entre 11 y 12 años de escolaridad en el caso del padre y un ingreso del hogar que varía entre $ 410.001 y $ 690.000. Entre 43,01 y 64% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social. Los componentes del proyecto educativo institucional pueden sintetizarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Síntesis componente del PEI del establecimiento 1

Visión	La comunidad Educativa Bilingüe República del Paraguay, de la comuna de Recoleta, educará a toda persona, basados en la convicción que la convivencia es el eje central del proceso educativo, lo que permitirá formar personas con conciencia social, moral y felices, a través de la implementación del currículum hermenéutico lo que posibilita el diálogo, el desarrollo actitudinal y el de persona integral, transitando de ser una persona heterónoma a una persona autónoma.
Misión	La Escuela Bilingüe República del Paraguay, de la comuna de Recoleta, valora a cada persona y centra su quehacer en el convivir, en el reconocimiento del otro, teniendo como base la multiculturalidad, el desarrollo de la conciencia social y actitudinal, con énfasis en el idioma inglés, el aprendizaje a través de tutores significativos y los procesos para el logro académico y social. Generando de esta forma personas que interpretan, participan y mejoran la sociedad.
Sello Nº 1	Proceso centrado en el currículum hermenéutico.
Sello Nº 2	La multiculturalidad de nuestra escuela.
Valores	Respeto, valoración de la multiculturalidad, responsabilidad, compañerismo, solidaridad y honestidad.

El segundo establecimiento en el cual se desarrolla la innovación es municipal de la comuna de Recoleta, que presenta los siguientes niveles de enseñanza: parvularia y básica. Tiene una matrícula de 513 estudiantes, donde un 6,5% corresponde a estudiantes extranjeros provenientes de Colombia, Haití, Perú, Venezuela y Bolivia y presenta un promedio de 24 estudiantes por curso. El establecimiento ha sido calificado dentro del grupo socioeconómico medio bajo, y la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre $ 255.001 y $ 390.000. Además, entre 66,01 y 82% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

Los componentes del proyecto educativo institucional pueden sintetizarse en la tabla 2.

Tabla 2. Síntesis componente del PEI del establecimiento 2

Visión	Incorpora y atiende a la diversidad de sus estudiantes, con una formación valórica que se basa en los derechos de la persona y una convivencia centrada en el respeto entre todos sus miembros. Es una escuela comprometida con la calidad educativa y buenos resultados académicos.
Misión	Nuestra escuela tiene como misión educar construyendo una comunidad inclusiva, con un personal idóneo que aplica metodologías adecuadas que conducen a la formación integral de sus estudiantes, centrándose en su formación valórica y en el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que les permita proseguir con sus estudios.
Sello Nº 1	Acogedora, cercana, de tradición familiar y comprometida con el desarrollo integral de sus estudiantes. Empática con la comunidad, flexible frente a las necesidades planteadas por los estudiantes.
Sello Nº 2	Inclusiva con todos los niños a los cuales puede dar respuesta, conforme a las competencias profesionales, compromiso familiar/tutorial y estructura física dispuesta para tales fines.
Sello Nº 3	Centrada en la obtención de metas institucionales y acorde a los estándares indicativos de desempeño y otros indicadores de calidad educativa planteada por la Agencia de la Calidad.
Sello Nº 4	Funciona en jornada alterna. Cuenta con talleres extra-escolares dentro de la escuela y a desarrollar en centro deportivo vecinal.
Valores	Ambiente basado en valores institucionales (respeto, solidaridad, compromiso, tolerancia, responsabilidad). Pensamiento crítico y reflexivo, con el propósito de lograr la inclusividad de todos aquellos estudiantes en que la escuela pueda dar respuesta efectiva a las demandas de la comunidad.

Identificación del problema de innovación

Para identificar los principales problemas es necesario contextualizar que la presente innovación se realizará en el taller de ociopedagogía, el cual se implementa en el marco de la jornada escolar completa o en las horas de libre disposición en 17 establecimientos municipales de la comuna de Recoleta, desde el año 2016. En este taller participan actualmente 26 docentes, los cuales son de distintas disciplinas como: Historia, Lenguaje, generalistas y docentes de Filosofía y se imparte desde primero básico a cuarto medio.

Este espacio curricular, tiene por objetivo, invitar a pensar a los estudiantes, reconociéndose en la totalidad que constituyen: "El hombre sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón" (Fals, 2015, p. 10). Pero de sí mismos; para su implementación se apoya en una dialéctica que permite la crítica, el análisis y la comprensión, del cómo se instauran las "verdades", a través de la cual miramos y vivenciamos el mundo y a nosotros mismos.

Para diagnosticar los principales problemas, se realizó un análisis FODA, a los dos docentes que implementarán la innovación. Entendiéndose este análisis como: "Una evaluación de los factores fuertes y débiles que, en su conjunto, diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa, es decir, las oportunidades y amenazas" (Ponce, 2007, p. 114).

Además, se efectuó un cuestionario, que es definido por Sampieri, Fernández y Batista (2010): "Como un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir" (p. 217). El cual tiene como propósito recabar información sobre las necesidades metodológicas para promover el pensamiento crítico en el taller de ociopedagogía de los docentes de los establecimientos educacionales municipales de Recoleta. Dicho cuestionario, presenta mayoritariamente preguntas cerradas, es decir: "Contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas" (Sampieri et al., 2010, p. 217). Además, incluye algunas preguntas abiertas, "que no delimitan de antemano las alternativas de respuesta" (Sampieri, et al. 2010, p. 221).

El análisis FODA, se realizó con los dos docentes que implementarán la innovación, para conocer sus percepciones sobre los principales problemas que estos presentan para desarrollar el taller de ociopedagogía. Para ello, se efectuó una reunión con cada uno de los docentes. Presentándose las siguientes debilidades: necesidad de conocer más estrategias para las clases que promuevan el pensamiento crítico, falta de conocimiento sobre estrategias para trabajar con estudiantes de primer ciclo, falta incorporar más tiempo para el desarrollo de habilidades blandas y controlar la ansiedad, falta de dinámicas para acompañar la clase, pocas estrategias para promover el pensamiento crítico incorporando la diversidad cultural del aula, falta de desarrollo de autoestima en los estudiantes, estrategias metodológicas donde el mayor protagonismo el del docente y estudiantes acostumbrados a un rol pasivo en el aula.

Tabla 3. Análisis FODA docente escuela 1

Fortalezas	**Debilidades**
• Formación disciplinar en filosofía. • Habilidades artísticas en dibujo y música. • Disposición a innovar. • El taller es un espacio valioso para el desarrollo de habilidades, que me permiten trabajar y dialogar de manera colectiva y personal.	• Necesidad de conocer más estrategias para las clases que promuevan en pensamiento crítico. • Me falta conocer más estrategias relacionadas con niños de primer ciclo. • Me falta considerar más tiempo para el desarrollo de habilidades blandas y controlar la ansiedad. • Falta de estrategias que permitan incorporar la diversidad del aula.
Amenazas	**Oportunidades**
• A nivel del currículum nacional, no está incorporada la formación en filosofía, exceptuando en cuarto medio en los establecimientos científico-humanistas y artísticos, asignatura que promueve el desarrollo del pensamiento crítico.	• A nivel del currículum nacional se pueden establecer talleres en la jornada escolar completa o en las horas de libre disposición, según el interés y sellos de los establecimientos educacionales incorporando así el desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla 4. Análisis FODA docente escuela 2

Fortalezas	**Debilidades**
• Paciencia.	• Falta de dinámicas para acompañar la clase.
• Incorporación de elementos audiovisuales. • Utilización de dinámicas corporales. • Conocimientos teóricos por la formación disciplinar. • Disposición a innovar y probar distintas estrategias.	• Pocas estrategias para promover el pensamiento crítico que incorporen la diversidad cultural del aula. • A los estudiantes les falta desarrollar su autonomía. • Estudiantes acostumbrados a un rol pasivo en el aula. • Estrategias metodológicas donde el mayor protagonismo es del docente.
Amenazas	**Oportunidades**
• Escasa formación en el desarrollo del pensamiento que incorpore la diversidad cultural.	• Cada establecimiento puede desarrollar talleres en la jornada escolar completa según su proyecto educativo institucional.

Además, el cuestionario fue aplicado a los 26 docentes que realizan el taller de ociopedagogía en 17 establecimientos educacionales de la comuna de Recoleta, para profundizar sobre las necesidades metodológicas de estos, pues en el análisis FODA realizado fue una debilidad común la necesidad de incorporar diversas estrategias para promover el pensamiento crítico incorporando la diversidad cultural del aula.

En cuanto a su formación disciplinar, según el siguiente gráfico, los resultados del cuestionario indican que el 46% corresponde a docentes de Filosofía, el 38% a docentes generalistas, el 8% Historia y geografía, un 4% a docente de Lenguaje y Comunicación y un 4% de Religión. Siendo los mayores porcentajes docentes con formación en filosofía y luego docentes generalistas. Por tanto, la formación disciplinar de los docentes corresponde a distintas áreas.

Con respecto a la opinión de los docentes sobre su formación inicial en pensamiento crítico, según el siguiente gráfico: un 46% opina que es buena, un 23% que es regular, un 23% que es muy buena y un 8% que es mala. Por lo cual, hay una valoración diversa frente a su formación inicial en pensamiento crítico, los mayores porcentajes son de connotación positiva. Sin embargo, un 31% no valora de buena manera su formación inicial en pensamiento crítico.

En cuanto a la definición de pensamiento crítico, los docentes presentan diversas definiciones frente al término, pero además difieren en su comprensión. Pues la mayoría de los docentes comprende el concepto de pensamiento crítico como:

- Juicio evaluativo, que es una habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades.
- Un pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer, es el proceso de reflexión y discriminación entre diversas perspectivas, propias y ajenas para determinar cuál es la "verdad" que cada individuo juzga conveniente aceptar para la resolución de problemas.
- Un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios. Además, de ser autocorrectivo y sensible al contexto.
- Que el pensamiento crítico involucra razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones, apoyadas en la motivación y la metacognición.

Entre las debilidades presentes en esta experiencia a nivel de los docentes, se encuentra el escaso uso de estrategias diversificadas para promover el pensamiento crítico. Asimismo, un 58% de los docentes indica que si utiliza alguna estrategia para relevar la diversidad cultural del aula y un 42% señala que no. Por consiguiente, un porcentaje importante de docentes no incorpora estrategias metodológicas que releven la diversidad cultural del aula, no dan respuesta así a una educación para la diversidad. En donde: "La respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad (UNESCO, 2008, p. 17).

Formulación del problema de innovación

Los docentes demuestran dificultades para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, debido: a sus distintas áreas de formación, a las diversas concepciones sobre el término pensamiento crítico, a la escasa valoración por parte de algunos docentes sobre su formación inicial en pensamiento crítico y la falta de conocimiento sobre diversas estrategias que promuevan el pensamiento crítico. Asimismo, porque siguen primando metodologías tradicionalistas, donde el docente es quien posee el conocimiento y los estudiantes presentan un rol pasivo, concibiéndose como meros receptores del saber. Es así que, entre las debilidades presentes en esta experiencia a nivel de los docentes, se encuentra el escaso uso de estrategias diversificadas para promover el pensamiento crítico en el taller de ociopedagogía a través de la diversidad cultural del aula, pues como indica Díaz (2001): "con frecuencia tienen poco claro qué es pensar críticamente o cómo pueden intervenir pedagógicamente para fomentar dicha habilidad" (p. 2). Por tanto, se deben considerar distintas estrategias que motiven a los estudiantes: "A que aprendan a ser críticos, y en crear condiciones diversas de aprendizaje" (Magendzo, 2000, p. 188). Por esto resultó necesario incorporar estrategias metodológicas que desarrollen el protagonismo de los estudiantes en el aula y que les permitan concebir el conocimiento como una construcción.

Objetivos

Objetivo general

Implementar un diseño de innovación educativa en estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico a través de la diversidad cultural del aula.

Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias metodológicas que implementan los docentes en el taller de ociopedagogía.
2. Capacitar a los docentes que imparten el taller de ociopedagogía en dos estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico.
3. Desarrollar plan piloto de estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico en dos establecimientos municipales de la comuna de Recoleta.

Diseño de innovación

La presente propuesta tiene por objetivo Implementar un diseño de innovación educativa en estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico a través de la diversidad cultural del aula, en dos unidades didácticas del taller de ociopedagogía, que se realiza en el marco de la jornada escolar completa y en las horas de libre disposición de 17 establecimientos educacionales de la comuna de Recoleta.

Entendiéndose la innovación como: "La selección creadora, la organización y la utilización de recursos humanos y materiales de una forma nueva y original que conduzca a una mejor consecución de los fines y objetivos definidos" (Ríos y Marchant, 2007, p. 4).

De esta forma, la siguiente innovación pedagógica, se desarrollará en la sala de clases en dos establecimientos municipales de la comuna de Recoleta. El ámbito de innovación es en la práctica pedagógica, pues

tiene por finalidad mejorar aprendizajes y prácticas docentes, donde los promotores serían los docentes que implementarán la innovación.

Por esto, se realizará un diagnóstico de las necesidades metodológicas de los docentes y el diseño de dos unidades didácticas con estrategias metodológicas, durante el mes de septiembre, formación a los docentes en octubre y noviembre, y la implementación de un piloto en los meses de octubre, noviembre y diciembre. Se espera que al finalizar la innovación los docentes utilicen otras estrategias metodológicas que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico a través de la diversidad cultural del aula.

Población beneficiada

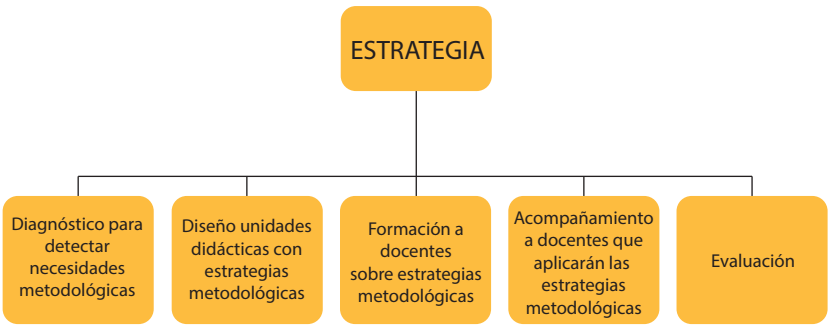
Los beneficiarios directos de esta innovación son los 26 docentes que realizan el taller de ociopedagogía en los 17 establecimientos municipales de Recoleta, a los cuales se les efectuará la formación en estrategias metodológicas y específicamente los dos docentes que implementarán las estrategias a través del plan piloto de los establecimientos. En cuanto a la población indirecta, son los estudiantes que participan de los talleres de ociopedagogía en los establecimientos que se realizará el programa piloto a saber: los estudiantes pertenecientes al 5º básico A y 5º básico B de la escuela 1 y los estudiantes pertenecientes al 5º básico A de la escuela 2, que está compuesto por 26 estudiantes y los estudiantes de los otros 15 establecimientos que participan del taller de ociopedagogía, siendo cuatro establecimientos de enseñanza media, un establecimiento de enseñanza básica y media y ocho establecimientos de enseñanza básica.

Estrategia

Se consideran una serie de estrategias que son el conjunto de criterios y opciones que permiten dar cumplimiento a los objetivos, pues como señala Martinic (1996): "Son los medios o caminos que, a juicio de los autores del proyecto, resultan más adecuados y efectivos, para alcanzar

los objetivos y cambios plantados" (p. 57). De esta forma, la estrategia que se utilizará corresponde al desarrollo de las siguientes fases:

Figura 1. Estrategia de innovación



Actividades

Con respecto a las actividades estas se detallan según cada fase en las siguientes descripciones y tablas:

- **Actividades fase 1:** corresponde a la creación de instrumentos y aplicación de estos, para diagnosticar las necesidades metodológicas de los docentes que realizan el taller. Los instrumentos aplicados son un análisis FODA a los dos docentes que efectuarán el plan piloto y un cuestionario a todos los docentes que imparten el taller de ociopedagogía.
- **Actividades fase 2:** son las actividades de investigación, selección y el diseño de dos unidades didácticas con dos estrategias metodológicas para realizar en el taller de ociopedagogía.
- **Actividades fase 3:** las actividades de esta fase tienen relación con la formación a los docentes, siendo éstas: preparación material taller, impresión de material, solicitud de espacios y recursos tecnológicos, compra de coffee break, convocatoria a docentes y formación a docentes.

- **Actividades fase 4:** las actividades de esta fase corresponden al acompañamiento a los docentes que aplicarán las estrategias metodológicas, las cuales son: reuniones con docentes, acompañamiento durante los meses de octubre, noviembre y diciembre y la evaluación formativa de las sesiones, en donde se reflexiona y se retroalimenta sobre la aplicación de las estrategias a los docentes.
- **Actividades fase 5:** en esta fase se realizarán actividades de evaluación, a saber; de las estrategias metodológicas del plan piloto, la evaluación de las estrategias metodológicas de la formación docente, la autoevaluación de los estudiantes, la cual permite conocer como estos perciben su aprendizaje después de aplicar las estrategias y finalmente, la evaluación del cumplimiento de los objetivos de la innovación.

Recursos

Para el desarrollo de cada una de las fases de la innovación, se utilizarán los siguientes recursos humanos, financieros y educativos, los cuales se detallan en la tabla 5:

Tabla 5. Recursos innovación

Materiales: resmas, tintas, cartulinas, tijeras, pegamento, cinta adhesiva y textos.
Recursos tecnológicos: *notebook*, data, impresora, fotocopiadora, micrófono y amplificación.
Recurso humano: docentes, y grupo de expertos para validación de cuestionario.
Recursos educativos: novelas, guías, cuestionarios.

Monitoreo y evaluación

El plan de monitoreo y evaluación se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6. Plan de monitoreo y evaluación

Objetivo	Criterio	Indicadores	Fuentes verificación	Métodos de recolección de datos
Específico Nº 1: identificar las estrategias metodológicas que implementan los docentes en el taller de ociopedagogía.	Eficacia.	Identificación de las estrategias metodológicas implementadas por los docentes.	Registro cuestionario foda.	Cuestionario. Registro foda.
Específico Nº 2: capacitar a los docentes que imparten el taller de ociopedagogía en dos estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico.	Eficiencia cumplimiento de las actividades planificadas. Pertinencia a través de la evaluación de los docentes.	% de actividades de formación realizadas. Evaluación de los docentes que participaron en la formación.	Registro de asistencia. Registro fotográfico.	Cuestionario estrategias metodológicas. Pauta de cotejo.
Específico Nº 3: desarrollar plan piloto de estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico en dos establecimientos municipales de la comuna.	Eficiencia. Pertinencia.	Nº de estrategias implementadas. Evaluación de los docentes que implementaron la innovación.	Registro de listas de cotejo Registro fotográfico. Registro de clases.	Lista de cotejo.

Objetivo	Criterio	Indicadores	Fuentes verificación	Métodos de recolección de datos
General: implementar un diseño de innovación educativa en estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico a través de la diversidad cultural del aula.	Pertinencia. Eficacia. Eficiencia.	% implementación plan piloto. Evaluación de los docentes que implementaron el plan piloto.	Planificación sesiones. Registro fotográfico. Evaluación docente.	Lista de cotejo. Cuestionario.

Resultados

Resultados previstos

En cada una de las sesiones del taller, se realizó una evaluación a través de una escala de apreciación, que permitía ir siguiendo el proceso y retroalimentando al docente sobre la implementación de las estrategias. Obteniéndose como principales resultados:

Cumplimiento de los objetivos de las sesiones

Al implementarse cada una de las estrategias metodológicas programadas, se pudo dar cumplimiento a los objetivos de las sesiones trazadas, pues la mayoría de los estudiantes realizaron las actividades. De esta forma, con el desarrollo de la innovación, los estudiantes valoraron sus conocimientos desde una perspectiva crítica: reflexionando sobre la importancia del nombre en la construcción de la identidad, sobre la vida, la muerte, sobre los peores crímenes, sobre la relevancia del pensamiento crítico, la diversidad, el reconocimiento de los prejuicios, sobre la multiculturalidad y la posibilidad de un mundo mejor, por medio de una construcción colectiva que consideró las distintas perspectivas de los participantes.

Asimismo, los estudiantes se interrogaron sobre su realidad y generaron conciencia de cómo es percibida por ellos y la necesidad de incorporar las distintas miradas. Además, se realizó un diálogo desde la experiencia del grupo y lo presentado por los docentes. De esta manera, los estudiantes tuvieron un rol protagónico en cada una de las sesiones, promoviéndose así el desarrollo del pensamiento crítico desde la incorporación de la diversidad cultural del aula, a través de la secuencia didáctica propuesta por la estrategia metodológica diálogo de saberes y filosofía para niños.

Es así, que se pudieron fortalecer los indicadores establecidos en las sesiones, principalmente:

- Los procesos reflexivos.
- La apertura de mente.
- El respeto y reconocimiento de los distintos saberes.
- La clarificación de distintos términos.
- La humildad intelectual.
- La perseverancia intelectual.
- El desarrollo de preguntas.
- La categorización de distintos términos.
- El generar espacios de escucha.

Avance hacia una pedagogía de la pregunta

Gracias a las estrategias implementadas, se pudo avanzar hacia una pedagogía de la pregunta, pues estas tienen como base un proceso dialógico que nace desde el cuestionamiento y la reflexión conjunta a lo largo de cada una de las sesiones, convirtiéndose así el aula en una comunidad de indagación. Además, los estudiantes pudieron elaborar distintas interrogantes, gracias al recurso de las novelas de la estrategia de filosofía para niños y de la estrategia diálogo de saberes, que permitieron el cuestionamiento, pero desde el reconocimiento de los distintos saberes, generando así nuevas realidades y espacios de encuentro desde la valoración de los conocimientos y experiencias de los participantes. Por tanto, promoviendo así la construcción espacios más democráticos.

Organización del aula

La propuesta de innovación, consideró en su implementación, la organización del aula de manera no tradicional, lo cual se realizó en la mayoría de las sesiones. En donde inicialmente no fue algo natural para los estudiantes, quienes se fueron valorando realizar las clases en círculo y los trabajos grupales, permitiendo así promover la autonomía de los estudiantes y la construcción colectiva.

A modo de síntesis luego de aplicar el cuestionario a los docentes que formaron parte de la formación en las estrategias metodológicas, cada uno de los docentes señala que ambas estrategias permiten incorporar la diversidad cultural del aula y promover el pensamiento crítico en los estudiantes. Asimismo, recomiendan estas estrategias para ser implementadas en el taller de ociopedagogía. Con respecto a los principales beneficios, los docentes indican, que las novelas ofrecen un lugar común sobre el cual formular preguntas. Asimismo, el espacio de la comunidad de indagación supone el respeto y la cooperación, por tanto, es un espacio que facilita la participación, la escucha y la crítica.

De esta forma, la diversidad cultural se ve validada por la posibilidad de presentar lo que para cada uno constituye la propia cultura, los propios saberes y la capacidad de cuestionar lo que cada participante puede aportar a la comunidad. Se amplían los referentes y lógicas, de cómo se constituyen los niños/as socialmente, promoviendo visiones más amplias y críticas. El diálogo de saberes permite, sobre todo, valorar y validar las propias ideas, reflexiones, conocimientos y experiencias de los participantes. Permite la construcción de espacios democráticos, donde pueden conocer, comparar y analizar culturas, gustos, conductas, costumbres y preferencias diferentes a las propias, pero igualmente válidas. Además, genera la posibilidad de que lo presentado a otros sea cuestionado o problematizado por otros, desde una mirada crítica.

Por consiguiente, existe una valoración positiva de los docentes con relación a la innovación realizada, donde reconocen los principales beneficios de utilizar las estrategias metodológicas. Asimismo, las recomiendan para ser utilizadas en el taller, pues permiten promover el pensamiento crítico a través de la diversidad cultural del aula.

Resultados no previstos

Programación capacitación. Con respecto a la formación en filosofía para niños, se programó el primer taller en dos sesiones, pues algunos docentes no podían asistir en la primera fecha propuesta. De igual forma, el segundo taller de filosofía para niños se programó en dos sesiones. Lo cual, no estaba previsto, pues primero se había planificado una sesión por taller.

Implementación plan piloto. En cuanto al plan piloto, la innovación inicialmente estaba pensada en realizarse en un curso por establecimiento, pero el docente de la Escuela 1, solicitó realizar la innovación en dos cursos, lo cual no estaba previsto, pero fue positivo pues permite al docente fortalecer el uso de ambas estrategias metodológicas. Por tanto, se requirió más materiales y tiempo para efectuar el acompañamiento.

Condicionantes

En cuanto a las condicionantes de la innovación, una de estas fue la posibilidad de realizar el plan piloto en dos establecimientos de la comuna, gracias a la motivación de los docentes en implementar cada una de las estrategias. Asimismo, la disposición de efectuar la planificación en conjunto e ir incorporando las sugerencias propuestas en cada una de las sesiones.

Un segundo factor, condicionante fue la posibilidad de contar con el material necesario para efectuar la innovación como: impresión de documentos, cartulinas, plumones, pegamento, tijeras, etc. Asimismo, otra condicionante, fue la infraestructura donde se realizó la implementación, pues en las tres salas se pudo modificar la disposición de las mesas para realizar el trabajo de manera colaborativa y no tradicional. Asimismo, en la Escuela Capitán Daniel Rebolledo, se contó con proyector, data y parlantes para desarrollar las sesiones, en que se requería tales recursos.

Otro factor condicionante, fue la disposición de los estudiantes para realizar las actividades, especialmente en los cursos 5º B y 5º C de la escuela 1, quienes inicialmente presentaron mayor interés. En el caso del curso 7º A, la mayoría de los estudiantes realizaba las actividades, pero inicialmente se debió fortalecer las normas de la clase e incentivar

al trabajo colaborativo. Además, dos estudiantes presentaban conductas disruptivas en el aula, por lo que se les entregó mayor protagonismo, solicitando colaboración en cada una de las sesiones. Por tanto, para realizar una innovación en estrategias metodológicas es central un buen clima de aula para su desarrollo. No obstante, existieron ciertos elementos que dificultaron en cierta medida la innovación como, por ejemplo: el horario de las sesiones del curso 5º C (Entre las 08:00 y 09:20 horas), pues algunos estudiantes llegaban un poco después de las 08:00 horas. Además, fue necesario activar a los estudiantes por ser la primera clase de la mañana. Además, al finalizar la innovación la asistencia a las últimas sesiones fue disminuyendo la asistencia de los estudiantes.

Discusión de los resultados

Al implementar la presente innovación educativa, se obtuvieron como principales resultados el cumplimiento de los objetivos planteados. El primer objetivo es: identificar las estrategias metodológicas que implementan los docentes en el taller de ociopedagogía. Es así, que al realizar el diagnóstico se detectó un escaso uso de estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico a través de la diversidad cultural del aula, pues siguen primando concepciones tradicionalistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como lo indica Vargas y Guachetá (2012): "Históricamente en educación se ha tenido el predominio de una pedagogía de la respuesta o tradicional sobre una pedagogía de la pregunta o critica" (p. 177).

Asimismo, se pudo constatar que los docentes tienen diversas nociones sobre el término pensamiento crítico e inclusive contradictorias. Por tanto, "resulta difícil conceptualizar el término de pensamiento crítico, a pesar de que se encuentra presente en las metas o intenciones educativas de muchos proyectos curriculares" (Díaz, 2001, p. 2).

Por lo anterior, se estableció como segundo objetivo específico: Capacitar a los docentes que imparten el taller de ociopedagogía en dos estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico a través de la diversidad cultural del aula, ya que, para avanzar hacia el camino de una pedagogía de la pregunta, es pertinente desarrollar estrategias que promuevan el pensamiento crítico. Ahora bien, para promover destrezas

de orden superior, se requiere que los docentes implementen diversas estrategias, tal como indica Martínez (2011): "Centrándonos en la necesidad de innovar las metodologías de enseñanza para obtener mayores logros en el aprendizaje" (p. 4).

Por consiguiente, se formó a los docentes en dos estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico a través de la diversidad cultural del aula, lo que contribuye con el desarrollo integral de los estudiantes. Igualmente, la escuela juega un rol fundamental en el reconocimiento de la diversidad cultural, pues es "un espacio donde es posible trabajar nuevas formas de relaciones, ensayar interacciones, reorientar conductas y aprender a reconocer la riqueza de la diversidad cultural" (UNESCO, 2005, p. 7).

Además, se planteó como tercer objetivo específico: desarrollar plan piloto de estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico en dos establecimientos municipales de la comuna de Recoleta, donde se valoró de manera positiva la innovación realizada, pues permitió generar espacios de discusión y reflexión conjunta a través de la secuencia didáctica propuesta por la estrategia metodológica diálogo de saberes y filosofía para niños. De esta forma, la propuesta pedagógica y filosófica del programa de filosofía para niños, busca "enseñar a pensar". Puesto que, Lipman, se dio cuenta que el sistema educativo no ha diseñado ninguna estrategia específica para desarrollar la habilidad de pensar mejor y que existe una carencia de sentido de la escuela para el niño.

En cuanto a la estrategia diálogo de saberes, permitió que los estudiantes valoraron sus conocimientos desde una perspectiva crítica: puesto que el diálogo relaciona: "Estudiantes, docentes y comunidad; se trata de que el sujeto exprese su saber frente al saber del otro y de lo otro, pues la realidad vivida se debe incorporar a la escuela" (Pérez, 2008, p. 455).

En definitiva, el implementar la innovación educativa fortaleció la mirada de la escuela como un espacio que procura que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual (López, 2013). En donde: "La diversidad del pensar propicia espacios para la duda, la creatividad, la autonomía (Pérez, 2008, p. 457).

Conclusiones

En la actualidad las nuevas demandas en la sociedad del conocimiento y la información exigen replantearse el quehacer educativo, debido a que aún nos encontramos con una supremacía de la enseñanza de tipo memorística. El rol del docente en el desarrollo del pensamiento crítico en el aula es primordial. Entre las debilidades presentes en esta experiencia a nivel de docentes, se demuestran dificultades para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, debido: a sus distintas áreas de formación, distintas concepciones sobre este término, escasa valoración por parte de algunos docentes sobre su formación inicial en pensamiento crítico y falta de conocimiento sobre diversas estrategias que promuevan el pensamiento. Asimismo, siguen primando metodologías tradicionalistas, donde el docente posee el conocimiento y los estudiantes presentan un rol pasivo, siendo meros receptores del saber.

El diseño de la innovación contempló un diagnóstico de las necesidades metodológicas de los docentes, diseño de dos unidades didácticas, formación a los docentes, un plan piloto de dos unidades didácticas en dos incorporando la estrategia filosofía para niños y diálogo de saberes. Para finalizar con la evaluación de la innovación.

Con respecto a la capacitación, se realizaron talleres sobre las estrategias metodológicas: filosofía para niños y diálogo de saberes. De esta manera, al realizar la implementación de la innovación se pudo dar cumplimiento a los objetivos planificados y los estudiantes valoraron sus conocimientos desde una perspectiva crítica: reflexionando sobre la relevancia del pensamiento crítico, la diversidad, el reconocimiento de los prejuicios y estereotipos, la posibilidad de un mundo mejor, por medio de una construcción colectiva que consideró las distintas perspectivas de los participantes.

Además, se fortalecieron ciertos criterios como la claridad intelectual, la humildad intelectual, la comparación de términos, el desarrollo de preguntas, el reconocimiento de los distintos saberes, la escucha y comprensión mutua. Igualmente, los estudiantes se interrogaron sobre su realidad y generaron conciencia de cómo es percibida por ellos y la necesidad de considerar las distintas miradas, tuvieron un rol protagónico en cada una de las sesiones, desarrollándose una comunidad de indagación desde la incorporación de la diversidad cultural del aula, a través de la secuencia

didáctica propuesta por la estrategia metodológica diálogo de saberes y el plan de diálogo de filosofía para niños. Ellos elaboraron distintas interrogantes, que permitieron recrear realidades y espacios de encuentro, proponiendo tópicos que dejan abiertas nuevas miradas a través del diálogo generado desde la experiencia del grupo y lo presentado por los docentes.

Por lo cual, al incorporar la estrategia de filosofía para niños y diálogo de saberes, se abordó el desarrollo del pensamiento crítico, desde la perspectiva de la diversidad del aula, pues los estudiantes lograron presentar lo que constituye su cultura. Por otro lado, el desarrollo de estas estrategias permitió construir espacios democráticos en el aula, por medio del reconocimiento y valoración de los distintos saberes de una manera crítica. De esta forma, a través de la innovación pedagógica, se dio cumplimiento a los objetivos planteados, el diagnóstico para detectar las necesidades metodológicas, el diseño de dos unidades didácticas incorporando dos estrategias metodológicas que permitan promover el pensamiento crítico a través de la diversidad cultural del aula, formación a los docentes, el acompañamiento a docentes que efectuaron el plan piloto y la evaluación a los docentes que desarrollaron el plan piloto, autoevaluación de los estudiantes, presentándose como resultados una alta valoración por las estrategias implementadas por parte de los docentes, pues reconocen los principales beneficios de utilizar las estrategias metodológicas.

Referencias

Acosta, C. (2002). Efectos del diálogo socrático sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe, 10*, 1-26. https://www.redalyc.org/pdf/213/21301002.pdf

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo.* Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Aldámiz, M., Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, N., Masalles, J., Masip, M., Muñoz, E., Notó, C., Ortega, A., Ribera, M., y Rigol, A. (2010). *¿Cómo hacerlo?: Propuestas para educar en la diversidad.* Editorial Graó.

Alvarado, P. (2014). *Desarrollo del pensamiento crítico*. Universidad Iberoamericana.

Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Santillana Ediciones UNESCO.

Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6*(13), 371-397. https://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf

Escobar, G. (1990). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Escobedo, A., y Gutiérrez, C. (2017). Educando en la diversidad cultural: Innovación pedagógica destinada a desarrollar valores para una buena convivencia en sociedad. Universidad de Santiago de Chile.

Fals, B. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta.* Consejo Mundial de Iglesias.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra SA.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Loncon, E. (s. f.). Apuntes de clase: Momentos didácticos Diálogo de saberes.

López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación, 37*(22), 41-60.

Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo, 26*, 173-200.

Martínez, M. J., Sánchez, M. C., y García, F. A. (2011). *Metodologías docentes para activar el protagonismo del estudiante* [Congreso Internacional de Innovación Docente]. Universidad Politécnica de Cartagena. http://webs.um.es/fags/docs/2011cartagena.pdf

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política.* Ediciones Dolmen Ensayo.

Ministerio de Educación. (2016). *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular: Informe mesa de desarrollo curricular.* Chile.

Montoya, J., y Monsalve, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 25.* Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215513012.pdf

Moraes, M., y Torres, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad, 2,* 41-56.

OREALC/UNESCO. (2005). *Diversidad cultural: Materiales para la formación docente y el trabajo de aula.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151226

OREALC/UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(3), 1-21. https://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf

Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas.* Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

Pérez, E., y Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere, 12*(42), 455-460. https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569005.pdf

Ponce, H. (2007). *La matriz FODA: Alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones*. Enseñanza e Investigación en Psicología.

Ríos, D., y Marchant, J. (2007). Diseño e implementación de innovaciones desarrolladas por estudiantes de pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 37*(1-2), 125-139. https://www.redalyc.org/pdf/270/27037207.pdf

Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* Editorial McGraw-Hill.

Plan de asesoramiento a docentes en didáctica de la comprensión lectora para fortalecer en los estudiantes las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto

Paulina Farías Fuentealba

Diagnóstico institucional

Evaluaciones internacionales y nacionales sobre competencias lectora

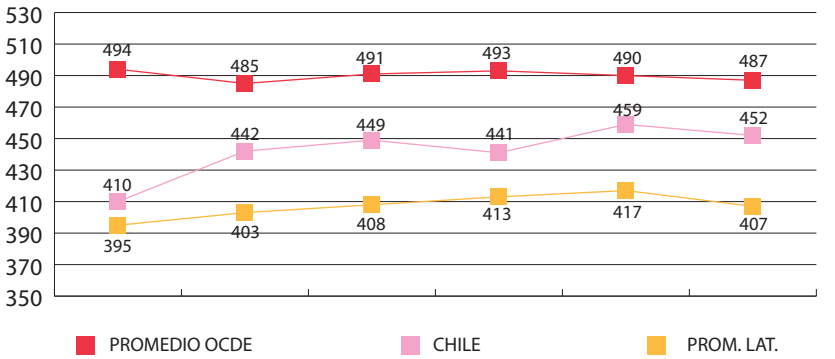
En la actualidad, para visualizar el desarrollo de las competencias lectoras que desarrollan los estudiantes a nivel mundial se aplican test estandarizados a cargo de la UNESCO y la OCDE. Uno de ellos es la prueba PISA, que evalúa las competencias en lectura, matemática y ciencias de estudiantes de 15 años pertenecientes a los diversos países de la Organización Latinoamericana y el Caribe.

La panorámica internacional de los resultados obtenidos en esta evaluación, según el informe (PISA, 2016), expone que los países que alcanzan los puntajes más elevados en la habilidad de comprensión lectora son los pertenecientes a la OCDE. En el ranking de las diez naciones que lograron mayor ponderación en comprensión lectora fue Singapur encabeza el listado con 535 puntos, seguido por Canadá y Hong Kong con 527, Finlandia con 526, Irlanda con 521, Estonia 519, Corea del sur con 517, Japón con 516, Noruega con 513, Macao 509; Nueva Zelanda y Alemania con 509.

No obstante, la situación no es similar para los estudiantes de los países Latinoamericanos que rindieron la prueba PISA en el año 2015, pues resultados comprueban una situación desalentadora, ya que ponderan un promedio de 417 puntos en lectura, es decir, aproximadamente 80 puntos por debajo a los de los estudiantes de la OCDE. A partir de esto, se evidencia que el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes marca notorias diferencias en el desarrollo de las competencias lectoras.

En este sentido, según el informe PISA 2018, es posible evidenciar que de los setenta y nueve países que rindieron la evaluación, alrededor del 80% de las naciones participantes mantuvieron los resultados sin variaciones significativas. Respecto a Chile, se observa una constante en los puntajes obtenidos en relación con el informe de PISA 2015. Sin embargo, al analizar la tendencia a largo plazo, se observa que en Lectura existe un alza significativa en el puntaje promedio desde la primera evaluación aplicada en el año 2000. Esto se aprecia en el gráfico 1.

Gráfico 1. Serie de puntaje promedio en Lectura: comparación Chile-OCDE-Latinoamérica



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2019).

La Agencia de la Calidad (2015) expuso en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) que hubo un progreso significativo en las competencias lectoras de los estudiantes de Chile. Esta situación se explica, en cierto modo, por los cambios curriculares implementados en los países participantes en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), pues estas modificaciones privilegian la enseñanza y evaluación por competencias.

No obstante, según lo expuesto por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2016): "El estudio PISA, que mide habilidades lectoras en estudiantes de 15 años, Chile está sobre el promedio de Latinoamérica, pero a una distancia de 55 puntos del promedio de la OCDE, ocupando

el lugar 47 de 65 países participantes". Estos datos revelan que en Chile aún existe una ardua tarea que hacer, ya que, si bien lidera el listado de los países subdesarrollados, está lejos de conseguir las habilidades superiores que poseen los países desarrollados y líderes en educación.

La brecha existente entre las competencias desarrolladas y las esperadas aún es extensa. Esto lo reflejan las mediciones nacionales (SIMCE, 2018) que explicitan la escasa compresión lectora que poseen los estudiantes al momento de enfrentarse a diversos textos, considerando que a partir de 286 puntos hacia arriba es un puntaje óptimo, más el promedio nacional en la evaluación de comprensión lectora de 4º básico fue de 271 puntos, para 6º básico 250 puntos y para II medio 249 puntos.

En relación con los resultados obtenidos en el último SIMCE (2018), se aprecian las dificultades a nivel nacional que presentan los estudiantes para leer y comprender textos. Por ello, se precisa que los establecimientos educacionales implementen metodologías efectivas que, en primer lugar, orienten a los docentes cómo enseñar a leer comprensivamente a sus estudiantes y luego instaurar actividades pertinentes que accedan a formar lectores competentes desde los primeros años de enseñanza básica, con el propósito de disminuir las dificultades pesquisadas.

Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

El colegio elegido, corresponde a una Corporación Educacional subvencionada por el Estado y regida por el Código Civil (MINEDUC, 2016). Este se ubica hacia el lado sur de la comuna de San Bernardo, contiguo a la comuna de Nos y fue instaurado a comienzos del año 2013. El colegio seleccionado está ubicado en la comuna de San Bernardo y es un establecimiento educacional municipal. Este se encuentra ubicado en un sector vulnerable de la comuna, no obstante, los estudiantes que lo conforman derivan de diversas realidades culturales y sociales; proviniendo en su mayoría de sectores sociales medios y bajos, siendo este último el más representativo.

El establecimiento educativo se conoce por estar ubicado en una población del lado sur de la comuna de San Bernardo, en un entorno geográfico caracterizado por una gran expansión poblacional y comercial. La ubicación geográfica del establecimiento presenta cercanía con respecto

a centros comerciales de la comuna y posee un acceso facilitado a los medios de movilización públicos (micros y metro tren).

Con respecto entorno social en el que se sitúa el colegio corresponde a una zona de alto índice de riesgo social. No obstante, este presenta una gran diversidad socioeconómica, puesto que es posible evidenciar en las cercanías de la Institución Educativa, condominios con viviendas valoradas por sobre las 4.000 UF. Asimismo, se aprecian viviendas básicas y campamentos. Por este motivo, en lo que se refiere al grupo estudiantil, este se caracteriza porque los y las educandos matriculados en el colegio viven cerca del radio geográfico descrito. No obstante, existe un pequeño grupo de estudiantes que provienen de otras comunas aledañas a la comuna de San Bernardo, construyendo un entorno heterogéneo.

El colegio cuenta en infraestructura con doce salas que permiten recibir a 360 estudiantes a partir de 1º básico hasta IV medio, conformando un curso por cada ciclo. Asimismo, cuenta con sala de laboratorio, multitaller, biblioteca CRA, sala de enlace, subterráneo, cancha, zona de juegos, equipamiento tecnológico como un televisor en cada sala, DATA, *tablet* para cada estudiante de un curso y parlantes transportables. Estos recursos quedan a disposición, previo a solicitud, de todo el cuerpo docente del establecimiento con la finalidad de mejorar las prácticas pedagógicas en función del aprendizaje para la diversidad de todo el grupo estudiantil.

El establecimiento en su Visión enuncia que "forma a estudiantes integrales de acuerdo a los valores institucionales donde se comprende al educando como un ser humano que continuamente puede potenciarse a través del desarrollo de sus habilidades afectivo-sociales y cognitivas". De este modo, se evidencia que da énfasis en desarrollar las habilidades comunicativas y cognitivas, para que adquieran las herramientas y experiencias necesarias para insertarse de forma óptima en una sociedad cada vez más demandante.

Por otra parte, en su misión (2019) expone que pretende "contribuir en la formación de personas con valores que desarrollen al máximo sus competencias en lo cognitivo, afectivo y social. Los procesos de enseñanza aprendizaje se enfocan principalmente en el estudiante, mediante prácticas innovadoras y de excelencia, que permitan desarrollar en el educando la creatividad, autonomía, la visión reflexiva y crítica de la sociedad actual, potenciando así, un fuerte espíritu de crecimiento personal. Lo anterior se basa principalmente en la búsqueda del respeto mutuo entre

todos los integrantes de la comunidad escolar y el compromiso de la familia con el proyecto educativo".

En síntesis, el colegio busca la formación de estudiantes integrales que desarrollen las habilidades cognitivas, pero que a su vez sean seres portadores de valores que les permitan contribuir holísticamente a la sociedad en la cual se inserten.

Referido a la gestión e integrantes del equipo directivo, este está formado por la directora, el jefe de UTP, profesor encargado de la Ley SEP, coordinadora proyecto directivo y encargada de convivencia escolar.

En relación al cuerpo docente que conforma el plantel educativo, este debe cumplir con las características expuestas en su proyecto educativo en el que se especifica que el docente debe ser un profesional capacitado para desarrollar al máximo las capacidades cognoscitivas, procedimentales y actitudinales de la especialidad en la cual se desarrollan, atendiendo a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizajes del grupo estudiantil.

En coherencia con el párrafo anterior, se justifica que el establecimiento educativo posea un estilo de enseñanza-aprendizaje humanista (centrado en la persona), ya que este no solo está ajustado a lo académico (aprendizajes teóricos/prácticos), sino que también se focaliza en las capacidades de cada persona, considerando lo sicológico (etapas evolutivas del estudiante) y lo científico (el saber experiencial del ser humano), en el desarrollo integral y armónico del estudiante, lo que implica que todas las variables implícitas en su quehacer educativo (organización escolar, planes y programas, metodologías de enseñanza, criterios de evaluación, etc.), lo tengan como eje central.

Con relación a lo antepuesto, se evidencia que el establecimiento, mediante protocolos y reglamentos evaluativos, exija organizar e implementar diversos tipos de actividades y evaluaciones que permitan potenciar diariamente las habilidades de los estudiantes. Un claro ejemplo de ello es el plan lector, el cual se instaura de forma transversal en todos los ciclos de enseñanza básica y media, fortaleciendo a través de la lectura las habilidades de comprensión lectora. Asimismo, se realizan y analizan evaluaciones semestrales de comprensión lectora a todos los cursos, con el propósito de evidenciar las fortalezas y debilidades que presenta las estudiantes relacionadas con el desarrollo de sus habilidades lectoras.

En el año 2018, los estudiantes participaron en la evaluación nacional SIMCE, obteniendo los siguientes resultados que se expresan en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados SIMCE establecimiento

Curso	Puntaje obtenido en SIMCE comprensión de lectura
4º básico	263
6º básico	250
2º medio	267

Fuente: basado en datos de la Agencia de la Calidad de la Educación (2019).

A partir de la información expuesta en la tabla, se observa que sus estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado en aspectos académicos. Esto genera que el establecimiento se ubique en la categoría de desempeño medio-bajo según los informes emitidos por la Agencia de Calidad (2019), a pesar de poseer un plan para fortalecer las habilidades para la comprensión en el grupo estudiantil, se evidencia que estas acciones no son efectivas, pues al analizar los resultados obtenidos por los estudiantes de 3º y 4º básico a, se aprecia en los gráficos 2 y 3.

Gráfico 2. Resultados por habilidad de comprensión lectora 3° básico

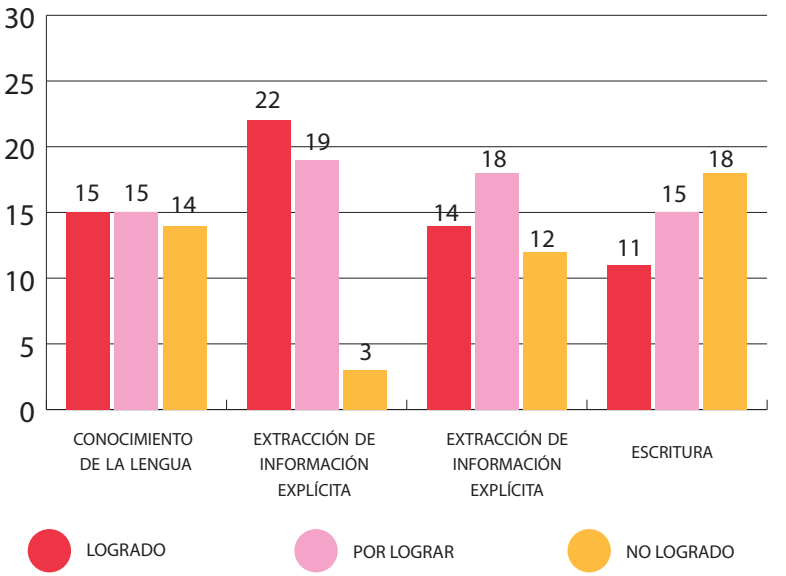
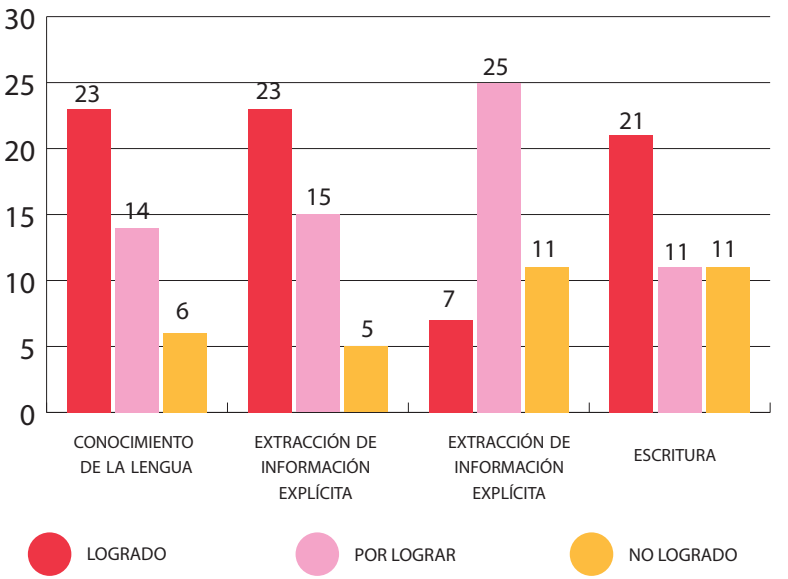


Gráfico 3. Resultados por habilidad de comprensión lectora 4° básico



Con relación a estos resultados, es primordial instaurar acciones pedagógicas que permitan revertir estos resultados, ya que estos dejan de manifiesto que estudiantes no desarrollan las habilidades requeridas en cada, situación que con el pasar del tiempo irá crecentando, pues como menciona Solé (2011) las habilidades se desarrollan progresivamente a lo largo de toda la educación. Por ello, es fundamental que se institucionalicen prácticas educativas que permitan fortalecer en los estudiantes las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto y fortalecer en estos la competencia lectora.

Identificación del problema de innovación

Los participantes que contribuyeron a identificar las problemáticas relacionadas con las dificultades pedagógicas pertenecientes a primer ciclo, fueron: jefe de UTP, encargado recursos SEP y tres profesoras de 3º y 4º básico, pues se busca obtener información representativa de la realidad estudiada, con el propósito de recoger información sobre la realidad relacionada con la comprensión lectora, específicamente con la didáctica de la enseñanza de comprensión lectora.

Para identificar las principales problemáticas que aquejan al establecimiento educacional, ubicado en la comuna de San Bernardo, se implementaron dos instrumentos para la recogida información. Estos, se enmarcan bajo el enfoque cualitativo-descriptivo de investigación. Para ello, en primer lugar, se realiza una matriz de análisis FODA y, en segundo lugar, se realiza un análisis de documentos, específicamente, de evaluaciones y planificaciones relacionadas con las docentes de 3º y 4º básico.

En relación a ello, para la aplicación de análisis FODA se realiza en conjunto con: jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), encargado recursos SEP y a docentes de primer ciclo, de ese modo se podrá evidenciar el factor más importante que encierra dicha problemática. Con respecto al análisis de documentos, específicamente a evaluaciones y planificaciones, se utiliza una pauta de observación con el objetivo de evidenciar los datos indagados y de este modo conocer los antecedentes del contexto (Sampieri, 2014).

Se seleccionó este instrumento para indagar sobre las principales problemáticas que se presentan en la institución escolar, pues la técnica FODA se orienta principalmente al análisis y resolución de problemas y se lleva a cabo para identificar y analizar las fortalezas y debilidades de la organización, así como las oportunidades (aprovechadas y no aprovechadas) y amenazas reveladas por la información obtenida del contexto externo.

A partir de todo lo expuesto, se sustenta que el análisis FODA es una herramienta de apoyo para la toma de decisiones generalmente usada para analizar sistemáticamente los ambientes interno y externo de una organización y contribuir a su mejora.

Además, se utiliza la técnica del análisis de documentos puesto que es la que permite seleccionar ideas informativamente relevantes de un documento, con el objetivo de exponer el contenido y recuperar la información comprendida en él (Solís Hernández, 2003). Asimismo, Foucault (2003) añade que este tipo de análisis permite además observar las determinadas acciones, conductas, conocimientos y evoluciones que presenta una sociedad en una época o contexto determinado mediante la materialidad documental.

Asimismo, el análisis documental como herramienta para recolectar datos permite simplificar el contenido de los documentos y representarlos de una forma diferente a la original, considerando solo los elementos esenciales o referenciales que lo conforman (Peña y Pirella, 2007). A su vez, las autoras señalan que este tipo de análisis no solo invita a reflexionar analíticamente, sino que además accede a realizar una resignificación de los textos y documentos seleccionados. Es por ello que, a partir de un análisis de contenido documental se obtiene información significativa para la indagación educativa.

Por otra parte, cabe mencionar que, en términos metodológicos, se comprenderá que la unidad de análisis serán los siguientes documentos: evaluaciones y planificaciones.

Con relación a los documentos escogidos, se ha seleccionado las evaluaciones puesto que esta se encuentra orientada a la obtención de la información para mejorar los procesos educativos (Ahumada, 2001), por tanto, deben ser instrumentos que accedan a las docentes evidenciar si las habilidades lectoras se han desarrollado.

Conjuntamente, se seleccionaron las planificaciones pues estos documentos dejan en evidencia los conocimientos del saber pedagógico. Asimismo, exponen qué contenidos y habilidades ha seleccionado el docente para desarrollar en sus estudiantes mediante actividades y un tiempo determinado (MINEDUC, 2016), información que resulta preponderante para la detección del problema.

Finalmente, es oportuno señalar que, con el objetivo de validar la relevancia del problema diagnosticado en el análisis FODA, se realiza la implementación del análisis documental. Para llevar a cabo esto, se seleccionan dos evaluaciones y de dos planificaciones de las docentes con el propósito de evidenciar si en estas se incluyen preguntas orientadas a desarrollar las habilidades de localizar, inferir y reflexionar, y, además, comprobar si en las planificaciones se incorporan prácticas que fomenten la enseñanza de la comprensión lectora.

A partir del FODA aplicado a jefe de UTP, encargado de recursos SEP y docentes pertenecientes a 3º y 4º básico se obtienen los siguientes resultados.

Tabla 2. Resultados FODA

Fortalezas	Oportunidades
• Docentes especialistas en enseñanza básica. • Prácticas pedagógicas innovadoras. • Retroalimentación de planificaciones. • Retroalimentación de acompañamiento docente. • Planificación colaborativa de actividades. • Buena comunicación entre docentes y utp. Implementación del plan lector para fortalecer la comprensión lectora. • Compromiso por parte de la comunidad docente para llevar a cabo el plan lector. Asesoramiento en la construcción de instrumentos evaluativos por utp. • Equipo con buena disposición para reflexionar sobre las prácticas educativas.	• Espacios para conversar sobre las prácticas pedagógicas. • Asignación de tiempo para planificación en colaboración. • Recursos tecnológicos a disposición de las prácticas pedagógicas. • Capacitaciones docentes de forma anual. Buena disposición por parte de las docentes para innovar sus prácticas pedagógicas.

Debilidades	Amenazas
• Escasas prácticas pedagógicas orientadas a la didáctica de la comprensión lectora. • Escaso uso de los recursos tecnológicos. Carencia de criterios estandarizados para confeccionar instrumentos que permitan desarrollar las habilidades de comprensión lectora en estudiantes. • Ausencia de instrumentos evaluativos que permitan verificar la progresión de los aprendizajes entre los niveles. • Debilidad para formular preguntas que permitan inferir y reflexionar del texto. • Rotación de profesores. • Escasa preparación en didáctica de la comprensión lectora para desarrollar y fortalecer la competencia lectora.	• Carencia de didáctica en la enseñanza para la comprensión lectora. • Poco tiempo para construir evaluaciones que desarrollen las habilidades de inferir y reflexionar a partir del texto. • Tiempo limitado para planificar las prácticas pedagógicas. • Evaluación enfocada a valorar contenido por sobre las habilidades. • Ausentismo laboral. Falta de apropiación del currículo y el progreso de las habilidades por parte de los docentes. • Falta de compromiso por parte de las familias. • Dificultades de aprendizaje de los estudiantes. • El manejo de habilidades y estrategias en las distintas áreas del currículo, por parte de los estudiantes.

Para llevar a cabo el análisis en las evaluaciones se clasificaron las preguntas expuestas a partir de las siguientes habilidades de comprensión lectora: localizar información, inferir y reflexionar a partir del texto. Esta acción se realiza con el objetivo de evidenciar el grado de preponderancia de dichas habilidades en las evaluaciones confeccionadas por las educadoras de 3º y 4º año básico.

Posterior a ello, se efectúa un análisis a las planificaciones de las docentes participantes para corroborar si en estos documentos, explicitan o se realiza de forma intencionada actividades que permitan fortalecer en los estudiantes las habilidades lectoras de localizar información, inferir y reflexionar. Por ello, se consideran todas aquellas actividades que involucren el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y de qué forma estas se plantean.

Se evidencia que las preguntas expuestas en los documentos analizados evalúan los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-intertextual. Sin embargo, se aprecia un desequilibrio en la preponderancia de las preguntas expuestas, pues un 60% de estas se enfocan a localizar información que se encuentra explícita en la lectura, solo un

25% de las actividades se enfocaban a evaluar habilidades de interpretación e integración. Conjuntamente se observa que la habilidad de reflexionar sobre el texto solo abarca un 15% de la evaluación.

Con relación a las planificaciones de las docentes seleccionadas, se aprecia que en estas se declaran explícitamente las habilidades a trabajar mediante verbos expuestos. No obstante, en la descripción de las actividades resulta dificultoso reconocer qué actividad se realizarán para potenciar dichas actividades a causa del formato poco detallado de la planificación.

Del mismo modo, al observar dichos documentos y las actividades expuestas en esta, resulta dificultoso identificar las acciones llevadas a cabo por las docentes para trabajar con las habilidades de comprensión lectora, pues en ningún apartado de estos documentos se incorpora la implementación de una lectura guiada e intencionada que acceda a desarrollar y fortalecer las habilidades de localizar información, inferir y reflexionar a partir del texto. No obstante, se describen actividades que apuntan a la lectura individual de los estudiantes sin incorporar el análisis colectivo de la lectura.

En relación con la idea anterior, se aprecia una incoherencia entre la declaración de las habilidades a trabajar y las acciones llevadas a cabo para desarrollar las mismas. Esta situación deja en evidencia que, las docentes seleccionadas presentan dificultad al momento de la enseñanza de la lectura.

Finalmente, y a partir del análisis de ambos documentos seleccionados, evaluaciones y planificaciones, se obtiene la siguiente información.

Figura 1. Síntesis de problemas

Formulación del problema de innovación

La innovación educativa tiene como propósito mejorar las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la didáctica para la comprensión lectora, específicamente en 3º y 4º básico, con la finalidad de optimizar las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto y así fortalecer la comprensión lectora del grupo estudiantil. El nivel escogido se debe específicamente a las dificultades que presentan los estudiantes de estos cursos para comprender lo que leen. Por ello, la propuesta de innovación responde a la problemática: ausencia de prácticas pedagógicas relacionadas con la didáctica de la comprensión lectora, orientadas a fortalecer en los estudiantes las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto.

Con relación a lo anterior, la innovación educativa tiene por objetivo fortalecer las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la didáctica para la lectura comprensiva y el desarrollo de las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir de lo leído. Para ello, se plantea un

trabajo sistemático con las docentes que realizan clase en 3º y 4º básico, el cual pretende generar estrategias que accedan a la enseñanza de técnicas para la lectura y a su vez que fortalezcan la producción de preguntas que permitan desarrollar las habilidades de inferir y reflexionar.

Asimismo, es pertinente explicitar que la innovación posee como objetivo entregar conocimientos y estrategias pedagógicas para la enseñanza en la didáctica de la comprensión lectora, mediante talleres que permitan a las docentes identificar y clasificar preguntas de inferencia y reflexión. Además, pretende capacitarlas para que logren formular preguntas relacionadas con dichas habilidades. Para que esto sea factible, se instaura un seguimiento y monitoreo de las acciones, que permita constatar el progreso de las participantes y la efectividad del plan de innovación educativo.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer la práctica docente a través de la realización de talleres centrados en la didáctica en la comprensión lectora, para mejorar las habilidades de localizar, inferir y reflexionar, en estudiantes de 3º y 4º básico.

Objetivos específicos

1. Conocer las necesidades de los profesores en el área de didáctica de la lectura comprensiva.
2. Diseñar sesiones para docentes de 3º y 4º básico sobre la enseñanza de la didáctica para la comprensión lectora y desarrollar las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto.
3. Implementar sesiones teóricas y prácticas para fortalecer el conocimiento en los docentes hacia la enseñanza en la didáctica de la lectura y formular preguntas que permitan a los estudiantes localizar, inferir y reflexionar a partir del texto.

4. Monitorear y evaluar la implementación de la didáctica para la comprensión lectora y la formulación de preguntas orientadas a desarrollar las habilidades de localizar, inferir y reflexionar del texto.

A partir de todo lo expuesto, la innovación busca mejorar la enseñanza de la didáctica para la comprensión lectora, con el objetivo de fortalecer en docentes estrategias que les contribuya a mejorar sus prácticas docentes y el desarrollo de habilidades lectoras de los estudiantes.

Diseño de innovación

Con relación a los objetivos de la intervención educativa, esta tiene por propósito fortalecer, en docentes, la enseñanza de la didáctica para la lectura comprensiva y las estrategias para formular preguntas que accedan a desarrollar las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto, en estudiantes de 3º y 4º básico. Esta se arraiga desde el área del currículo, específicamente en la gestión pedagógica.

Para llevar a cabo esta innovación, se diseñaron cuatro talleres orientados a los docentes, en los cuales se enseña la didáctica para la comprensión lectora. Asimismo, este facilita conocimientos teóricos, conceptuales y prácticos para que educadores sean capaces de formular preguntas que desarrollen, en sus estudiantes, las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto.

En este sentido, se intenta desarrollar un plan de trabajo centrado en el desarrollo de las habilidades, para fortalecer aquellos aspectos necesarios que les permita a los estudiantes interactuar de forma óptima con los textos, para comprender y aprender de estos.

Para sintetizar, es preciso señalar que la propuesta tiene por objetivo general fortalecer la práctica docente a través de la didáctica de la comprensión lectora, para mejorar las habilidades de localizar, inferir y reflexionar, en estudiantes de 3º y 4º básico, y de este modo contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Población beneficiada

Tabla 3. Población beneficiada de la innovación

Directa	Indirecta
• Tres profesoras, unidocentes, que imparten clases en 3º y 4º básico.	• Estudiantes de 3º y 4º básico. • Equipo de gestión.

Estrategia

El siguiente trabajo de innovación propone como estrategia, para abordar el problema del bajo rendimiento que poseen los estudiantes de 4º en prueba estandarizada SIMCE de lenguaje en relación con las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto, diseñar e implementar un plan de fortalecimiento curricular y de aplicación de destrezas relacionas con la comprensión lectora. Estas residen en la enseñanza de la didáctica de lectura y a su vez, en el desarrollo de las habilidades para formular preguntas que apelen a localizar, inferir y reflexionar del texto.

Con relación a la metodología de la innovación, esta es activa-participativa y centrada en la adquisición teórica y práctica de herramientas y estrategias para la enseñanza de la didáctica para la comprensión lectora y evaluación de esta mediante la ejecución de tres talleres formativos.

Esta estrategia ayudaría a resolver la problemática expuesta, ya que es una innovación que se focaliza en el docente, considerado que es el responsable de enseñar y desarrollar las competencias lectoras en los estudiantes. A su vez, al intervenir las prácticas pedagógicas desde el currículo, permite a las docentes modificar la metodología de enseñanza utilizada por acciones que resultan efectivas para formar lectores competentes. Además, al estar focalizada en los docentes que se desempeñan en 3º y 4º básico, permite trabajar de forma interdisciplinar la comprensión lectora en los educandos y no dejándolo como una acción aislada de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

No obstante, para mejorar la comprensión lectora es preciso que docentes tengan un dominio adecuado de las estrategias para fomentar dicho proceso, en otras palabras, al fortalecer en las docentes la enseñanza de la didáctica para la comprensión lectora, estas serán capaces de formar lectores autónomos y competentes, situación que se verá reflejada no solo en los resultados de las evaluaciones, sino también en sus planificaciones y en sus prácticas pedagógicas dentro del aula.

Asimismo, se considera relevante explicitar que se pretende abordar la realización de cuatro sesiones organizadas en: una jornada de reflexión teórica, un práctico y uno de cierre general para la evaluación de las sesiones implementadas. De este modo, las sesiones se desenvuelven desde exposiciones dialogadas, trabajo cooperativo, análisis de instrumentos de evaluación —evaluaciones— y trabajos asociados a ejemplos para aplicar las herramientas y estrategias de retroalimentación docente.

Actividades

A continuación, se presenta en la tabla 4 una síntesis con las actividades realizadas en la innovación.

Tabla 4. Síntesis de actividades por cada fase de innovación

Fase de la innovación	Objetivos relacionados a la fase	Actividades
Indagación de las problemáticas	Conocer las necesidades de los profesores en el área de la didáctica de la lectura comprensiva.	Ejecución de un taller para conocer las necesidades de los profesores relacionados con la didáctica de la lectura.

Fase de la innovación	Objetivos relacionados a la fase	Actividades
Diseño de la innovación	Diseñar sesiones para docentes de 3º y 4º básico sobre la enseñanza de la didáctica para la comprensión lectora y desarrollar las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto.	Planificación de las actividades, el tiempo, recursos materiales y humanos para los talleres. Selección de literatura atingente para la construcción de los talleres teóricos y prácticos relacionados con la enseñanza de la didáctica para la lectura. Creación de taller teórico práctico relacionado con la identificación y formulación de preguntas que desarrollen las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto. Confección de recursos pedagógicos para implementar en los talleres.
Implementación de los talleres	Implementar sesiones teóricas y prácticas para fortalecer el conocimiento en los docentes hacia la enseñanza en la didáctica de la lectura y formular preguntas que permitan a los estudiantes localizar, inferir y reflexionar a partir del texto.	Ejecución de los talleres teórico y práctico relacionados con la enseñanza de la didáctica para la lectura y la formulación de preguntas que desarrollen las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto. Monitoreo y evaluación de la implementación de los talleres.
Monitoreo y evaluación de la innovación	Monitorear y evaluar la implementación de la didáctica para la comprensión lectora y la formulación de preguntas orientadas a desarrollar las habilidades de localizar, inferir y reflexionar del texto.	Observación de instrumentos evaluativos (evaluaciones) confeccionados por las docentes en los que se incorporen, preponderantemente, las habilidades de inferir y reflexionar. Retroalimentación de la evaluación a partir de pauta de observación de instrumentos. Diálogo reflexivo sobre opinión de docentes. Evaluación de la innovación.

Para llevar a cabo la innovación, se requieren diversos recursos materiales según la fase del proyecto. En este sentido, para la fase "Diseño de la innovación", se precisa: computadores, proyector, lápices, hojas impresas, carpetas y cuaderno de apuntes. Estos mismos materiales se utilizarán en la confección de recursos pedagógicos para implementar en los talleres, la confección de recursos pedagógicos; durante el monitoreo la evaluación de la ejecución de los talleres.

Del mismo modo, es necesario incorporar que en la fase de "Implementación de los talleres", una oficina que posea proyector, parlantes y un *notebook* para cada docente. A estos recursos, se agregan los materiales expuestos anteriormente.

Monitoreo y evaluación

Para realizar el monitoreo y evaluación del proceso de la innovación, se crearon indicadores de logro y medios de verificación para cada una de las acciones a realizar, a partir de los objetivos específicos y en función del objetivo general. Se precisa mencionar, que todas las actividades planificadas se articulan a partir de lo arrojado por el diagnóstico.

En relación con el monitoreo, este se encuentra orientado al seguimiento de las habilidades adquiridas por las docentes en los talleres teóricos y prácticos y cómo las implementan en sus en sus instrumentos evaluativos, mediante el análisis de dichos instrumentos. Posterior a ello, se hará una retroalimentación de lo observado en las evaluaciones analizadas a partir de la rúbrica, con el propósito de favorecer el diálogo, participación y la reflexión colaborativa.

Se realizó una reunión con las docentes para el intercambio de experiencias y que a su vez evalúen la innovación en la cual participaron a través de una encuesta de satisfacción, con el propósito de cerrar el ciclo de la innovación y establecer acuerdos de mediano y largo plazo para que las docentes participantes de la experiencia se transformen en líderes frente a sus colegas y así continuar —si es posible— con el cambio de la cultura evaluativa de la institución educativa.

Con el objetivo de evidenciar las competencias docentes relacionadas con la didáctica de la lectura y evaluación de esta, se aplicó una lista de cotejo (Tabla 5) al inicio y al término de la innovación, con el propósito

de contrastar los resultados obtenidos por los docentes en distintos momentos de la innovación. Esto sirve para demostrar la efectividad de la innovación educativa.

Tabla 5. Lista de cotejo

Indicadores	**Logrado (1)**	**No logrado (0)**
El docente conoce estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora.		
Formula preguntas en sus evaluaciones que accedan a los estudiantes a inferir a partir del texto.		
Incorpora en sus evaluaciones preguntas de comprensión lectora que accedan a los estudiantes reflexionar a partir del texto.		
Utiliza diversos textos para el desarrollo de las competencias lectoras.		
En sus evaluaciones se evidencia la incorporación de las estrategias abordadas en la innovación.		

Resultados

Los resultados de la innovación educativa corresponden a los obtenidos a través de la evaluación de la innovación educativa de asesoramiento docente mediante la planificación e implementación de sesiones educativas, para fortalecer en los estudiantes las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto, con énfasis en estas dos últimas habilidades y, por consiguiente, aumentar los resultados en pruebas internas y externas.

Los resultados de la innovación educativa presentada se muestran a continuación considerando cada una de las fases de la innovación educativa.

Resultados previstos

Previo a la implementación de las sesiones de la innovación, docentes se evidenciaron con buena disposición a participar de este proceso, pues esta innovación incluye problemáticas significativas para ellas.

Etapa de diseño

En la etapa de diseño se formuló una acción a partir del objetivo OE1: *Conocer las necesidades de los profesores en el área de la didáctica para la lectura comprensiva.* Se logró realizar esta acción, pues efectivamente se implementó la sesión dialogada con las docentes, cumpliendo con la meta del indicador que era efectuar una sesión con las profesoras.

Otro aspecto logrado fue la consulta a la literatura atingente al problema seleccionado para la elaboración de los talleres teóricos-prácticos, logrando la meta indicada. Asimismo, se concretaron las actividades relacionadas con la creación de los talleres y la elaboración del material de apoyo. Pues, se logró la meta del indicador fue elaborar el 100% del material y este se cumplió. El medio de verificación son una muestra de los documentos PPT, actividades y textos utilizados en las sesiones.

Etapa de implementación

Estas acciones no se llevaron a cabo, a causa de la contingencia nacional emergida en octubre del 2019, se vio afectado el calendario escolar junto con las jornadas de clase, asimismo se modificaron los horarios de los docentes y el funcionamiento del centro educativo. Esta situación imposibilitó efectuar la segunda etapa de la innovación educativa, relacionadas con la implementación de los talleres teórico-práctico.

Etapa de monitoreo y evaluación

Al igual que la etapa de implementación, esta etapa de monitoreo y evaluación quedó inconclusa, pues no se efectuó a causa de lo que aconteció en octubre del 2019.

Resultados no previstos

El contexto de la innovación educativa buscaba constituirse como una respuesta a las necesidades de las docentes pertenecientes a 3º y 4º básico y a las dificultades que estas declararon en la didáctica de la lectura para mejorar las competencias lectoras en sus estudiantes. Asimismo, perseguía responder a lo solicitado por el MINEDUC en sus Planes y Programas de Estudio en el cual se enfatiza un proceso educativo centrado en el desarrollo de las habilidades y las competencias de los estudiantes.

Los cambios anunciados por el MINEDUC en el Decreto Nº 67, hacen referencia al proceso de evaluación y promoción escolar. Por tanto, los establecimientos educativos, deberán integrar estas nuevas directrices en su proceso pedagógico, modificando la forma tradicional de evaluar el progreso de las habilidades de los estudiantes. Esta situación llevará a replantearse la evaluación y a su vez el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se generó un resultado no previsto, pues el establecimiento educativo inició una reorganización en los planes internos de evaluación, en todas las áreas, incorporando múltiples modalidades evaluativas. En este sentido, se disminuye la aplicación del instrumento tradicional de evaluación y se sustituye por otros instrumentos.

Por lo tanto, la innovación deberá incluir instrumentos y actividades que permitan a las docentes evaluar la comprensión lectora de múltiples formas. Por este motivo, la unidad didáctica trabajada en esta implementación se adecuaría para ser parte del plan de estudio durante el segundo semestre del año 2020.

Condicionantes

Facilitadores

En este aspecto, se evidencia la buena disposición por parte del establecimiento para acoger y permitir la implementación de la innovación educativa, pues, esta al estar relacionada con una problemática preponderante al proceso pedagógico, resulta un aporte a esta realidad.

Asimismo, la buena disposición por parte de las docentes seleccionadas para desear participar en la innovación significó un elemento facilitador al momento de planificar las actividades.

Finalmente, se debe agregar la disposición de recursos tecnológicos que facilitó el establecimiento para ser considerados en la planificación de esta.

Obstaculizadores

Los obstaculizadores se constituyen esencialmente de carácter estructural, pues evidenciaron problemáticas asociadas a los tiempos para ejecutar la innovación educativa, ya que por actividades imprevistas en la calendarización escolar se retrasó la implementación de la innovación.

Además, la ausencia laboral, a causa de licencia médica de una de las docentes, retrasó la implementación de la innovación con respecto a lo programado en la calendarización de esta intervención pedagógica. En este sentido, al esperar la reincorporación laboral de dicha docente, esta reintegración coincidió con lo ocurrido en el contexto social detonado en el mes de octubre en Chile.

Finalmente, se debe mencionar que, por causa de la contingencia nacional, que afectó directamente al proceso escolar y a los tiempos de permanencia en el establecimiento, resultó irrealizable la ejecución de las sesiones planificadas de la innovación. En este sentido, la presente innovación se presenta a modo de propuesta.

Reflexión

Cada una de las acciones que permitieron la elaboración de este proyecto de innovación, emergen de la necesidad de fomentar cambios en la metodología de enseñanza que el establecimiento, perteneciente a la comuna de San Bernardo, sustenta para instruir y desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes pertenecientes a primer ciclo. Puesto que, una de las principales dificultades detectadas fue la escasa sistematicidad en las prácticas relacionada con la enseñanza de la didáctica para la comprensión lectora y la evaluación de esta, situación que justifica los bajos resultados obtenidos en evaluaciones externas e internas.

Cabe mencionar que, desde sus inicios, la propuesta de trabajo de graduación fue prosperando en conjunto con el desarrollo del programa, generando diversas discusiones sobre cómo obtener una propuesta y diseño que se significaran un aporte al establecimiento educativo. Esta innovación accedió a reflejar el progreso de los aprendizajes y competencias adquiridos en los dos años de formación de postgrado, que se vinculan a la importancia de la evaluación dentro del contexto educativo.

A la idea presentada se precisa añadir que, fue posible concretar la innovación gracias al respaldo pedagógico otorgado por el programa de magíster en educación, específicamente a los sustentos teóricos y prácticos donados respecto a la evaluación auténtica para el aprendizaje y sobre currículo, debido a que estos fueron la base para adquirir el aprendizaje necesario que permitieron evaluar a la institución educativa, insertarse en la realidad, detectar las problemáticas, analizarlos de manera crítica y reflexiva, para luego formular uno el cual fuese posible de abordar y proponer la estrategia de mejora, con la finalidad de aportar a la solución del problema.

Asimismo, se debe explicitar que el propósito de la propuesta y su diseño buscaban ser un aporte al establecimiento educativo, situación que conllevaba una gran responsabilidad desde la primera etapa, porque si la temática abordada por la innovación representaba un aporte para los docentes, podría posibilitar cambio de las prácticas educativas de la institución escolar.

Con respecto al desarrollo de la innovación educativa, implicó la búsqueda y selección de la literatura para establecer un marco teórico y conceptual que cimentara la intervención educativa con aportes atingentes

a la misma. En este sentido la búsqueda se realizó tanto con literatura nacional como internacional relacionada con la didáctica de la enseñanza para la comprensión lectora. Ambas literaturas concuerdan en la importancia que posee instaurar prácticas pedagógicas efectivas que intencionen la enseñanza de la didáctica para la comprensión lectora desde los primeros niveles de escolaridad y el asesoramiento docentes para que estas sean efectivas. Esta revisión fue esencial para la planificación y ejecución de los talleres realizados y las respectivas actividades instauradas en cada uno de ellos.

Un temática importante que emergió durante la implementación de la innovación, fue la importancia que posee la competencia lectora dentro de la escuela, de este modo se torna imprescindible la instauración de prácticas docente que enseñen de forma completo el proceso de lectura, puesto que se debe enseñar a leer a los estudiantes, para poder llegar a que ellos se sientan motivados por un texto, y desarrollando su competencia lectora, siguiendo el proceso que debe tener un estudiantes y que consiste en tres ejes "aprender a leer; leer para aprender y aprender a disfrutar de la lectura" (Solé, 2012).

No obstante, a pesar de los obstáculos que dificultaron la implementación a cabalidad de la innovación esta tuvo un impacto positivo al evidenciar la problemática diagnosticada. A pesar de que no se obtuvo resultados, se evidenció una buena disposición por parte de las docentes seleccionadas que mostraron gran disposición e interés en participar de los talleres dispuestos en esta innovación, con la finalidad, de primero mejorar sus prácticas pedagógicas y a su vez mejorar la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes y la adquisición del dominio lector.

Finalmente, se debido reflexionar que, debido al éxito de la propuesta de innovación, UTP solicitó la implementación de la propuesta durante el 2020 a todas las docentes pertenecientes a primer ciclo básico.

Conclusiones

Los resultados obtenidos dejan de manifiesto que la problemática vinculada a las dificultades lectoras que presentan los estudiantes, se encuentran relacionadas con múltiples factores presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre estos se encuentran la escasez de prácticas

intencionadas para la enseñanza de la lectura, la insuficiencia de formulación de preguntas que permitan a los estudiantes desarrollar las habilidades de inferir, reflexionar a partir de la lectura, escaso tiempo para planificar actividades; entre otras. A partir de todas las problemáticas expuestas, se consideró que lo más atingente a solucionar es abordar la ausencia de prácticas pedagógicas relacionadas con la didáctica de la comprensión lectora, orientadas a fortalecer en los estudiantes las habilidades de localizar, inferir y reflexionar.

Para ello, se elaboró una propuesta de innovación, coherente al objetivo general de este trabajo, que consiste en fortalecer la práctica docente a través de la realización de talleres centrados en la didáctica de la comprensión lectora, para mejorar en los estudiantes las habilidades de localizar, inferir y reflexionar. Se articularon talleres sobre los temas que surgieron desde el diagnóstico, el cual evidenció escasez de estrategias en la enseñanza para la comprensión lectora. Esto se justifica a causa del deficitario conocimiento teórico, conceptual y práctica-metodológico de la didáctica de la comprensión lectora y evaluación.

Conjuntamente, es fundamental mencionar que esta innovación se preocupó por presentar un aspecto integrado entre la enseñanza de la comprensión lectora y la evaluación formativa de la misma, pues de este modo es posible comprobar la efectividad que posee el desarrollo guiado en la enseñanza de dichas habilidades, tal como lo respalda la literatura trabajada.

Adicionalmente, resulta preponderante explicitar que, para garantizar la calidad de la educación, es fundamental proporcionar prácticas pedagógicas que desarrollen, fortalezcan y evalúen las habilidades. Por tanto, resulta primordial para avanzar en los procesos de pedagógicos, facilitar a los docentes herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan modificar sus prácticas instauradas, reemplazando las metodologías de enseñanza y evaluación por nuevos enfoques centrado en el desarrollo de las habilidades.

Al momento de enfrentarse a un texto, el lector precisa portar las habilidades necesarias para comprender de forma óptima el escrito. En este sentido, existen evidencias que permiten comprender la influencia que poseen los conocimientos generales o específicos del lector al momento de enfrentarse a un texto y cómo estos inciden en la comprensión de este. A causa de ello, es plausible comprender que un lector logrará

comprender con mayor facilidad los textos que aborden temáticas familiares o interesante para este (Martins et al., 2005).

Con relación a la idea precedente, es loable percibir la importancia que poseen las prácticas pedagógicas guiadas e intencionadas que consideren los intereses de los estudiantes al momento de planificar las lecturas, ya que estas al ser presentadas de esta forma les permita acercarse a la lectura y profundizar en su comprensión. En este sentido, la presente innovación sugiere prácticas metodológicas que permiten a los docentes motivar a los estudiantes a través del trabajo colaborativo en función del desarrollo de las competencias lectoras.

De este modo, el diseño e implementación de la presente innovación, concebida como un plan de asesoramiento docente, se orientó desde un principio hacia la creación de talleres centrados en la didáctica de la comprensión lectora, con el fin de mejorar la metodología de enseñanza implementada por los docentes en sus clases y así mejorar las habilidades de localizar, inferir y reflexionar en estudiantes de 3º y 4º básico. Situación que se ve reflejada en los bajos niveles obtenidos por estudiantes en evaluaciones externas aplicadas por el MINEDUC.

A partir de esto, la estrategia de innovación educativa presentada tiene como propósito mejorar los resultados obtenidos por los estudiantes en evaluaciones de comprensión lectora en un corto plazo, puesto que las campañas de lectura son acciones puntuales, específicamente planificadas por instituciones o personas que tienen como finalidad obtener resultados en un plazo corto. De igual modo, se focalizan específicamente en la difusión de la importancia de la lectura en la sociedad y se esmeran en la capacitación de mediadores de lectura. En este sentido, su propósito principal es impactar a un colectivo social por un período, pero no se espera de ellas un desarrollo sustentable en el tiempo (Fonseca, 1990).

Cabe mencionar que, en una última etapa de la innovación, se implementa una evaluación a las pruebas o guías de comprensión lectora confeccionadas por las docentes, posterior al asesoramiento, con el propósito de evidenciar el impacto de la innovación a través de una pauta de evaluación de instrumentos. Asimismo, se realiza una encuesta de satisfacción, con el objetivo de evidenciar el grado de satisfacción que presentan las participantes con relación a la metodología utilizada y a las temáticas abordadas en los talleres. Esta evaluación accede a obtener información

relevante para la mejora continua del plan de asesoramiento docente relacionado con la enseñanza de la didáctica para la comprensión lectora.

Finalmente, se precisa explicitar que la innovación propuesta se transforma en un aporte a la problemática sobre cómo mejorar los aprendizajes desde las prácticas pedagógicas intencionada de enseñanza de la lectura y evaluación de esta. De este modo, la didáctica para la enseñanza de la lectura se instaura para construir nuevas lógicas orientadas a la creación de dinámicas socioeducativas centradas en fortalecer la formación de sujetos competentes en el proceso lector.

Referencias

Ahumada, P. (2011). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf

Alliende, F., Chadwick, M., & Condemarín, M. (1998). *Comprensión de la lectura.* Andrés Bello.

Arango-Forero, G. (2013). Comunicación digital: una propuesta de análisis desde el pensamiento complejo. *Palabra Clave, 16*(3), 673-697. https://doi.org/10.5294/pacla.2013.16.3.2

Baeza, P., Solís, M., & Suzuki, E. (2016). *Enseñar a leer y escribir en educación inicial.* Ediciones Universidad Católica de Chile.

Cabrera, F., & Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación.* Laertes.

Elosúa, M., & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar.* Narcea.

Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos.* https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304094533/LasEscuelasQueTenemos.pdf

Fonseca, M. (1990). *Manual de campañas de lectura.* CERLAC.

Martins, D., Kigiel, D., & Jhean-Larose, S. (2005). Influence of expertise and causal connectives on comprehension and recall of an expository text. *Actes SEM 05, First International Symposium on the Exploration and Modelling Meaning*, Biarritz, 14-15 novembre, 123-131.

Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones técnicas: La planificación como un proceso sistémico y flexible.* http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/planificacion-como-un-proceso-sistemico-y-flexible.pdf

Peña, T., & Pirella, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad,* (16), 55-81. https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf

Pérez Sanz, M. C. (1991). La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula. *Didáctica. Lengua y Literatura, 3*, 143. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110143A

Quintana, H. (s. f.). *La comprensión lectora y su didáctica*. https://investigacion.pucmm.edu.do/cedile/Documents/La%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20su%20did%C3%A1ctica.pdf

Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura* (16ta ed.). Graó.

Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 59,* 43-59.

Solís Hernández, I. (2003). El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios. http://www.monografias.com/trabajos14/analisisdocum/analisisdocum.shtml

Treviño, E., Pedroza, H., Martínez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Zañartu, M., Sone, E., & Bischoffshausen, P. (2016). Factores claves para enseñar a leer y escribir. En P. Baeza, M. Solís, & E. Suzuki (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en educación inicial* (pp. 15-26). Ediciones Universidad Católica de Chile. http://www.jstor.org/stable/j.ctt1djmfnm.4

Implementación de acompañamiento al aula entre pares como estrategia de trabajo colaborativo para introducir mejoras en las prácticas de enseñanza-aprendizaje en educación media

María Teresa Lobos Yáñez

Diagnóstico institucional

Descripción de las políticas nacionales vinculadas al acompañamiento docente

En su capítulo II, el Estatuto Docente (Ley 19.070) establece las características del "proceso de acompañamiento profesional local" como una instancia de mejora continua de los profesionales de la educación, el cual se compone de otros procesos, a la vez objetivos, como el de formación profesional docente para desarrollar el trabajo en conjunto con otros/as y la retroalimentación de la acción pedagógica, y el proceso de la inducción al ejercicio docente, que tiene relación con los docentes noveles.

El acompañamiento profesional considera la acción docente como un conjunto de elementos tanto dentro como fuera del aula, especialmente lo que se refiere a las prácticas pedagógicas dentro del aula, retroalimentación y seguimiento de las mejoras que se incorporen. Esto se puede hacer individual y colaborativamente y debiese ser implementado por el equipo directivo en el marco de ejercer un liderazgo efectivo; no se considera a los pares como entes que también pueden realizar dichas actividades.

- En este sentido, de acuerdo con el Marco de la Buena Dirección (2015), las prácticas de un liderazgo efectivo consideran las siguientes dimensiones:
- Establecimiento de una cultura de las altas expectativas con una visión de la escuela como una organización con metas en común y visiones compartidas sobre educación.

- La escuela como una organización que promueve el trabajo colaborativo y que es abierta a la comunidad tanto dentro como fuera del establecimiento.
- Generación de oportunidades de desarrollo profesional docente externo y local, apoyo a las necesidades en su práctica pedagógica y motivación.
- Apoyo a la instrucción a través del acompañamiento pedagógico y monitoreo de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con un estudio chileno (Weinstein et al., 2012 citado en MINEDUC, 2015), de todas las dimensiones mencionadas anteriormente, aquella que presenta mayores debilidades es la gestión de la enseñanza, que correspondería a la última dimensión. Para esto, el MBD plantea criterios claros en torno a las acciones de los directivos en relación con la gestión de la enseñanza, tales como asegurar tiempos no lectivos para la reflexión docente, observación de clases, definición en conjunto de los criterios de planificación y prácticas de enseñanza, incentivo a la reflexión de la propia práctica, identificación de las necesidades profesionales de los docentes, entre otros.

En relación con el desarrollo del trabajo colaborativo, el MINEDUC reconoce su importancia y plantea dos líneas de acción: la Red Maestro de Maestros y las mentorías. Por otra parte, también se encuentra el Marco de la Buena Enseñanza que incluye el trabajo entre pares dentro de una de las cuatro dimensiones de desempeño, junto a la evaluación docente, que también considera estos aspectos.

En el caso de la Red Maestros de Maestros (RMM), surge como una contribución al fortalecimiento de la enseñanza en aula a través del aprendizaje colaborativo entre profesores que también trabajan en aula, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Los profesores que participan de esta red deben estar en los tramos Avanzado, Expertos I y II, y entre sus funciones pueden estar el acompañamiento al aula, tutorías, talleres e implementación de planes de asesorías focalizadas en las necesidades de cada profesor que acompañen.

Las mentorías son procesos de acompañamiento e inducción formativos que le permite a los docentes que se inician en el trabajo en aula poder adaptarse a él en menos tiempo, vincularse de mejor manera con el establecimiento y con comunidades docentes de un mismo sistema local

de educación. Los mentores son profesionales competentes que ejercen la docencia en el aula; al igual que en la RMM, deben estar ubicados en los tramos Avanzado y Experto I y II. Entre las funciones de los mentores estarán las de visitas periódicas al aula, revisiones de planificación, reuniones de análisis y retroalimentación, entre otras.

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (2008) incluye el trabajo colaborativo y la reflexión docente sistemática en su dominio D "Responsabilidades Profesionales" como contribución a los aprendizajes de los estudiantes en donde el docente no solo se relaciona con su quehacer, sino que también con sus pares, la institución, la comunidad y el sistema en donde está inserto. En este dominio, la reflexión del docente sobre su práctica es fundamental y se acompaña de una construcción del conocimiento con sus colegas a través de las experiencias que vayan compartiendo, por lo tanto, se concibe al docente como "aprendiz permanente" dentro del sistema educacional; se reconoce el trabajo colaborativo a la hora de compartir experiencias con otros docentes: "por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos (…)" (MINEDUC, 2008, p. 10).

A partir de los criterios que presenta el MBE es que se construye la evaluación docente que se lleva a cabo cada año a profesores de aula del sistema municipal, principalmente. Esta evaluación consta de procesos tales como el portafolio, la clase grabada y el trabajo colaborativo, todos revisados y corregidos por evaluadores que también son docentes de aula.

En relación con el módulo "Trabajo colaborativo", trata principalmente de "trabajar de manera activa con otros/as en la búsqueda de respuestas a necesidades o dificultades" (CPEIP, 2018, p. 32) para las mejoras en aprendizaje de los estudiantes en un ambiente en donde el docente no trabaja aislado pues "la interacción con otros/as ofrece la posibilidad de ir nutriendo la práctica de y aprender" (CPEIP, 2018, p. 32). El docente, en esta etapa, entregará una experiencia real de trabajo colaborativo con reflexión en conjunto con sus pares: los criterios con los que se evalúa este módulo tienen relación con la dimensión D del MBE, entre los que se pueden mencionar la participación con los demás miembros del establecimiento en reflexiones sobre temas pedagógicos para las mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, el intercambio de puntos de vista sobre estos temas, construcción de consensos, evaluación del impacto del

trabajo colaborativo realizado y la comprensión de la importancia de trabajar con los demás miembros de la comunidad.

Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

El colegio es uno de los dos establecimientos educacionales municipales de educación media que existen en la comuna de Renca, y cuya modalidad es polivalente. Este establecimiento, fundado el año 2011, nace de la necesidad comunal por contar con liceos de enseñanza media puesto que el único liceo de la comuna pasó a la administración de la comuna de Independencia. Actualmente, el establecimiento cuenta con 713 estudiantes tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los niveles y modalidades en el establecimiento

Enseñanza básica	**7° y 8° años básicos**	
Enseñanza media	Científico Humanista	1°, 2°, 3° y 4° años medios
	Técnico-profesional (3° y 4° año medio)	Explotación minera
		Metalurgia extractiva
		Asistencia en geología
		Asistente de párvulos

En relación con la planta docente, de los 27 profesores de aula, 5 pertenecen al área técnico-profesional; de ellos, 3 profesores son del área minera mientras que las profesoras del área de atención de párvulos son educadoras.

Los resultados SIMCE del establecimiento se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados SIMCE 2017 en segundo medio a nivel de establecimiento

Resultados SIMCE 2017	**Puntaje**
Comprensión de lectura	241
Matemática	240
Ciencias Naturales	216

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Agencia de la Calidad de la Educación (2017).

Los resultados PSU del establecimiento se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Promedios de PSU 2017 a nivel de establecimiento y comunal

Resultados PSU 2017	**Promedio PSU establecimiento**	**Promedio PSU comunal**
Lenguaje	483,5	528,9
Matemática	466,6	532,5
Historia y Ciencias Sociales	477,1	541,9
Ciencias	471,7	525
Promedio PSU	**475,1**	**530,7**

Fuente: elaboración propia a partir de datos recogidos desde el Demre (2018).

En el Proyecto Educativo Institucional, el establecimiento indica que su misión es la formación integral de los estudiantes con sellos en la inclusión y en la educación de calidad en un entorno democrático y participativo, de esta manera, centra en la educación todas las oportunidades de mejora en la calidad de vida de los estudiantes de la comuna. Además, señala que están en "la búsqueda de una educación de calidad, expresada

en una cultura de altas expectativas y de excelencia académica, así como de excelencia formativa" (ICCP, 2016, p. 4).

Dentro de sus objetivos, el que se encuentra relacionado a la acción docente es el siguiente: "constituir, de acuerdo con los principios institucionales, un modelo educativo, flexible y dinámico, que fomente la evaluación constante en todos los ámbitos del quehacer educativo, permitiendo eficiencia y óptimos resultados" (ICCP, 2016, p. 5). Este modelo educativo que impulsa la evaluación sistemática refiere, además de la evaluación al desempeño de los estudiantes, a la evaluación del docente sobre su propia práctica y, al respecto, el equipo directivo tiene a cargo el desarrollo de temas que permitan a los profesores analizar su quehacer pedagógico a través de la reflexión.

En relación con los procesos de acompañamiento al aula, la pauta de observación de clase fue consensuada con los docentes y se basa en los "Estándares Educativos de Desempeño para Establecimientos Educacionales y Sostenedores" (D.S. 73) (2014). En el documento de socialización de los procesos de acompañamiento, se señala que es un desafío para los directivos involucrar "el desarrollo e instalación de otras prácticas, como lo es el trabajo colaborativo y el dialogo pedagógico permanente" (ICCP, 2018, p. 1) en tanto esto contribuye al refuerzo de las confianzas dentro de la comunidad educativa. A continuación, se presentan las etapas del acompañamiento y sus medios de verificación de acuerdo con el colegio en la Tabla 4.

Tabla 4. Etapas del acompañamiento al aula y medios de verificación

Etapas	Medios de verificación
Previo a la observación de clases, se llevará a cabo una entrevista con el docente para contextualizar la clase que será observada, estableciendo focos para la visita. De este modo, se pretende priorizar los indicadores de observación en la pauta presentada en post de un objetivo consensuado o meta a lograr en el acompañamiento. Realización de visita al aula. Reunión de retroalimentación y entrega de pauta del docente.	Pautas de observación al aula y planificación de la visita. Pauta del docente. Pauta de reunión de retroalimentación. Encuesta final de evaluación del proceso.

Fuente: documento interno acompañamiento profesional a docentes (2018).

Identificación del problema de innovación

Para realizar el diagnóstico de los problemas en el establecimiento educacional, se utilizaron tres técnicas de identificación de problemas: primero, se realizó una encuesta sobre gestión pedagógica que proviene de la guía para el diagnóstico institucional del Ministerio de Educación (2012, pp. 43-44), cuyos niveles de validez y confiabilidad no fueron posibles de recolectar a pesar de los intentos por contactar al MINEDUC. Posteriormente se realizó un análisis FODA a cinco docentes del establecimiento con el fin de enriquecer los resultados de la encuesta y, finalmente, se incluyeron dos registros de observaciones no participantes para profundizar en temáticas sobresalientes del análisis FODA.

La encuesta se realizó a 18 profesores/as del Instituto Cumbre de Cóndores Poniente de la comuna de Renca a través de la plataforma "GOOGLE Forms". Esta encuesta consta de 13 prácticas que deben ser evaluadas en escala de 1 a 4 cuyos niveles de calidad se muestran en la Tabla 5.

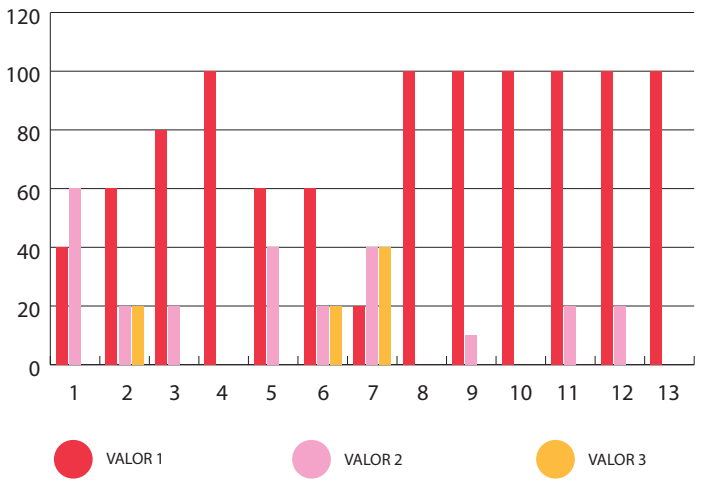
Tabla 5. Valores y niveles de calidad encuesta para el diagnóstico institucional

Valor	Nivel de calidad
1	Se realizan acciones cuyos propósitos son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática.
2	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos procesos son sistemáticos.
3	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica institucional o pedagógica.
4	La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.

Fuente: MINEDUC (2012, p. 42).

La encuesta se focalizó en el área de gestión curricular, dimensión gestión pedagógica. Se evaluaron prácticas de organización, planificación, monitoreo y evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje que lleva a cabo el equipo técnico-pedagógico.

Gráfico 1. Valorización de las prácticas de gestión pedagógica



Las prácticas que obtuvieron un 100% de valorización 1, es decir, prácticas que no son sistemáticas y/o que no poseen objetivos claros, fueron la práctica 4 (aseguramiento de la realización de clases calendarizadas), práctica 8 (revisión y análisis de planificaciones), práctica 9 (acompañamiento al aula), práctica 10 (aseguramiento de la corrección de evaluaciones de aprendizaje), y 13 (promoción de la reutilización y adaptación de material docente). Por otra parte, ninguna práctica fue evaluada con valor 4, es decir, prácticas institucionalizadas, monitoreadas y evaluadas.

La aplicación del FODA se realizó durante las horas no lectivas de 5 profesores de enseñanza media del establecimiento, de los cuales 4 correspondían al grupo de docentes sobre los que se aplicará la innovación. Los docentes tuvieron 60 minutos para realizar el análisis de manera escrita cuyo objetivo era conocer las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de las prácticas de gestión pedagógica que permiten mejorar sus propias prácticas docentes y que, precisamente, corresponden a las prácticas que presentaron alta concurrencia de valoración 1 en la encuesta aplicada anteriormente.

A continuación, en la Tabla 6, se presenta la información recopilada a partir del análisis que realizado por los docentes.

Tabla 6. Análisis FODA profesores de Educación Media

Fortalezas	Oportunidades
• Existencia de la "ruta semanal" que informa sobre actividades que pueden interrumpir las clases normales. • Propuesta de acompañamiento al aula por parte de la jefatura técnico-pedagógica con calendarización. • Existencia de dos jefaturas UTP: una para el área científico- humanista y otra para el área técnico-profesional. • Cercanía de profesores con jefatura UTP científico-humanista en caso de problemas o dudas. • Buen ambiente laboral entre profesores. • Posibilidad de participar en la toma de decisiones pedagógicas.	• Profesores interesados en aprender nuevas estrategias y metodologías de enseñanza. • Profesores interesados en mejorar los aprendizajes de los estudiantes. • La corporación municipal apoya la implementación de proyectos dentro del establecimiento. • La corporación municipal capacita constantemente a los jefes de UTP. • Reuniones entre jefes UTP y la jefatura técnica-pedagógica comunal. • Evaluación docente considera el trabajo colaborativo dentro de los aspectos a evaluar.
Debilidades	**Amenazas**
• Existe sistema de reemplazos a docentes ausentes. • Falta de base de datos con guías de todas las asignaturas y niveles para los casos de ausencias de profesores. • No se han realizado los acompañamientos calendarizados. • Profesores ocupan gran parte de las horas no lectivas para reemplazar docentes en ausencia. • Profesores no desarrollan trabajo colaborativo entre ellos para mejorar los aprendizajes de los cursos.	• Exceso de labores administrativas para los jefes UTP. • Equivalencia 70/30 de horas lectivas y no lectivas. • Exceso de ausencias de profesores. Profesores sin título de Pedagogía. • Pocas instancias de perfeccionamiento y capacitación para profesores.

A partir de los resultados del FODA, se agruparon las distintas respuestas en 2 temáticas que evidencian la situación de la gestión pedagógica dentro del establecimiento: "percepción del quehacer docente" y "percepción de la jefatura UTP".

a. Percepción del quehacer docente: los profesores se muestran motivados para aprender sobre su propia práctica y la de los demás a partir de un trabajo en conjunto con sus colegas dentro de un ambiente

en donde, en general, mantienen buenas relaciones laborales entre sí; ejemplo de ello es la mención a la ausencia de observaciones de aula entre ellos mismos, lo que quiere decir que no tienen reparos en que otro docente visite su clase. Además, existe la preocupación —y necesidad— por contar con espacios para la reflexión y para compartir prácticas pedagógicas, al igual que la posibilidad de perfeccionarse o capacitarse en aspectos relevantes de su quehacer. Sin embargo, declaran como amenaza la correspondencia 70/30 en horas lectivas y no lectivas puesto que, se puede inferir, ocupan gran parte de esas horas no lectivas para reemplazar profesores que no asisten a trabajar. Por otra parte, manifiestan preocupación por realizar mejoras en los aprendizajes de los estudiantes a los que enseñan, además de la necesidad de contar con material para impartir clases en caso de reemplazar a otro docente.

b. **Percepción de la jefatura UTP:** la jefatura UTP se caracteriza por su accesibilidad con los profesores a la hora de compartir problemáticas, analizarlas y encontrar soluciones, así como también existe la planificación acordada para el acompañamiento al aula. Sin embargo, el acompañamiento no se lleva a cabo, así como tampoco se retroalimentan las planificaciones y evaluaciones que se envían lo que puede tener relación con la cantidad de labores administrativas que debe realizar la jefatura UTP. Las observaciones no participantes fueron realizadas por la docente a cargo de la innovación en las clases de taller de matemática en octavo básico y en la asignatura de lengua y literatura en segundo medio. El objetivo principal de estas dos observaciones fue prestar atención a las interacciones que ocurrían entre el profesor y los alumnos con respecto de la clase que se estaba impartiendo, pues uno de los elementos sobresalientes en el análisis FODA fue la necesidad por mejorar los aprendizajes de los estudiantes y mejorar las estrategias de enseñanza. Se realizó una categorización con las temáticas principales de ambas observaciones.

c. **Uso de preguntas cognitivas:** ambos docentes inician la clase activando conocimientos previos a través de la ejemplificación, y preguntas y respuestas. En el caso de las preguntas, se observa en su mayoría preguntas para recordar conceptos, sin profundizar en ellos. En la clase de taller de matemática con 8° básico, el profesor inicia

la clase con un ejemplo del contenido revisado con la profesora de la asignatura de matemática.

d. **Explicaciones centradas en el docente:** se observó que las explicaciones a respuestas incorrectas la hacían los docentes, lo que ocurrió principalmente en matemática.
e. **Poco protagonismo de los estudiantes:** además del ejemplo anterior, también se observa poco protagonismo de los alumnos cuando se realiza un ejercicio. En el caso de matemática, durante los ejercicios guiados e independientes, el profesor se pasea por los puestos. El tiempo para realizar los ejercicios es prudente. Para el momento de revisar, no invita a los estudiantes a pasar a la pizarra.

A partir de la información recopilada en el diagnóstico, se sintetizan los principales problemas identificados.

- El equipo técnico pedagógico no revisa ni analiza regularmente las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.
- Las acciones de acompañamiento al aula no son sistemáticas.
- Falta de espacios para el trabajo colaborativo entre docentes.
- Utilización de preguntas cognitivas en desmedro de las metacognitivas.
- A partir de los problemas señalados se observa una falta de sistematicidad en los procesos de aseguramiento de la calidad en los procesos de enseñanza. Por lo tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje no están alineados entre docentes ni con la institución. Además, se ha dado cuenta de las pocas instancias de desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior en los estudiantes, a través de preguntas que profundicen conceptos que revisan en clases. En este sentido, la falta de trabajo entre pares es un elemento importante que podría contribuir a las mejoras en los aprendizajes de los estudiantes pues cada docente tiene formas particulares de interactuar con ellos en el aula, por lo que resultará ser enriquecedor poder compartir esas experiencias con otros profesores del establecimiento. La falta de instancias regulares de acompañamiento docente al aula, además del trabajo en conjunto con otros, es un elemento importante que no se ha institucionalizado, pues los cambios e innovaciones nacen en el aula y, luego, se expanden hacia la escuela en general.

Formulación del problema

Los docentes de establecimientos educacionales municipales deben obligatoriamente, rendir la evaluación docente que los habilita para continuar ejerciendo como tales dentro del sistema educacional chileno. Si bien esta evaluación mide aspectos como dominio de lo que se enseña o manejo de los tiempos, resulta importante también las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores y cómo aseguran que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollar habilidades. En este sentido, uno de los elementos fundamentales es poder visitar las aulas, observar lo que sucede dentro de las clases y entregar una retroalimentación efectiva y con ello poder realizar ajustes a las prácticas pedagógicas, proceso que debe ser un ciclo para que las mejoras tengan real impacto.

A partir de la revisión de la realidad interna y externa, se han detectado pocas instancias de trabajo entre pares para la mejora de prácticas de enseñanza- aprendizaje dentro del establecimiento, específicamente aquellas que tienen relación con el desarrollo de habilidades cognitivas superiores a través de la interacción entre el docente y el estudiante. Para ello, el trabajo colaborativo entre profesores es de gran importancia para los docentes de aula en tanto el compartir experiencias y generar soluciones desde las propias prácticas es más beneficioso que las soluciones externas al contexto escolar. En esta innovación, por lo tanto, se propone generar instancias de trabajo colaborativo a través del acompañamiento al aula entre pares docentes para introducir mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que el acompañamiento docente es esencial en la práctica pedagógica debido a sus características vinculante y relacional, si es realizado con regularidad (Martínez y González, 2010).

Por otra parte, la realización de una innovación de este tipo promueve mejoras en los aprendizajes de los estudiantes ya que puede modificar las relaciones interpersonales dentro del aula, una interacción sana entre profesor y estudiantes genera espacios de participación de todas las partes involucradas. Además, según los mismos autores, el profesor es un actor clave en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, siendo las prácticas de planificación y acción en el aula las más importantes; en este sentido, el acompañamiento que se le pueda realizar en dichas prácticas es importante porque un observador externo puede promover

la reflexión del docente, modificando hábitos o acciones en beneficio de los estudiantes.

Objetivos

Objetivo general

Implementar acciones de acompañamiento al aula entre pares docentes como una estrategia de trabajo colaborativo para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Objetivos específicos

1. Desarrollar en los docentes de educación media la capacidad de trabajar en conjunto con sus pares para la generación de criterios en común.
2. Fomentar elementos de liderazgo colaborativo entre los docentes de educación media a través del acompañamiento al aula entre pares.
3. Desarrollar la capacidad de reflexión en conjunto con otros pares para introducir mejoras en los procesos de enseñanza.
4. Sistematizar la retroalimentación a los docentes como instrumento de mejora permanente.

Diseño de la innovación educativa

El presente proyecto de innovación sobre acompañamiento al aula entre pares está situado en el área de currículum, específicamente en el monitoreo de procesos de enseñanza dentro del establecimiento y responde a la necesidad de la comunidad docente por contar con espacios de colaboración efectiva entre pares para mejorar prácticas de enseñanza y, con ello, de aprendizaje de los estudiantes.

Para su implementación, esta innovación tendrá diversas fases: en primera instancia se realizará un taller sobre aspectos a observar en el aula, basados en el Marco de la Buena Enseñanza para, posteriormente,

construir los instrumentos de observación y retroalimentación con base en dicho documento y organizar la calendarización de las visitas. Posteriormente se realizarán las observaciones de aula en donde un profesor visitará a su par para observar elementos específicos de la enseñanza y que ofrecen dificultades. Por último, luego de cada visita de observación, se realizarán reuniones de retroalimentación entre el docente visitador y el observado; en dichas reuniones de carácter privado el docente observado podrá autoevaluar su clase; se identificarán fortalezas, se analizará lo observado y se determinarán los aspectos a mejorar, los cuales quedarán registrados en informes para su seguimiento en visitas posteriores para el seguimiento de los cambios posibles de implementar. Los docentes, finalmente, podrán evaluar las visitas a través de una encuesta de satisfacción junto con una autoevaluación en donde, también, podrán realizar sugerencias pertinentes a la experiencia vivida como evaluadores y observados.

Población beneficiada

Los beneficiados directos de la innovación son los docentes que participarán del acompañamiento al aula, sin embargo, la principal población beneficiada son los estudiantes debido a que los cambios que se generen en las estrategias de enseñanza de los profesores redundarán en los aprendizajes de los estudiantes.

En la Tabla 7, se presentan datos complementarios de los participantes directos.

Tabla 7. Caracterización de los docentes participantes de la innovación

Participantes	Asignatura que imparte	Niveles en los que enseña
Docente 1	Matemática	1°, 2° y 3° medios
Docente 2	Lengua y literatura	2° y 3° medios
Docente 3	Química	1°, 2°, 3° y 4° medios
Docente 4	Inglés	2°, 3° y 4° medios

La diversidad en las asignaturas de cada docente es intencional debido a que el acompañamiento al aula real no es realizado exclusivamente por el docente de la especialidad; los jefes de unidad técnico-pedagógica de establecimientos municipales, por lo general, se han especializado en su disciplina y es su deber observar las clases de la totalidad de la planta docente de aula, sin importar la asignatura que impartan.

Estrategia

Para mejorar los procesos de enseñanza en aula de los docentes de educación media del **establecimiento educativo señalado,** de manera contextualizada, se determina implementar el acompañamiento al aula entre pares que colabore en la modificación y/o fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los profesores para lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes.

En una primera estrategia, se realizará un taller teórico sobre los elementos centrales del Marco para la Buena Enseñanza y en el que los docentes podrán determinar el foco de observación de clases. Posteriormente se realizará el segundo taller para determinar criterios de observación en conjunto, horarios en los que se realizarán los acompañamientos y retroalimentaciones, las duplas de docente observador-docente observado, y la socialización del informe de retroalimentación. El producto de este taller será la pauta de observación y el informe de retroalimentación y seguimiento.

En una tercera estrategia se realizarán los acompañamientos al aula durante las dos primeras semanas. Se espera que, luego de realizado el acompañamiento, los docentes se reúnan para entregar la retroalimentación correspondiente. Las semanas siguientes se harán acompañamientos de seguimiento y mejora, con las correspondientes reuniones de retroalimentación: los productos de esta fase serán sus respectivos informes, para asegurar que la retroalimentación sea permanente y después de cada acompañamiento.

Finalmente, se aplicará un cuestionario de preguntas abiertas a los docentes participantes en donde reflexionarán sobre la experiencia de ser observados y retroalimentados por sus colegas. El producto final

corresponderá a un documento con las respuestas de los docentes y la socialización de estas experiencias en un consejo de profesores frente al resto de los miembros de la comunidad educativa.

Actividades y recursos

Las actividades para realizar y los recursos a utilizar están detallados en la tabla que se presentará a continuación. Cabe destacar que, entre los recursos humanos se cuenta con los docentes involucrados.

Tabla 8. Actividades y recursos de la innovación

Fases	Actividades	Descripción de actividad	Recursos
Introducción	1.1. Realización del taller 1 teórico.	Se realizará un taller a los docentes sobre las temáticas generales del quehacer pedagógico. Los profesores determinarán en conjunto cuál será el foco de las observaciones de aula.	Computador. Proyector. Impresora. Hojas tamaño carta. Sala de proyectos.
Diseño	2.1. Realización del taller 2 de acuerdos.	El taller 2 trata, principalmente, de generar acuerdos en relación con criterios de observación de clases y retroalimentación, calendarización de las visitas, definición de los participantes y las duplas de acompañamientos.	Computador. Proyector. Impresora. Hojas tamaño carta. Sala de proyectos.
	2.2. Producción de pautas de acompañamiento y retroalimentación.		

Fases	Actividades	Descripción de actividad	Recursos
Implementación	3.1. Sesiones acompañamiento al aula.	Realización del acompañamiento al aula entre pares. Cada docente asistirá a la clase de su par para hacer el acompañamiento. La evaluación de lo observado se realizará a través de la pauta construida en el taller 2.	Hojas tamaño carta. Lápices.
	3.2. Registro de observaciones de acompañamiento.	Los docentes registran lo observado en un documento de observaciones.	Impresora. Computador. Salas de clase. Sala de profesores.
	3.3. Reuniones de retroalimentación.	Luego de la visita, los docentes se reúnen para discutir las fortalezas y debilidades de sus prácticas pedagógicas.	
	3.4. Registro de acuerdos y retroalimentación.	Los docentes, en la sesión de retroalimentación, generan un documento con lo discutido en dicha reunión, además de los acuerdos y futuras visitas.	
Evaluación	Realización de cuestionario de preguntas abiertas sobre evaluación y valoración de la innovación aplicada.	Docentes participantes responden cuestionario sobre la evaluación y valoración del proyecto de innovación e incluyen sugerencias para su modificación.	Hojas tamaño carta. Lápices. Impresora. Computador. Sala de profesores.
	4.2. Socialización de resultados.	Docente encargada y participantes socializan la experiencia de la innovación en un consejo de profesores.	Sala CRA.

Monitoreo y evaluación

El monitoreo y evaluación de la innovación se presenta en la Tabla 9.

Tabla 9. Acciones de monitoreo y evaluación

Objetivo específico	Acciones a desarrollar	Indicadores de logro verificables	Medios de verificación de logro	Evaluación
O.E.1 Desarrollar en los docentes de educación media la capacidad de trabajar en conjunto con sus pares para la generación de criterios en común.	Acción 1: Realización del taller teórico sobre aspectos pedagógicos básicos y foco de observación de aula. Acción 2: Realización de taller colaborativo para el diseño de instrumentos de observación de aula e informe de retroalimentación.	Al menos el 90% de los profesores asiste al taller. Al menos el 90% de los profesores asiste al taller. Los instrumentos de observación e informe de retroalimentación contienen aspectos revisados en el taller teórico.	Acta de asistencia. Acta de asistencia. Instrumentos de observación y retroalimentación.	Cuestionario de preguntas abiertas: evaluación de los talleres como experiencia de trabajo colaborativo.
O.E.2 Fomentar elementos del liderazgo colaborativo entre los docentes de educación media a través del acompañamiento al aula entre pares.	Acción 1: Ejecución de las observaciones de aula entre pares.	Se realizan al menos 3 observaciones de aula por profesor (1 inicial y 2 de seguimiento).	Acta de asistencia a observación. Pautas de acompañamiento con registro de observaciones.	Informe de evaluación de observación de aula respondida por el docente observado.

Objetivo específico	Acciones a desarrollar	Indicadores de logro verificables	Medios de verificación de logro	Evaluación
	Acción 1: Realización de sesiones de retroalimentación con el par observador después de cada observación de clase. Acción 2: Socialización de percepciones de profesores sobre el proceso de acompañamiento al aula entre pares en reflexión de profesores.	Al menos se realizan 3 reuniones de retroalimentación luego de cada observación. Se registran al menos 3 informes de retroalimentación con las reflexiones del profesor observado y del profesor observador. Al menos un 75% de los docentes comparte y reflexiona sobre prácticas de enseñanza observadas durante el período de acompañamiento y procesos de retroalimentación.	Registro de sesiones de retroalimentación. Registro fotográfico.	
O.E. 3: Desarrollar la capacidad de reflexión en conjunto con otros pares para introducir mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Acción 1: Realización de sesiones de retroalimentación.	Se realizan al menos 3 reuniones de retroalimentación (1 inicial y 2 de seguimiento).	Acta de asistencia a retroalimentación. Registro en informe de retroalimentación.	Registro de evaluación de la sesión de retroalimentación respondida por el docente. Cuestionario de preguntas abiertas. Encuesta de percepción de los profesores asistentes a la jornada.
O.E. 4 Sistematizar la retroalimentación como instrumento de mejora.				Registro de evaluación de la sesión de retroalimentación respondida por el docente.

Resultados

Resultados previstos

Las actividades de preparación teórica, de confección de instrumentos y de acompañamiento al aula se realizaron en forma de trabajo en conjunto entre docentes de aula pares: los docentes se organizaron para trabajar en conjunto, validaron los instrumentos creados y observaron las clases de sus pares, entregando retroalimentación oportuna y reflexionando en conjunto para la mejora de las estrategias de enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes. Los profesores participantes se mostraron abiertos a la observación de aula hecha por un par, a la reflexión en conjunto y a escuchar los comentarios y críticas constructivas de sus colegas.

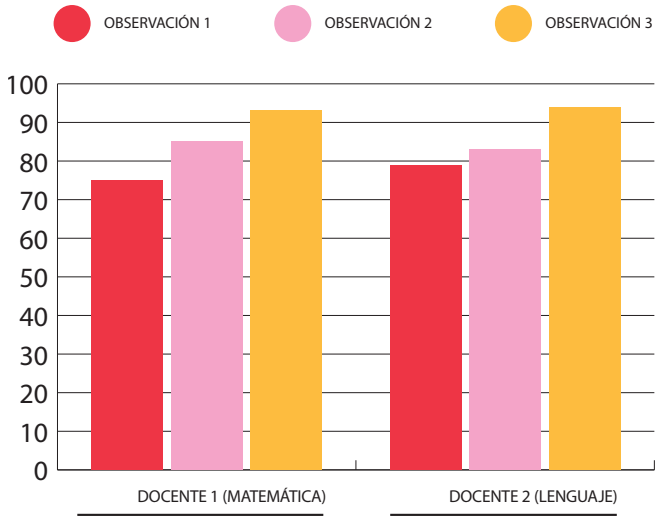
Los resultados previstos de la innovación se dividirán en mejoras de prácticas pedagógicas y percepciones de los docentes participantes de la innovación sobre las mejoras de los aprendizajes de los estudiantes.

Mejoras en prácticas pedagógicas

Para presentar las mejoras en prácticas pedagógicas se utilizó como insumo la pauta de observación de aula, diseñada por los docentes participantes de la innovación durante el taller 2. Esta pauta consiste en 13 indicadores de buenas prácticas pedagógicas valoradas de la siguiente manera:

1	2	3	4	N/O
Práctica débil	Práctica incipiente	Práctica satisfactoria	Práctica avanzada	No observado

Gráfico 2. Progreso en porcentajes de las mejoras en prácticas pedagógicas por docente.



Los docentes registran un progreso positivo efectivo en sus prácticas pedagógicas. El docente 1 de la asignatura de matemática obtiene un 75% de rendimiento en la observación inicial, es decir, obtuvo 39 puntos de los 52 puntos totales en la pauta; luego, en la observación 2 de seguimiento, en donde el docente realiza mejoras en su práctica pedagógica, obtiene un 85% de aprobación, es decir, registra 44 puntos en la pauta. Finalmente, en la observación 3, obtiene un 92% de aprobación, es decir, registra 48 puntos de 52. Por lo tanto, el docente 1, en tres observaciones mejora en un 17% sus prácticas pedagógicas.

El docente 2 de la asignatura de lenguaje, por otra parte, obtiene un 79% de aprobación en la observación inicial, es decir, obtuvo 41 puntos de los 52 totales. En la segunda observación de seguimiento, el docente obtiene un 83% de aprobación, es decir, obtuvo 43 puntos en la pauta mientras que, en la tercera observación, obtiene un 94% de aprobación, que se traduce en 49 puntos de 52. Por lo tanto, el docente 2 mejora sus prácticas pedagógicas en un 15%.

A continuación, se presentan en la tabla 10 los indicadores en donde hubo mayores avances en mejoras de prácticas pedagógicas:

Tabla 10. Prácticas pedagógicas con mayores avances durante el proceso de acompañamiento al aula

Docente observado	Docente 1			Docente 2		
Valoración en observaciones	**Obs. 1**	**Obs. 2**	**Obs. 3**	**Obs. 1**	**Obs. 2**	**Obs. 3**
Indicadores						
3. El docente utiliza conocimientos previos y experiencias de los estudiantes para introducir, desarrollar y/o sintetizar su clase.						
8. El docente interactúa con los estudiantes a través de preguntas desafiantes y de metacognición que apelen a habilidades de pensamiento superiores.						
9. El docente promueve la interacción entre los estudiantes ya sea a través de preguntas o trabajo colaborativo entre ellos.						

Mejoras en activación de conocimientos previos: ambos docentes observados mejoran en la activación de conocimientos previos para introducir, desarrollar o finalizar sus clases. El docente 1, en la observación inicial, obtiene valor 1 mientras que en la última observación obtiene valor 4. El docente 2 inicia con valoración 2 y luego avanza a la valoración 4 en ambas observaciones.

Mejoras en formulación de preguntas metacognitivas: ambos profesores inician con valor 2 en este indicador, que correspondía al foco principal de las tres observaciones de clase, pero luego avanzan hacia valores 4 y 3, respectivamente. Mientras que el docente 1 logra avanzar más rápido, el profesor 2 de lenguaje finaliza la observación 3 con el desafío de seguir mejorando la interacción pedagógica con los estudiantes, lo que se registra en la bitácora de observación de aula, en la sección de "aspectos por mejorar en la clase observada".

Mejoras en la promoción de interacción entre estudiantes: Ambos docentes avanzan en los mismos valores (de 3 a 4). Si bien, en este caso, inician con valoración 3, que no es baja, es un tema recurrente en las observaciones de clase, pues se hacía necesario que los estudiantes pudieran

interactuar entre ellos no solo para las actividades en pares o grupos, sino que también para resolver las dudas de sus compañeros.

Percepciones de los docentes sobre las mejoras en los aprendizajes: en relación con lo que perciben los profesores en mejoras de aprendizajes, destacan el avance en la motivación por participar en clase a través de la inclusión de preguntas y actividades metacognitivas. El docente de matemática, en la observación inicial, señala que algunos estudiantes de su clase aprendían, pero el resto "permanecía con actitud displicente en la clase" (docente 1, registro de retroalimentación 1).

La disciplina en el aula era un tema recurrente en esta primera observación, sin embargo, al sugerir la inclusión de preguntas y actividades metacognitivas en las clases, pudo captar mejor la atención de los estudiantes obteniendo, incluso, la participación de aquellos con mayores problemas de comportamiento. En la segunda observación, los estudiantes pudieron profundizar en el contenido a través de la resolución de ejercicios: "Varios alumnos pudieron profundizar y entender estadísticas. Hicieron los ejercicios a conciencia" (docente 1, registro de retroalimentación N°2).

Por otra parte, también se generó un debate en medio de la clase debido al resultado de un ejercicio realizado por un estudiante en la pizarra: "Ambos concordamos en que fue de más a menos. Se generó un debate interesante, en la mitad de la clase, que partió desde ellos [los estudiantes] por un resultado de un ejercicio, lo que enriqueció la clase" (Observadora, registro de retroalimentación N°2).

Resultados no previstos

Dentro de los resultados no previstos está el cumplimiento al 90% del cronograma, que se retrasó en la observación al docente de lenguaje debido a la licencia que este tuvo. Por otra parte, no se pudo realizar la actividad de cierre en la reflexión docente debido a que hubo reunión de apoderados, jornadas de matrículas para el año 2019 y evaluación del año lectivo 2018 junto con el inicio de las capacitaciones docentes que organiza la Corporación de Educación de Renca, sostenedora del establecimiento.

En relación con los acompañamientos al aula, cabe señalar que uno de los resultados no previstos tiene relación con los múltiples focos de observación de aula que surgieron, entre los cuales se pueden mencionar la disciplina dentro de la sala, la entrega de instrucciones claras a los estudiantes y el desarrollo de habilidades blandas en ellos. Estos temas fueron recurrentes en algunas observaciones de aula, lo que queda registrado tanto en los informes de retroalimentación como en las bitácoras de aula.

Condicionantes

Facilitadores

En relación con los elementos facilitadores de la innovación, se puede mencionar la motivación de los profesores por trabajar con otros pares, por generar instancias de reflexión y mejorar los aprendizajes de los estudiantes a través de las observaciones de aula que ellos mismos hicieron. Esto permitió que el proceso se llevara a cabo de manera colaborativa y sin mayores resistencias, pudiendo mejorar prácticas de enseñanza a partir de lo que otro par observa en la acción en el aula. Una de las características principales del cuerpo docente del establecimiento es la buena relación laboral que existe entre pares: esto posibilita poder institucionalizar prácticas pedagógicas a partir de la observación de las prácticas educativas, de la retroalimentación y de la reflexión con otros.

Por otra parte, también se consideró facilitador la disposición del cuerpo directivo para permitir ejecutar la innovación, respetar los tiempos para observar clases y reunirse, y colaborar con recursos.

Obstaculizadores

Entre los obstaculizadores que entorpecieron, de alguna manera, la realización del proyecto, está el gran ausentismo de los profesores a trabajar: esto redundó negativamente en las observaciones de aula pues se realizaban en los horarios no lectivos de los profesores participantes, por lo tanto, cuando algunos profesores faltaban, se disponía de dichos horarios para reemplazarlos, retrasando las observaciones o imposibilitando que

algunos docentes fueran observados (como en el caso de los docentes de lenguaje e inglés).

Un segundo elemento obstaculizador fueron algunas actividades de despedida de los cuartos años medios que no estaban planificadas. Éstas interrumpieron algunas clases y, en otras ocasiones, las organizaban algunos docentes que estaban involucrados en la innovación, por lo que se debían recalendarizar las fechas de observación de clase.

El tercer obstaculizador tiene relación con la refundación del instituto (actividad que no fue planificada en el año escolar) pero en lo que refiere a la realización de sucesivas reuniones para ejecutar actividades relacionadas: por ejemplo, durante la última semana de noviembre se realizó un claustro para obtener las opiniones de los estudiantes, actividad que fue organizada y realizada por la jefa de UTP científico- humanista y 3 de los docentes que participaban de la innovación, entre ellos la diseñadora del proyecto. Esto afectó la posibilidad de avanzar con la organización de las siguientes actividades de la innovación.

Resultados

Los resultados de la innovación indican que los docentes del establecimiento han mostrado el interés por observar clases y acompañar entre pares. Se señala la experiencia en el aula como elemento importante en el proceso de acompañamiento, tanto desde docentes como directivos. Los profesores también señalaron que el trabajo colaborativo y en comunidad entre los profesores es un buen ejemplo para que los estudiantes puedan hacerlo en la clase: "Si los estudiantes ven más colaboración entre nosotros los profesores dentro de la sala, ellos tendrán una mejor imagen de cómo es ser "compañero de otro", trabajar en conjunto y ellos van a querer trabajar así también. A los estudiantes les falta ese sentido de comunidad dentro del colegio (PM)".

Siendo el trabajo colaborativo una forma más de aprendizaje entre los docentes, también se puede replicar entre los estudiantes. Además, este aspecto fue bien valorado en el sentido de que es un elemento importante para mejorar las prácticas en tanto, muchas veces, los docentes creyeron haber estado haciendo una clase perfecta, pero su par observador retroalimentó en detalle las fortalezas y debilidades. La práctica, de esta

forma, se enriquece más y los estudiantes pueden aprender mejor a partir de los cambios que se realicen en las estrategias de enseñanza.

El problema formulado para esta innovación era la existencia de pocas instancias de trabajo entre pares para la mejora de prácticas de enseñanza-aprendizaje dentro del establecimiento, especialmente las relacionadas con la interacción pedagógica (preguntas metacognitivas). A partir de los resultados de este proyecto, se puede concluir que la innovación pudo ofrecer instancias de trabajo con otros pares docentes, a pesar de que este es solo un inicio para obtener mejoras sustanciales en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, ya que, con un mes de implementación no es suficiente para instalar e institucionalizar las prácticas mejoradas. La discusión de los resultados se realizará con relación a los principales conceptos desarrollados en el capítulo sobre la fundamentación de la innovación.

Las comunidades de aprendizaje tienen la característica de ser orgánicas pues crecen a medida que aprenden a través del trabajo en conjunto entre sus miembros que se insertan en redes de aprendizaje donde innovan y comparten experiencias (Krichesky y Murillo, 2011). En este sentido, por lo tanto, la práctica docente no es un espacio restrictivo y privado, sino que es una instancia perfectible a través de la reflexión y la discusión abierta con otros miembros, sean o no profesores. Los docentes que participaron de la innovación señalaron aprender más cuando sus pares los retroalimentaron luego de cada observación y esto contribuye al sentido de comunidad, en tanto reflexionan en conjunto tanto en la retroalimentación como en los talleres realizados al inicio de la innovación. Además, se demostró mejoras en las prácticas de enseñanza de los docentes e inicios de mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, lo que se condice con lo señala Krichesky y Murillo (2011) sobre la necesidad de que los docentes, primero, mejoren individualmente para que la comunidad completa crezca; a partir de ello, el aprendizaje puede comenzar a ser colectivo.

En este sentido, entonces, el aprendizaje individual ocurre a partir de la reflexión individual en donde el docente da cuenta de percepciones iniciales sobre lo que está haciendo dentro del aula: para ello, fue importante que en la retroalimentación que se entregó luego de las observaciones de clase, el docente haya respondido una autoevaluación sobre cómo lo hizo en la clase, sin intervención de su observador par. Posteriormente,

en la reflexión en conjunto con su par docente, el profesor observado pudo darse cuenta de sus fortalezas y debilidades, exactamente como lo señala Castellanos y Yaya (2013): "la acción reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas" (pp. 2-3). Los docentes participantes dieron cuenta de las debilidades, específicamente, en sus prácticas educativas pues en algunas ocasiones creyeron haber realizado una buena clase. Eso les demostró que necesitan mejorar para que los estudiantes aprendan más.

En relación con el concepto de acompañamiento al aula, este se aplicó como uno que engloba la observación de aula y retroalimentación junto a los talleres teóricos y de confección de instrumentos y se realizó entre docente observado y su par observador. La observación de aula fue de carácter no participante, sin embargo, existieron elementos de participación del observador dentro del aula. Los profesores señalaron sentirse cómodos con esta forma de acompañamiento, pues les generó mayor confianza en sus clases: esto coincide con la necesidad de que el observador no perteneciera a una jerarquía, de acuerdo con Perrenoud (2016). Además, entre los elementos negativos del acompañamiento ejercido por un miembro directivo, los docentes indicaron que la observación de clase podría influir en la evaluación de sus desempeños y continuidad laboral, elemento que el autor antes mencionado también hizo referencia.

Respecto de la indicación que realiza el MINEDUC (2012) sobre no interrumpir el curso normal de la clase al momento de observarla, no se respetó durante las primeras observaciones, pues el hecho de que un segundo profesor ingresara a observar la clase generaba curiosidad en los estudiantes, quienes preguntaban al par observador qué hacía allí y a quién visitaba. En las observaciones posteriores, se respetó el orden porque los estudiantes se habían acostumbrado a la presencia del docente observador.

Otro resultado importante es aquel que tiene relación con la necesidad por desarrollar habilidades blandas en los estudiantes, que corresponde a una interacción social-pedagógica (Escobar, 2015) en donde el estudiante comprende su contexto y construye su realidad a partir de las interacciones con otros dentro del aula. Los docentes participantes de la innovación señalaron que este elemento fue importante y decisivo a la hora de trabajar la metacognición, por ejemplo, pues mucho de ello lo trabajaron en equipo, no individualmente; por lo tanto, un curso que no

tiene buenas relaciones interpersonales es difícil que trabaje las habilidades cognitivas superiores a través de un debate, por ejemplo.

Conclusiones

Los marcos legales existentes en Chile, así como también los documentos oficiales del Ministerio de Educación y la literatura al respecto, reconocen la necesidad de que los establecimientos educacionales fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del acompañamiento efectivo a sus docentes y estudiantes. La visión de escuela hoy en día es distinta a aquella de hace diez años, y el trabajo de sus docentes cambió con ella; los colegios, escuelas y liceos son comunidades escolares vivas cuyos miembros aprenden en comunidad con otros a través del trabajo colaborativo y la reflexión constante sobre lo que se hace día a día, conceptos que han evolucionado en el tiempo, avanzando desde conversaciones casuales para compartir experiencias del día hacia un trabajo más consciente, disciplinado, organizado e intencionado cuyo objetivo principal es mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Estas mejoras no se logran solamente a través del compartir; es necesario, también, que exista un apoyo real a los procesos de mejora en las estrategias de enseñanza a través de acciones concretas como el acompañamiento pedagógico o "acompañamiento al aula" que, tradicionalmente, ha sido tarea y preocupación de los equipos directivos, siendo estos los que realizan el proceso de visitar clases y entregar retroalimentación a los docentes.

En este contexto emerge la idea del proyecto de innovación de implementación del acompañamiento al aula entre pares con el fin de introducir mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Se consideró que el trabajo colaborativo es importante para mejorar las prácticas de enseñanza y reforzar el sentido de comunidad dentro del establecimiento en donde todos crecen profesionalmente con otros pues el trabajo docente se construye con otros.

El trabajo colaborativo entre docentes se inició desde el taller de construcción de instrumentos en conjunto, continuó con las observaciones al aula y retroalimentación. Las observaciones y retroalimentación fueron evaluados y monitoreados por los docentes a través de un informe de evaluación mientras que el proceso completo de la innovación se

evaluó a través de un cuestionario de preguntas abiertas en donde los profesores entregaron sugerencia para mejorar tanto instrumentos como el proceso completo. El monitoreo y evaluación de la innovación sirvió como autoevaluación a los docentes pues fueron ellos los que diseñaron instrumentos y llevaron a cabo el acompañamiento al aula.

Esta innovación pretendió responder a una necesidad de los docentes del establecimiento por trabajar en conjunto a través de la observación de clases entre pares para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. El acompañamiento al aula entre pares docentes es un aporte para el desarrollo de mejores prácticas de enseñanza de acuerdo con los contextos de cada institución: es necesario que se considere a cada escuela en su propio contexto como una comunidad que está en constante aprendizaje y realiza mejoras que tributen a ello.

Referencias

Batlle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 5*(8), 102-110. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3168023

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (s. f.). Chapter 2: The literature review. En University of Bristol (Ed.), *Creating and sustaining effective professional learning communities* (pp. 5-11). https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2017/06/Creating-and-Sustaining-Effective-Professional-Learning-Communities-Extracto.pdf

Cardemil, C., Maureira, F., y Zuleta, J. (2010). *Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula.* http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_31/pdf/instrumento31.pdf

Castellanos, S., & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica, 41*. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_reflexion_docente_y_la_construccion_de_conocimiento_una_experiencia_desde_la_practica

Centro de Medición mide uc. (2011). Uso del tiempo e interacciones profesores-alumnos en la sala de clases. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 204-208). https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf

Chrobak, R. (2001). La metacognición y las herramientas didácticas. *Contextos de Educación, 4*(5), 123-145. https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm

Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad, 5*(8), 1-14. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499051499006

Krichesky, G., y Murillo, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(1), 66-83. http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf

Ministerio de Educación (MINEDUC). (s. f.). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar.* https://epja.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/43/2016/05/201511131613560.MBDLE_2015.pdf

Montenegro, I. (2002). Preguntas cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (11). https://doi.org/10.17227/ted.num11-5602

Padilla, X. (2014). *Acompañamiento pedagógico como promotor de la mejora de las prácticas pedagógicas en el colegio técnico profesional Aprender* [Tesis de maestría, Universidad Alberto Hurtado]. http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7884/MGDEPadillaM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yévenes, A. (2017). *Acompañamiento y retroalimentación: mejorando las prácticas docentes. Propuesta de plan de intervención* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/21598/PM%20Andr%C3%A9s%20Y%C3%A9venes.pdf?sequence=1

Coenseñanza: un aporte sincrónico al trabajo docente al realizar clases virtuales en un liceo de San Bernardo

Diego Adriazola Sandoval

Diagnóstico institucional

Descripción de políticas nacionales: PADEM y priorización curricular

La Ley General de Educación (LGE) 2009 como el marco regulador legal de nuestro sistema educativo, establece principios y obligaciones que promuevan instancias innovadoras como el estudiantado es educado. En su Artículo 1º se fija los requisitos mínimos que deberán exigir al impartir una enseñanza media técnico profesional, también regula el deber del Estado para garantizar una equidad y calidad de su servicio. Por su parte, el artículo 3º establece que la construcción del sistema educativo está basada en los derechos garantizados de la constitución y los tratados internacionales, destacando los siguientes principios: universalidad y educación permanente, calidad de la educación, autonomía, diversidad, participación y flexibilidad. Todos estos principios enmarcan la realidad actual, pero aún más desafiante se debe implementar y modificar a nuestra realidad actual, hacia una educación a distancia, hacia una educación virtual.

Según la Ley No 19.410, presenta el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) la cual entrega las directrices para el desarrollo de la educación en la comuna, guiará la gestión anual educativa municipal comunal en un contexto inédito, producto de la pandemia COVID-19. Con respecto al desafío municipal, se establece lograr participación de los actores claves a partir de una modalidad virtual, siendo un escenario difícil para la educación, ya que ha sido la disrupción educativa más significativa que han vivido estudiantes en las últimas décadas. La

vigencia y continuidad de los componentes estratégicos proyectados en el PADEM 2020, se redefinieron de acuerdo con las posibilidades de trabajo virtual, y de acuerdo con las orientaciones y lineamientos emanados de la División General Escolar, la Unidad de Currículum y Evaluación, y la Agencia de Calidad. Por lo plasmado en el PADEM, como institución educativa tenemos un desafío mayor y la posibilidad de fomentar prácticas nuevas o mejorar estas sustentablemente para cubrir las necesidades del contexto.

La priorización curricular está basada en tres principios básicos definidos por el Ministerio de Educación: seguridad, flexibilidad, y equidad. Se suma también el principio que define la educación de calidad desde la atención efectiva a la diversidad en el contexto de la educación inclusiva.

La iniciativa tendrá una duración de dos años con flexibilidad (2020 y 2021) y permitirá un avance gradual hacia el currículum vigente. Considera estos años como espacios de recuperación y reforzamiento de aprendizajes esenciales e incluye criterios flexibles sobre el plan de estudios y de evaluación. Se entregarán orientaciones con principios y guías para poder apoyar a los establecimientos frente a las decisiones del plan de estudio y de evaluación. Lo cual entrega un nuevo espacio de mejoramiento, innovación y modificaciones pedagógicas.

Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

El establecimiento educacional es de dependencia municipal y administrado por la Corporación Municipal de San Bernardo. Este posee niveles de enseñanza media, desde 1° a 4° año de enseñanza media, con modalidad técnico profesional con tres especialidades técnico-industriales.

El equipo profesional humano de la institución se compone con una planta de 54 funcionarios correspondientes a docentes de plan común, docentes del área técnico profesional, docentes diferenciales, psicólogos y trabajadores sociales.

El establecimiento cuenta con un programa de integración escolar (PIE) donde siete profesionales son destinados para detectar, apoyar y desarrollar prácticas inclusivas y apoyo pedagógico curricular. El programa de integración escolar es potenciado por medio de estrategias institucionales que dan cabida hacia oportunidades de cambio, así el PIE,

como modelo de trabajo con la diversidad, incorpora desde un enfoque participativo el superar barreras de diversas índoles, que tengan que ver con la exclusión, desigualdad y necesidades, sin discriminar a ningún individuo durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Siguiendo con el tema, el transitar de un estudiante, el cual debe adaptarse a las nuevas características de la escuela en tiempos de alerta sanitaria, realza la importancia de avanzar hacia la inclusión educativa, en el que la escuela debe adaptarse para dar respuesta a sus necesidades educativas y diversidad de los alumnos.

El porcentaje de concentración de alumnos prioritarios, según los indicadores del desarrollo personal y social que entrega el último SIMCE, se posiciona con estándares más altos, en comparación con establecimientos de este **grupo socio económico**. Al mencionar el concepto de calidad de la educación, esto incluye aspectos que van más allá del dominio del conocimiento académico, considerando la matrícula, la asistencia escolar, la motivación y autoestima escolar, convivencia y participación como indicadores de calidad que entregan una información más holística sobre la institución.

Con respecto al Plan de Mejora Educativa (PME) se destaca la formación técnico profesional por medio de un plan de desarrollo profesional docente donde el establecimiento basa como mejoramiento educacional el fortalecimiento y desarrollo de un trabajo colaborativo para realizar actividades interdisciplinarias que promuevan actitudes positivas, dedicando tiempo a la atención de estudiantes y apoderados, para fortalecer los objetivos genéricos de la enseñanza técnico profesional.

Este plan de desarrollo profesional docente tiene estrecha vinculación con los sellos institucionales los cuales son descritos como:

- Vinculación con el sello de "formación valórica", donde se busca fortalecer la planificación y el diseño de clases, dando importancia a los objetivos transversales relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico y la manifestación de opiniones, promoviendo la autoevaluación formativa.
- Vinculación con el sello de "identidad industrialina" donde es enfocado hacia las reuniones por departamentos y especialidades, donde se desarrolla trabajo colaborativo, para planificar actividades que generen identidad.

Identificación del problema de innovación

Para la formulación del problema se utilizó el marco lógico, ya que este provee ventajas entre las que se pueden mencionar: aporta una terminología uniforme que facilita la comunicación y que sirve para reducir ambigüedades; suministra un formato para llegar a acuerdos precisos acerca de los objetivos, metas y riesgos del proyecto; suministra información para organizar y preparar en forma lógica el plan de ejecución del proyecto.

El marco lógico consiste en aplicar los cinco instrumentos, en la secuencia siguiente: análisis de los involucrados, análisis de los problemas, análisis de los objetivos, análisis de alternativas y matriz del marco lógico.

Debido a la gran ambigüedad y difícil situación contextual en el sistema educativo por la pandemia que nos toca enfrentar, el marco lógico entrega una orientación más acabada y necesaria para el desarrollo de una innovación.

Análisis de los involucrados

Como estrategia, primero se sostuvieron reuniones con diferentes grupos de involucrados, docentes, PIE y directivos, utilizando una encuesta de apreciación de importancia sobre problemáticas presentes en el liceo industrial. Esta encuesta de formulario GOOGLE, tiene una metodología mixta con el propósito de reunir datos y opiniones sobre la valoración de la experiencia vivida por los docentes al realizar clases virtuales durante el año escolar 2020.

La encuesta cuenta con 18 preguntas divididas en tres secciones, la primera de variables socio demográficas, la segunda, corresponde a preguntas y/o afirmaciones dónde se utiliza una escala de Likert de 5 puntos donde su rango de escala de 1 a 5 dónde 1 "no del todo" a 5 "completamente" y una tercera sección de dos preguntas abiertas, para que docentes comenten algún aspecto no considerado o reforzar lo ya opinado.

También se realizó una entrevista con la jefa de UTP donde el objetivo principal fue dar respuesta de cómo se podría mejorar las metodologías de enseñanza por parte de los docentes del establecimiento y la

implementación de estas en las clases virtuales en el periodo transcurrido durante el año 2020. La pregunta central fue:

¿Cuáles son las características necesarias para mejorar la implementación de las clases virtuales en el liceo?

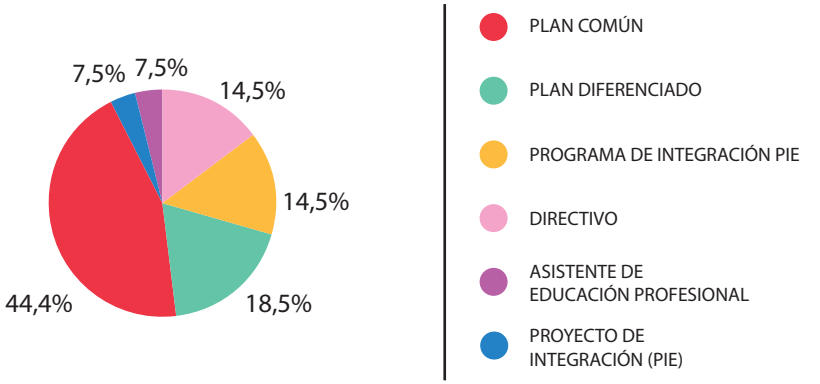
Esta entrevista fue en un contexto virtual utilizando una de las aplicaciones de G Suite MEET, solicitando la entrevistada privacidad.

Análisis de la encuesta

La encuesta presentó una alta aceptación, ya que respondieron 27 personas, correspondiente al 50% del total de docentes del establecimiento.

El gráfico 1 presenta la distribución por área de desempeño de docentes que respondieron la encuesta.

Gráfico 1. Área de desempeño profesional

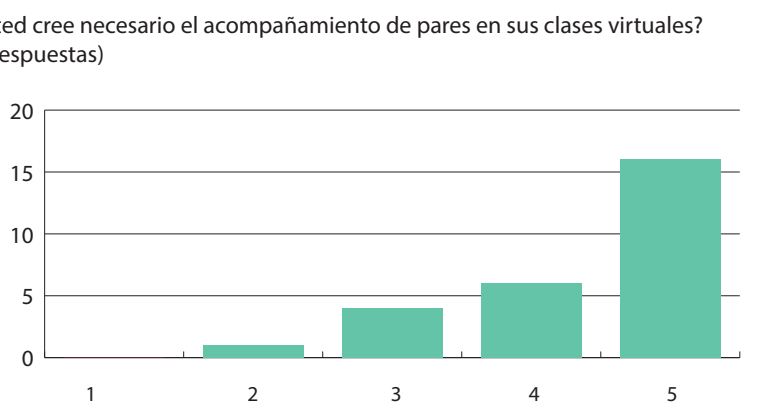


El 44,4% de los encuestados pertenece a docentes del plan común. Sin embargo, se identifican representantes de todas las áreas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del establecimiento (PIE, directivos, docentes plan común y diferenciado y profesionales asistentes). Lo cual entrega una pluralidad en los encuestados y una recopilación de información variada. Además, un 57% de los profesionales encuestados tiene menos de 15 años de docencia, lo cual representa un

grupo medianamente joven según experiencia profesional. La mayoría de los encuestados está de acuerdo que la actualización de estrategias de trabajo colaborativo es necesaria para enfrentar las clases virtuales.

En el Gráfico 2, se presentan sus respuestas sobre la necesidad que tienen para el desarrollo del acompañamiento de pares en clases virtuales.

Gráfico 2. Acompañamiento de pares en clases virtuales
Nota. Los rangos de respuestas son "no del todo" (1) a "completamente" (5).

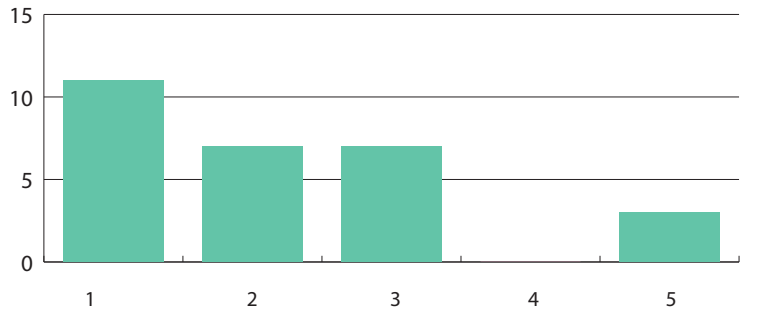


Se tiende a creer que es necesario el acompañamiento durante la clase virtual propiamente tal, ya que, mayoritariamente las respuestas se concentran en los rangos intermedios y, concentrándose en el 5 que es "completamente".

En el Gráfico 3 se presentan los resultados sobre el entrenamiento profesional en clases virtuales.

Gráfico 3. Entrenamiento profesional de docentes en clases virtuales

¿ Usted ha recibido entrenamiento para implementar prácticas de enseñanzas en contextos virtuales?
(27 respuestas)

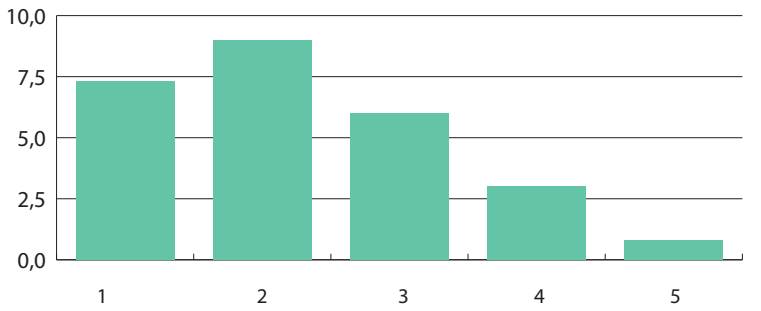


Se evidencia un bajo entrenamiento y capacitación en la preparación de la enseñanza en contextos virtuales como estrategia de perfeccionamiento profesional atingente y necesario para enfrentar este cambio educativo que ha afectado la presencialidad de las clases.

En el Gráfico 4 se sintetizan las respuestas respecto al entrenamiento para desarrollar prácticas de coenseñanza en contextos virtuales.

Gráfico 4. Entrenamiento sobre prácticas de coenseñanza en contextos virtuales

¿ Usted ha recibido entrenamiento para implementar prácticas de co-enseñanza?
(27 respuestas)



Se evidencian en las respuestas una dispersión positiva respecto a la coenseñanza. No obstante, este resultado es contradictorio, ya que, si bien señalan que lo implementan en sus prácticas pedagógicas, requiere un fortalecimiento teórico y práctico que permita fortalecer su desarrollo en contextos virtuales.

Respecto a las principales necesidades formativas que tienen docentes para mejorar sus estrategias pedagógicas en contextos de clases virtuales, un 85,2% de los encuestados seleccionó trabajo colaborativo como su primera área que podrían beneficiar el trabajo docente, un 55,6% de los encuestados selecciono coenseñanza como su segunda área. Lo cual clarifica que la intervención curricular está focalizada al trabajo colaborativo que la con enseñanza sistematiza y guía el desarrollo de estrategias profesionales.

Respecto a las preguntas abiertas de la encuesta, se mencionaron las siguientes fortalezas: desarrollo de trabajo colaborativo, motivación para que estudiantes participen en clases virtuales, interés para ayudar a estudiantes, adquisición de nuevos conocimientos y fortalecimiento en el uso de nuevas tecnologías de la información, uso de herramientas tecnológicas, flexibilización y empatía, gestión remota sobre enseñanza basada en las necesidades, mejora la entrega de contenidos, resiliencia y tenacidad.

Con relación a las debilidades, identifican el escaso entrenamiento para realizar y utilizar las herramientas que nos permiten realizar las clases virtuales online, adecuación curricular, uso de nuevas tecnologías, falta de preparación y capacitación en el uso de nuevas tecnologías, dificultades en el manejo de algunas tecnologías, tiempos, recursos, asumir el cambio de paradigma, preparación para enfrentar nuevos desafíos y falta de experiencia en clases virtuales.

La entrevista realizada a la jefa de UTP se declara para su análisis algunos puntos relevantes y complementar el análisis de los involucrados hacia el desarrollo de una mejora educativa innovadora. Dando respuesta a la pregunta investigativa mencionada anteriormente. Esta pregunta fue basada en la pregunta investigativa utilizada por Foglia (2015, p. 151).

¿Cuáles son las características necesarias para mejorar la implementación de las clases virtuales en el liceo Miguel Aylwin Gajardo?

El entendimiento de la priorización curricular para poder guiar la enseñanza en contextos *online*. También es mencionada la utilización de las TIC y las pocas oportunidades pedagógicas de profundización hacia

la entrega de técnicas virtuales de manejo de clase efectiva en tiempos de pandemia. De igual manera, llama la atención el desarrollo de un trabajo colaborativo no sistematizado ni monitoreado y la implementación de la coenseñanza en el plan común para la optimización de procesos educativos y articulaciones interdisciplinarias. También es mencionado el tiempo de preparación de la enseñanza como una de las características que son necesarias mejorar. Puesto que, según su experiencia como jefa de UTP la empatía socioemocional es un componente innato de los docentes que hay que aprovechar.

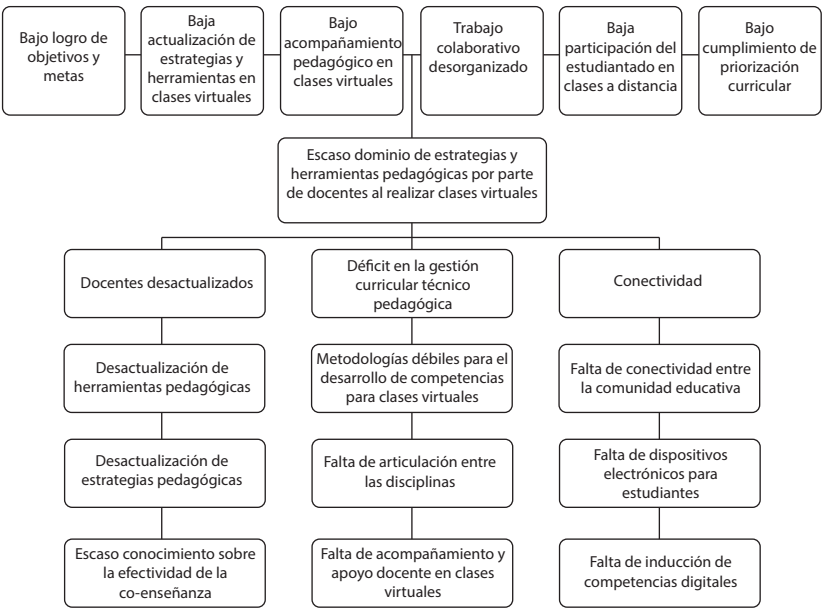
Análisis del problema de innovación

Todo proyecto de innovación surge de una situación problemática contextualizada, pero para poder dar una orden e identificar un problema central se utilizó un árbol de problemas, el cual grafica la representación de las problemáticas principales ubicando causas y efectos que se infieren por lo antes mencionado.

Árbol de problemas

Para la identificación de las situaciones negativas o posible problema investigativo identificados en la comunidad educativa intervenida, se ha utilizado el árbol de problemas para organizar y analizar relaciones causa-efecto con relación a un problema central.

Figura 1. Árbol de problemas



Jerarquización de problemas

Para identificar la jerarquización de problemas tomando en cuenta las estrategias de identificación previas, más la creación del árbol de problema y objetivo, se jerarquizarán tres problemas que cumplen con la viabilidad de su futuro desarrollo y mejoramiento significativo, estos son:

a. Falta de sistematización en el uso de la coenseñanza en un contexto virtual.
b. Trabajo colaborativo sin estructuración y su implementación en una clase virtual.
c. Falta de acompañamiento y apoyo docente en clases virtuales.

Los problemas identificados tienen relación hacia la metodología más idónea para ser utilizad en contextos virtuales y el escaso acompañamiento docente durante la enseñanza utilizada e implementada durante este periodo, cuya jerarquización establece que necesita de estructuración, de seguimiento y capacitación de los docentes para poder generar un cambio gradual al implementar una innovación pedagógica curricular en contextos de pandemia.

Análisis de alternativas

Para el análisis de las alternativas se discutirá la viabilidad para lograr un objetivo central, el cuál debe promover una manifestación de acción objetiva y lógica.

El trabajo colaborativo se encuentra instaurado en el establecimiento, se designan horas para trabajar en conjunto con otro profesional, pero esta estrategia pedagógica se puede utilizar y sistematizar al utilizar una coenseñanza estructurada y con procedimiento establecidos, ya que el trabajo colaborativo es la base de una coenseñanza efectiva (MINEDUC, 2013). Al mismo tiempo se fortalece el acompañamiento y apoyo entre profesionales de la comunidad educativa. El acompañamiento y capacitación de los docentes sobre enfoques de coenseñanza facilitaría la preparación de la enseñanza en conjunto y la utilización de plataformas digitales para la estandarización de procesos educativos institucionales. Pensando en factores de tiempo, recursos humanos y tecnológicos, riesgos y apoyo. El fortalecer la labor docente mediante la coenseñanza, muestra un acercamiento más viable y enriquecedor de una innovación en contextos virtuales y en tiempos de emergencia sanitarias.

Matriz de planificación y formulación del problema de innovación

En esta matriz de planificación integra información recogida de los pasos ya realizados permitiendo a través de su lógica relacional definir fundamentos para la conformación del futuro proyecto de mejora del establecimiento.

La matriz de planificación también se denomina matriz del marco lógico, por cuanto integra toda la información recogida en los pasos precedentes, con los instrumentos, y permite, a través de su estructura y lógica relacional, definir las pautas fundamentales para la conformación del proyecto de mejora del establecimiento.

Tabla 1. Matriz de marco lógico

Problema	Escasa sistematización en planificación y puesta en práctica de la coenseñanza por parte de docentes al desarrollar clases virtuales para lograr el fortalecimiento e incorporar la coenseñanza en las prácticas pedagógicas remotas.
Objetivo general	Articular estrategias para el desarrollo de clases virtuales, mediante el fortalecimiento y sistematización de la coenseñanza impartida por profesionales de un liceo TP para maximizar el apoyo profesional docente y los aprendizajes de los estudiantes.
Propósito	Capacitar y guiar a docentes para implementar una coenseñanza efectiva entre profesionales del establecimiento, sistematizando la preparación y puesta en práctica de las clases remotas al usar plataforma institucional.
Objetivo específico 1	Diseñar propuestas de acción para optimizar la coenseñanza y la sistematización de herramientas pedagógicas.
Objetivo específico 2	Aplicar propuesta de implementación de coenseñanza.
Objetivo específico 3	Monitorear y evaluar implementación de coenseñanza.

Toda innovación curricular necesita de un sustento teórico para lograr una mejora significativa. Más aún, cuando se busca avanzar en una educación remota, la organización del proceso enseñanza-aprendizaje y la participación activa de los profesionales de la educación. El gran cambio que está enfrentando la educación necesita de mejoras colaborativas inmediatas al estructurar una acción significativa en cualquier establecimiento educacional.

Como fue mencionado anteriormente se utilizarán enfoques de coenseñanza para establecer directrices en la ejecución de la enseñanza. Sin embargo, este proyecto de innovación tiene tres fases, las cuales le dan una sincronía procesual y correlación con los objetivos propuestos.

Diseño de innovación

La siguiente innovación tiene como propósito actualizar estrategias pedagógicas de los docentes, incorporando una sistematización de la coenseñanza impartida en el establecimiento para las clases online durante el periodo de finalización de año escolar 2020. Así mismo, se busca establecer una consolidación de la enseñanza con equipos de profesionales que participan activamente en todo momento del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, capacitar a los docentes en competencias tecnológicas y el uso de estas, para mejorar las interacciones entre docentes y estudiantado.

En la fase uno "Diseño de propuestas de acción para optimizar la coenseñanza y la sistematización de herramientas pedagógicas en un contexto virtual", se realizan reuniones con jefa de Unidad Técnica Pedagógica UTP para establecer metas, directrices, temporalidad, equipos de trabajo y creación de material virtual en plataformas corporativas.

En la segunda fase de "Aplicación de propuesta de implementación de coenseñanza en contexto virtual", se utilizan reuniones con grupos de coeducadores para capacitar, planificar y tomar acuerdos pedagógicos tanto curriculares como didácticos. Esta fase tiene una gran cantidad de actividades relacionadas a la ejecución de acuerdos durante las clases *online*.

En la tercera fase de "Evaluación de impacto" se realizan reuniones de trabajo para la evaluación de la implementación, reflexión, desempeño docente, encuesta de satisfacción y entrega de resultados de impacto.

Para concluir en la descripción general se debe mencionar que el proyecto de innovación busca una ejecución sistemática de la enseñanza entre profesionales. Todo proceso de toma de decisiones es consensuado con todo el grupo de trabajo, debido a la importancia de crear un diálogo pedagógico colaborativo durante la preparación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Población beneficiada

Como población beneficiada directa son los estudiantes del establecimiento que participaron en este periodo de alumnos rezagados online y los docentes participantes del proyecto de coenseñanza, estos participantes fueron nueve docentes de tres diferentes disciplinas y en tres niveles educativos de enseñanza media diferentes. Correspondiente a 12 cursos en los cuales estos profesionales intervienen. Se trabaja con esta población para diseñar, implementar y evaluar dicha innovación.

En la Tabla 2 se presenta la distribución de la población beneficiada.

Tabla 2. Población beneficiada

Directa	Indirecta
• Estudiantado. • 9 docentes de diferentes disciplinas los cuales imparten en 3 niveles del establecimiento.	• Profesorado no participante del proyecto. • Jefa de utp. • Dirección.

Estrategia

Las estrategias de innovación se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Especificación de las estrategias

Reunión 1: sensibilización y presentación conceptual. Objetivo: sensibilizar a los participantes sobre la importancia de la coenseñanza para reorientar las prácticas educativas profesionales en un contexto online.
Reunión 2: planificación general y toma de acuerdos. Objetivo: completar planificación de la enseñanza, estableciendo objetivos y distribución de responsabilidades y roles.
Reunión 3: reunión previa a clase. Objetivo: revisión de material y acuerdos para el desarrollo de la clase online.
Reunión 4: evaluación de enseñanza. Objetivo: analizar y evaluar indicadores de logro a partir de lo desarrollado.

Actividades

Las actividades designadas para cada fase de la innovación apuntan al cumplimiento de los objetivos específicos de la innovación pedagógica virtual. A continuación, se describen en la siguiente tabla 4 las fases con sus actividades correspondientes.

Tabla 4. Actividades.

Fase	Actividades
Diseño de propuestas de acción para optimizar la coenseñanza y la sistematización de herramientas pedagógicas en un contexto virtual.	• Se establecen roles de los participantes (equipos de trabajo). • Creación de *classroom* "Coenseñanza" (material teórico y legal). • Creación de material en plataformas (plantillas PPT). • Adaptación de material pedagógico curricular institucional (planificación). • Reunión de coordinación con jefa de UTP. • Taller teórico-práctico para los participantes sobre coenseñanza. • Reuniones de planificación y toma de acuerdos con equipos de coeducadores (compromiso de participación).
Aplicación de propuesta de implementación de coenseñanza en contexto virtual.	• Capacitación sobre uso de *classroom* coenseñanza. • Planificación de coeducadores utilizando enfoque/s de coenseñanza. • Reuniones de planificación y toma de acuerdos con equipos de trabajo. • Realización de clase planificado por coeducadores.
Evaluación de innovación.	• Reunión de evaluación de clase y criterios de evaluación cumplidos. • Encuestar a los participantes para evaluar proyecto. • Encuestar a los alumnos participantes para evaluar proyecto. • Socializar con comunidad resultados de proyectos.

Recursos

Debido a la situación sanitaria mundial, se ha establecido la realización de toda acción educativa de forma remota, como el establecimiento tiene dependencia municipal cuenta con una licencia corporativa con GOOGLE. Esta licencia viene habilitada para utilizar todas las herramientas en G Suite. Este es el único recurso entregado por el sostenedor, puesto que el cargo de internet y dispositivos electrónicos ha sido financiado por los mismos participantes. Con la licencia de utilizar todas las herramientas del G Suite, se establecen como recursos centrales para el desarrollo de la innovación de forma remota.

Monitoreo y evaluación

Se debe tener claridad que el monitoreo se encuentra presente en todo el desarrollo de la innovación, como también en su etapa final. Y la evaluación es una situación reflexiva pedagógica intencionada, utilizando resultados cuantitativos con respecto al desempeño del estudiantado.

Para poder evaluar el proceso y cumplimiento de todas las acciones planificadas en este proyecto de innovación, utilizaremos una lista de cotejo para el registro y cumplimiento de acciones y actividades por parte de todos los participantes del proyecto innovación 2020.

Resultados

La implementación de la innovación educativa se realizó a partir del cumplimiento de objetivo general y específicos. Para poder detallar y profundizar los resultados se hace una triangulación a partir de las encuestas realizadas, encuesta de satisfacción, pautas de monitoreo, observación de clases, reuniones con equipos de co-educadores, registro anecdótico y una entrevista aplicada a los estudiantes una vez finalizada la innovación.

Resultados previstos

En los resultados previstos luego de la implementación de reuniones y talleres se puede destacar lo siguiente:

a. Reunión 1 con jefa de UTP vía plataforma MEET, se presentó proyecto de co-enseñanza, elementos tales como: objetivos, implementación, metas, fundamentos, recursos, temporalidad y propósito a desarrollar. Jefa UTP expresa una motivación y aceptación de la mejora educativa. Puesto que la implementación es un acompañamiento directo a los docentes y sistematización de la labor docente, siendo algunas de las debilidades detectadas por el equipo directivo en periodo de pandemia, de igual manera la utilización de recursos en plataforma virtual institucionales. Al comunicar la metodología de trabajo en equipos multidisciplinario, se presentaron dos equipos de trabajo, los cuales solo un grupo había tenido experiencias de coenseñanza en aula, por petición de jefa UTP se agrega un tercer grupo, estos grupos están formados por dos profesionales de la misma asignatura más una profesional del programa de integración (PIE). Se seleccionaron profesionales que impartan clases en el mismo nivel, así tendrían un propósito en común, facilitando la intervención y la incorporación de modificaciones en su forma de trabajar. Esta reunión tiene por objetivo establecer las directrices del proyecto en un 100%, las cuales fueron desarrolladas y aceptadas por los participantes de la reunión.
b. Creación de plataforma *classroom* "coenseñanza: un aporte al trabajo docente" se dispone de todo el material que los profesionales de la educación deben tener para poder implementar y compartir experiencias pedagógicas. En esta plataforma tiene la incorporación de todos los participantes y la jefa de UTP, además de recurso como; plantilla de planificación, plantilla de registro de asistencia de alumnos, plantilla de PPT. Además de documentos de presentación de proyecto como; la calendarización del proyecto, bitácora de proyecto, equipos de trabajo y presentación de proyecto PPT. También incluye literatura y extractos de leyes para la profundización de la coenseñanza.
c. Con la planificación taller teórico-práctico se establece un orden al momento de presentar el proyecto a los participantes, aquí crea PPT

de presentación e informativo para la comprensión e incorporación de la coenseñanza al trabajo docente. Se planifica las modificaciones e incorporación de grupos de trabajo. La sensibilización e importancia de este proyecto es fundamental al momento de presentar el proyecto, puesto que los participantes deben demostrar una aceptación de participación, tomando el compromiso de seguir esta mejora educativa y el respecto y paridad al momento de participar en el proyecto.

d. Reunión con equipos de participantes se buscó sensibilizar a los participantes mediante una exposición de las grandes limitantes vistas en el proceso de clases virtuales ya realizadas, demostrando a los participantes que la coenseñanza es una herramienta que ya se utiliza en el liceo, pero no se ha sistematizado ni percibido los grandes beneficios que tiene esto al momento de trabajar con más de un curso, realidad que están enfrentando los docentes del establecimiento en cuestión. Otro punto es el gran aporte hacia el trabajo colaborativo entre profesionales y el complementar conocimiento y habilidades de los diferentes coeducadores. Se presenta todos los documentos que son necesario para llevar a cabo el proyecto de una forma sistematizada. Al igual de la plataforma que se utilizará para poder complementar y poder tener acceso a todos los recursos necesarios para poder llevar a cabo esta planificación final para el periodo de alumnos rezagados.
e. Reuniones de planificación y creación de material se fortalecieron y actualizaron los conocimientos al momento de hacer una planificación y tomar decisiones pedagógicas en conjunto, se planificaron objetivos de aprendizaje, contenidos a desarrollar, actividades e indicadores de evaluación, se tomó los enfoques de coenseñanza de forma profesional, respetando y seleccionando cual es el más apropiado para ser utilizado en sus cursos, tomando en cuenta las habilidades y experticia de cada profesional. La utilización del nuevo formato de planificación fue completada en un 100% por cada grupo, al igual que el material audiovisual y guía de trabajo para alumnos rezagados que se utilizaron para el desarrollo de este periodo. Por lo visualizado en la encuesta de satisfacción se puede percibir el gran aporte de la coenseñanza, la gran oportunidad de poder trabajar con sus colegas y la reflexión pedagógica acabada que no habían podido realizar en

este contexto virtual. También se determinó los roles de cada coeducador y la distribución de la enseñanza, determinando que momento de la clase va a intervenir cada docente.

f. Reuniones de monitoreo y evaluación de impacto se establece una aceptación y se decreta el cumplimiento de todos los criterios de evaluación, establecidos y aceptados por los mismos profesionales, se determina de qué manera se trabajó, dando una importancia a la sistematización del trabajo docente con los enfoques de coenseñanza que ayudaron a establecer una democratización de participación e intervención de estos, las reuniones se pudieron realizar de forma normal y con un 100% de los participantes. En esta reunión se comentaron diferentes situaciones de análisis y reflexión pedagógica. Como "rompimos las barreras de egocentrismo profesional para poder acercarnos a la siguiente forma de educar" lo cual entrega un impacto directo a lo que la coenseñanza desea entregar. Por otro lado, el impacto de los resultados académicos fue sustentablemente positivos gracias a esta forma de educar la recepción de guía desarrolladas por este grupo de alumnos rezagados subió en un 25%, lo cual, dicho por los mismos participantes, facilito la entrega de conocimientos en un corto tiempo. Por último, se pudo realizar la encuesta de satisfacción a más del 60% de los participantes.

Resultados no previstos

Los resultados no previstos, debido al periodo de finalización de año y los contratiempos contextuales por la pandemia se puede establecer los siguientes resultados no previsto.

a. En primera instancia al momento de presentar el proyecto a jefa de UTP y los 2 grupos de trabajo, ella sugiere agregar un tercero grupo, esto implicó una reorganización del proyecto en general, recalendarización de reuniones y actividades, esto llama la atención ya que era necesario el acompañamiento a este grupo, el cual en la encuesta de satisfacción fue mencionada por la jefa de UTP y el impacto de resultados en ese nivel fue positivo y mejorado según lo declarado.

b. La sensibilización, aceptación y alta participación por parte de los profesionales en tiempos difíciles y desfavorables, fue un resultado anecdótico, se declara en algunos profesionales "nos hacía falta vernos y trabajar juntos". Ya que toda instancia de reunión se daba espacio para poder conversar de cosas triviales que se acostumbraba a realizar en la sala de docentes.
c. La incorporación del proyecto al plan de mejoramiento institucional para el año 2021, y la implementación de este para el próximo año, como estrategia pedagógica de desarrollo profesional docente.
d. La suspensión de una de las clases en el tercer grupo por necesidades institucionales, debido a la limitación de tiempo y recalendarización del término del año escolar 2020.
e. La participación de alumnos que no pertenecían a este grupo de rezagados y voluntariamente participaron de las clases, añadiendo alumnos en este proyecto de innovación.

Condicionantes

Facilitadores

Como primer facilitador se debe mencionar la excelente recepción por parte de la institución y participantes del proyecto, esta participación fue activa y constante por parte de ellos, el cumplimiento en las reuniones de planificación, con una paridad al actuar e introducir nuevos elementos pedagógicos a su labor docente. Además, se destaca la reflexión pedagógica y la profesionalización del actuar docente mediante los enfoques de coenseñanza. El cumplimiento de bitácoras y el mejoramiento de los resultados al momento de seguir indicaciones de proceso.

La aceptación y cumplimiento por parte del estudiantado, el interactuar con más docentes en una sala virtual, creó un dinamismo entre los participantes, lo cual fue reflejado en estudiantado participante al momento de participar y dar opiniones durante las clases.

El apoyo entre los docentes fue un facilitador al momento de implementar, esto se vio reflejado en el apoyo entre pares para el manejo y entendimiento de la plataforma G Suite, esta plataforma en primera instancia no era lo más amigable para algunos, pero se apoyaron entre los

mismo para poder complementar y finalizar las etapas de este proyecto y utilizar la mayor cantidad de recursos que entrega G Suite.

Otro facilitador fue la licencia GOOGLE corporativa que el sostenedor puso a disposición del establecimiento, esta plataforma con sus herramientas pertenecientes al G Suite, se utilizaron para poder hacer las reuniones, preparación de material en conjunto y la implementación de las clases con los alumnos rezagados.

Obstaculizadores

El primer obstaculizador, fue la baja conectividad de los alumnos. Esto lo causaron dos grandes motivos que no se pudieron solucionar durante el desarrollo de la implementación. Primero, la falta de dispositivos electrónicos disponibles en los hogares del estudiantado, siendo una de las herramientas más necesarias para poder interactuar entre docentes y estudiantes, además de establecer una instancia de conexión pedagógica más fluida y en vivo. Segundo, la baja posibilidad de conexión a internet, ya que los alumnos en situación de rezagados pertenecen al grupo socioeconómico más bajo del establecimiento. Por ende, esta posibilidad de conexión instantánea se vio obstaculizada y reflejada en la cantidad de participantes conectados diariamente.

El segundo obstaculizador fue la incorporación de correo institucionales y la plataforma G Suite, como toda nueva experiencia, los profesionales de la educación tendieron a tener una negatividad hacia esta plataforma en primera instancia, especialmente por parte de los docentes de más edad, al plantearse el romper la cotidianidad de sus prácticas para expandir su labor docente hacia una forma remota. Sin embargo, les dificultaba y rechazaban el utilizar esta plataforma, lo que al pasar las capacitaciones ya no se tenía la misma impresión.

El tercer obstaculizador fue el factor tiempo, debido a la situación de alerta sanitaria la calendarización del año escolar y su finalización sufrió severos cambios tanto estructurales como curriculares, creando una situación de reestructuración por parte de los establecimientos y el ajuste del año escolar. Este factor se vio reflejado en los tiempos de los docentes para trabajar colaborativamente, al igual de los tiempos de preparación

de la enseñanza, donde los docentes expresaban la gran carga laboral que tuvieron en el momento de aplicación del proyecto de innovación.

El cuarto obstaculizador, fue la situación de pandemia que está viviendo nuestro planeta, específicamente en nuestro contexto dejo en evidencia las grandes brechas socioculturales y económicas que presenta el estudiantado, el bajo interés de establecer conexión con su establecimiento y con el desarrollo del conocimiento mismo, el cambiar de presencial a remoto, produjo una inestabilidad conductual como intelectual. Priorizando la estabilidad emocional del estudiante en vez de pedagógicas curriculares.

Resultados

Con lo procesado y obtenido en los resultados, se puede establecer un lineamiento y apropiación de la teoría para conseguir lo esperado, también al referir lo realizado por los docentes, incorporando la interacción pedagógica y reflexión de la manera que entregan la educación.

En primera instancia la teoría ayuda para el diseño de la propuesta de acción tomando puntos relevantes mencionados en las dimensiones y subdimensiones entregadas por Rodríguez (2014), las cuales fueron utilizadas para la formulación e implementación de la misma, tomando como elementos claves la distribución de roles, planificación general del aula común, planificación del enfoque de coenseñanza y la preparación de recursos; siguiendo esta lógica se pudo establecer una estrecha relación entre la fundamentación con la implementación, mostrando un resultado positivo tanto para los profesores y su labor profesional como para el estudiantado presente, debido a que el número de estudiantes rezagados disminuyó en un 25%.

Segundo, se identifica la didáctica utilizada por los profesionales de la educación, ya que la teoría orienta y se plasma en la utilización y apropiación de enfoques de coenseñanza, como lo menciona MINEDUC (2013) demostrando que la sistematización y apropiación de este proceso permitió el ordenamiento de esta, distribuyendo roles y aumentando la eficacia. Esto último se pudo reflejar en el número de participantes en clases y la recepción de guías y trabajos, especificando que la gran

mayoría de estos estudiantes no habían participado de las clases previas al proyecto.

Al mismo tiempo se hace triangulación sobre la utilización de las tipologías de coenseñanza de Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008) que, como plantea la teoría, entrega oportunidades más holísticas e inclusivas de cómo abarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se pudo percibir en las observaciones de clases, cómo los docentes compartían responsabilidades, momentos y roles dentro de la sala virtual, cada docente tenía claridad de cómo actuar y la complicidad percibida entre los docentes. De esto se desprende de igual manera la alta participación de estudiantes en cada parte de la clase, participación monitoreada y guiada por el equipo en cuestión.

Tercero, la evaluación de igual manera se puede triangular con los componentes expuestos con anterioridad. Tanto la teoría como la implementación, fueron monitoreados por medio de un seguimiento que se estableció por medio de observaciones de clases y lista de cotejo utilizada al final del proceso. Al igual que la encuesta de docentes. Villa et al. (2014) declara componentes que fueron utilizados por los participantes, componentes que complementaron la interacción guiada en el aula y preparación de una instancia pedagógica.

La integración de los profesionales PIE como agentes reguladores y diversificadores de la enseñanza mencionado por Ávila (2018), complementaron este equipo de profesionales, llevando a plantearse una nueva forma de pensar la enseñanza y la innovación de prácticas pedagógicas colaborativas.

Como resumen se puede establecer que la identificación teórica sistematizó y se estableció un procedimiento que los participantes avalaron y regularon, según su realidad y contexto virtual, lo cual entrega una discusión positiva hacia el cumplimiento de objetivos y propósitos de la innovación educativa.

Conclusiones

La innovación educativa postula el objetivo de articular estrategias para el desarrollo de clases virtuales, mediante el fortalecimiento y sistematización de la coenseñanza impartida por profesionales para maximizar el apoyo profesional docente y los aprendizajes de los estudiantes, con tres equipos de coeducadores en tres niveles y asignaturas diferentes mediante reuniones y acompañamiento pedagógico. Sustentado teóricamente para el desarrollo de reuniones de planificación y creación de material propicio para la incorporación de la coenseñanza en clases virtuales mediante la plataforma digital G Suite de GOOGLE.

Respecto al tema principal de coenseñanza hay diferentes conclusiones que se pueden establecer, las cuales estarán totalmente relacionadas a los objetivos tanto general como los específicos, así levantando conclusiones para profundizar tanto en la evaluación como en el desempeño y efectos del proyecto.

El articular estrategias y sistematizar procesos educativos, implica un trabajo interdisciplinario, que, mediante la interacción y el compromiso profesional, más el entendimiento de las tipologías de coenseñanza aportan significativamente tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos como en la labor profesional de los docentes. Así pues, esta innovación complementó las necesidades más latentes de esta institución, la cual era el poco acompañamiento a los docentes en su labor profesional al enfrentar clases virtuales. Esto tiene una evaluación positiva, debido a la maximización en esta área y las relaciones interpersonales que se crearon en esta dinámica de compartir roles, paridad, reestructuración de la enseñanza y evaluación holística compartida.

Al mencionar el diseño de propuesta de acción, se puede concluir que se optimizó la coenseñanza ya impartida en el establecimiento, entregando otras formas de poder organizar y utilizar la coenseñanza en un contexto virtual, lo cual amplió la posibilidad de entregar el conocimiento diferido, diversificando la enseñanza y entregando una nueva forma de impartir las clases. En tal sentido, este diseño sistematizó el uso de una gran variedad de herramientas electrónicas que entrega G Suite, mediante capacitaciones y reuniones, lo cual aumentó el interés de los docentes como el de los estudiantes, al mismo tiempo facilitando la

entrega del conocimiento y la comprensión de este. El diseño se desarrolló en un 100%.

Con respecto a la aplicación de la implementación de coenseñanza se puede concluir que la implementación de esta se vio afectada por un cambio de fechas debido al cierre de año anticipado que se efectuó como medida de protección. La implementación se realizó en un 85% dejando a uno de los grupos sin una clase, lo cual requirió de un cambio en la planificación. Sin embargo, todo lo implementado fue guiado y monitoreado por el encargado. De igual manera se consensuó entre los docentes participantes, los que entregaron un balance positivo según los instrumentos de evaluación de la innovación. Se destaca el alto interés y compromiso de los participantes. Al mencionar el monitoreo y evaluación de la implementación de coenseñanza se debe mencionar diferentes aspectos que ayudan a dar cabida a conclusiones relacionadas.

Por parte de los docentes, sustituir la clase presencial en el aula por otra sincrónica en una sala virtual, con una herramienta de videoconferencia o enviar material de lectura, no se pueden considerar como las mejores opciones de hacer educación online, pero si se dejó en manifiesto que la digitalización y uso de estas herramientas electrónicas son la base para las futuras generaciones y formas de educar. Incentivando la comunicación o interacción como eje principal en el desarrollo de clases virtuales y retención de alumno.

La actitud de los docentes hacia el cambio pedagógico y la necesidad innata de poder mejorar sus condiciones laborales y éticas son un gran aporte al desarrollo de proyectos innovadores, puesto que todo participante entregó parte de su conocimiento y empatía, desarrollando las habilidades blandas entre participantes, lo cual no se veía tan reflejado o no se le había dado la importancia cuando ella se desarrollaba presencialmente. En otras palabras, el apoyo profesional docente propicia la articulación de prácticas pedagógicas hacia una sistematización y maximización de los aprendizajes relacionados.

Por otro lado, en relación a las implicancias se debe mencionar la alta sensación de frustración que cada vez es más recurrente al momento de integrar nuevas prácticas a la labor docente, esta frustración se trabajó de forma general y consciente durante las sesiones de reunión, teniendo un avance significativo al uso de las pocas herramientas virtuales disponibles. Todo docente debe aceptar la importancia del proceso

enseñanza-aprendizaje en contexto online como equivalente al modelo tradicional. Pero tomando en cuenta que este proceso en línea depende de estrategias y metodologías facilitadoras para que cumplan con sus objetivos, el docente debe tomar la iniciativa y aceptar este gran desafío ético para mejorar sus prácticas docentes como fue explicitado en este trabajo de innovación.

Para finalizar, la coenseñanza es una herramienta que puede ser trabajada e implementada en diferentes contextos educativos, lo que entrega y fomenta la posibilidad de extrapolar esta innovación a más grupos de trabajo, el cual sistematiza y fortalece el apoyo profesional docente y los aprendizajes de los estudiantes de una forma colaborativa, holística y atractiva.

Referencias

Ávila, P. (2018). Potenciar el trabajo colaborativo de los equipos de aula, a través de la utilización de un diseño de aula que permita sistematizar la planificación, enseñanza y evaluación en el proceso de coenseñanza [Tesis de pregrado, Universidad del Desarrollo]. Concepción, Chile.

Bean, F. V. (2013). Planning co-teaching processes: A study of co-teaching implementation leading to teacher satisfaction [Tesis de doctorado, Capella University].

Bermúdez, G. (2010). ¿Qué es la educación? AuthorHouse.

Bugueño, X., y Barros, C. (2008, junio). Formación de equipos de trabajo colaborativo. Valoras UC.

Collis, B., y Moonen, J. (2006). Tecnologías de la información en la educación superior: Paradigmas emergentes. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 2(2).

Cuadra Martínez, D. (2008). Representaciones sociales de niños integrados y proyecto de integración escolar en escuelas básicas con y sin integración. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, 6(3).

Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. http://bit.ly/2VT3kzU

Graden, L., y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En Aulas inclusivas (pp. 103-117). Madrid, España.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2019). JUNAEB abierta. http://junaebabierta.junaeb.cl

Kaminski, K., Switzer, J., y Gloeckner, G. (2009). Workforce readiness: A study of university students' fluency with information technology. Computers & Education, 53(2), 228-233. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.017

Ley General de Educación, Ley N.º 20.370. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=

Ministerio de Educación (MINEDUC). (s. f.). *Conectividad para la educación*. https://www.ayudamineduc.cl/ficha/conectividad-para-la-educacion

Ministerio de Educación (MINEDUC). (s. f.). Programa de acceso a la educación superior - PACE. https://www.pace.mineduc.cl/objetivos/

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012). Decreto Supremo N.º 170: Orientaciones técnicas para programas de integración escolar.

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016). Programas de integración escolar (PIE): Manual de apoyo a la inclusión escolar. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2020). Orientaciones priorización curricular. Santiago, Chile.

Foglia, K. R. (2015, mayo). A case study examining the secondary co-teaching program at a South Jersey high school [Tesis de doctorado]. New Jersey.

Murawski, W., y Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? Remedial and Special Education, 22(5), 258-267. https://doi.org/10.1177/074193250102200501

Rodríguez, F. (2014). La coenseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8(2), 219-233. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994333

Suárez-Díaz, G. (2016). Coenseñanza: Concepciones y prácticas en docentes de una facultad de educación en Perú. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(1), 166-182. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). Guía para la coenseñanza: Consejos prácticos para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Corwin Press.

Experiencias de innovación evaluativa

Aplicación sistemática de un instrumento de autoevaluación para la mejora de las habilidades metacognitivas de estudiantes de tercer año medio

Julio Caro Ayala

Diagnóstico institucional

Descripción sobre la importancia de la autoevaluación en aula

El Ministerio de Educación releva las prácticas de autoevaluación en el aula como un lineamiento fundamental para fortalecer de los aprendizajes en el aula. Por ejemplo, si nos centramos en el texto "Evaluación para el Aprendizaje" creado por la unidad de currículum y evaluación del MINEDUC (2006), la autoevaluación ya es una herramienta evaluativa que es considerada necesaria para mejorar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, ya que el MINEDUC plantea que:

> es muy difícil que los alumnos y alumnas alcancen una meta o estándar a no ser que sepan en qué consiste y puedan evaluar lo que tienen que hacer para lograrlo. Por lo mismo, la autoevaluación es esencial para el aprendizaje (p. 265).

El MINEDUC plantea en su texto que la autoevaluación posee una serie de beneficios no solo para los y las estudiantes, sino también para los y las docentes, quienes serán capaces de obtener información importante para mejorar las prácticas pedagógicas. A pesar de toda la información teórica que se pueda obtener del documento creado por el MINEDUC, lo fundamental es el lugar que le entrega a esta práctica evaluativa dentro del modelo educativo, utilizando el apelativo de esencial para el desarrollo de los aprendizajes.

Esto se ve reflejado en la relevancia que tiene para el enfoque actual de la evaluación la capacidad que pueda lograr el individuo de aprender

durante toda su vida, lo que traerá consecuencias positivas para él o ella no solamente dentro de su vida escolar, sino también en su vida personal y profesional, frente a esto Constela (2007, p. 8) plantea que "el fin principal de la educación es formar personas capaces de aprender durante toda su vida y la evaluación contribuye a ello". Esta labor de la educación recaerá en gran parte en la habilidad que tengan los docentes para formar estudiantes capaces de autorregularse y de analizar sus propias prácticas, elementos fundamentales que decantan en la metacognición.

Siguiendo en la línea de lo planteado por el MINEDUC, la autoevaluación presenta la siguiente característica: "En efecto, la autoevaluación puede ser muy educativa, ya que el alumno que está estudiando de manera continua hace, al mismo tiempo que estudia, una evaluación permanente de su trabajo" (p. 18). Esto refleja el contenido orientador y formativa de la presente innovación, la autoevaluación permite al estudiante evaluar su propio trabajo, sin embargo, si es aislado y no tiene constancia en el tiempo su análisis del trabajo pasará desapercibido para él, es por esta razón la necesidad de establecer una aplicación sistemática de la autoevaluación, pues de esta manera el análisis del propio trabajo del estudiante será constante, lo que llevará a una mejora de las habilidades metacognitivas.

Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

El colegio donde se aplicaron los instrumentos de acuerdo con la propuesta de innovación pedagógica, para el mejoramiento de las habilidades metacognitivas, en estudiantes de tercer año de enseñanza media, es una institución escolar particular subvencionada ubicada en la comuna de Recoleta. Esta comuna se ubica en la zona norte y pertenece a la provincia de Santiago, la cual está dentro de la Región Metropolitana de Chile.

Según la Agencia de la Calidad (2016), la entidad educativa aludida se encuentra en el Grupo Socioeconómico (GSE) medio alto, esto quiere decir que los ingresos de los apoderados fluctúan entre $ 750.001 y $ 1.450.000, presentando un índice de vulnerabilidad social entre 9,01 y 34%. El colegio cobra una mensualidad de 25 mil pesos y presenta un sistema de becas. A esto se agrega las estudiantes con vulnerabilidad

social que entran al establecimiento gracias al programa de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Esta institución se rige por los lineamientos que entrega la Congregación de las Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento, las cuales son las sostenedoras de la institución. Conciben a la educación como un instrumento de evangelización y liberación siendo una vía hacia la humanización. Esta forma de ver la educación es lo que ellas llaman "Educación Mercedaria", una forma de vida cristiana que define al hombre, a la mujer y al mundo desde una perspectiva que intenta renovar la civilización actual. El concepto que sustenta a la educación mercedaria es el carisma, la cual definen como "el término que sirve para indicar las gracias especiales por las cuales el Espíritu hace a los hombres aptos y prontos para asumir obras y funciones diversas". La Congregación de las Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento plantea que el carisma de sus colegios será el carisma redentor el cual se traduce en una educación liberadora, el sello que Dios ha entregado a sus servidoras para fomentar la comunión y la fraternidad entre todas las personas.

La visión de futuro que presenta la institución es la utilizada por todos los colegios de la congregación, en palabras propias de estos, "Formar hombres y mujeres que amen y sigan a Cristo Redentor en su misterio eucarístico y que vivan el amor a los hermanos, siendo fermento de comunión y liberación". Es claro que la visión del centro educativo se rige por lo planteado en el párrafo anterior, tomando en cuenta los valores fundamentales de la educación mercedaria que persiguen principalmente el amor a Dios, la comunión y la liberación del espíritu.

Siguiendo en esta línea, la misión de la escuela mercedaria es "Liberar educando a niños, jóvenes y sus familias, creando espacios de encuentro en donde se sientan amados, vivenciando los valores de Cristo Redentor y de María de la Merced". En consonancia con su visión, la educación mercedaria intenta crear espacios de comunidad que fomenten la solidaridad mutua y, de esa manera, lograr el amor a Dios, rigiendo este la vida de las estudiantes que forman parte de la comunidad.

El colegio, fundamenta su enseñanza en tres sellos educativos institucionales presentados en su proyecto educativo institucional (2015), estos son:

1. Una educación basada en el espíritu mercedario: esto resumen todo el fundamento religioso que presentan los establecimientos de la Congregación de las Hermanas Mercedarias del Santísimo Sacramento.
2. Una educación humanista: este sello demuestra el interés de la institución por abarcar la mayor cantidad de áreas del conocimiento y que se vean reflejadas en su currículum. Por esta razón el establecimiento brinda a las estudiantes una oferta de electivos y planes diferenciados (tercer y cuarto año medio) que abarcan las humanidades, las ciencias y las artes.
3. Estudiantes protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje: una de las principales preocupaciones de este centro educativo mercedario es que las estudiantes comiencen a reflexionar sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje, de esta manera ellas comenzarán a ser estudiantes activas y protagonistas de sus aprendizajes.

Considerando el contexto educativo y socioeconómico de la institución, es necesario establecer cuáles han sido los resultados académicos de la institución. En SIMCE (2016) presentan un promedio de 208 puntos en comprensión lectora, esto es superior al promedio que alcanzan los colegios del mismo GSE; en matemáticas el puntaje alcanzado por el colegio fue de 301 puntos, esto es inferior al promedio que logran los establecimientos del mismo GSE; y en ciencias naturales el promedio fue de 265 puntos, mientras que los centros educativos obtuvieron en promedio 7 puntos más que el establecimiento investigado, esto fue 272 puntos. Los resultados obtenidos por el establecimiento en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) fueron de 501,8 como un promedio de todas las pruebas rendidas, esto es inferior al puntaje alcanzado a nivel comunal, provincial, regional y nacional, los cuales fueron de 521, 524, 520 y 525 respectivamente.

En resumen, este colegio de connotación religiosa católica de la comuna de Recoleta, posee una visión de la educación que abarca aspectos religiosos, académicos y sociales con el fin de formar a estudiantes en los valores cristianos, pero sin entorpecer el desarrollo humanista e integral de estas, por medio de una práctica pedagógica que se basa en el diálogo, la cercanía y la comprensión entre docentes y estudiantes, dejando a un lado la exigencia excesiva por obtener resultados sobresalientes en pruebas estandarizadas.

Identificación del problema de innovación

Con el fin de identificar los principales problemas existentes en la institución relacionados con el punto anterior, se aplicaron una serie de instrumentos basados en los paradigmas cuantitativo y cualitativo-descriptivo, estos permitieron establecer resultados de carácter deductivo. Cada instrumento se realizó tomando en cuenta la realidad evaluativa de la institución, situando el foco del conflicto en las escasas oportunidades de las estudiantes para autoevaluarse y cómo la falta de este elemento evaluativo fundamental para los aprendizajes genera consecuencias en sus capacidades metacognitivas. Tomando en consideración lo previamente descrito, la profundización y explicación de los instrumentos aplicados fue la siguiente:

a. Descripción de los procesos evaluativos realizados en la institución, los cuales consideraban desde el trabajo administrativo docente ligado a la evaluación hasta el desarrollo de esta última dentro de la sala de clases, por medio de la implementación de un FODA a los y las docentes de tercer año medio, cuyo objetivo era conocer la percepción que los docentes del nivel previamente nombrado tenían sobre la cultura evaluativa de la institución, es por esto que se abarcó las tres áreas electivas que brinda la institución; la humanista, la científica y la artística. Este instrumento fue validado por dos expertos, uno en educación (UTP del colegio donde se aplicará la innovación) y un experto en métodos de investigación cuantitativa y cualitativa.
b. Asumiendo como una hipótesis, basada en la literatura especializada, que la falta de autoevaluación genera consecuencias en las capacidades metacognitivas de las y los estudiantes (Ibabe y Jaurequizar, 2007), es que se procedió a la aplicación de un test para medir el nivel de metacognición de las estudiantes del tercer año medio A y del tercer año medio B, en función a los temas derivados del FODA. Estos resultados sirvieron para analizar el nivel metacognitivo de las estudiantes en función a Mateos (2001) y sus funciones del control metacognitivo. Posterior al análisis de los resultados, se decidió, en base a ellos, escoger al curso sobre el cual la innovación se desarrollará. Es pertinente indicar que este test metacognitivo pertenece a las académicas Jaramillo y Osses (2012), quienes construyeron y validaron

un test metacognitivo para medir los niveles metacognitivos de los estudiantes de segundo ciclo de educación básica. Para efectos de la presente innovación se utilizó el mismo instrumento sin realizarle modificaciones, sin embargo, los cambios se presentaron al momento de analizar la información, la cual, como se dijo previamente, se realizó por medio del concepto de "Control Metacognitivo".

c. En última instancia, para escoger el problema que fue abordado en la presente innovación, se llevó a cabo el procedimiento de Marco lógico bajo las directrices brindadas por Camacho et al. (2001).

El contexto de la aplicación del FODA fue dentro de las horas de trabajo del personal docente, en este participaron seis de ellos, desglosados en: dos del área humanista, dos del área científica y dos del área artística. Esto se realizó con la finalidad de tomar en cuenta las tres áreas electivas que entrega el establecimiento a las estudiantes y, de esa manera, abarcar la mayor cantidad posible de procedimientos evaluativos. Los docentes que participaron del FODA fueron también los encargados de ejecutar en sus asignaturas el proyecto de innovación. Esta reunión de aplicación duró 60 minutos y se orientó a la recopilación de la información hacia las prácticas evaluativas, que ellos como docentes, vivenciaban en la institución y cómo ellos veían a las estudiantes desenvolverse en diversos procesos evaluativos, tanto institucionales como personales.

Luego de la aplicación del FODA es posible establecer una serie de evidencias relacionadas con la evaluación del establecimiento elegido, las cuales fueron divididas en tres grupos que integran la comunidad educativa: en primera instancia se encuentra la dimensión administrativa-institucional de la evaluación, luego la dimensión docente y cómo estos llevan a cabo los diferentes procesos evaluativos dentro de la institución y, en última instancia, la dimensión estudiantil de la evaluación. A continuación, se presentan las siguientes conclusiones:

Tabla 1. Análisis FODA profesores tercer año medio. Principales problemas por dimensión

Dimensión institucional	No hay claridad institucional en el plano evaluativo, pues no existen criterios unificados para evaluar a las estudiantes, a las cuales no se involucra dentro de su proceso de enseñanza aprendizaje. En vista a las respuestas entregadas por los docentes, esto se debe a que la escuela se apega a los modelos clásicos de la evaluación, donde el docente es el único encargado de evaluar, en un momento único, los contenidos que se vieron durante las clases previas. Esta forma de concebir la evaluación trae como consecuencia estudiantes incapaces de autoevaluar sus procesos de enseñanza-aprendizaje por no tener espacios ni tiempos designados para aquello, produciendo problemas al momento de realizar la metacognición de lo aprendido.
Dimensión docente	Los docentes presentan una clara inclinación por el academicismo en sus clases. Confunden una serie de conceptos, por ejemplo, asumen que la autoevaluación son evaluaciones remediales de contenidos para subir las calificaciones. Esto se refleja en las estudiantes. Esta predominancia de lo académico y la calificación no permite a los profesores brindar los espacios a las estudiantes para que se autoevalúen, es decir, no brindan los tiempos para las estudiantes sean capaces de reflexionar sobre su propia práctica académica.
Dimensión estudiantil	Según los docentes participantes, las estudiantes desean espacios mayores de intervención y participación dentro de la evaluación, sin embargo, no lo pueden hacer por restricciones institucionales y de los propios docentes, además, no conocen procedimientos para auto o coevaluarse. Al estar constantemente sometidas a la evaluación externa, se deja a un lado la capacidad de las estudiantes para evaluar sus propios procesos y la forma en que están realizando diversas actividades relacionadas a su formación personal.

En consideración a los resultados obtenidos por el FODA, uno de los problemas principales que salieron a la luz fue la escasa autoevaluación que desarrollan las estudiantes, tanto a nivel institucional como personal. Es por esta razón que se pasó a comprobar el nivel metacognitivo de las estudiantes, pues existe una relación directa entre la autoevaluación y la capacidad metacognitiva de las personas, tal como plantean Ibabe y Jaureguizar (2007) y Monedero (1998).

El presente análisis tomó como base la distinción que realiza Mateos (2001) sobre el control metacognitivo que deben poseer las estudiantes

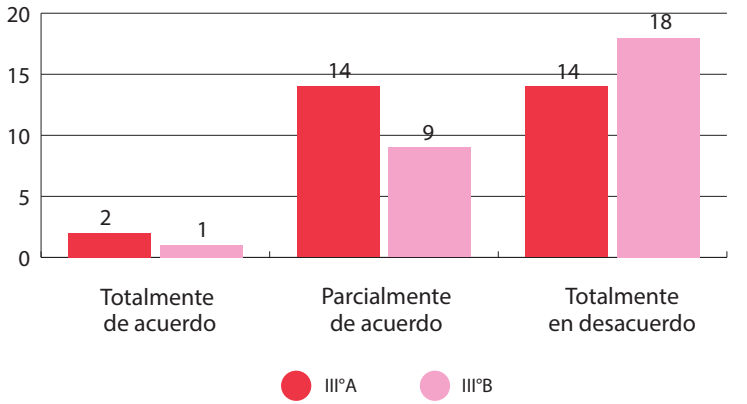
para alcanzar un nivel óptimo de metacognición que les permita autorregularse. Este control metacognitivo presenta tres subprocesos, estos son:

a. Planificación: se orienta hacia las decisiones previas a la ejecución de una tarea; esto quiere decir que las estudiantes son capaces de establecer un diseño de un plan para resolver efectivamente algún problema que se les presenta.
b. Supervisión: se entiende como el control y la rectificación que el sujeto ejerce sobre la estrategia utilizada.
c. Evaluación: es la comparación entre los objetivos establecidos en la etapa de planificación y los resultados que se obtienen luego de aplicadas las diversas estrategias.

A continuación, se presentan los resultados de las principales preguntas relacionadas con cada una de las fases. Se utilizará el mismo orden establecido por Mateos para esto, enfatizando en tres preguntas que reflejan cada etapa. Es necesario indicar que estos resultados pertenecen al proceso de pretest de la innovación.

Etapa de planificación

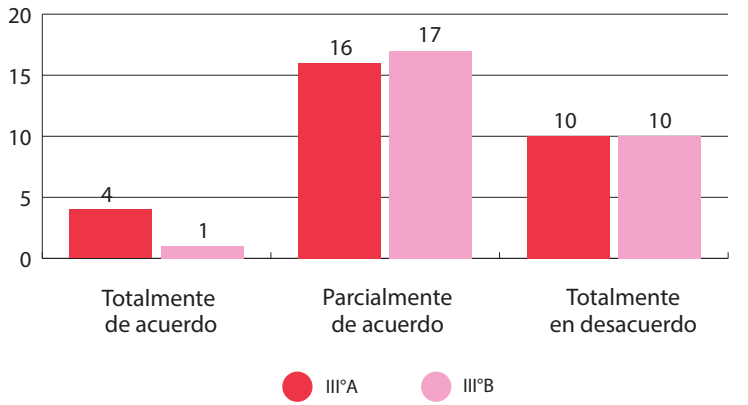
Gráfico 1. "Cuando voy a comenzar una tarea me pregunto qué quiero lograr"



Si se toma en consideración lo que plantea Muria (1994) sobre la exteriorización de la metacognición, la cual debe ser explícita y bien explicada para que sea realmente consciente y aporte al proceso metacognitivo; solo la alternativa "Totalmente de acuerdo" sería capaz de denotar una absoluta certeza sobre lo que se está preguntando, mientras que las opciones "Parcialmente de acuerdo" y "Totalmente en desacuerdo" reflejarían una negativa frente a lo consultado.

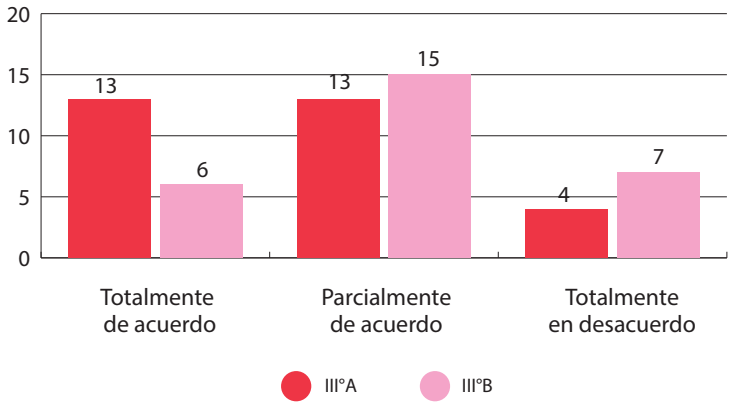
En el caso del gráfico anterior, es clara la tendencia en ambos cursos a negar lo que se les consulta. Las estudiantes no son capaces de preguntarse a sí mismas lo que quieren lograr con las tareas que se les presentan por delante. Esto es más notorio en el III° B donde 18 de 28 estudiantes respondieron negativamente a la afirmación.

Gráfico 2. "Me propongo objetivos con cada tarea"



Siguiendo con el razonamiento anterior, este gráfico muestra de igual manera que en ambos cursos las estudiantes no son capaces de establecerse objetivos con las tareas que se les presentan en el colegio. Gran parte de ellas responden "Parcialmente de acuerdo a la respuesta". Es el III° B el curso que presenta menor cantidad de estudiantes capaces de proponerse objetivos en cada tarea, siendo solo una de ellas capaz de hacerlo.

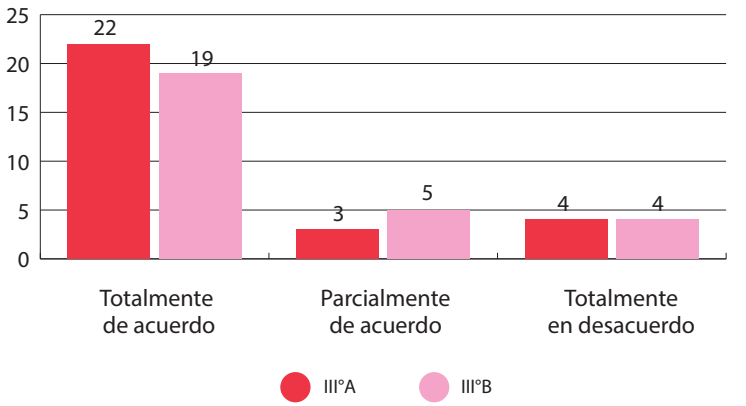
Gráfico 3. "Yo creo que es bueno diseñar un plan antes de comenzar a resolver una tarea"



El gráfico anterior busca conocer la percepción que las estudiantes tienen sobre la planificación de las tareas que deben resolver. Aquí se presenta un alza en relación con las afirmaciones anteriores, sin embargo, esta percepción que ellas poseen no se ve reflejada en lo que realmente hacen en su cotidiano. Esto es planteado por Garner (1988), quien establece que en muchas ocasiones los y las estudiantes dicen más de lo que pueden saber, puesto que en diferentes estudios son capaces de reportar el uso de estrategias metacognitivas (como lo es la planificación de un tarea o actividad), pero no son capaces de utilizarlas, tal como se demuestra en los datos previamente planteados. Tomando en consideración los datos presentados anteriormente, saltan a la vista una serie de problemas que las estudiantes poseen en la etapa de planificación. Por una parte, son capaces de comprender lo positivo que sería para ellas diseñar un plan para resolver las tareas, pero no pueden llevarlo a la práctica. Se puede inferir de lo anterior, que no son capaces de planificar sus actividades ni los pasos a seguir en estas, esto trae como consecuencia que no logran dimensionar ni su propio conocimiento cognitivo ni su control metacognitivo (Schraw y Dennison, 1994).

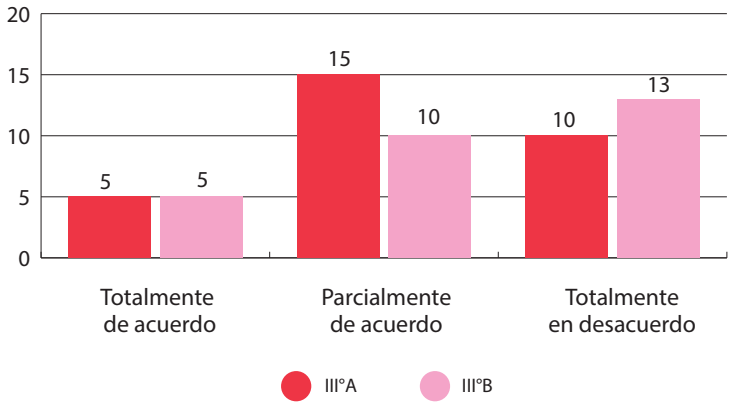
Etapa de supervisión

Gráfico 4. "Me pregunto si lo estoy haciendo bien"



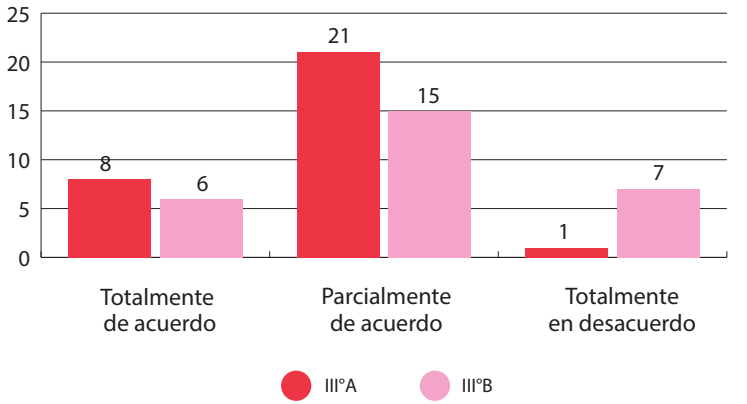
Cuando se consulta a las estudiantes sobre la supervisión de las tareas, ellas responden que constantemente se cuestionan si están o no realizando bien la tarea que asumieron o que les fue asignada; esto denota un alto grado de compromiso en ambos cursos, pues más del 60% de las estudiantes respondieron afirmativamente. Esto, según Schraw y Dennison (1994), demuestra que ellas poseen un conocimiento declarativo de la metacognición, pues son capaces de conocerse a sí mismas y las estrategias que utilizan.

Gráfico 5. "Controlo el tiempo para saber si terminaré todo mi trabajo en clases"



El Gráfico 5 nos da a conocer que las estudiantes, a pesar de cuestionarse la calidad de sus tareas o actividades, no son capaces de realizar estrategias para llevar a cabo estas. El control del tiempo se puede considerar como una de las actividades básicas al momento de desarrollar estrategias cognitivas que conduzcan a la autonomía. Según Schraw y Dennison (1994), esta capacidad guarda relación directa con el conocimiento procedimental, el cual busca que las y los estudiantes sean capaces de conocer la aplicación de las estrategias mismas.

Gráfico 6. "Sé qué pasos debo seguir para resolver un problema"

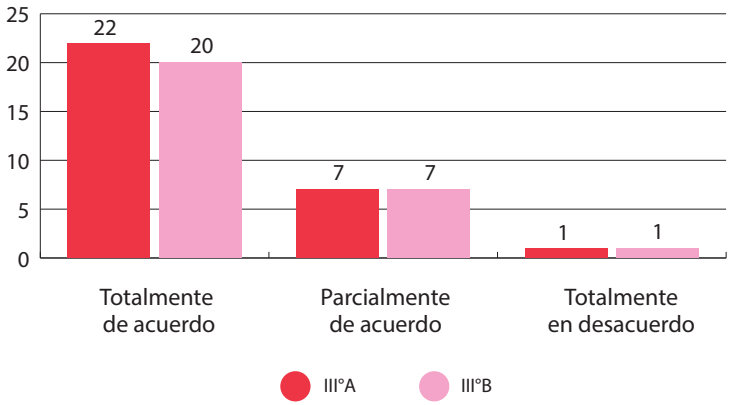


El gráfico 6 muestra resultados similares al segundo gráfico anterior. Las estudiantes solo se desenvuelven en un ámbito declarativo, sin embargo, y siguiendo con lo planteado por Schraw y Dennison, las estudiantes no son capaces de lograr un conocimiento condicional, pues no logran identificar el cuándo o el porqué de las estrategias utilizadas.

Para concluir esta etapa de supervisión, es necesario hacer patente que hay un nivel básico en cuanto al conocimiento metacognitivo. Las estudiantes solo se manejan en este nivel, el cual se relaciona solo con el conocimiento que ellas poseen sobre su propia cognición, pero no logran exteriorizar dicho conocimiento.

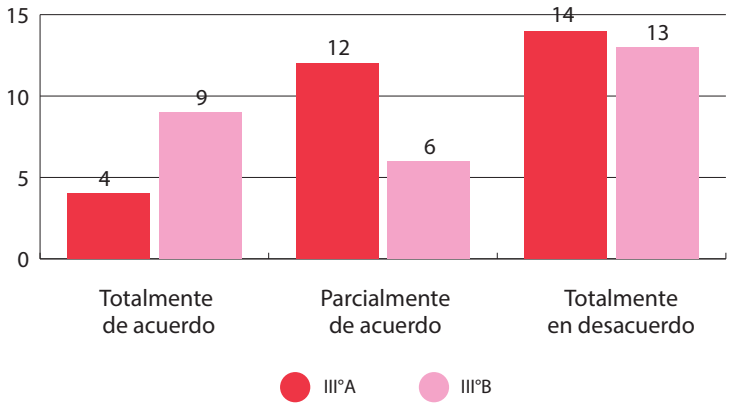
Etapa de evaluación

Gráfico 7. "Me puedo dar cuenta que no aprendí"



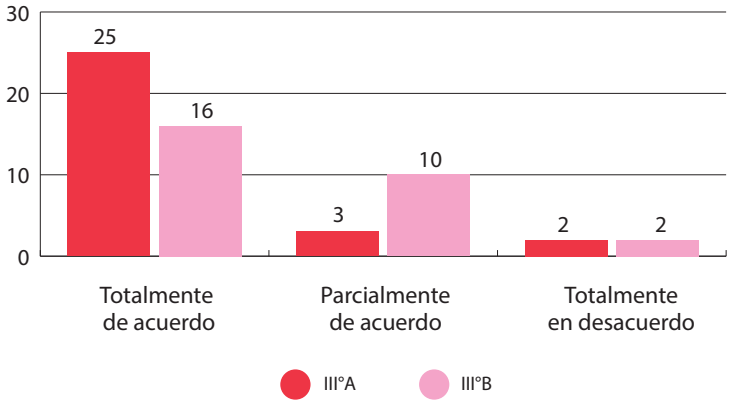
Cuando las estudiantes son consultadas sobre su capacidad para darse cuenta de sus niveles de logro dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, estas son capaces de identificar si aprendieron o no. Esto es fundamental para dar inicio al proceso reflexivo que traerá, como consecuencia, una base para trabajar estrategias metacognitivas que conduzcan a la autorregulación.

Gráfico 8. "Cuando termina la clase me pregunto si pude poner atención a lo importante"



Siguiendo en el plano de la evaluación, casi el 50% de las estudiantes de ambos cursos no se preguntan al término de las clases si pueden poner atención a lo importante. De esto se pueden inferir dos problemas: el primero de ellos es la falta de atención de las estudiantes en las clases, existiendo diversos motivos para esto, como la falta de motivación en la clase, actividades poco desafiantes intelectualmente, conocimiento no actualizado o no relacionado con la realidad de las estudiantes, etc. El segundo problema que salta a la vista es que las estudiantes no pueden identificar qué es lo importante o no dentro de una clase, esto se debe a que no son capaces de proponerse objetivos propios al momento de realizar una tarea.

Gráfico 9. "Cuando me saco una mala nota trato de mejorarla después"



La etapa de evaluación, según Mateos (2001), se orienta claramente hacia la comparación que puedan realizar los y las estudiantes entre los objetivos que se plantean en la etapa de planificación y los resultados que se obtienen de dichas estrategias planificadas. Es por esta razón que aparecen ciertas incongruencias al momento de obtener resultados de las actividades, puesto que las estudiantes ven como una retroalimentación válida la calificación. Por eso, más del 50% de las estudiantes (en especial el III° A) respondió que están "Totalmente de acuerdo" con la afirmación presentada. De esto es posible inferir que gran parte de las estudiantes son activas en su proceso de enseñanza-aprendizaje por la calificación que obtendrán, demostrando una falta de congruencia entre la planificación y la evaluación de esta.

Sintetizando los resultados del test metacognitivo, es posible decir que las estudiantes de la entidad educativa elegida, presentan bajos niveles de metacognición, en especial en la planificación y evaluación de las tareas que les entregan los docentes. Esto se ve reflejado en la escasa capacidad que poseen para imaginarse dentro de una tarea específica o realizar los pasos necesarios para lograrla. Mientras que la evaluación de su propio desempeño solo se enmarca dentro de una calificación, con la cual la metacognición de identificar y conocer sus procesos, se ve sesgada por un motivo que no aporta lo suficiente al desarrollo personal e integral de las estudiantes.

Los principales problemas identificados se describen a continuación:

A. Las estudiantes de la escuela no cuentan con los espacios necesarios para realizar una autoevaluación sistemática de sus procesos de aprendizaje

La autoevaluación es una de las herramientas fundamentales para que las y los estudiantes puedan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, es importante que estos espacios sean entregados a los alumnos y alumnas de una manera sistemática y clara, pues si son esporádicas el estudiante no será capaz de realizar un proceso metacognitivo óptimo. Las estudiantes del Colegio María Teresa Cancino Aguilar, durante su proceso de aprendizaje, no cuentan con los espacios ni el tiempo para reflexionar sobre el cómo están aprendiendo. Diversos autores hablan sobre los beneficios que trae consigo la autoevaluación (De Miguel, 2006; Delgado y Cuello, 2009; Mateos, 2001; Ríos y Troncoso, 2003; Rodríguez y Hernández, 2014), entre estos está la estimación del propio proceso de aprendizaje, conocer fortalezas y debilidades que puedan motivar o entorpecer su aprendizaje, trabajar sus procesos como evaluaciones formativas que puedan potenciar su motivación hacia el aprender y otorga al estudiante el rol protagónico en su propio proceso de aprendizaje. Esto es factible de realizar por medio de un instrumento de autoevaluación que se aplique de manera sistemática en diversas asignaturas para que las estudiantes puedan autoevaluar su desempeño en las actividades y, al mismo tiempo, tomar conciencia de lo realizado y cómo lo realizaron.

B. Los docentes no brindan los espacios necesarios para que las estudiantes puedan realizar autoevaluaciones sistemáticas

Los espacios necesarios para que las autoevaluaciones sean realizadas no son brindados por los docentes, siendo uno de los factores de esto la falta de conocimiento sobre la práctica de la autoevaluación y las consecuencias positivas que esto traería a las estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje. Esto trae como consecuencia lo descrito en el punto anterior, la práctica de la autoevaluación es poca o nula. Para que los docentes brinden los espacios necesarios para realizar autoevaluaciones

sistemáticas es necesario que conozcan la importancia de la autoevaluación y sus positivas consecuencias para las estudiantes y para el desarrollo de sus clases y evaluaciones. Es por esta razón que este será un paso para alcanzar el problema anterior, sin embargo, es necesario tener en cuenta que esto genera una complicación adicional; el gran número de docentes de la institución (77 profesores). Realizar con cada uno de ellos un proceso diagnóstico para saber su acercamiento a la autoevaluación, realizar estrategias con cada uno de ellos para trabajar la autoevaluación en sus respectivos niveles, organizar reuniones con cada profesor o reunirlos a todos y monitorear en conjunto con los docentes el desarrollo de los procesos autoevaluativos serían factores que no harían factible centrar la innovación en los docentes, pues significaría extender la innovación a un tiempo que estaría fuera de los márgenes del presente proyecto.

C. Excesivo uso de la heteroevaluación en la institución

Uno de los grandes problemas que se encuentran posterior a la aplicación de los instrumentos es la excesiva utilización de la heteroevaluación por parte de los docentes, esto trae se debe a que los docentes se encuentran en una situación de poder al momento de realizar la evaluación (Santos Guerra, 2003). La responsabilidad de evaluar recae solo sobre su figura la cual no puede ser cuestionada, esto se ve reflejado en los resultados entregados por el FODA y son corroborados por el test metacognitivo realizado a las estudiantes, estas no tienen las suficientes habilidades metacognitivas para llevar a cabo un aprendizaje autónomo. Esto podría ser solucionado si, en primera instancia, se realizaran procesos sistemáticos de autoevaluación, tendientes a la adquisición progresiva de habilidades metacognitivas, requisito fundamental para lograr la tan anhelada autonomía del aprendizaje. Tomar este problema como foco de la innovación no sería viable, ya que sería transformar por completo una cultura evaluativa de los docentes de la institución y trabajarlo a gran escala aumentaría el tiempo y los recursos necesarios para su ejecución. A esto se le debe agregar los permisos necesarios para hacer calzar a los docentes para trabajar con ellos en conjunto un cambio de mentalidad referente a la evaluación, lo cual sería ambicioso y enfocado en una in-

novación más grande, con más tiempo y orientada a realizar un cambio institucional grande.

D. Escasa preocupación institucional para generar estrategias que tomen en cuenta el proceso de las estudiantes

A pesar de incentivar a los docentes a realizar diversas evaluaciones, todas estas siguen siendo sumativas y ubicadas al final de cada contenido o unidad. Las estudiantes siguen en la dinámica de conseguir una buena calificación, por lo tanto, responden directamente a esos estímulos. No existe por parte de ellas un proceso intelectivo que conduzca a la metacognición, interrumpiendo su proceso de aprendizaje. Unas de las alternativas concretas para preocuparse del proceso de aprendizaje de las estudiantes son fomentando en ellas la acción autoevaluadora, permitiéndoles monitorear su aprendizaje, potenciando las estrategias que tengan buenos resultados y modificando las que traigan resultados no esperados o adversos. Desarrollar el presente problema sería imposible para esta innovación, ya que hace referencia a realizar cambios institucionales y pedagógicos en los docentes, los cuales, y según la literatura especializada (Velásquez, 2004), requieren tiempos y espacios a largo plazo para instaurar mejoras institucionales profundas en la institución.

E. Las estudiantes presentan bajos niveles de desarrollo de sus habilidades metacognitivas

En base a los resultados obtenidos del test metacognitivo es posible identificar una serie de falencias en cuanto a las habilidades metacognitivas de las estudiantes. Esto se ve reflejado en los problemas que existen en todas las etapas del control metacognitivo en el cual se basa el test; la planificación, el monitoreo y la evaluación presentan información que da a entender que las estudiantes no han analizado sistemáticamente sus métodos personales de aprendizaje, por lo cual no son capaces de implementar estrategias que ayuden a comprender los contenidos y lograr un aprendizaje significativo. Para trabajar el desarrollo de habilidades metacognitivas de las estudiantes es necesario, en primera instancia, instaurar

la sistematicidad de la autoevaluación formativa para que ellas conozcan primeramente cuáles son los caminos para llegar a regular su propio aprendizaje (Lobato, 2006). Es por esta razón que el presente problema estaría subsumido al problema 1.

Formulación del problema de innovación

A partir del análisis de los principales problemas evaluativos de la institución, es que la temática a mejorar en este proyecto de innovación serán los bajos niveles metacognitivos de las estudiantes de tercero medio. La innovación buscará en primer lugar crear instancias para que las estudiantes de III° medio puedan autoevaluarse en diferentes asignaturas de su plan de estudio (específicamente en las asignaturas de Filosofía, Lenguaje, Historia, Física, Teatro y Música) por medio de una pauta de autoevaluación coconstruida con los docentes de estas asignaturas, la cual articulará una serie de habilidades y actitudes metacognitivas orientadas a la planificación, monitoreo y evaluación de los procesos de aprendizaje. Esto viene acompañado por la entrega de conocimientos, herramientas y metodologías a los docentes participantes de la innovación educativa, creando una red de apoyo que permita la coconstrucción docente de diferentes instancias evaluativas.

Siguiendo con la línea anterior, la innovación educativa centrará su esfuerzo, como foco principal, en mejorar los niveles metacognitivos de las estudiantes por medio de una pauta de autoevaluación aplicada sistemáticamente en los nuevos espacios que los docentes brindarán para esto, preocupándose por establecer una serie de lineamientos evaluativos que modificarán las clásicas estructuras evaluativas como la intencionalidad, la temporalidad y la finalidad misma de la evaluación. Además, permitirá establecer nuevas prácticas pedagógicas, pues los docentes deberán integrar dentro de su cotidianeidad pedagógica procesos de autorreflexión para que las estudiantes sean capaces de realizar una metacognición que les permita conocerse, aprender y, en última instancia, lograr un mayor grado de autorregulación y autonomía en su aprendizaje.

Objetivos

Objetivo general

Mejorar las habilidades metacognitivas de las estudiantes a partir de mayores instancias sistemáticas de autoevaluación en diferentes asignaturas, por medio de un instrumento autoevaluativo institucional.

Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de las habilidades metacognitivas que poseen las estudiantes.
2. Diseñar un instrumento autoevaluativo institucional que tome en cuenta los sellos institucionales del colegio como los niveles metacognitivos de las estudiantes.
3. Aplicar, secuencialmente, el instrumento autoevaluativo en diferentes asignaturas.
4. Evaluar el avance o retroceso de los niveles metacognitivas de las estudiantes comparando su nivel del inicio con el del final.

Diseño de innovación

La presenta innovación busca mejorar las escasas habilidades metacognitivas de las estudiantes por medio de la aplicación sistemática de una pauta de autoevaluación institucional en diferentes asignaturas del área humanista, científica y artística. Esta será coconstruida con los docentes participantes de la innovación, luego de dos talleres; uno de autoevaluación y otro de metacognición. Para realizar estas actividades se necesitaron artículos de oficina y los tiempos que la institución pudo brindar para las reuniones con los docentes. En primera instancia se aplicó un test metacognitivo con el fin de obtener un panorama inicial de las habilidades metacognitivas de las estudiantes, el cual también fue aplicado al final de la innovación para obtener una comparativa del progreso, estancamiento o retroceso de las habilidades metacognitivas entre las estudiantes del grupo de control (III° B) y el grupo de investigación (III°

A). Es preciso recalcar que esta pauta se aplicó sistemáticamente durante un mes, posterior a diferentes evaluaciones que las estudiantes tendrán dentro de su año lectivo, con el fin de ir monitoreando el progreso de las habilidades metacognitivas de las estudiantes. Estos resultados sirvieron para tener un panorama general de las habilidades metacognitivas de las estudiantes y, así, finalmente, evaluar el avance, estancamiento o retroceso de las habilidades metacognitivas de las estudiantes de tercero medio.

Población beneficiada

La población beneficiada de manera directa por medio de esta innovación serán las estudiantes de tercer año de enseñanza media de un colegio de la comuna de Recoleta. Es preciso realizar un alcance a frente a este tema, pues en la institución existen dos cursos en el nivel donde se desarrollará la innovación, sin embargo, tomando en cuenta los resultados obtenidos por medio del test metacognitivo aplicado a los dos cursos, es que se decidió con fines metodológicos, y para un posterior monitoreo y evaluación de la innovación, establecer un grupo de control y un grupo de investigación. Por lo tanto, el tercer año medio A será el grupo de control (con este curso no se trabajará el instrumento autoevaluativo) y el tercer año medio B será el grupo de investigación (con este curso si se trabajará el instrumento de autoevaluación), esta decisión se basa en que el curso escogido como grupo de investigación presentó menores grados de metacognición. De manera indirecta los docentes participantes del proyecto se verán beneficiados pues obtendrán una serie de herramientas que les servirán para instaurar dentro de sus prácticas evaluativas la autoevaluación.

Estrategia

La estrategia a utilizar para lograr la innovación fue activa y participativa. Se realizaron cuatro talleres con los docentes participantes de la innovación lo que concluyó con la construcción de un instrumento de autoevaluación que fue aplicado sistemáticamente a las estudiantes con el fin de obtener información relevante relacionada con las habilidades

metacognitivas. Esto se realizó con la finalidad de que los docentes pudiesen tener una base teórica suficiente para entrar a la co- construcción del instrumento autoevaluativo, pues uno de los problemas detectados al momento de analizar la institución fue que los docentes no tenían los conocimientos suficientes para realizar instrumentos de autoevaluación.

La metodología utilizada para realizar los talleres con los docentes será expositiva, dialogada y contextualizada. Se busca que toda la información relevante para los talleres tenga relación con la realidad de las estudiantes beneficiadas con la innovación, por lo tanto, se analizarán diversos estudios de casos realizados por diversos investigadores orientados hacia las prácticas autoevaluativas y a casos donde el foco central sea la metacognición. Una metodología similar se realizará para las dos sesiones orientadas a la coconstrucción del instrumento de autoevaluación, donde se analizarán una serie de rúbricas, listas de cotejo, escalas de apreciación sincrónicas y asincrónicas, orientadas hacia la autoevaluación, con la finalidad de obtener un producto que tome en consideración las preocupaciones de los docentes sobre las habilidades metacognitivas y/o autoevaluativas de las estudiantes de la institución.

Actividades

En la Tabla 2 se presentan el detalle de las actividades que componen la propuesta de innovación.

Tabla 2. Síntesis de actividades

Actividad	**Descripción**
Análisis FODA con docentes de diferentes asignaturas.	En una reunión, seis docentes de diferentes asignaturas (dos humanistas, dos científicas y dos artísticas) responden un FODA orientado hacia la cultura evaluativa de la institución.
Aplicación de test metacognitivo a las estudiantes de tercer año medio	Durante el horario de clases se aplicó un test metacognitivo a las estudiantes para identificar en qué nivel se encontraban sus habilidades metacognitivas.

Actividad	Descripción
Diseño de talleres que se realizarán con los docentes.	Se procedió a la creación de los cuatro talleres que se realizarían a los docentes, relacionados a la autoevaluación, la metacognición y la creación de un instrumento metacognitivo.
Realización de cuatro talleres, dos teóricos y dos prácticos, con los docentes participantes de la innovación.	Por medio de una serie de reuniones con los docentes participantes de la innovación se procedió a la realización de los cuatro talleres para la creación de un instrumento autoevaluativo.
Aplicación sistemática del instrumento de autoevaluación construido en conjunto con los docentes participantes.	Los docentes participantes de la innovación aplican sistemáticamente el instrumento creado luego de cada evaluación, con el fin de ir monitoreando el avance metacognitivo de las estudiantes.
Monitoreo de la aplicación del instrumento de autoevaluación.	Por medio de la recopilación de los resultados del instrumento de autoevaluación, listas de asistencia e instrumentos de evaluación, se monitoreará el avance de la innovación.
Cuestionario de satisfacción aplicado a los docentes participantes en la innovación.	Se aplicó un cuestionario de satisfacción a los docentes para conocer su opinión con la innovación de la cual fueron parte, con el fin de retroalimentar desde su posición el proyecto.
Aplicación de test metacognitivo de salida para comparar resultados pre innovación con los resultados post innovación.	Para finalizar la aplicación de la innovación se aplicará el mismo test metacognitivo utilizado en el diagnóstico con el fin de comparar los resultados preinnovación con los resultados post innovación.
Evaluación de la innovación.	Con toda la información recopilada se analizará si la innovación tuvo el efecto deseado.

Recursos

Para realizar la innovación serán necesarios una serie de recursos que pueden ser conseguidos dentro de la institución, estos son:

a. Materiales para multicopiar los instrumentos de autoevaluación para cada evaluación.
b. Artículos de oficina: lápices, cuadernos, hojas blancas, corchetera y *clips*.

c. Artículos audiovisuales: proyector, computadores.
d. Instalaciones del establecimiento: biblioteca para realizar las reuniones con los docentes participantes de la innovación.

Monitoreo y evaluación

El Enfoque de Marco Lógico (EML) fue fundamental para realizar un plan de monitoreo y evaluación que ayudó a mejorar el recorrido de la innovación y permitió obtener información valiosa para realizar análisis sobre la realidad de la institución investigada, pues si la lógica de intervención del proyecto estaba mal planteada y los indicadores difusos, los investigadores se enfrentarían a un proceso de monitoreo y evaluación complejo, ya que sería difícil analizar los progresos que el proyecto pudiese haber alcanzado e identificar las necesidades emergentes que se requerían para lograr cambios a lo largo de la innovación.

La estrategia utilizada para mejorar las habilidades metacognitivas de las estudiantes surgió efecto, pues en las diferentes mediciones realizadas a lo largo del proceso y comparando el avance individual de cada una de ellas, del grupo de control y del grupo de estudio, las estudiantes del último grupo presentaron un progreso en sus habilidades metacognitivas. Además, las actividades fueron pertinentes con el objetivo de la innovación, pues todas apuntaban a fortalecer aspectos del proyecto. Los talleres sirvieron paraque los docentes tuvieran un acercamiento más directo, teórico y práctico a la autoevaluación y la metacognición; la creación de la pauta de autoevaluación potenció el dominio de los docentes sobre la temática, mientras que la aplicación sistemática ayudó a las estudiantes a interiorizarse y analizar aún más sus propias fortalezas y debilidades. Cabe mencionar que los recursos utilizados permitieron una recopilación rápida, fácil y fiable de los resultados. La mezcla entre lo digital y lo físico permitió a los docentes y estudiantes participar activamente de la innovación aplicada.

A continuación, en la Tabla 3 se presenta el plan de evaluación.

Tabla 3. Plan de evaluación

Criterios	Preguntas de desempeño	Indicadores	Fuentes de verificación	Métodos de recolección de datos
Pertinencia	¿Las estudiantes estiman que la autoevaluación ayudó a mejorar sus prácticas educativas personales?	- El 95% de las estudiantes responde una encuesta de satisfacción relacionada a la autoevaluación.	- Registro de asistencia en el libro de clases.	- Escala Likert relacionada a la satisfacción con los procesos autoevaluativos.
Eficiencia	¿Se lograron desarrollar todas las fases propuestas en la innovación?	- Se logran desarrollar las cuatro fases propuestas en la innovación.	Resultados test metacognitivo para fase 1. - Registro de asistencia a talleres para fase 2. - Registro de aplicación de instrumento autoevaluativo para fase 3. - Análisis de resultados en planillas de SPSS para fase 4.	Test metacognitivo. Acta de asistencia a talleres. Acta de aplicación de instrumento autoevaluativo. Registro de actividad en programa SPSS.
Eficacia	¿Logró la innovación mejorar las habilidades metacognitivas de las estudiantes de tercero medio?	- Aumentan, al menos un 25%, las habilidades metacognitivas de las estudiantes.	- Análisis de datos del pre- test y el postest.	- Test metacognitivo.

Criterios	Preguntas de desempeño	Indicadores	Fuentes de verificación	Métodos de recolección de datos
Impacto	¿Los docentes estiman que la autoevaluación debe ser una práctica institucional?	- Se encuesta al 100% de los docentes participantes de la innovación.	- Acta de asistencia a taller de discusiones finales.	- Encuesta de satisfacción.
Sostenibilidad	¿Es posible instaurar el instrumento autoevaluativo como una práctica institucional y sistemática dentro del colegio?	- Se entrevista a la totalidad de la Unidad Técnico Pedagógica	- Archivos de audio de las entrevistas.	- Pauta de entrevista a jefe de la Unidad Técnico Pedagógica.

Resultados

La información recopilada a lo largo de la investigación fue analizada por medio de un proceso comparativo entre la información obtenida en el inicio de la innovación (pretest) por medio del test metacognitivo y la información entregada por las estudiantes (luego de haber aplicado sistemáticamente la pauta de autoevaluación), gracias al mismo test metacognitivo (postest).

Además, es necesario recalcar, que existe un grupo de control (III° B) que no respondió la pauta de autoevaluación, a diferencia del grupo experimental (III° A). Es por la razón anterior que el análisis de la información se realizó de dos maneras: en primera instancia se realizó un análisis solo del grupo experimental para visualizar el avance o retroceso de sus habilidades metacognitivas, mientras que, en segunda instancia, se hizo una comparación entre el grupo de control y el grupo experimental para remarcar las diferencias en los niveles metacognitivos que se dieron entre ambos grupos.

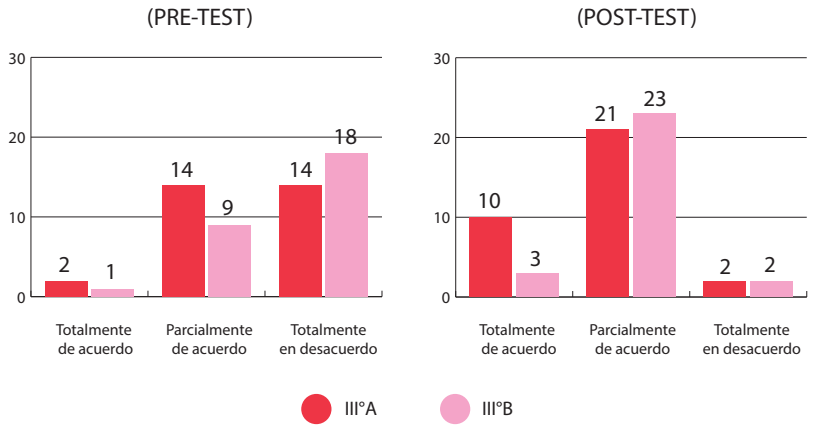
Resultados previstos

Etapa de planificación

En esta sección las estudiantes deben ser capaces de pensar en el objetivo final de su trabajo, visualizando las estrategias necesarias para llevar su tarea a buen puerto.

Tomando en consideración los resultados del pretest, es posible apreciar que hubo una mejora sustancial en esta pregunta. Gran parte de las estudiantes pasó de la opción "totalmente en desacuerdo" a la opción "parcialmente de acuerdo". Esto se podría explicar como un buen resultado, ya que las estudiantes fueron capaces de entender la importancia de preguntarse a sí mismas sobre lo que hacen, paso necesario para el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Gráfico 10. Comparación "Cuando voy a comenzar una tarea me pregunto qué quiero lograr"

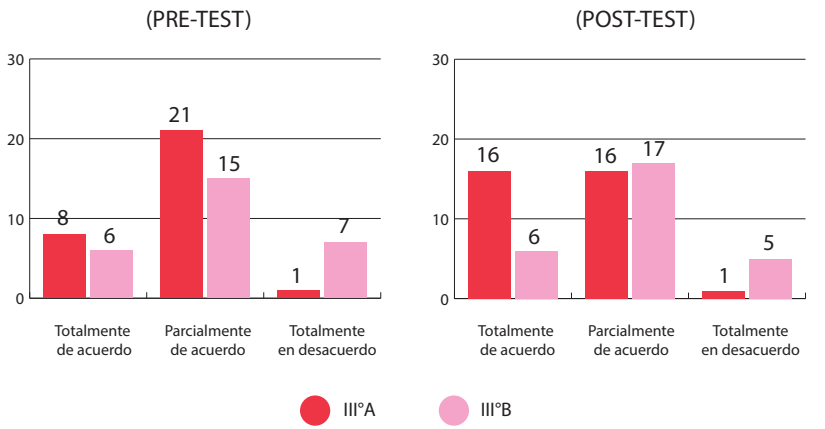


Etapa de supervisión

En esta sección de la evaluación, se presentarán los resultados obtenidos en la etapa de supervisión, en la cual las estudiantes deben ser capaces de ir monitoreando su proceso y las estrategias utilizadas para lograr una ta-

rea, esto con el fin de rectificar o potenciar procesos que hayan utilizado para llegar a una meta específica.

Gráfico 11. Comparación "Sé qué pasos debo seguir para resolver un problema"



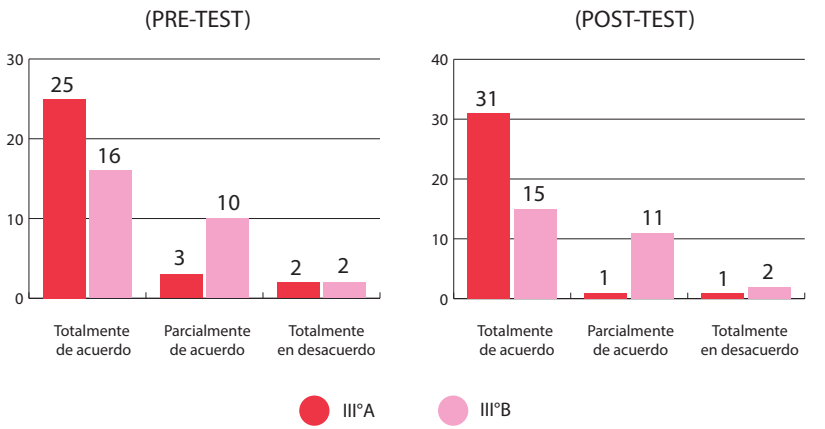
Este enunciado refleja la capacidad de los estudiantes para identificar sus propios procesos relacionados a los pasos que deben seguir para lograr resolver un problema. Esta capacidad es fundamental para corroborar si lo que ellas están realizando es correcto o incorrecto. Es por esto que esta afirmación refleja, a la igual que la anterior, un hecho fundamental de la etapa de supervisión. El grupo experimental en el pretest solo tuvo un 17% de estudiantes que estaban totalmente de acuerdo con este enunciado, mientras que en el postest, el 49% de las estudiantes dijeron estar totalmente de acuerdo con la afirmación, esto es un avance considerable si además tomamos en cuenta que disminuyó un 30% la cantidad de estudiantes que decían estar totalmente en desacuerdo con el tópico presentado. Si analizamos los resultados del grupo de control, es posible visualizar un avance que se concentra en el parcialmente de acuerdo; esto significa que también hubo un avance en las estudiantes, pero que no logra alcanzar al alcanzado por el grupo experimental.

Analizando esta etapa del control metacognitivo, es factible afirmar que la pauta de autoevaluación funcionó para mejorar las habilidades

metacognitivas de las estudiantes, ya que lograron interiorizar la importancia de controlar el proceso de su evaluación y no solo poner énfasis en los resultados finales o en el inicio de la actividad. La innovación surtió efecto ya que la permitió a las estudiantes tener conciencia de la importancia que tiene la metacognición para el desarrollo cognitivo, la cual fue trabajada por medio de una autoevaluación basada y orientada hacia el control metacognitivo.

Etapa de evaluación

Gráfico 12. Comparación "Cuando me saco una mala nota trato de mejorarla después"



Los resultados cuantitativos (calificaciones) tienen una gran importancia para las estudiantes y para el sistema educativo mismo. Es por esta razón que orientar la práctica metacognitiva como un insumo para una mejora consciente y significativa de las calificaciones serviría para solucionar dos problemas; por una parte, mejorar la capacidad de razonamiento personal que puedan tener las estudiantes y, por otra, mejorar las calificaciones, que son necesarias, dentro del proceso de selección universitaria. Al igual que en el primer enunciado de esta sección, no existe una gran diferencia entre los resultados del pretest y el postest. De esto es posible inferir que las estudiantes tienen una noción de evaluación en su

mapa cognitivo que han ido aprendiendo a lo largo de su vida académica. El problema de dicha orientación evaluativa es el trasfondo que posee, trasfondo que solo se preocupa de la calificación por la calificación como un tipo de medición de los conocimientos y aprendizaje, la cual es externa y quita todo tipo de responsabilidad a los estudiantes (Santos Guerra, 1995) dentro de su propio proceso de aprendizaje.

La etapa de evaluación es algo que las estudiantes de ambos cursos tienen interiorizado, esto trajo como resultado que muchos de los enunciados que corresponden a esta etapa del control metacognitivo fueran similares en varias ocasiones; de esto es posible extrapolar que existe una base sobre la cual trabajar, aunque no haya existido anteriormente un proceso sistemático orientado hacia la metacognición.

A continuación, se presenta un breve análisis de los resultados previstos:

- **Mayor desarrollo de habilidades metacognitivas en el grupo experimental**: como objetivo de la innovación se planteó mejorar los niveles metacognitivos de las estudiantes; al ver los resultados obtenidos en el postest es factible afirmar que la pauta de autoevaluación mejoró los niveles metacognitivos de ellas.
- **Mayor importancia a la metacognición:** la innovación permitió situar en primera línea del quehacer pedagógico a la autoevaluación y, por consiguiente, a la metacognición. Esto permitió que el concepto de metacognición estuviera presente y pudiese ser discutido entre docentes, entre estudiantes y entre docentes y estudiantes.
- **Diferencias estadísticas entre el grupo experimental y el grupo de control:** al separar a los dos cursos en grupo de control y experimental se esperaba que hubiese diferencias estadísticas al final de la innovación. Este resultado fue así, ya que se aprecian grandes diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental, sobre todo en las fases de planificación y supervisión del control metacognitivo.

Resultados no previstos

- **Desarrollo de habilidades metacognitivas en el grupo de control:** en un comienzo nunca se esperó que hubiese una mejora en las habilidades metacognitivas en el grupo de control, sin embargo, estas mostraron cierto avance que posiblemente se deba a los docentes (iguales para ambos cursos), los cuales implementaron una serie de cosas estudiadas en los talleres.
- **Disminución de estadísticas en el grupo de control:** el resultado imprevisto 1 trajo como consecuencia que muchas de las estadísticas negativas obtenidas por el grupo de control se vieran drásticamente disminuidas; por ejemplo, si en el pre- test existían 18 estudiantes que registraban totalmente en desacuerdo con algún indicador, en el postest solo eran cinco estudiantes que escogían la opción a totalmente en desacuerdo como su alternativa para el mismo indicador.

Condicionantes

Facilitadores

Disposición del establecimiento: al estar dentro de sus sellos educativos el formar estudiantes autónomas, la institución puso a disposición del investigador recursos, espacios y tiempos para el desarrollo de la innovación. Esto mejoró el trabajo con los docentes y las estudiantes, fomentando una discusión orientada hacia la mejora de la metacognición.

Participación activa de las estudiantes: ambos cursos (III° A y III° B) participaron activamente de la innovación y siempre estuvieran dispuestas a responder el test metacognitivo y la pauta de autoevaluación; esto facilitó el análisis de la información y el monitoreo de la innovación. Además, permitió que la evaluación se realizara en período de sus vacaciones de verano, ya que durante el período regular no se pudieron dar los espacios por las actividades que se explicitarán en la sección de obstaculizadores.

Asistencia de las estudiantes: una de las fortalezas del establecimiento es la asistencia regular a clases de la mayor parte de las estudiantes. El promedio de asistencia de cada alumna supera el 90%, esto brindó la posibilidad de mantener cierta regularidad al momento de aplicar las pautas de autoevaluación, ya que en 4 de las 5 ocasiones donde se aplicó la pauta de autoevaluación hubo asistencia completa.

Profesores interesados en la metacognición: los docentes que participaron de la innovación siempre tuvieron una actitud positiva frente al aprendizaje de nuevas estrategias que les permitieran desarrollar diversas habilidades en las estudiantes; esto se vio reflejado en su apertura a la observación de clases, al acompañamiento y a la aplicación de las pautas de autoevaluación.

Obstaculizadores

Actividades extra programáticas: durante el mes de noviembre (mes de aplicación de la innovación) el colegio entró en "modo aniversario". Esto significa que las estudiantes están durante todo el mes en actividades que coronan con un evento el último sábado de noviembre, además, durante dos semanas no se puede evaluar ni a terceros ni cuartos medios. Esto fue un problema ya que solo se pudo aplicar cinco veces la autoevaluación, en vez de las nueve veces que estaba planificado. A pesar de esto, se logró el número mínimo de aplicaciones de la pauta de autoevaluación, 4 veces.

Pruebas de nivel: cuando terminó el "modo aniversario" del colegio, comenzaron las pruebas de nivel, las cuales se realizan durante dos semanas en bloques protegidos; esto generó que en varios días las estudiantes de tercero medio no pudieran participar de la evaluación de la innovación, por lo cual se debió trabajar con ellas luego del inicio de sus vacaciones.

Cantidad de docentes: en varias asignaturas había más de un profesor que dictaba la clase, por ejemplo, en la asignatura de matemáticas el curso se dividía en dos, esto afectó ya que se hacía más difícil coordinar a más docentes o en las horas artísticas el curso se dividía en tres; artes visuales,

artes musicales o artes escénicas, lo que aumentaba a tres los docentes que se debían coordinar para aplicar la pauta de autoevaluación una vez.

Resultados

Discusión desde la metacognición

Una de las características teóricas fundamentales de la metacognición que se planteó en esta investigación fue el control metacognitivo (Mateos, 2001), la cual dividía el proceso de la metacognición en planificación, supervisión y evaluación. Al momento de obtener los resultados de la innovación, estas fases planteadas por Mateos quedaron en evidencia para las estudiantes, ellas pudieron advertir que inconscientemente recorrían este camino sin hacerlo consciente y que este recorrido traía para ellas una serie de beneficios al momento de realizar alguna tarea o actividad propuesta por el docente.

Cuando se plantea a las estudiantes la noción de control metacognitivo ellas son capaces de traspasar a su realidad el ámbito teórico, tal como lo ha planteado Mateos (2001); los enunciados propuestos en la pauta de autoevaluación fueron significativos para ellas porque lograron realizar un paralelo entre el papel y la realidad. Este símil logró generar una conexión personal y emocional con el instrumento, lo que resultó ser valioso para la actividad y la innovación misma. Si se realiza un desglose por cada fase del control metacognitivo, es necesario comenzar con la planificación, en la cual las estudiantes identificaron los enunciados de la pauta de autoevaluación con lo que ellas realizan en la mayoría de los trabajos que se les piden en el colegio. Esta fase sirvió para que ellas pudieran establecer los lineamientos bases sobre los cuales debían comenzar a realizar cualquier tipo de tarea planteada por algún docente. Es por esta razón que esta etapa de planificación cumple en la práctica lo que Mateos (2001) plantea desde un ámbito teórico.

La fase de supervisión complicó a las estudiantes por la dificultad de sus enunciados, los cuales están desarrollados en base a habilidades complejas, pues es necesario realizar un proceso de reacomodamiento de lo que se está desarrollando, ya que es necesario, según lo planteado por Schraw y Dennison (1994) un triple proceso de tipos de conocimientos

para lograr un nivel metacognitivo óptimo. A pesar de este inconveniente, las estudiantes comprendieron la importancia de rectificar el camino a recorrer para llegar a los objetivos que se proponían al inicio de cualquier actividad, siendo una de las características más importante de esta fase, la interiorización de la idea sobre el error, este ya no es un problema, sino que un problema para seguir creciendo.

Por último, la fase de evaluación solo vino a reafirmar lo que muchas estudiantes ya conocían gracias al devenir pedagógico de sus años de estudio. Esto sirvió para apuntalar una serie de conceptos de la evaluación con docentes y estudiantes, tales como lo cíclico de la evaluación, el valor de lo formativo frente a lo sumativo y la subversión del poder evaluativo dentro de la sala de clases (Santos Guerra, 1995). Estos conceptos quedaron arraigados en docentes y estudiantes.

Discusión desde la autoevaluación

Para realizar esta sección se analizan las características de la autoevaluación enunciadas en la fundamentación teórica, estas son:

- Es un proceso donde se invierten las relaciones de poder dentro de la evaluación, pasando del profesor a los estudiantes (Santos Guerra, 1995): tal como lo plantearon las estudiantes en la evaluación de la actividad, ellas sintieron que la autoevaluación les permitió lograr cosas que ellas nunca pensaron; esto es un reflejo del cambio de poder dentro de la sala de clases.
- Brinda la posibilidad a los y las estudiantes de analizar y comprender sus propios procesos de aprendizaje (Monedero, 2001): las estudiantes fueron capaces de ver sus propios procesos (EMA 10), reconociendo todos los procesos que ellas realizaban inconscientemente.
- Estimula el desarrollo de habilidades metacognitivas (Ibabe y Jaureguizar, 2007): tal como fue planteado por la evaluación de los docentes (D1) la autoevaluación permitió desarrollar en las estudiantes habilidades metacognitivas orientadas hacia su propia práctica dentro de la sala de clases, por lo que es una parte de la autoevaluación que funcionó exitosamente.

- Requiere de procesos sistemáticos y constantes para lograr resultados efectivos (Monedero, 2001): la sistematicidad de la autoevaluación fue uno de los factores preponderantes al momento de realizar la innovación, ya que EMA 1 y D3 plantean en la evaluación la importancia que tuvo esta característica, la cual fue relevante para establecer procesos que permitieran obtener resultados en un plazo determinado de tiempo.
- Los resultados ayudarán a crear mejoras significativas en cuanto a las estrategias que utiliza el estudiantado para lograr las metas propuestas (Casanova, 1999): idealmente se busca que los resultados obtenidos por la autoevaluación permitan al colegio María Teresa Cancino de Recoleta establecer una serie de lineamientos orientados a mejorar las prácticas metacognitivas de las estudiantes, la cuales sienten, respaldadas por los resultados, que se vieron beneficiadas por la práctica sistemática de la autoevaluación.

Es así como gran parte de los preceptos teórico-prácticos de la autoevaluación y la metacognición sirvió como sustrato para generar un notorio desarrollo de las habilidades metacognitivas de las estudiantes por medio de una pauta de autoevaluación, la cual fue aplicada sistemáticamente bajo los preceptos del control metacognitivo.

Tomando en consideración todo lo ya expuesto anteriormente, la presente innovación busca resolver un problema que se da en muchas instituciones de nuestro país, la falta de espacios que tienen los y las estudiantes para autoevaluarse, esto conlleva bajos niveles de desarrollo metacognitivo, pues la autoevaluación es una herramienta fundamental para aquello. Es por esta razón que se decidió realizar una pauta de autoevaluación en conjunto con los docentes de diversas áreas de tercer año medio de un colegio de Recoleta para aplicar sistemáticamente este instrumento en un curso que sería el grupo experimental (III° A) y compararlo con otro curso, que sería el grupo de control (III° B). Para saber si realmente la pauta de autoevaluación generaba mejoras metacognitivas en las estudiantes se decidió aplicar de igual forma un test metacognitivo al inicio y al final, comparando sus resultados, los cuales ya fueron descritos previamente. Esto brindaría la posibilidad de observar la mejora, estancamiento o retroceso de las habilidades metacognitivas de las estudiantes.

Conclusiones

La metacognición y la autoevaluación son temas que en la literatura especializada son tratados en extenso, sin embargo, en conjunto o generando una relación no lo están. Estos dos temas son fundamentales para lo que se entiende o se busca en la escuela moderna. Una escuela que indaga y proyecta cada vez más dar énfasis a las habilidades mal llamadas "blandas" por sobre el contenido mismo. Es por esta razón que indagar en nuevas formas para que los profesores mediaticen el contenido, se relacionen con los y las estudiantes y/o evalúen, son cada vez más urgentes.

Estos dos elementos (autoevaluación y metacognición) ayudarán en el trabajo docente, pues tendrán la capacidad de recopilar información que, dentro de una clase convencional, como las que se hacen mayoritariamente aún, no permiten a los docentes obtener datos confiables sobre el desarrollo académico de los estudiantes. La autoevaluación permitirá a los profesores y profesoras obtener información contextualizada de sus estudiantes para retroalimentar sus propias prácticas pedagógicas. A este respecto, la innovación educativa propuesta tenía como objetivo la creación de dos talleres orientados a los docentes, uno sobre autoevaluación y otro sobre metacognición, para dar origen a una base teórico-práctica suficiente a la posterior creación en conjunto de una pauta de autoevaluación que se aplicará sistemáticamente a las estudiantes del III° A, comparando al final de la innovación los resultados de este curso con el grupo de control (III° B) y, así, observar las diferencias existentes entre un curso que tiene los espacios para desarrollar instancias de autoevaluación mediatizadas con herramientas metacognitivas, y otro curso que no tenía acceso a estas instancias autoevaluativas

Esta observación que se realizó entre el grupo de investigación y el grupo de control permitió establecer el grado de efectividad de la innovación, pues el curso en el cual se aplicó la pauta de autoevaluación obtuvo resultados considerablemente superiores en comparación al grupo de control. Estos resultados deberían ser equiparados en el tiempo, ya que una de las principales proyecciones de esta innovación es que la autoevaluación desarrollada se convierta en un instrumento oficial de la institución para realizar procesos metacognitivos con las estudiantes, desde primer año de enseñanza media hasta cuarto medio. La creación en conjunto de la pauta de autoevaluación permitió a los y las docentes

tener un dominio sobre el tema de la innovación, que les permitió desenvolverse de mejor manera dentro de sus asignaturas.

En cuanto al seguimiento, monitoreo y evaluación de la innovación, es posible indicar que fueron de ayuda para ir analizando el progreso de las habilidades metacognitivas de las estudiantes, al igual que ir rectificando ciertas actividades que no estaban funcionando del todo bien. En primera instancia, se decidió que la autoevaluación solo se aplicara luego de cada prueba, sin embargo, y en función a las necesidades de los diferentes docentes, se decidió aplicar la pauta de autoevaluación luego de cada actividad evaluada, por ende, la autoevaluación abarcó diferentes tipos de evaluaciones, no solo la convencional prueba, agregando ensayos, disertaciones, revisiones de cuadernos, ensayos y trabajos manuales. que le permitió establecerse en diversos ámbitos del quehacer pedagógico-evaluativo de los docentes.

Referencias

Agencia de la Calidad de la Educación. (2014). Informe Nacional de Resultados ChilePISA 2012. MINEDUC.

Casado Goti, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. Revista de Psicodidáctica, 6(1), 99-107. https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484009.pdf

Casanova, M. A. (1997). Manual de evaluación educativa (5ª ed.). La Muralla.

Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2003). Evaluación educativa y promoción escolar. Pearson Educación.

Calatayud Salom, M. A. (2008). Establecer la cultura de la autoevaluación. Padres y Maestros, 314, 1-5. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1559

Constenla, J. (2007). Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula. Ponencia presentada en el Seminario-Taller Regional por la Calidad de la Educación "Evaluar para Aprender", 10 de agosto, Concepción, Chile.

De Miguel, M. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias (pp. 1-37). Alianza Universidad.

Del Valle, M., Pérez, M., y Ramos, C. (2005). La autoevaluación como herramienta para el aprendizaje. Acta Latinoamericana de Matemática Educativa, 24. https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/la-autoevaluacion-como-herramienta-para-el-aprendizaje

Delgado, A., y Cuello, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. Revista de Docencia Universitaria, 4(1), 1-13. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175935.pdf

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE, 9(1), 11-43. https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17187

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum Associates.

Ibabe, E., y Jaureguizar, J. (2007). Auto-evaluación a través de Internet: Variables metacognitivas y rendimiento académico. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 6(2), 59-75. https://www.researchgate.net/publication/28209787

Mateo, J., y Martínez, F. (2008). Medición y evaluación educativa. Lavel.

Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Aique.

Navarro, G., y Jiménez, J. (2005). La autoevaluación escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal, en la organización educativa. Estudios Pedagógicos, 31(2), 57-69. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200004&script=sci_arttext

Osses, S., y Jaramillo, S. (2012). Validación de un instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de educación general básica. Estudios Pedagógicos, 37(2), 117-131. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200008&script=sci_arttext

Ríos, D., y Troncoso, P. (2003). Autoevaluación de los alumnos: Una estrategia participativa orientada al "aprender a valorar". Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 4(1), 111-120.

Román, M. (2011). Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 55(1), 107-136.

Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. Enfoques Educacionales, 5(1), 69-80.

Schraw, G., y Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19(1), 460-475.

Velásquez, M. (2004). Ontogenia del conocimiento metacomprensivo referido a estrategias de evaluación y estrategias remediales: Entre kínder y cuarto año medio. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 6(1), 111-127.

Estrategias de autoevaluación para el desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje en la asignatura de educación física y salud

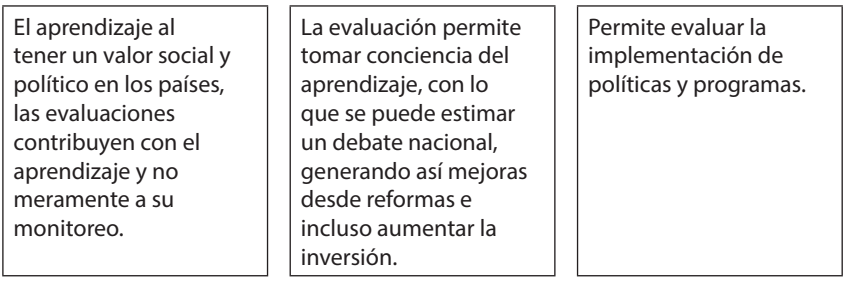
Bárbara Farías Farías

Diagnóstico institucional

Descripción de políticas internacionales y nacionales sobre evaluación para los aprendizajes

Para comprender la realidad sobre evaluación educativa internacional, es necesario realizar un análisis de las diversas políticas mundiales y sus orientaciones respecto a los procesos escolares. En primer lugar, desde el Instituto de Estadística (IEU) de la UNESCO (2018) se declara que, dentro de las reformas más efectivas vinculadas a educación están las relacionadas a la evaluación, y por lo anterior, es que los países con mejores resultados en pruebas internacionales la han establecido de modo sistemático para retroalimentar a las prácticas no tan solo en el aula, sino que también políticas y prácticas. Por ello, establece una clara invitación a reflexionar respecto a su posible transferencia a nivel micro (al interior de un establecimiento), donde la incorporación de acciones innovadoras que aporten a la incorporación de nuevos elementos para la mejora de los procesos evaluativos pueda contribuir de manera positiva y significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El mismo IEU, declara que dentro de los fundamentos para establecer la evaluación de los aprendizajes a nivel político y gubernamental se encuentran:

Figura 1. Fundamentos para establecer la Evaluación de los aprendizajes



El reconocimiento de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también ha sido declarado por la OCDE desde los inicios del 2000. Ahí se realzaba el rol de la evaluación como parte integral del proceso evaluativo, alertaba que en las prácticas evaluativas de varios países predominaba la intencionalidad sumativa por sobre la formativa, la implementación de un sentido centrado en el aprendizaje por sobre la rendición de cuenta. Asimismo, se menciona que la evaluación en su función formativa constituye una contribución para el aprendizaje, esta debe ser regular y brindar información suficiente para poder retroalimentar de modo relevante a modo individual (Dumont et al., 2010).

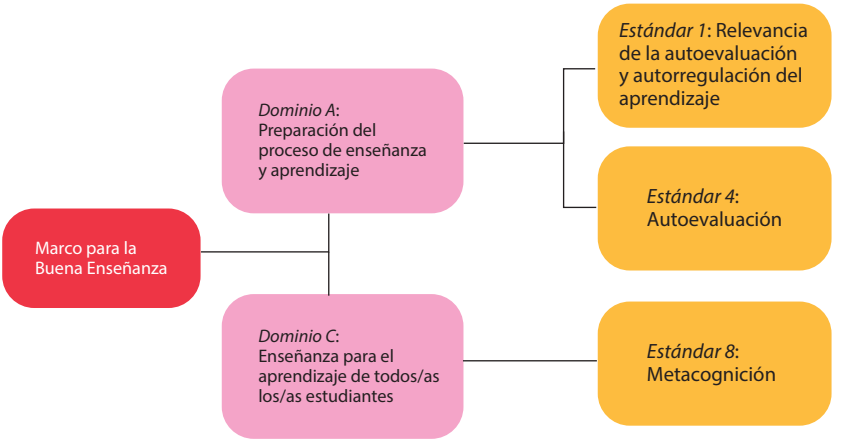
A propósito del caso chileno, el Decreto 67/2018 de Evaluación, calificación y promoción, ha contribuido a la discusión acerca del rol de la evaluación en los procesos educativos, en España se ha presentado en noviembre del 2021 el Real Decreto 984/2021, que menciona en los artículos 10 y 17 que la evaluación en primaria como en secundaria será continua, formativa e integradora. Incluso, como plantea la literatura, se proyecta que el profesorado junto con utilizar los procesos evaluativos para reconocer los aprendizajes de los estudiantes también deberá reflexionar sobre la práctica docente.

Por su parte, la UNESCO (2021) plantea la relevancia que tiene la evaluación formativa, a partir de análisis elaborados han concluido que cuando se aplica este tipo de evaluación el estudiantado aumenta su motivación, factor relevante para los procesos de aprendizajes (Sellan, 2017). Igualmente, la evaluación formativa contribuye a que los estudiantes sean más activos y aumenten su autonomía.

La presencia del COVID-19 a nivel nacional e internacional, ha constituido un hito que sería imposible dejar al margen del presente trabajo, dado que ha obligado a remirar las prácticas docentes y permitió incorporar elementos propios de las tecnologías para la información y comunicación a disposición del aprendizaje, esto debido a la realización de clases asincrónicas (UNICEF, 2021). En efecto, dada la emergencia sanitaria provocada por la presencia del Covid-19 a nivel mundial, a juicio de la autora, constituye un proceso de aprendizaje que brinda oportunidades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en "normalidad". A propósito, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) ha presentado un documento denominado "Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe" en el que realza el rol de la evaluación formativa, el que puede contribuir a asegurar el aprendizaje remoto y que le permite al estudiante obtener información respecto a su grado de avance en función de los objetivos de aprendizajes a desarrollar.

En línea con las políticas sobre la práctica evaluativa en el aula, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) busca "guiar y orientar el desarrollo y aprendizaje profesional docente" (Marco para la Buena Enseñanza, 2021, p. 3) y que ha constituido un cambio en criterios de los estándares sobre la profesión docente. En él se destacan 3 desempeños profesionales, de los cuales uno está enfocado en el ámbito evaluativo, y se explicita que los docentes deben implementar "prácticas de evaluaciones con propósitos formativos y sumativas que permitan ajustar la enseñanza y retroalimentar a los estudiantes". (Marco para la Buena Enseñanza, 2021, p. 11). El nuevo MBE, determina 6 énfasis, donde el segundo de estos constituye una clara motivación y orientación para el presente trabajo. En la misma línea, este documento se estructura a partir de 4 dominios, de estos, son los dominios A y C los cuales aportan a sustentar este proyecto de innovación, ya que destacan respectivamente la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje y la enseñanza del aprendizaje para todas y todos los estudiantes (Figuras 1, 2).

Figura 2. Resumen Marco para la Buena Enseñanza



Fuente: adaptado de Marco para la Buena Enseñanza (2021).

Como se destaca en la Figura 2, en el MBE (2021) en el Dominio A en el estándar 1, se realza la relevancia de que el docente comprenda la importancia de involucrar al estudiantado en la autoevaluación y promover la autorregulación del aprendizaje. Respecto a la evaluación, precisamente el estándar 4, se profundiza sobre la planificación de los procesos evaluativos, considerando la autoevaluación y la coevaluación un medio para la diversificación de la recolección de evidencia pedagógica para el monitoreo de los aprendizajes. Así mismo, el Dominio C, menciona el rol del profesorado en los procesos de autoevaluación para que los estudiantes logren observar sus aprendizajes y el de otros. En cambio, en el estándar 8 se acentúa el foco sobre la metacognición, promoviendo el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

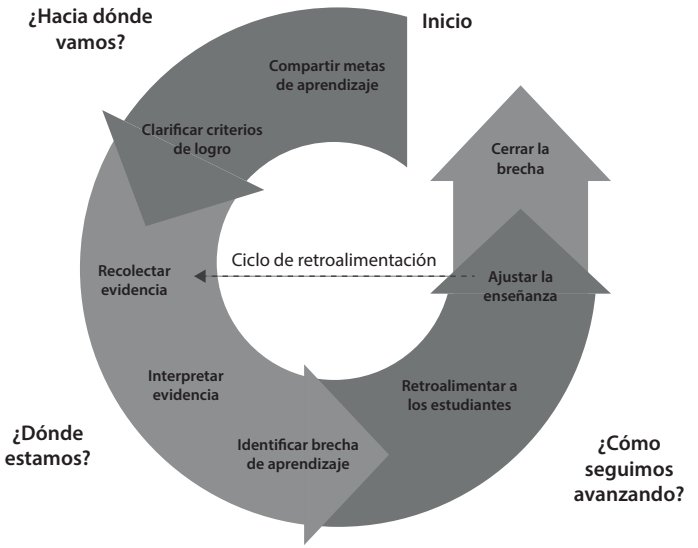
En febrero del año 2018, fue promulgado el Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción, el que establece las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción derogando tres decretos previos (N°511, N°112 y N°83).

Igualmente, se declara en el mismo artículo el propósito fundamental de la evaluación que se realiza al interior de los establecimientos, el cual es "promover progresos en el aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza" (Orientaciones para la implementación del Decreto 67, 2018,

p. 9). Lo anterior, se destaca como desafío dentro de las prácticas pedagógicas, ya que se debe fortalecer "integración de la evaluación formativa a la enseñanza para diagnosticar y monitorear de modo más constante y sistemático los aprendizajes de los estudiantes, tomando decisiones pedagógicas de forma oportuna" (Orientaciones para la implementación del Decreto 67, 2018, p. 10). Esta evaluación formativa, en su interés de monitorear de forma permanente los aprendizajes, establece un ciclo (Figuras 1, 3), el cual es una "carta de navegación" a tener en cuenta para incorporar esta práctica formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 3. Ciclo de la evaluación formativa

Fuente: Agencia de la Calidad (2018).



Para efectos de este proyecto, la relevancia de este Decreto y su ciclo declarado en las Orientaciones para la implementación del Decreto 67 /2018, recae en dos aspectos. En primer lugar, compartir las metas de aprendizaje ayuda al estudiante a situar lo que está aprendiendo y lo que

aprenderá reconociendo metas y estableciendo conexiones. En segundo lugar, en el mismo documento, se declara que el estudiante debe tener una participación activa en su proceso evaluativo, generando experiencias de autoevaluación "que permitan a los estudiantes desarrollar su capacidad para reflexionar sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje" (Orientaciones para la implementación del Decreto 67, 2018, p. 8).

Finalmente, se considera relevante mencionar que en el artículo 18 del decreto, se solicita que los reglamentos de evaluación establezcan lineamientos para diversificar la evaluación en el marco de atender a la diversidad de los estudiantes, en este sentido, se puede generar espacios donde estos tengan un rol activo, democratizando el proceso de evaluación mediante la autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares.

Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

La innovación se realiza en un establecimiento de dependencia particular pagado, ubicado en el centro de la comuna de Santiago desde hace 165 años, perteneciente a una Red Educacional Ignaciana (REI). La REI está compuesta por 20 instituciones ubicadas a lo largo de Chile y cuyo anhelo es "renovar nuestro compromiso para la colaboración apostólica y para compartir en profundidad el trabajo a favor de la vida de la Iglesia y de la transformación del mundo" (CG35, decreto 5 en Proyecto Educativo Red Educacional Ignaciana, 2008, p. 4).

El colegio cuenta con 1.423 estudiantes, de los cuales 358 son niñas que cursan desde los niveles de prekínder a quinto básico (Cuenta Pública 2020-21). Mantiene una mensualidad de 11.21 UF, sin embargo, presta ayudas socioeconómicas y la beca Pedro Arrupe que corresponde al 100% de la colegiatura, uniforme y alimentación a la cual se postula desde primero medio. El colegio tiene un índice de vulnerabilidad de 6,7% según los datos del año 2019, los apoderados declararon tener entre trece y quince años de escolaridad, con un ingreso aproximado de un millón doscientos mil pesos.

En el año 2020, en el ranking publicado de los 100 mejores colegios que rindieron la Prueba de Transición Universitaria (PTU), el Colegio quedó en el lugar número 90 a nivel nacional, donde rindieron la prueba 96 estudiantes, obteniendo un puntaje promedio de 626,95 (Cuenta

pública 2020-21). Respecto al proyecto educativo del establecimiento, cabe mencionar que sigue los lineamientos de la REI, los cuales son compartidos por los 20 colegios y escuelas de la Compañía de Jesús en un tomo titulado: "Proyecto Educativo Red Educacional Ignaciana". Este documento, contiene 5 apartados; para los efectos de este proyecto, se revisarán los puntos 3 y 4, ya que estos últimos orientan hacia el perfil de egreso del establecimiento y para efectos de esta innovación se tomarán como datos prescriptivos.

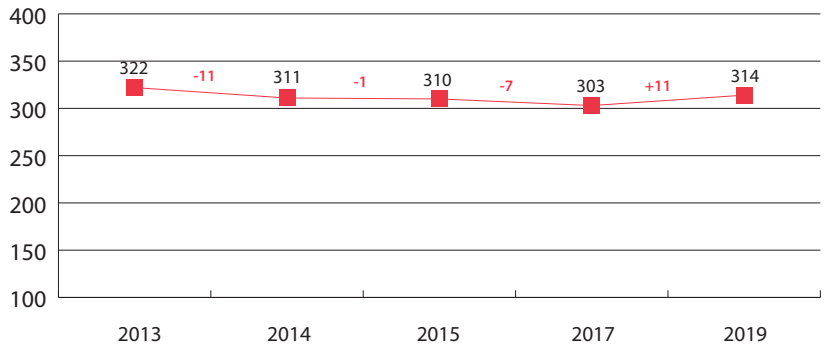
El reglamento de evaluación, calificación y promoción (2021), inicia estableciendo qué se entiende por evaluación, al respecto señala que es un "proceso de diálogo, comprensión y mejora" (p. 2). En él, hay dos grandes dimensiones en las cuales se funda y de las que se desprenden los artículos que detallan en profundidad las características sobre el régimen y procedimientos evaluativos.

Es importante mencionar que, producto de la pandemia durante el año 2020, este reglamento experimentó cambios debido a las necesidades de la modalidad remota sincrónica de la educación. En primera instancia, las evaluaciones se redujeron a propósito de la poda curricular (reducción de objetivos de aprendizajes) que realizó el colegio previo incluso a la propuesta del Ministerio con la priorización curricular; solo era una nota necesaria por asignatura para promover al estudiante, y no 4 como lo estipula el reglamento. Al disminuir las evaluaciones sumativas, se privilegiaron las instancias formativas para evaluar el aprendizaje. De esta última idea, la Dirección Académica dio pie para integrar la Evaluación Auténtica en los procesos evaluativos; hasta el día de hoy se sigue trabajando, perfeccionando y ajustando en el propio quehacer docente.

Hoy, con el retorno híbrido a las actividades escolares, se han retomado las prácticas dejadas atrás por la pandemia, en cuanto a instancias sumativas y cantidad de notas. Igualmente, la plataforma de aula virtual que se instauró durante la pandemia, se sigue utilizando para la recogida de evidencia pedagógica de actividades y evaluaciones.

Los resultados obtenidos en la prueba de Matemática, comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar nivel socioeconómico, son de 6 puntos sobre la media. Se pueden observar en la Gráfico 1.

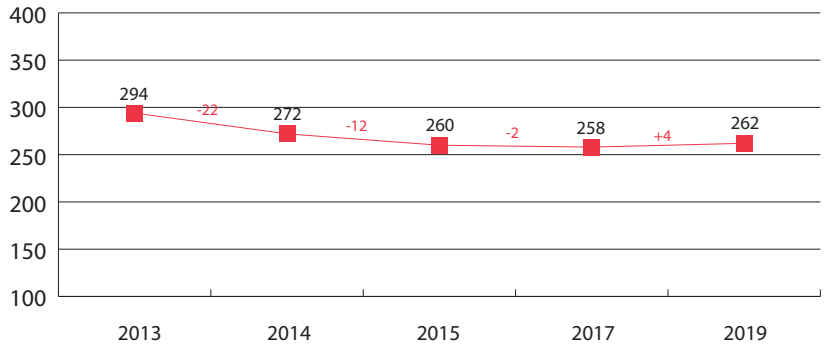
Gráfico 1. Resultados SIMCE Matemática



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2019).

En cuanto a los resultados obtenidos en la prueba de Lenguaje, el promedio del establecimiento, comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico fue de -11 puntos, tal como se presenta en la Gráfico 2.

Gráfico 2. Resultados SIMCE Lenguaje



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2019).

En relación con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) obtenidos en el año 2019 y que tienen directa incidencia en la asignatura de Educación Física y Salud por su propósito formativo, se puede observar en la Tabla 1 los resultados del indicador de hábitos de vida saludable.

Tabla 1. Puntajes en las dimensiones del indicador 2014-2019 y variaciones entre años

Dimensión	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2015- 2017			Puntaje 2017	Variación 2017-2019	Puntaje 2019
Hábitos de autocuidado	80	-4	76	-1			75	0	75
Hábitos alimenticios	//	//	59	-3			56	↑ 10	66
Hábitos de vida activa	65	↓ -5		60	4	64	-2	62	

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2019).

Por último, el área de Educación Física está conformada por nueve docentes, y cada uno con especialidad deportiva ya sea en fútbol, básquetbol, gimnasia o voleibol. El equipo tiene una organización jerárquica que está encabezada por la Dirección Académica, seguido por el jefe de Departamento, quien lidera y guía a los docentes. Cuentan con una organización curricular interna de líderes por nivel, lo que significa que cada uno está a cargo de velar por compartir las actividades de la unidad según objetivos, crear material para el aula virtual y generar un plan de trabajo para la unidad para los tres cursos del nivel; todo este proceso, es compartido y retroalimentado por los otros dos profesores. Poseen un plan curricular propio basado en las Bases Curriculares del MINEDUC el cual se organiza en unidades didácticas.

Identificación del problema de innovación

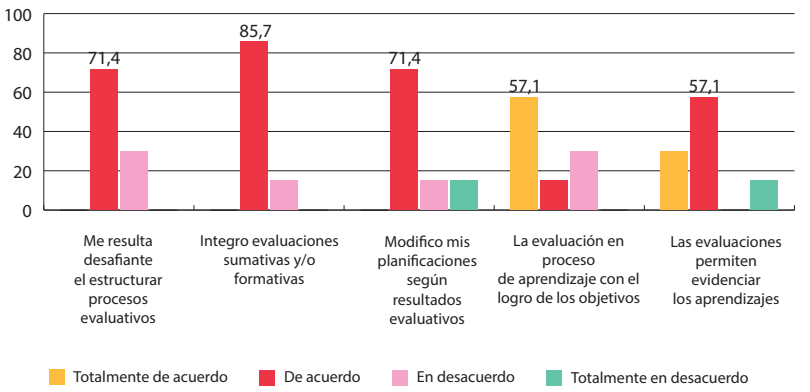
Para reconocer los principales problemas del establecimiento seleccionados para esta innovación, se implementaron dos instrumentos de recogida de información. El primero con un enfoque cuantitativo: un cuestionario, elaborado a partir de una escala de Likert, y el segundo con un enfoque cualitativo: un grupo focal. El cuestionario fue aplicado el día 6 de octubre, de los nueve integrantes del departamento de Educación Física este fue aplicado por medio de un Formulario de GOOGLE a siete de los Docentes, esto debido a que uno de ellos se encuentra con licencia

médica y la otra participante es la autora de esta innovación. El objetivo de la aplicación de este instrumento fue conocer las prácticas evaluativas ejecutadas por docentes que apuntan a desarrollar la autoevaluación para fortalecer procesos de metacognición y autorregulación del aprendizaje en la asignatura de Educación Física y Salud. La fiabilidad del instrumento aplicado según Alfa de Cronbach en el programa estadístico SPSS v.25, arrojó un ,938 de fiabilidad.

Los docentes mencionan que es relativamente dificultoso estructurar los procesos evaluativos (71,4%), lo que es consistente con la percepción respecto a la calidad de la implementación de procedimientos de evaluación, dado que no logran capturar completamente el aprendizaje de los estudiantes (57,1%).

Respecto a la función de la evaluación como una herramienta que brinda información para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje, se evidencia que la mayoría de los docentes realizan ajustes en sus planificaciones a partir de los resultados de la evaluación (71,4%). Sin embargo, no se evidencian profesores que lo realicen de manera permanente. El mismo porcentaje considera que la evaluación favorece con el aprendizaje de las unidades didácticas. Finalmente, cabe mencionar que gran parte de los docentes incorpora a los estudiantes en los procesos de evaluación formativa como sumativa (85,7%).

Gráfico 3. Función de la evaluación



Luego del análisis cuantitativo de los resultados del cuestionario, se detectan los siguientes problemas:

Tabla 2. Principales problemas identificados en el cuestionario

Subdimensiones	Problemas identificados
A. Evaluación	A.1 Dificultad en la estructuración del proceso evaluativo. A.2 La evaluación no logra capturar los aprendizajes de los estudiantes.
B. Agente Evaluativo	B.1 Dificultad en la diversificación del agente evaluativo.
C. Metacognición	C.1 El estudiantado no es consciente de lo que aprende.
D. Autorregulación del aprendizaje	D.1 Baja autogestión de los estudiantes. D.2 Falta de incorporación de los estudiantes en la generación de actividades.

Posterior a la aplicación del cuestionario, se realizó un grupo focal con docentes. Según Mella (2000) "los grupos focales son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión" (p. 3). Para los efectos diagnóstico, se utilizó esta técnica cualitativa para complementar la técnica cuantitativa, indagando en mayor profundidad las subdimensiones desde la perspectiva grupal del departamento de Educación Física del establecimiento. El *focus group* se realizó el día 13 de octubre y asistieron cinco de los siete profesores. El grupo focal duró alrededor de 50 minutos.

A continuación, se presenta la estructura del grupo focal realizada en la siguiente tabla de especificaciones.

Tabla 3. Tabla de especificaciones *focus group*

Dimensión	Subdimensiones	Objetivos	Preguntas
Evaluación educativa La evaluación educativa es un proceso continuo y sistemático que permite la recogida de información (Stufflebeam, 1979) oportuna para emitir juicios de valor (Suchman, 1972) de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. A partir de lo anterior y con la información recabada, el profesor podrá tomar decisiones y ajustar su práctica docente con el fin de mejorar los procesos evaluativos y promover los aprendizajes en los estudiantes (Ahumada, 2001).	**Evaluación**: "Es la valoración de la información diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre factores relevantes que integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora" (Pérez, 2000, p. 269).	Identificar la conceptualización de evaluación educativa, su utilidad y las estrategias implementadas en la práctica docente.	1. ¿Cómo define el concepto de evaluación educativa? ¿Por qué lo define de esta manera? 2. ¿Qué características considera usted que tiene la evaluación educativa? 3. ¿Qué utilidad tiene la evaluación en su práctica pedagógica? ¿Por qué? 4. ¿Qué estrategias o procedimientos evaluativos implementa en su práctica evaluativa o pedagógica?
	Agente evaluativo: grado de participación de los estudiantes en la evaluación; consideran la autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).	Reconocer la incorporación de agentes evaluativos y sus barreras en la implementación.	5. ¿Qué agentes evaluativos integra en los procesos de evaluación? ¿En qué momentos del proceso evaluativo los integra? 6. ¿De qué manera se integran los agentes evaluativos en su práctica evaluativa? 7. ¿Qué dificultades percibe para la implementación de la autoevaluación en los procesos de evaluación? ¿Por qué? 8. ¿Qué facilitadores percibe con la implementación de la autoevaluación en los procesos de evaluación? ¿Por qué?

Dimensión	Subdimensiones	Objetivos	Preguntas
	Metacognición: "Capacidad de reconocer con precisión el propio conocimiento y emociones, de comprender la interacción y el impacto en el comportamiento" (Irwin, 2017, p. 454).	Analizar la concepción de metacognición y sus obstaculizadores y facilitadores en la implementación y desarrollo en el aula.	9. ¿Qué entiende usted por metacognición? 10. ¿Qué obstaculizadores considera que existen para el desarrollo de la metacognición en la asignatura de Educación Física y Salud? ¿Por qué? 11. ¿Qué facilitadores considera que existen para el desarrollo de la metacognición en la asignatura de Educación Física y Salud? ¿Por qué?
	Autorregulación del aprendizaje: "Proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas para la obtención de metas" (Zimmerman, 2000, p. 14).	Analizar la concepción de autorregulación del aprendizaje y sus obstaculizadores y facilitadores en la implementación y desarrollo en el aula.	12. ¿Qué entiende usted por autorregulación del aprendizaje? 13. ¿Qué obstaculizadores considera que existen para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en la asignatura de Educación Física y Salud? ¿Por qué? 14. ¿Qué facilitadores considera que existen para el desarrollo de la metacognición en la asignatura de Educación Física y Salud? ¿Por qué?

Como primer aspecto a destacar, se evidencia conocimiento por parte del profesorado sobre el concepto de evaluación, donde se menciona su relación con el aprendizaje, sin embargo, existe confusión sobre la relación de esta con la "medición". Además, se asoció este concepto a un vínculo entre docente y estudiante como un elemento que contribuye a acompañar y reconocer el aprendizaje del alumnado.

La evaluación predominante descrita por los profesores es la heteroevaluación, sobre todo en el periodo de "normalidad", ya que, en presencialidad, los tiempos de sesiones son menores. Durante el periodo

de educación remota, declaran que se diversifica la participación de los agentes evaluativos, principalmente mediante la autoevaluación, lo que constituyó un desafío dado los diferentes resultados de su implementación, donde había cursos que no se lograba el pensamiento crítico. Se identifica una barrera para la implementación de la autoevaluación y que fue denominada como "logística" la que se especificó por la alta demanda de tiempo que implica, imprimir, aplicar la evaluación, tabular y analizar: la heteroevaluación es siempre, la autoevaluación se incorpora al final de manera sumativa, aunque no se utiliza mucho, por un tema logístico de impresión, tabulación, por el tiempo (docente 2).

Respecto a la conceptualización de metacognición, no se evidencia una definición clara respecto a este tópico, sino que ideas aisladas respecto a esta, en la que destacan la reflexión sobre lo trabajado y lo que se conoce. Sobre las dificultades, destacan las ideas preconcebidas desde la formación inicial respecto a la calidad de la educación de la Educación Física, la que destaca la densidad motriz por mucho tiempo se ha pensado que mientras los niños más se mueven, la clase es mejor, entonces de repente tener a los niños sentados y hacer estas preguntas de metacognición da a entender que los niños no se mueven en la clase y no se está cumpliendo el objetivo y por otro lado, se está cumpliendo (docente 4).

Finalmente, los facilitadores identificados para el desarrollo de la autorregulación en la asignatura de Educación Física y Salud son aspectos destacados desde la emocionalidad "uno necesita emocionarse para aprender" (docente 3), sin embargo, hay una desconsideración al momento de la planificación. Igualmente, se destacan ideas y se relaciona el concepto de autorregulación con un clima de aula "la simpatía y empatía que hay en la clase de educación física, es un facilitador" (docente 2).

Sobre la conceptualización de la autorregulación, tampoco se logra evidenciar una definición clara, más bien nociones de lo que entienden "cuando los niños se interesan más del contenido de la clase" (docente 1), sin embargo, lo reconocen como un proceso que corresponde al estudiante. Sobre las dificultades percibidas, describen que la práctica de "evaluar por evaluar" afecta al involucramiento del estudiante en su proceso; se vincula la evaluación respecto a la autorregulación, sin analizar su utilidad.

Luego del análisis cualitativo de los resultados del *focus group*, se detectan los siguientes problemas:

Tabla 4. Principales problemas detectados del *focus group*

Subdimensiones	Problemas identificados
A. Evaluación	A.1. Confusión entre los conceptos de medición y evaluación. A.2. La evaluación no logra cumplir con el objetivo planteado.
B. Agente evaluativo	B.1. Los estudiantes no logran establecer juicio evaluativo. B.2. No se destina tiempo para realizar autoevaluación
C. Metacognición	C.1. Desconocimiento del concepto. C.2. No se implementa debido a la alta densidad motriz que debe contener la asignatura.
D. Autorregulación del aprendizaje	D.1. Desconocimiento del concepto. D.2. No se intenciona este proceso desde las planificaciones.

A partir de los datos obtenidos y luego del análisis comparativo, se puede sintetizar que es necesario implementar acciones respecto al proceso evaluativo y desarrollo de los procesos metacognitivos y regulación del aprendizaje.

Tabla 5. Síntesis de análisis cualitativo y cuantitativo

Subdimensión	Síntesis de resultados
A. Evaluación	A.1. Se evidencia confusión conceptual respecto a evaluación, como también, dificultad en la estructuración del proceso evaluativo, siendo esto conducente a la percepción de que no se logra capturar los aprendizajes de los estudiantes con esta.
B. Agente evaluativo	B.2. Se reconoce una dificultad en la diversificación del agente evaluativo en los procesos evaluativos, ya que predomina la heteroevaluación debido a la falta de tiempo y la falta de juicio evaluativo del estudiantado.
C. Metacognición	C.1. Se reconoce un desconocimiento completo del concepto, así también, su aplicación en las clases de educación física por la necesidad de desarrollar densidad motriz como parámetro de calidad de la clase de Educación Física y Salud.
D. Autorregulación del aprendizaje	D.1. Se reconoce un desconocimiento del concepto.

A partir del análisis cualitativo y cuantitativo, se considera en primer lugar que las competencias evaluativas de los docentes constituyen un eje fundamental en el quehacer docente a nivel nacional. En segundo lugar, las falencias en la comprensión del sentido actual de evaluación, puede dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así también, con la diversificación del agente evaluativo, metacognición y autorregulación del aprendizaje.

Respecto a las dificultades evidenciadas y los procesos evaluativos sobre la metacognición y autorregulación del aprendizaje, se puede traducir en una dificultad para el monitoreo del logro de la autonomía del estudiante para la práctica de actividad física, constituyendo esto un pilar fundamental según las Bases Curriculares de Educación Física.

Finalmente, a partir de los problemas detectados, cabe mencionar que de la voz del profesorado la existencia de barreras para la implementación de la metacognición y la autorregulación del aprendizaje se deben a veteranas tradiciones disciplinares, lo que ha conllevado a una implementación curricular centrada en la densidad motriz, definición que proviene de Piéron (1988), quién define el compromiso motriz como el tiempo efectivo que el estudiante está en movimiento, lo que repercute que los profesores no destinen tiempo o instauren de modo sistemático procesos reflexivos claves para el aprendizaje del estudiantado. A propósito de las problemáticas detectadas, la decisión de abarcar la evaluación en el proyecto de innovación se debe a tres cuestiones principalmente:

- Por un lado, la Institución ha realizado variados esfuerzos por mejorar los procesos evaluativos, a propósito de la instauración del Decreto 67/2018, lo que se ha traducido en acciones como capacitaciones sobre evaluación auténtica y reformulación del reglamento de evaluación.
- Por otro lado, en la evaluación inicial sobre las problemáticas presentes en el departamento de Educación Física, se halló algunas falencias conceptuales y procedimentales declaradas por el profesorado, siendo así, necesario abarcar elementos como la diversificación del agente participante de la evaluación, ya que, en el Establecimiento la práctica más común es la heteroevaluación.
- Desde un punto de vista bibliográfico, se justifica la necesidad de profundizar en las estrategias didácticas que apuntan a incluir la

metacognición y autorregulación del aprendizaje en las evaluaciones, dado que estas permiten garantizar de mejor forma el aprendizaje del estudiantado.

- Finalmente, de las problemáticas que no se abarcarán en la implementación de esta innovación, es debido a causa de la delimitación del proyecto que consideró el tiempo institucional disponible y el levantamiento de información.

Formulación del problema de innovación

La problemática de esta innovación son las deficientes estrategias de autoevaluación para el desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje en la asignatura de Educación Física y Salud. En consecuencia, como propósito se establece desarrollar estrategias de autoevaluación para el desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de 1º básico a 3º medio. A partir de lo anterior, se propone la siguiente pregunta que guía la propuesta de innovación:

¿Cómo talleres teórico-prácticos orientados hacia la mejora de las estrategias de autoevaluación en docentes de Educación Física permiten el desarrollo de la autorregulación y metacognición del aprendizaje en estudiantes de 1º básico a 3º medio?

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer las estrategias de autoevaluación de los docentes de Educación Física y Salud mediante talleres teórico-prácticos para el desarrollo de la autorregulación y metacognición del aprendizaje en estudiantes de 1° básico a 3° medio.

Objetivos específicos

1. Diseñar talleres teórico-prácticos sobre construcción y aplicación de la autoevaluación para el desarrollo de la metacognición y autorregulación para docentes del departamento de Educación Física del establecimiento.
2. Implementar talleres teórico-prácticos sobre construcción y aplicación de la autoevaluación para el desarrollo de la metacognición y autorregulación para docentes del departamento de Educación Física del establecimiento.
3. Evaluar la percepción de los docentes de Educación Física respecto a la implementación de la autoevaluación como agente evaluativo para el desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje.

Diseño de innovación

La presente innovación educativa tiene como propósito desarrollar estrategias docentes para la implementación de la autoevaluación como medio para el desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de 1º básico a 3º medio, lo anterior, debido a que se reconocieron que las estrategias actuales ejecutadas por los profesores que apuntan al desarrollo de la metacognición y la autorregulación en la asignatura de Educación Física y Salud en estudiantes del Colegio San Ignacio, eran deficientes. A partir de lo mencionado, es que este diseño de innovación consiste en implementar talleres teórico-prácticos que fortalezcan las estrategias de autoevaluación realizadas por los docentes de la asignatura mencionada. Los talleres serán previamente planificados y puestos en común con los docentes del departamento de Educación Física. En ellos los profesores acordarán estrategias y confeccionarán los instrumentos de autoevaluación para proceso evaluativo.

Población beneficiada

Para esta propuesta de innovación, los beneficiarios directos serán 8 docentes de Educación Física, dos mujeres y seis hombres, que imparten clases en los cursos mencionados anteriormente. El rol que asumirán será de codiseñar los instrumentos de autoevaluación. Como beneficiaros indirectos, están los 1.110 estudiantes que cursan desde 1º básico hasta 3º medio.

Tabla 6. Resumen población beneficiada

Directa	Indirecta
Nueve docentes del departamento de Educación Física que imparten clases de 1º básico a 3º medio.	Estudiantes de 1º básico a 3º medio del establecimiento. Cantidad total de estudiantes: 1110

Estrategia

La estrategia de innovación son talleres teóricos-prácticos. Estos talleres se describen a continuación:

Tabla 7. Síntesis de estrategias didácticas para la implementación de la innovación

Taller 1	"Acercándonos a los conceptos y el uso del instrumento de autoevaluación"
Taller 2 y encuesta de satisfacción	"Trabajo colaborativo hacia la construcción de autoevaluación"

Actividades

Las actividades están descritas en la tabla 8 según cada una de las fases del diseño de innovación.

Tabla 8. Síntesis de las actividades de innovación

Fase	Actividades
1. Diseño	1.1. Búsqueda y selección de bibliografía para el diseño de los talleres. 1.2. Diseño de dos talleres teórico-prácticos sobre autoevaluación para el desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje. 1.3. Planificación y organización de tiempos y recursos para los talleres. 1.4. Elaboración de actividades para talleres.
2. Implementación	2.1. Realizar talleres teórico-prácticos sobre autoevaluación para el desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje.
3. Monitoreo	3.1. Aplicación de *ticket* de salida. 3.2. Codiseño de instrumento de autoevaluación. 3.3. Revisión de instrumentos de autoevaluación diseñados por docentes.
4. Evaluación	4.1. Diseño de encuesta de satisfacción por medio de un formulario de google. 4.2. Aplicación de encuesta de satisfacción.

Recursos

Para considerar los recursos de esta innovación, es importante mencionar que, en una primera instancia bajo el contexto de modalidad híbrida a propósito de la contingencia por la pandemia, el colegio no permitía las reuniones presenciales. Sin embargo, en la medida que se avanzó en los resguardos y presencialidad, se permitieron las instancias presenciales. Es por ello, que los recursos contemplan la sala en la que se realizará el taller (cada sala cuenta con TV y cable HDMI), computadores personales de cada profesor y acceso a Workspace para el uso de documentos de

GOOGLE. Finalmente, es pertinente mencionar que no se requerirán recursos financieros.

Monitoreo y evaluación

En cuanto al monitoreo, se llevó a cabo durante la puesta en marcha de los talleres 1 y 2 a través de *ticket* de salida y la revisión de los instrumentos confeccionados por los docentes. La aplicación de *ticket* de salida se realizó por medio de preguntas, y permitirá identificar "deficiencias, obstáculos y/o necesidades de ajuste para optimizar la gestión y los resultados esperados" (Contreras, 2020, p. 60). En lo que refiere a la revisión de los instrumentos, este se realizó primero en conjunto con los profesores en el taller 2, luego la autora realizará comentarios y sugerencias, para finalizar con la coconstrucción de cada instrumento diseñado por ciclo de aprendizaje.

Tabla 9. Preguntas utilizadas en los talleres

***Ticket* de salida Taller Nº 1**	***Ticket* de salida Taller Nº 2**
Define con tus palabras lo que entiendes por metacognición y autorregulación del aprendizaje.	Describe brevemente los elementos necesarios para la construcción de un instrumento de autoevaluación que permitan recoger información sobre la metacognición y autorregulación del aprendizaje.
Luego de la exposición ¿cuál es la relevancia que le otorgas a la implementación de la autoevaluación para el desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje en la asignatura de Educación Física?	Según tu opinión, ¿de qué modo la autorregulación y la metacognición contribuyen al desarrollo del estudiante en la asignatura de Educación Física?
Según tu opinión, ¿de qué manera la autoevaluación contribuye a los procesos de metacognición y autorregulación del aprendizaje?	

A modo de evaluación, se utilizaron los *tickets* de salida por taller y la revisión de los mismos instrumentos diseñados por los docentes. Lo anterior permitió verificar la pertinencia y coherencia de los recursos diseñados. Finalmente, se aplicó una encuesta de satisfacción con el fin de conocer la valoración de los docentes sobre la innovación.

Resultados

Los resultados de la innovación se analizaron a partir de la comprobación del cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos. Lo anterior, mediante la interpretación de la información obtenida durante la implementación de la innovación, diálogos durante los talleres, *ticket* de salida de cada taller, intervenciones, la construcción del instrumento de autoevaluación por ciclo de aprendizaje y la encuesta de satisfacción que se realizó por medio de un formulario de GOOGLE.

Resultados previstos

La innovación, se puso en marcha con la implementación de dos talleres, el primero teórico y el segundo con una tendencia práctica. El taller Nº 1, se realizó con cuatro de los ocho profesores y estuvo enfocado a conocer y consensuar los conceptos centrales de la innovación, metacognición, autorregulación del aprendizaje y autoevaluación, de esta última, proyectar el uso en la asignatura, además de entregar insumos prácticos para poder direccionar la autoevaluación al desarrollo de los dos primeros conceptos.

Lo declarado por los profesores es variado, ya que son diferentes concepciones, algunas apuntan a la medición y calificación y otros lo indican como un proceso que sitúa al estudiante. Lo anterior indica que hay un conocimiento escaso del concepto, lo que es consistente con la información recabada para el diagnóstico, que indica que un 71,4% de los docentes señala que es dificultoso estructurar procesos evaluativos. Luego, se procedió a proponer una definición de evaluación tomada de varios autores con el objetivo de unificar las preconcepciones que cada profesor tiene de evaluación. Seguidamente, en lo que concierne a los conceptos

de metacognición y autorregulación del aprendizaje, se planteó una definición para cada concepto.

Resulta interesante plantear que, cuando se exponen las definiciones y se les pregunta a los profesores si entendieron o si existía alguna duda, demoraron en responder que "les cuesta comprender y asociar el concepto" (docente 2). Esto es concordante con los resultados del análisis de problemas donde se evidencia desconocimiento de los conceptos de metacognición y autorregulación.

Se continuó con el rol de la autoevaluación para el desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje. En este momento se realizaron asociaciones con la diapositiva "¿dónde centraremos la atención?" en la que se proponen ciertas acciones para transferir estos dos conceptos al instrumento de autoevaluación. Durante la lluvia de ideas, momento en el que cada docente planteó algún concepto nuevo, o idea que sea significativa, o algo que se debe reforzar, hubo un silencio, luego los docentes 1 y 4 plantearon que "no tenían comentarios", el docente 2 indicó que "tenemos un largo desafío como departamento" y el docente 3 planteó que "es interesante, pero me cuesta asociar cómo lo haremos durante las clases.

Finalmente, se realizó el ticket de salida Nº 1, el cual contiene tres preguntas, cada una asociada a los siguientes propósitos: (1) conocer la comprensión de los conceptos, (2) identificar la percepción de los docentes sobre la relevancia de la implementación de la autoevaluación y, (3) conocer la opinión de los docentes sobre la contribución de la autoevaluación para el desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje.

Las respuestas apuntan a la una comprensión global sobre los conceptos, en las que se acentúa la idea que estas corresponden a procesos de alta reflexión por parte del estudiantado. Respecto a la autorregulación el docente 4, identifica la necesidad de la comprensión de las tareas para asegurar la autorregulación.

En cuanto a la importancia que se le otorga a la metacognición y autorregulación del aprendizaje, las ideas principales apuntan a la relevancia de estas para la autonomía del estudiante (docente 1). También se declaró su influencia sobre procesos cognitivos, específicamente al pensamiento crítico necesario para la autorregulación (docentes 2 y 4).

Respecto a la percepción docente sobre el uso de la autoevaluación en los procesos evaluativos, es unánime la opinión respecto a la percepción sobre el uso de la autoevaluación en los procesos evaluativos. Además, es coincidente la alta valoración otorgada a incluir la propia evaluación del estudiante, dado que se considera que contribuye a la profunda reflexión (docentes 1 y 2) y a la valoración de la propia conciencia sobre la autogestión, las que permiten contrastar con los aprendizajes esperados (docentes 3 y 4). El taller inició con los 8 docentes, primero planteando el objetivo y explicación de la organización de la sesión, para luego retomar los conceptos de metacognición, autorregulación del aprendizaje y autoevaluación trabajados en el taller Nº 1.

Sobre este momento, los cuatro docentes que no estuvieron presentes en el taller Nº 1, no manifestaron tener dudas con los conceptos, ya que, se les compartió una infografía con una breve descripción de los conceptos. Seguidamente, repasamos sobre la diapositiva "dónde debemos centrar la atención para implementar en la autoevaluación" en la que se propone de forma breve la evidencia en la que se debe enfocar el instrumento autoevaluativo para desarrollar la metacognición y autorregulación del aprendizaje, haciendo hincapié que es una propuesta y que según el ciclo de aprendizaje de debe ajustar a las necesidades de cada contexto.

Luego de recapitular los conceptos y los otros elementos, se inició la construcción del instrumento de autoevaluación en parejas. Se formaron cuatro parejas, cada una de ellas enfocaron su trabajo en 1 ciclo de aprendizaje (la selección fue por la mayor carga horaria de cada profesor). Después de entregar la ruta de trabajo y un ejemplo, los profesores comenzaron a trabajar de manera autónoma en el diseño de la autoevaluación. Surgieron varias dudas, ¿cuántos indicadores para cada instrumento? (docentes 4 y 5) ¿es obligatorio enfocarnos en los indicadores entregados? (docentes 2 y 7) ¿para qué utilizar la escala de valoración en primer ciclo si no saben leer? (docentes 4 y 5).

Se propició un primer momento para detener el avance del diseño y aclarar para todos las dudas, para finalmente consensuar que según el contexto de cada ciclo es que deben tomar la decisión de la cantidad y valoración de los indicadores. De la autoevaluación del primer ciclo, los docentes están de acuerdo con los indicadores, solo cambiarían la valoración de cada "emoji" y hacerla más entendible para los más pequeños.

Para el instrumento del segundo ciclo, se solicita que describan cada nivel de logro. En el caso del tercer ciclo, igualmente se solicita que describan cada nivel de logro, que los indicadores tributen solo a una acción y redactar cada indicador en primera persona. Para lo propuesto por el cuarto ciclo, faltó describir cada nivel de logro, además de escribir en primera persona los indicadores.

Por último, en la aplicación del *ticket* de salida Nº 2 que contiene dos preguntas y cada una asociada a los siguientes propósitos: (1) conocer los elementos que consideran relevantes para el diseño de un instrumento de autoevaluación y (2) reconocer el rol que tiene la metacognición y autorregulación del aprendizaje en la asignatura de Educación Física y Salud.

En primer lugar, los docentes declaran la relevancia de los objetivos y de la planificación al momento de diseñar las evaluaciones en sus cursos (docentes 1, 6 y 8). También cabe destacar la respuesta del docente 7, quien menciona la necesidad de reconocer la progresividad de los aprendizajes según los diferentes niveles, lo que debería ir acompañado de claros indicadores de desempeños esperados.

Sobre la relevancia de la autoevaluación y metacognición, existe una diversidad en las respuestas. Entre estas destacan; una valoración transversal hacia el desarrollo de las habilidades del siglo XXI (docente 2), una contribución al clima de aula a causa de los procesos autorregulatorios (docente 4), el aporte al proceso reflexivo y autocrítico (docentes 3 y 1), la contribución a la autonomía del estudiante, donde este toma un rol activo haciéndose cargo de su propio proceso formativo (docente 7) y finalmente, existe una valoración a la relevancia de la metacognición, en la que permite al estudiante poder identificar sus progresos a partir del reconocimiento de los propios aprendizajes.

Resultados no previstos

Respecto a los resultados imprevistos de la innovación, el primero de estos surgió durante la implementación del proyecto, específicamente en el taller Nº1, ya que cuatro de los docentes no pudieron participar. Uno de ellos, porque debía dirigir un partido de básquetbol dentro de su rol de entrenador de un club deportivo, otro tenía hora agendada al médico,

y dos no pudieron porque tenían agendadas dos entrevistas de cierre de año en su rol de profesores jefes.

El segundo resultado imprevisto, fue la participación de uno de los docentes en la innovación, ya que se encontraba con licencia desde que se inició el proceso de diagnóstico. El profesor, retomó las actividades dos semanas antes de implementar el proyecto, por lo que participó de los talleres, ya que consideró que esta instancia sería un aporte para su desarrollo profesional. Su participación no afectó el desarrollo de la innovación, más bien, tuvo un gran aporte durante la implementación.

El tercer resultado imprevisto, y que en la opinión de la autora es muy positivo, es que se implementará la autoevaluación como piloto durante el 2022 como parte del proceso de evaluación. Esto fue consensuado con los profesores en los talleres y lideró la idea el jefe de área. El objetivo, es lograr una sistematización del proceso autoevaluativo y generar nuevas estrategias para optimizar el tiempo en las clases de Educación Física. Lo anterior, responde a una de las barreras declaradas por los docentes para la implementación de la autoevaluación durante las clases, que es el gestionar los momentos de la sesión para aplicarla y que no vaya en desmedro del propósito del departamento, que es un alto compromiso motriz.

El cuarto resultado imprevisto, es que la autoevaluación será contemplada como parte del proceso de evaluación formativa y sin calificación. Lo anterior, resulto del diálogo pedagógico suscitado durante los talleres, ya que cuatro de los docentes planteaban que debía ser una instancia calificada, ya que, sin esto, los estudiantes no valorarán con sensatez la instancia.

Condicionantes

Facilitadores

Como facilitadores para la implementación de esta innovación, en primer lugar, fue la disposición de los docentes que componen el Departamento de Educación Física. Esta área se caracteriza por el compañerismo y la colaboración, demostrado en la participación y responsabilidad durante los talleres.

En segundo lugar, la ayuda del jefe de área, el cual destinó los tiempos y organizó los espacios para que se pudieran realizar los talleres. De igual manera, la autonomía que tiene la jefatura de área para tomar decisiones respecto a capacitaciones y/o actividades que se realizan dentro del departamento, evito la burocracia de los permisos desde la Dirección Académica para implementar esta innovación. Como tercer facilitador, se destaca la infraestructura del colegio, ya que en ambas salas en las que se desarrollaron los talleres, contaban con televisión, cable HDMI y conexión a internet fluida, además de otorgar a los docentes acceso a GOOGLE Workspace Enterprise, lo cual permitió total acceso al trabajo en documentos de GOOGLE y compartirlos de forma inmediata.

Obstaculizadores

Como único obstaculizador para la implementación de esta innovación, fue la fecha en la que se desarrolló. Debido al estar en un período de cierre de año, las reuniones institucionales, de departamento, el tiempo para planificación y diseño de las evaluaciones, las capacitaciones y, además, de las entrevistas de cierre que cada profesor jefe debe hacer acompañado de un informe de desarrollo personal y social, no permitió que algunos profesores pudieran participar del primer taller. Durante la presente innovación, se evidenció que el profesorado de la asignatura de Educación Física y Salud poseía algunas confusiones respecto a conceptos propios de evaluación como para su implementación, lo que ha sido investigado por autores como Blázquez (2017). Junto a esto, se evidencia que existe una falta de comprensión específica sobre la metacognición como la autorregulación del aprendizaje, siendo que estas constituyen un tema planteado por el (MBE, 2021).

Discusión de resultados

Durante la presente innovación, se evidenció que el profesorado de la asignatura de Educación Física y Salud poseía algunas confusiones respecto a conceptos propios de evaluación como para su implementación, lo que ha sido investigado por autores como Blázquez (2017). Junto a

esto, se evidencia que existe una falta de comprensión específica sobre la metacognición como la autorregulación del aprendizaje, siendo que estas constituyen un tema planteado por el (MBE, 2021).

Así también, se halló que el profesorado identifica el tiempo de compromiso motor como una de las variables relevantes para determinar una clase de Educación Física de calidad, otorgando una baja importancia a la implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje, como lo es la evaluación para el aprendizaje, lo que también se ha planteado en la literatura científica (Púñez, 2015). Lo anterior, constituye una barrera para la implementación de la evaluación de forma sistemática, siendo esto una de las características fundamentales de la evaluación educativa para garantizar los procesos de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, respecto a las prácticas evaluativas, estas tienen una predominancia hacia la heteroevaluación, lo que va en desmedro de la diversificación de las prácticas evaluativas que incluyen el uso de la autoevaluación en la práctica pedagógica.

A partir de los resultados de la implementación de los talleres, se obtuvieron resultados positivos que contribuyeron a consolidar conceptos asociados a la evaluación, siendo esto fundamental en las competencias evaluativa de los docentes. Según Sanahuaja y Sánchez-Tarazaga, (2018), en su estudio demostraron que los docentes consideran relevante la aplicación de la autoevaluación en su práctica evaluativa. Sin embargo, la mitad del profesorado considera que la aplicación de la autoevaluación requiere una alta demanda del tiempo, con lo que Martínez (2013) concuerda en su revisión sistemática sobre las dificultades para la evaluación con sentido formativo. Esto último, constituye una situación que genera tensión entre la percepción del profesorado junto con la teoría, la que otorga un gran valor a la autoevaluación sistematizada dado a su contribución al desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje (Trías y Huertas, 2020).

En la misma línea, a partir de los talleres realizados, es relevante mencionar que gran parte de los docentes concuerda que la autoevaluación constituye una forma viable para ser implementada en sus clases y como medio para diversificar su práctica evaluativa de forma sistemática, resultados similares a los obtenidos por Sanahuaja y Sánchez-Tarazaga, (2018).

Finalmente, respecto a otros estudios similares, la mayoría de la evidencia científica está centrada en la respuesta del estudiante frente a intervenciones para la mejora de la metacognición como de la autorregulación del aprendizaje. Frente a lo planteado, se observa una similitud con el trabajo presentado por Panadero et al. (2012), quienes hallaron que la autoevaluación constituye un medio para la mejora de las variables mencionada anteriormente, al igual que el cuerpo docente del establecimiento, que incluso consideran que son capaces de crear evaluaciones que contribuya con este fin.

Conclusiones

La presente innovación educativa, enmarcada en los procesos evaluativos en la asignatura de Educación Física y Salud procuró fortalecer las estrategias evaluativas en los docentes de la asignatura anteriormente mencionada mediante la aplicación de talleres teóricos-prácticos para el desarrollo de la autorregulación y metacognición del aprendizaje en los estudiantes desde primero básico hasta tercero medio.

A partir de las charlas realizadas durante la implementación de la innovación, se logró fortalecer concepciones vinculadas a la evaluación que suelen provocar confusión, y de igual manera, se logró capacitar respecto a los conceptos de metacognición y autorregulación y su influencia en los estudiantes en el aprendizaje, elementos que son claves según las exigencias Ministeriales, lo que está plasmado con la entrada en vigor del Decreto 67.

Los profesores acogen de forma positiva la implementación de la autoevaluación como una forma para valorar los progresos del estudiantado, no tan solo desde un punto de vista del logro de los Objetivos de Aprendizajes, sino que también, para identificar la capacidad de metacognición como de autorregulación de los aprendizajes. Además, consideran que un desafío para la sistematicidad de la evaluación se debe a las pocas horas que cuenta la asignatura de Educación Física y Salud. Sin embargo, a raíz de la realización de talleres, en donde se explica y acompaña en el diseño de estrategias que permitan aplicar instrumentos de fácil uso, existe una mayor adherencia a utilizar estas. Así mismo, se logró establecer en

el calendario de evaluaciones semestrales momentos para la aplicación de la autoevaluación de manera formativa y como piloto.

Respecto al objetivo específico que considera el diseño de taller teóricos-prácticos con la finalidad de la construcción y aplicación de la autoevaluación para el desarrollo de la metacognición y autorregulación, con tan solo dos talleres, los profesores fueron capaces de poder realizar instrumentos de autoevaluación que permitiesen reconocer los avances de autorregulación como de metacognición en los niveles de primero hasta tercero medio.

Cabe destacar dentro de los resultados no esperados, la valoración que realizan los docentes sobre el beneficio que implicó participar en los talleres, donde de manera unánime narran que les brindó beneficios, la mayoría de estos apuntan a la actualización disciplinar a elementos que están presente del Marco para la Buena Enseñanza, así como de los estándares orientadores de la formación de profesionales de la Educación Física.

Con relación a la proyección de la innovación, se considera oportuno seguir indagando sobre el diseño, pero también, de la aplicación de estrategias para diversificar las prácticas evaluativas bajo el paradigma de la evaluación para el aprendizaje, esto puntualmente mediante la introducción del rol activo del estudiante en el proceso evaluativo a través la incorporación de la autoevaluación como un medio para contribuir sobre la metacognición y autorregulación del aprendizaje. En consecuencia, a partir de los resultados exitosos conseguidos con el departamento de Educación Física, se deberían presentar propuestas que abarquen a políticas institucionales, en donde se instaure de forma transversal en las asignaturas, propuestas que integren la autoevaluación para el desarrollo de los procesos metacognitivos y de autorregulación de los estudiantes.

Finalmente, se cree que se brinda una contribución al ámbito de la Educación Física con el presente proyecto, debido a que se desarrolla un tema poco abordado desde la literatura como de la formación docente, lo que quedó en evidencia a partir del diagnóstico realizado, especialmente para dar cumplimiento al PEI y tributando a la formación integral.

Referencias

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (s. f.). Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza. Ministerio de Educación. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf

Contreras, M. (2020). Construcción de rúbricas y escalas de apreciación para fortalecer los procedimientos de observación en la asignatura de Educación Física [Trabajo de grado, Universidad de Santiago de Chile].

Dumont, H., Istance, D., y Benavides, F. (2010). La naturaleza del aprendizaje: Investigación para inspirar la práctica. Centre for Educational Research and Innovation. http://www.oecd.org/edu/ceri/TheNatureofLearning_PractitionerGuide_ESP.pdf

Mella, O. (s.f.). Grupos focales ("Focus groups"): Técnica de investigación cualitativa. https://apuntescomunicacionuagrm.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/orlando-mella-grupos-focales.pdf

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018). Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar: Unidad de Currículum y Evaluación. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf

Panadero, E., Alonso, J. y Huertas, J. (2012) Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. Learning and Individual Differences, 22, 806-813. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007

Piéron, M. (1988). Didáctica de las actividades físicas y deportivas. Gymnos.

Puñez, F. (2015). Evaluación para el aprendizaje: Una propuesta para una cultura evaluativa. Horizonte de la Ciencia, 5(8), 87-97. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420479

Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. Sinergias Educativas, 2(1), 1–4. https://doi.org/10.37954/se.v2i1.20

Sanahuja, A., & Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: Formación, dominio y puesta en práctica en el aula. Revista Ibero-americana de Educação, 76(29), 95-116. https://doi.org/10.35362/rie7623072

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018). Making the case for a learning assessment. http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/10/quick-guide2-making-case-learning-assessments-2018-en_2.pdf

UNICEF. (2021). Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe: Revisión documental, guías y herramientas. https://www.unicef.org/lac/informes/evaluaci%C3%B3n-formativa-del-aprendizaje-en-contextos-de-provisi%C3%B3n-remota-de-servicios

El uso de rúbrica para fortalecer procedimientos y estrategias evaluativas auténticas orientados a la mejora de los aprendizajes en octavo básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Waldo Esquivel Barraza

Diagnóstico institucional

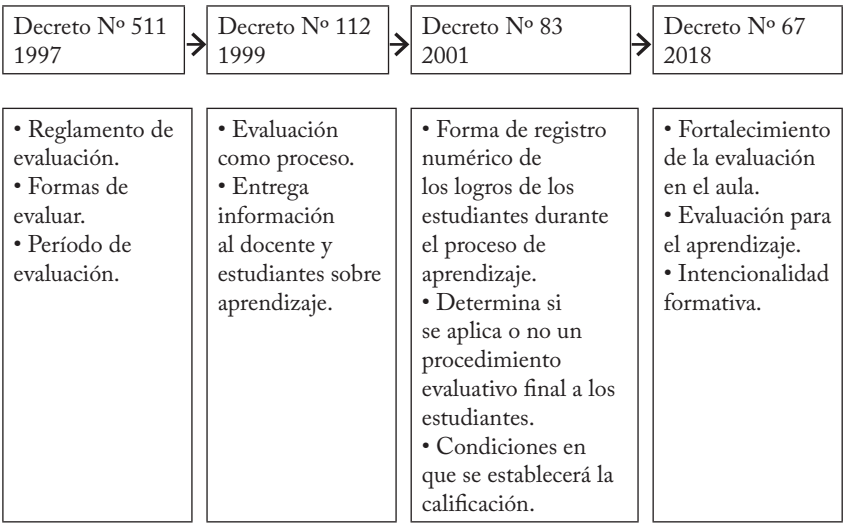
Políticas públicas sobre evaluación de los aprendizajes

En cuanto a las políticas públicas relacionadas con la evaluación en la escuela, se presenta un marco legal regulatorio compuesto por cuatro Decretos publicados en distintos años, dirigidos a los diferentes niveles educativos y que establecen los reglamentos de evaluación y promoción escolar para cada establecimiento educacional.

Por otra parte, el Marco para la Buena Enseñanza publicado en el año 2003, compuesto por cuatro dominios y diversos criterios, tiene por finalidad entregar lineamientos profesionales a los docentes de forma de guiar sus prácticas en el aula y fuera de ella. Establece en el Dominio A, relacionado con la preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el Criterio A4 trata el diseño de estrategias evaluativas coherentes con los objetivos de aprendizaje por parte del docente.

A continuación, se presenta una figura con los aspectos más relevantes de los decretos nombrados.

Figura 1. Aspectos relevantes de cada decreto con relación a la evaluación



Frente a esta multiplicidad de decretos y artículos, el Ministerio de Educación el año 2018 elabora una nueva propuesta, el Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar. Este nuevo decreto tiene como finalidad avanzar hacia un mayor uso pedagógico de la evaluación, generando una nueva política de fortalecimiento de la evaluación en el aula y reducir las repitencias con más acompañamiento a los estudiantes. El fortalecimiento de la evaluación en el aula se pretende llevar a cabo mediante la implementación de dos prácticas, la primera de ellas es un mayor uso formativo de la evaluación en el aula y, en segundo lugar, la realización de una mejor evaluación sumativa.

La Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación plantea que "el énfasis que se da a la evaluación externa (estandarizada) por sobre la interna, que realizan los docentes, ha sido menos atendida por la política pública, olvidando que es la evaluación que genera mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes" (Mineduc, 2018). Esta misma unidad realizó un diagnóstico que evidencia porqué se debe realizar una actualización de los decretos, entre los principales elementos relacionados con evaluación se encuentran:

- Multiplicidad de decretos (511, 112, 83).
- Normativa desprovista de marco evaluativo y función pedagógica; reducción a calificar.
- Reglamentos de evaluación que suelen tener definiciones sobre calificaciones con poco fundamento pedagógico.
- Falta de variedad en la forma de evaluar.
- Dificultades en la diferenciación/diversificación de la evaluación.
- Mayor foco en el uso sumativo o certificativo de la evaluación que en el uso formativo o pedagógico de esta.

Frente a estas problemáticas, la UCE del Ministerio de Educación realizó una propuesta donde se enfatiza en la intencionalidad formativa de la evaluación. Para esto, se basan en la definición de evaluación formativa propuesta por Black y William (2009).

La práctica en un aula es formativa en la medida en que la evidencia del desempeño de los estudiantes se obtiene, interpreta y usa por profesores, estudiantes y sus pares, para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que probablemente serán mejores, o mejor fundados, que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de la evidencia.

A partir de la definición de Black y William, la Unidad de Currículum y Evaluación establece una propia, que tiene como principios estructurales que la evaluación formativa "es un proceso continuo que ocurre durante la enseñanza y el aprendizaje, basado en la búsqueda e interpretación de evidencia acerca del logro de los estudiantes respecto a una meta" (MINEDUC, 2018). A partir de esta definición se propone que los docentes puedan identificar el nivel en qué se encuentran los estudiantes, determinar dificultades del proceso de aprendizaje, tomar decisiones sobre las estrategias y prácticas a seguir para dar cumplimiento a las metas propuestas.

Además, propone un ciclo de evaluación formativa en función de tres preguntas claves que se deben realizar los docentes para evaluar sus prácticas y a sus estudiantes: hacia dónde vamos, correspondiente a la instancia donde el docente comparte y define con sus estudiantes la meta de aprendizaje; dónde estamos, momento en que el docente recoge información para establecer en qué nivel se encuentran los estudiantes en cuanto a la meta establecida; finalmente cómo seguimos avanzando, que

corresponde a las decisiones y medidas tomadas por el docente para que los estudiantes logren la meta de aprendizaje. Estas decisiones y medidas están vinculadas con la retroalimentación que realiza el docente a sus estudiantes, para que éstos logren sus aprendizajes.

De esta manera, la retroalimentación se propone como una estrategia fundamental por la UCE, otorgando un carácter formativo a la evaluación. Sin embargo, la retroalimentación no es considerada como un refuerzo positivo, ni como la corrección de lo que está incorrecto, sino que como una orientación oportuna que apoye el proceso de aprendizaje, que se refiera a la meta de manera comprensible y que sea útil para los estudiantes.

Por otra parte, la propuesta Ministerial oficial sobre evaluación se manifiesta a través de, El Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Este marco, fue publicado en el año 2003 y actualizado en el año 2016. Tiene como objetivo "entregar lineamientos profesionales a los/as docentes de forma de guiar sus prácticas en el aula y fuera de ella. El Marco permite una comprensión de criterios compartidos acerca de la buena docencia" (Marco Para la Buena Enseñanza, 2016, p. 5).

Se espera que el MBE, a través de la descripción de los niveles de logro ayude a trazar una trayectoria en el desarrollo de las competencias pedagógicas y profesionales; facilitando la autoevaluación y reflexión de los docentes, a partir de criterios compartidos y conocidos por todos los profesionales de la educación.

El MBE se organiza en cuatro dominios: "Preparación del proceso de enseñanza- aprendizaje, Creación de un clima propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y Compromiso con el desarrollo profesional" (Marco Para la Buena Enseñanza. 2016, p. 6). Los dominios se organizan en una estructura jerárquica, en la que cada uno contiene sus propios criterios y descriptores.

Para el caso de los principios evaluativos dentro del MBE, estos se encuentran en el Dominio A, correspondiente a la preparación para el aprendizaje. En este dominio se establecen las competencias que se espera que los docentes apliquen al momento de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad que todos los estudiantes cumplan las metas de aprendizajes propuestas. En cuanto a las competencias que debe tener un docente al preparar las evaluaciones, debe ser capaz de elaborar estrategias evaluativas que incorporen instancias sumativas, que permitan asignar un juicio sobre el nivel de logro del aprendizaje de los

estudiantes e instancias formativas, que permitan realizar una retroalimentación efectiva a los estudiantes y ajustar la práctica docente.

En definitiva, las políticas públicas relacionadas con evaluación se enmarcan en un cuerpo legal definido por una serie de decretos cuya finalidad es regular la construcción de reglamentos de evaluación y promoción escolar de los establecimientos educacionales, entregando las directrices sobre la forma, tipo y carácter de los procedimientos evaluativos; y el sistema de registro de notas (calificación) de los estudiantes. En estos decretos (511, 112 y 83) la evaluación se entiende como una herramienta de certificación de aprendizajes que permite la promoción o repitencia de los estudiantes. Sin embargo, frente a esta multiplicidad de decretos en el año 2018 se promulga el decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar. Este nuevo decreto tiene como objetivo avanzar hacia la evaluación para el aprendizaje, generando una nueva política de fortalecimiento de la evaluación en el aula mediante la implementación de dos prácticas: mayor uso formativo de la evaluación en el aula y la realización de una mejor evaluación sumativa, con la finalidad de convertirse en un aporte a las prácticas evaluativas efectivas en el aula.

Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

El colegio es particular subvencionado, forma parte de una sociedad educacional que se compone por siete colegios en distintas comunas de Santiago. Se caracteriza por estar ubicado en la comuna de Maipú, en un entorno geográfico de gran expansión poblacional y comercial en los últimos años. La mayor parte de los y las estudiantes matriculados en el colegio viven cerca del radio geográfico y otros, minoritariamente, provienen de distintos lugares de la misma comuna.

Cuenta con una infraestructura que permite recibir a 3850 estudiantes aproximadamente, que se distribuyen desde educación preescolar hasta IV año medio. La gran demanda que presenta el establecimiento se debe a la excelencia académica, los deportes y talleres complementarios que ofrece, la tecnología incorporada en sus aulas, el espíritu laicista e inclusivo y el valor de la colegiatura.

El valor del arancel mensual fluctúa entre los setenta mil pesos durante la educación pre escolar (pre kínder y kínder) y llega a los ochenta

y cinco mil pesos aproximadamente desde primero básico a cuarto año medio. El resto del financiamiento es entregado por MINEDUC, el colegio clasifica en el grupo socioeconómico medio alto y la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 13 y 16 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía desde 700.000 hasta 1.500.000 pesos. El índice de vulnerabilidad social es de un 10% en relación a la matrícula total del establecimiento que alcanza los tres mil ochocientos diecisiete estudiantes. Tiene un sistema de becas del arancel de la escolaridad que va desde el 25% al 100% dependiendo de la situación de cada estudiante y familia.

Los tres mil ochocientos diecisiete estudiantes se organizan en tres distintos sectores dentro del colegio: sector A, llamado también primer ciclo, va desde pre escolar hasta cuarto año básico, sector B, denominado el segundo ciclo, abarca los niveles de quinto a octavo básico y finalmente el sector C, la enseñanza media, que trabaja con los niveles de primero a cuarto año medio. Cada uno de los tres sectores cuenta con su propio personal: auxiliares, inspectores de patio, docentes, inspectoras generales y coordinadores académicos.

El equipo de gestión del colegio está compuesto por la directora, un coordinador general que a la vez es el subdirector académico, que apoya la gestión de coordinación en todos los niveles, una coordinadora de pre escolar, una coordinadora de extraescolar, una coordinadora de primer ciclo, un coordinador de segundo ciclo, un coordinador de enseñanza media. Paralelamente se encuentran las inspectoras, una para preescolar y primer ciclo, otra para segundo ciclo y otra para enseñanza media. Luego el equipo psicoeducativo formado por el encargado de convivencia escolar, el psicólogo, la orientadora y las psicopedagogas. La planta docente y educadoras de párvulos, está compuesta por ochenta y tres profesionales que se dividen de acuerdo con sus especialidades y nivel de enseñanza, en los diferentes sectores del colegio.

Respecto a los principios pedagógicos del colegio, estos se sintetizan en la siguiente figura:

Figura 2. Síntesis de principios pedagógicos del proyecto educativo institucional

En función de estos principios, en primer lugar, el colegio entrega una educación científico-humanista de excelencia académica, entendida como un esfuerzo conjunto por proporcionar una enseñanza de máxima calidad en todas las áreas del conocimiento. En su calidad de Colegio de Excelencia Académica, da énfasis a las pruebas externas de medición de aprendizajes como el SIMCE y la PSU. De acuerdo a la información entregada por (SIMCE, 2017) establece que el colegio en promedio, considerando los niveles de enseñanza básica y media obtiene en comprensión lectora 287 puntos, Matemática 308 puntos, Historia, Geografía y Ciencias Sociales 282 puntos; y Ciencias 284 puntos. En "Otros Indicadores de la Calidad", que considera la categoría de Desarrollo Personal y Social que incluyen las dimensiones de Autoestima Académica y Motivación Escolar; Clima de Convivencia Escolar; Participación y Formación Ciudadana; y Hábitos de Vida Saludable, el colegio obtiene puntajes considerando los niveles de enseñanza básica y media, van entre el 67% y al 75%. (SIMCE, 2017). Con relación a la PSU, el puntaje promedio entre las pruebas de Lenguaje y Matemática, el establecimiento alcanza 564 puntos (DEMRE, 2017).

En segundo lugar, el PEI del colegio propicia una educación integral, entendida como el desarrollo armónico de las capacidades intelectua-

les, físicas, psicológicas, socio-afectivas y culturales de cada estudiante. Ofrece a sus estudiantes una serie de talleres (particulares y gratuitos) que se organizan en dos categorías: deportivos- basquetbol, fútbol, tenis, voleibol y *handball*; talleres artísticos –música, ballet y teatro. Además de esos talleres, adoptó como política la aplicación, una vez por semestre, del "dominio lector" a los y las estudiantes desde primero a octavo básico. Este procedimiento está a cargo del departamento de psicopedagogía, en el cual se evalúa velocidad y comprensión lectora en relación por cantidad de palabras leídas por minuto y preguntas respondidas de acuerdo al texto. Los estudiantes con bajos resultados asisten a sesiones de trabajo con las psicopedagogas hasta que se realiza una nueva evaluación.

Además, el establecimiento está abierto a la generación de alianzas y participación en proyectos de innovación pedagógica, destacando el vínculo con la comunidad y los diversos desafíos que presenta el entorno en el que se emplaza el colegio (MINEDUC, instituciones de educación superior, fundaciones, etc.). Así, por ejemplo, trabaja constantemente con Conicyt, a través de su programa Explora, en la realización de ferias científicas a las que invitan colegios de Maipú como también de otras comunas de la Región Metropolitana. Por otro lado, el año 2017, el colegio abrió sus puertas a la Universidad de Santiago de Chile, transformándose en centro de práctica, recibiendo a estudiantes de carreras relacionadas con pedagogía. Con esta apertura, el establecimiento educacional está constantemente descubriendo nuevas metodologías que son aportadas por los estudiantes de dicha universidad, como también los profesores del colegio han podido asistir a seminarios de desarrollo profesional docente que realiza la universidad.

De igual manera, los y las estudiantes participan en los niveles de 5°, 6°, 7° y 8° en un campeonato escolar de matemática (CMAT) que es una competencia de resolución de problemas matemáticos, de distintos tipos y categorías, organizado por la Universidad de Chile, Universidad Católica y Universidad de Santiago, entre otras entidades, donde los y las estudiantes son preparados por equipos académicos dirigidos por sus respectivos docentes.

Identificación del problema de innovación

Para identificar los principales problemas del colegio, se implementaron dos instrumentos de recogida de información bajo el enfoque cualitativo-exploratorio de investigación: una matriz de análisis FODA y una entrevista semiestructurada (compuesta de 14 preguntas teórico-conceptuales, procedimentales y de percepción. El FODA, fue utilizado para obtener —mediante su aplicación y discusión entre las profesoras participantes— una descripción sobre la variedad de procedimientos evaluativos en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los niveles de séptimo y octavo básico.

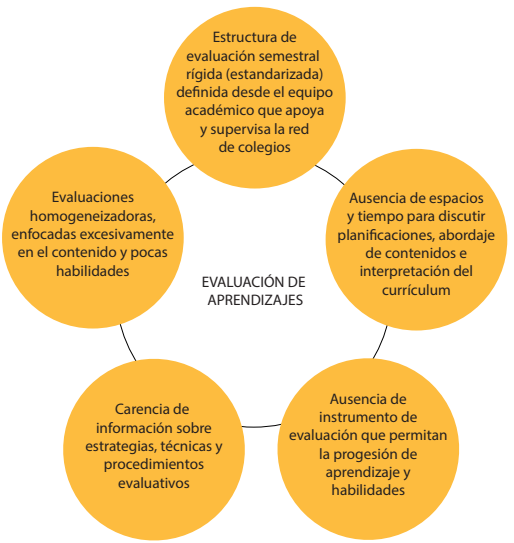
Tabla 1. Resultados aplicación FODA.

Fortaleza	**Oportunidades**
• Conocimiento disciplinar y en didáctica de la disciplina. • Innovación con diferentes estrategias de enseñanza. • Reflexión permanente de la planificación e implementación de las clases. • Planificación, diseño y revisión de actividades como equipo. Buena comunicación dentro del departamento de Historia. • Responsabilidad, compromiso y puntualidad para cumplir con la entrega de planificaciones, pruebas, guías, entre otros. • Equipo con gran capacidad reflexiva, capaz de analizar permanentemente las prácticas pedagógicas y compartir aprendizajes propios del quehacer docente.	• Espacios para compartir conocimientos y material docente. • Gran cantidad de recursos web que permiten diversificar el material para trabajar en las clases. • Trabajo en un contexto donde los estudiantes cuentan con recursos tecnológicos en sus casas para buscar información. • Profesoras interesadas en innovar sus prácticas con nuevos recursos y evaluaciones.

Debilidades	Amenazas
• Elaboración de instrumentos de evaluación solo de selección múltiple. • Evaluaciones homogeneizadoras, enfocadas en pruebas estandarizadas con excesivo contenido y pocas habilidades. • Escasa construcción de indicadores e instrumentos de evaluación. • Carencia de distintas estrategias, técnicas y procedimientos evaluativos. • Falta de unificación de criterios para evaluar habilidades, especialmente en las pruebas mensuales. • Ausencia de instrumentos de evaluación que permitan la progresión de aprendizajes entre los niveles. • Poca discusión en torno a qué se entiende por habilidades de pensamiento social.	• Poco tiempo para discutir planificaciones, abordaje de contenidos e interpretación del currículum. • Visión de la Historia, la geografía y las ciencias sociales como cúmulos de datos que deben aprenderse desde la memoria. • Marco tradicional evaluativo donde el peso académico es la evaluación técnica-normativa (estandarizada-prueba). • Estructura de evaluación rígida (estandarizada) definida desde el equipo académico que apoya y supervisa los colegios de la red.

De la aplicación y análisis del FODA es posible identificar y sintetizar los siguientes problemas asociados al proceso de evaluación de aprendizajes:

Figura 3. Problemas identificados en el FODA



La aplicación de la entrevista semiestructurada buscaba recabar información sobre los conocimientos y percepciones de las docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que realizan clases en octavo año básico, sobre los procedimientos evaluativos aplicados en su asignatura con la finalidad de profundizar la información recopilada en el FODA. Las preguntas de la entrevista fueron validadas mediante juicio de expertos (ver anexos) Para cumplir con su objetivo, la entrevista estaba dividida en tres tipos de preguntas: unas de tipo teórico conceptual, otras de tipo procedimental y finalmente un apartado de preguntas sobre la percepción de las docentes sobre procedimientos desde su carácter valorativo.

La información obtenida en las entrevistas realizadas a las docentes del departamento de Historia que realizan clases en octavo básico, entrega elementos conceptuales propios de la evaluación, entendida por la docente 1 como *"una medición de los aprendizajes"* y por la docente 2 "un método de control". Este proceso evaluativo se conforma por distintas etapas graduadas de acuerdo al proceso de aprendizaje de los estudiantes, conformado según la docente D1 con "un diagnóstico inicial (…), otro proceso que sea formativo para ver cómo se va midiendo los distintos contenidos y el final, si se logró o no y que cosas podrías reforzar tú cuando pase digamos aun siguiente tema", y por su parte, la docente D2 "a que ocurrió al inicio, al desarrollo y al final, no de la clase sino que de un semestre/año (un proceso)". Ambas docentes concuerdan en la entrevista que este proceso evaluativo está liderado por el profesor quien determina la manera de evaluar, qué se evaluará y cómo evaluará, sin tomar en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes y el estilo de aprendizaje de los estudiantes.

En relación con los procedimientos evaluativos del colegio podemos mencionar que primordialmente existen pruebas de selección múltiple que mantienen la línea de los instrumentos estandarizados como el SIMCE y la PSU, sumadas a las pruebas realizadas por UGEDA (Unidad de Gestión y Desarrollo Académico) que regula la cobertura curricular de la red de colegios Alicante-Alcántara. Esta impronta de la evaluación de lápiz y papel forma parte de las debilidades detectadas por las profesoras, debido a que, condiciona los contenidos que deben aprender los estudiantes y la manera, más bien, memorística de adquirirlos, tal como lo declara la profesora D2 "tenemos que ver si o si tal contenido en tal fecha porque tiene que entrar en la prueba y porque tiene que estar evaluado y

también lo condiciona en el sentido de que, como es una prueba escrita, es una prueba de mucho contenido en donde tienen que aprender a leer los textos de tal forma para que los puedan contestar de tal forma".

Una de las principales razones por las cuales prevalece este tipo de evaluación se debe al proyecto educativo institucional, que declara la excelencia académica del establecimiento. Las profesoras están conscientes de que esto es efectivamente así, tal como lo indica la profesora D1 "es un colegio que dice que es academicista, centrado en los resultados y dice textualmente que es un establecimiento de excelencia académica", por lo tanto, las evaluaciones se centran pruebas de selección múltiple de manera de preparar a los estudiantes para rendir futuras evaluaciones externas estandarizadas como SIMCE y PSU.

A pesar de que predomina la evaluación tradicional, las docentes conocen la tendencia que busca transformar la medición de los aprendizajes hacia una evaluación auténtica, en la cual se pueda evidenciar cómo el estudiante logra los conocimientos, identificando elementos claves como lo señala la docente D2 "la evaluación auténtica, lo que busca es que el método de evaluación, el instrumento, el procedimiento, etc., lo que sea, sea válido para el alumno en el sentido de que tenga un significado o sentido para él o para ella, es decir que lo entienda, sepa por qué lo está haciendo y para qué lo está haciendo". Además, este tipo de evaluación posee un cambio, ya que no solo es el profesor quien evalúa, sino que se agregan otros agentes como los estudiantes, como manifiesta la profesora D1 en relación con la evaluación auténtica que "evalúa el desempeño el propio estudiante y como también lo evalúan sus propios compañeros, o sea tiene que tener esos tres entes para que de alguna manera se mire distintas aristas y pierda protagonismo el profesor".

En cuanto a los obstaculizadores para implementar nuevos procedimientos evaluativos se debe, por un lado, a la carencia de una cultura evaluativa por parte de los mismos profesores, como también desde los lineamientos del PEI, siendo un futuro desafío entender que otros instrumentos como la rúbrica tengan el mismo valor que una prueba tradicional. De esta manera, se debe transitar hacia la conciencia del proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los estudiantes, conociendo el producto que deben lograr, como lo declara la docente D1 "los estudiantes deben saber que se les está pidiendo en la rúbrica y en todas las asignaturas, lo tienen que exigir, entonces ellos mismos se pueden evaluar esto

lo estoy cumpliendo, esto no". Por otro lado, podemos identificar que los apoderados también exigen una evaluación tradicional, ya que cuando se intenta realizar algo diferente, por ejemplo proyectos grupales, también se oponen críticamente, tal como lo señala la docente D2 al conversar con un apoderado acerca de la evaluación "es más fácil la prueba, porque yo solamente me tengo en cargar de mí, de mi hija, de que estudie y si le va mal o le va bien es cosa de él, pero si al grupo le va mal o le va bien, se genera el conflicto de por qué paso esto".

Por último, los facilitadores de los procedimientos evaluativos se menciona la capacidad de trabajar mancomunadamente como departamento de historia en la construcción de criterios y habilidades propias de la asignatura, rescatando lo señalado por la docente D1 "el departamento de historia en este caso, intentar cosas nuevas, crear quizás las herramientas para hacerlo porque creo que están los conocimientos falta el tipo de herramienta para desarrollar ese tipo de cosas". Paralelamente, la profesora D2 indica que, además, al interior del segundo ciclo de educación básica, se intenta realizar paulatinamente otro tipo de evaluaciones: "yo creo que todos están buscando innovar, a su manera, critica o no crítica, pero a su manera están buscando hacer cosas nuevas", lo cual demuestra cierto interés por cambiar la manera tradicional de medir los aprendizajes.

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación del FODA y la Entrevista Semiestructurada a las profesoras de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico (5º a 8º básico) dejó de manifiesto que el tema más recurrente, que afecta al Departamento, se relaciona con la evaluación de aprendizajes, específicamente con la escasa diversidad de instrumentos de evaluación, lo anterior se puede explicar, en términos generales, por la presencia de los siguientes problemas:

A. Evaluaciones homogeneizadoras con foco en el contenido en menoscabo de las habilidades

Esta problemática está presente tanto en el FODA como en la entrevista realizada a las docentes y se relaciona principalmente con un "lineamiento" institucional que se expresa en el PEI, definiéndose como un colegio academicista, cuyo foco está en los resultados de las pruebas externas

estandarizadas SIMCE y PSU. Los y las estudiantes desde segundo básico hasta cuarto año medio, se enfrentan a pruebas de selección única y múltiple que deben contestar en una hoja de respuesta similar a la plantilla de las pruebas SIMCE y PSU, ya que existe la concepción de que deben "ejercitarse" desde pequeños para enfrentarse a dichas evaluaciones. Estas evaluaciones a las que se enfrentan los y las estudiantes son —en su mayoría— pruebas de lápiz y papel, que se aplican al finalizar un contenido o unidad. No existe variedad en los procesos evaluativos ni en los instrumentos que se aplican.

Además, los colegios pertenecientes al grupo educacional, deben rendir una evaluación que se aplica al final de cada semestre, generada por la Unidad de Gestión y Desarrollo Académico (UGEDA). Esta evaluación, conocida como "Prueba Ugeda", tiene como objetivo evaluar la cobertura curricular que hace cada colegio, más que el desarrollo de las habilidades correspondiente para cada nivel y asignatura. Específicamente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los ítems corresponden a preguntas de reconocimiento que apuntan a hechos, fechas y personajes, más que al desarrollo de habilidades de carácter superior.

Debido a todo lo anterior, las docentes del área en los niveles de 5º a 8º año básico, realizan evaluaciones que se asemejan a las pruebas tipo UGEDA, SIMCE y PSU. Esta problemática es posible de tratar con la innovación educativa, ya que desde la dirección del colegio se están abriendo espacios para innovar en los procedimientos evaluativos, debido a que se visualiza la necesidad de desarrollar en los y las estudiantes las habilidades superiores.

Ausencia de instrumentos de evaluación que permitan evidenciar y valorar la progresión de los aprendizajes y habilidades

Tomando en cuenta en punto anterior, el instrumento de evaluación elemental en el colegio es de selección única y múltiple con enfoque a las pruebas estandarizadas (UGEDA, SIMCE, PSU). Esto presenta una dificultad, porque no existe la flexibilidad para aplicar otros instrumentos evaluativos que permitan evidenciar la progresión de aprendizajes y habilidades de orden superior, específicamente, en los niveles de 5º y 8º básico tomando en cuenta la normativa del establecimiento. En este

sentido, las docentes presentan dificultades para identificar, evidenciar y promover otro tipo de habilidades en sus estudiantes, que no se expresan totalmente en una prueba de lápiz y papel. Es por esta razón, que se hace imperioso, en el margen de la innovación educativa, cultivar y desarrollar diversos procedimientos y estrategias evaluativas, que permitan evidenciar aprendizaje desde diversos procedimientos y estrategias evaluativas.

B. Carencia de un marco teórico-conceptual sobre estrategias, técnicas y procedimientos evaluativos

Esta deficiencia se debe a la directriz academicista del PEI, debido a que la forma de evaluar que impera en el establecimiento es de selección única y múltiple, por lo tanto, las docentes diseñan sus clases en función de que sus estudiantes respondan de manera exitosa a dichas evaluaciones. Por lo tanto, esta innovación es un incentivo para que las docentes puedan adquirir nuevos conocimientos sobre concepciones, características, técnicas y estrategias para aplicar procedimientos evaluativos orientados al aprendizaje y desarrollo de habilidades de orden superior. Esta problemática es muy significativa para la articulación de la innovación educativa debido a que es la base para el desarrollo de las siguientes etapas, por este motivo, se puede incorporar dentro de la innovación educativa.

C. Ausencia de espacios y tiempo para discutir planificaciones, abordaje de contenidos e interpretación del currículum

Esta deficiencia se relaciona con el excesivo trabajo pedagógico y administrativo que tienen las docentes y con el tiempo que se dispone para realizar las reuniones de Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Estas reuniones tienen una duración de 90 minutos de acuerdo a lo establecido por la institución. Siendo el único espacio que tienen las docentes para reunirse y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Esta situación es una condición establecida directamente por la dirección del establecimiento, por tanto, escapa a la posibilidad de ser impactada por la innovación educativa.

D. Estructura de evaluación semestral rígida (estandarizada) definida desde el equipo académico (UGEDA) que apoya y supervisa la red de colegios

Esta problemática se vincula con la existencia de las evaluaciones realizadas semestralmente por la Unidad de Gestión de Desarrollo Académico, que corresponden a pruebas que evalúan la cobertura curricular en los niveles de 7º y 8º básico. Como se mencionó en el punto a, estas evaluaciones no trabajan el desarrollo de habilidades o para el aprendizaje de los y las estudiantes, sino que cumplen solamente un rol verificador de cuanto se ha trabajado de currículum de la asignatura hasta la fecha establecida por ellos. Esta dimensión, al igual que el punto anterior, obedece a una práctica institucional del grupo educacional, por lo que no puede ser trabajada ni mejorada por la innovación educativa.

Considerando las problemáticas anteriormente nombradas, la propuesta de innovación educativa puede impactar y fortalecer los puntos a, b y c, ya que se encuentran interrelacionados y su abordaje es factible para mejorar la práctica asociada a la evaluación de aprendizajes, específicamente a la escasa diversidad de instrumentos de evaluación.

Formulación del problema de innovación

La innovación educativa busca mejorar las prácticas evaluativas aplicadas por las docentes del departamento de Historia, Geografía y Ciencias sociales, específicamente en el nivel de 8º básico, con la finalidad de diversificar los procedimientos evaluativos, fortalecer los aprendizajes de los estudiantes y contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje a partir de la incorporación de nuevas prácticas evaluativas. El nivel escogido para realizar la innovación se debe específicamente a que ambas profesoras realizan clases en estos cursos, por ende, se conformaría un equipo de trabajo capaz de analizar, discutir y reflexionar sobre la preparación y desarrollo de esta implementación.

La propuesta de innovación responde a la siguiente problemática: ausencia de procedimientos evaluativos auténticos orientados a la mejora de los aprendizajes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en estudiantes de 8º básico.

De acuerdo con lo anterior, la innovación educativa se centra en fortalecer los procedimientos y estrategias evaluativas auténticas en el aula, a través del uso de rúbrica con énfasis en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Se propone el desarrollo de un trabajo sistemático y articulado con el Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para la mejora continua de los procesos de aprendizaje, considerando una diversificación de procedimientos y estrategias evaluativas que permiten constatar la construcción de aprendizajes significativos y complejos mediante el uso de la rúbrica como un instrumento que favorece la toma de decisiones pedagógicas.

La innovación pretende entregar conocimientos, herramientas y estrategias evaluativas a las docentes Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a través de la implementación de talleres, seguimiento y monitoreo de las distintas acciones para potenciar los aprendizajes de los estudiantes y a la vez, procura diversificar los procedimientos evaluativos en el aula con la finalidad de contribuir al desarrollo de prácticas innovadoras de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer los procedimientos y estrategias evaluativas auténticas en el aula a través del uso de rúbrica para la mejora de los aprendizajes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de octavo básico.

Objetivos específicos

1. Diseñar talleres sobre elaboración y uso de rúbricas orientadas a la mejora de aprendizajes para las docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que imparten clases en el nivel de octavo básico.
2. Implementar sesiones teóricas y prácticas para adquirir conocimientos que permitan la elaboración de rúbricas en docentes de Historia, Geografía y Ciencias sociales que realizan clases en octavo básico.

3. Monitorear, acompañar y evaluar la implementación del uso de rúbrica como procedimiento y estrategia evaluativa auténtica orientada a la mejora de los aprendizajes por las docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en octavo básico.

Diseño de innovación

La innovación educativa tiene como objetivo fortalecer los procedimientos evaluativos auténticos en el aula como estrategia para mejorar los aprendizajes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de octavo básico. Se encuadra dentro de un enfoque metodológico cualitativo-exploratorio, ya que se utilizará para obtener información sobre una problemática presente en la institución educativa y que no ha sido abordada, considerando que ofrece la posibilidad de realizar una investigación más completa en relación con un contexto particular, indagar sobre nuevos problemas y establecer propuestas para investigaciones futuras (Hernández et al., 2014).

La innovación se caracteriza por rescatar los procesos de evaluación auténticos en el aula para el logro de mejores aprendizajes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en octavo básico. Para el desarrollo de esta intervención las docentes tendrán un rol fundamental tanto en la adquisición de nuevos conocimientos y competencias como en la implementación de las nuevas estrategias evaluativas en el aula. Por lo tanto, en la fase implementación se realizan tres talleres a las docentes participantes para mejorar los aspectos débiles con relación a los procedimientos evaluativos auténticos evidenciados en el diagnóstico, mediante la entrega de un dossier de la información, aplicación de guías de trabajo e instrumentos de evaluación auténtica en los talleres.

Población beneficiada

La población directamente beneficiada por la intervención corresponde a las dos docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en séptimo y octavo básico (86 estudiantes en total), ya que la intervención se trabajará con ellas e impactará en sus procedimientos evaluativos, a través de

la construcción e implementación de instrumentos de evaluación auténticos, específicamente el uso de rúbrica.

Estrategia

La estrategia para llevar a cabo la innovación es la realización de tres talleres los que tienen como objetivo: la sensibilización de las docentes sobre las ventajas de la evaluación auténtica, la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, sobre estrategias y herramientas para implementar procedimientos evaluativos auténticos en el aula.

Tabla 2. Síntesis estrategias para implementación de la innovación

Taller 1	*"Sensibilización de las docentes"*
	Objetivo: sensibilizar al cuerpo docente sobre la necesidad de diversificar y reorientar las practicas evaluativas hacia la evaluación auténtica en el aula para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
Taller 2	*"Marco teórico y conceptual sobre evaluación para el aprendizaje, y diseño de instancias evaluativas auténticas"*
	Objetivo: analizar la teoría en relación con la evaluación auténtica y su aplicación en procedimientos evaluativos en el aula como estrategia para mejorar los aprendizajes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
Taller 3	*"Trabajo práctico colaborativo de diseño de instancias evaluativas y construcción de instrumento de evaluación auténticos"*
	Objetivo: aplicar los conocimientos abordados en las presentaciones para la elaboración colaborativa de procedimientos e instrumentos de evaluación auténtica en el aula.

Actividades

Tabla 3. Síntesis de actividades planificadas para el desarrollo de la innovación

Fase	Actividades
1. Diseño de la innovación	1.1. Planificación de los tiempos y recursos para la realización de los talleres. 1.2. Recopilación de información para la construcción de los talleres teóricos y prácticos sobre evaluación auténtica. 1.3. Elaboración de taller teórico y práctico sobre instrumentos y procedimientos evaluativos auténticos. 1.4. Elaboración de recursos educativos.
2. Implementación de los talleres	2.1. Aplicación de los talleres teórico y práctico sobre procedimientos e instrumentos evaluativos auténticos. 2.2. Evaluación de la puesta en marcha de los talleres por parte de las participantes.
3. Monitoreo y evaluación de la innovación	3.1. Observación de clases con pauta de observación relacionada con la innovación. 3.2. Evaluación de la innovación.

Recursos

Los recursos utilizados para el desarrollo de la innovación educativa corresponden principalmente a materiales de oficina: papel, computador, data show, lápices, carpetas y hojas para tomar apuntes entre otros. Los mismos recursos serán utilizados para el diseño y elaboración de los talleres, como también para la construcción de instrumentos y procedimientos evaluativos auténticos orientados a la mejora de los aprendizajes y desarrollo de habilidades.

Monitoreo y evaluación

Considerando la información entregada por el diagnóstico, se construyeron las bases que articularían los principales elementos del diseño. El diseño de la innovación considera la planificación de tiempos y recursos, junto con la revisión bibliográfica para la realización de tres talleres a las docentes involucradas, el primero de sensibilización, un segundo taller

teórico y finalmente un tercer taller de tipo práctico de elaboración de actividades y de rúbricas como instrumentos evaluativos auténtico.

El seguimiento-monitoreo será de las estrategias y herramientas adquiridas por las docentes en los talleres teórico y prácticos y cómo estas se implementan en el aula, a través de observación de clases (seis), para realizar la retroalimentación de la implementación y el análisis individual y en conjunto la estrategia relacionada con el fortalecimiento de los procedimientos y estrategias evaluativas auténticas en el aula a través del uso de rúbrica, con el objetivo de favorecer la participación, el intercambio de experiencias y el involucramiento de las docentes en la implementación de la innovación.

Para finalizar, se realizará una jornada de evaluación sobre los avances y dificultades que tuvieron las docentes en la implementación de la innovación. Lo anterior se realizará mediante la aplicación de una encuesta de satisfacción para realizar un balance general de la innovación con la finalidad de realizar un cierre del período de implementación de la innovación y establecer acuerdos a largo plazo, considerando el rol de las docentes que participaron de la experiencia, para que se transformen en líderes frente a los demás profesores y promover el cambio, en la medida de los posible, de la cultura evaluativa de la institución educativa.

El análisis e interpretación de la información obtenida de la implementación de la innovación educativa, se realizó a partir de la revisión del cumplimiento del objetivo general en conjunto con los objetivos específicos. Para una mayor profundización sobre los resultados, se desarrolló una triangulación datos a partir de la entrevista a las docentes, la encuesta de satisfacción de los talleres realizados, la observación de las clases, el registro anecdótico elaborado por las profesoras a través de una bitácora y una encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes una vez finalizada la innovación.

A continuación, en la Tabla 4, se presenta una síntesis del plan de monitoreo y evaluación de la propuesta de innovación.

Tabla 4. Síntesis plan de monitoreo y evaluación

Indicador general de impacto	El 100% de las docentes utiliza rúbrica como procedimientos evaluativo auténtico en sus clases		
Objetivo específico	**Acciones**	**Indicador de logro verificable**	**Medio de verificación de logro**
Objetivo 1 Diseñar talleres sobre elaboración y uso de rúbricas orientadas a la mejora de aprendizajes.	1.1. Planificación de los tiempos y recursos para la realización de los talleres.	100% de las tareas planificadas.	Planificación Calendarización
	1.2. Revisión bibliográfica para la construcción de los talleres teóricos y prácticos sobre evaluación auténtica.	Revisión de, al menos 4 textos relacionados con evaluación auténtica.	Dossier informativo sobre evaluación auténtica Bitácora de bibliografía
	1.3. Elaboración de talleres de sensibilización, teórico y práctico sobre instrumentos y procedimientos evaluativos auténticos.	100% de los talleres diseñados y planificados. (3 talleres en total).	Matriz de Planificación de las 3 sesiones de trabajo.
	1.4. Elaboración de actividades y recursos educativos.	100% de las actividades diseñadas para cada taller (3 en total).	Registro audiovisual de material didáctico a utilizar en cada sesión.
Objetivo 2 Implementar sesiones teóricas y prácticas para adquirir conocimientos que permitan la elaboración de rúbricas.	2.1. Aplicación de talleres de sensibilización y teórico, sobre evaluación para el aprendizaje y procedimientos evaluativos auténticos.	100% de los docentes participa en el taller. 100% de realización del taller.	Registro de firmas de lista de asistencia.
	2.2. Implementación de taller práctico de construcción de instrumentos de evaluación auténticos y procedimientos evaluativos auténticos.	100% de realización del taller. 100% de los docentes participa en el taller.	Registro de firmas de lista de asistencia. Registros de actividades realizadas por tutores pares.

	2.3. Evaluación de la puesta en marcha de los talleres por parte de las participantes.	El 100% de los docentes considera relevante los contenidos entregados.	Encuesta de satisfacción.
Objetivo 3 Monitorear y evaluar la implementación del uso de rúbrica como procedimiento y estrategia evaluativa auténtica orientada a la mejora de los aprendizajes.	3.1. Observación de clases con pauta de observación relacionada con la innovación.	100% de las clases observadas se aplican procedimientos evaluativos auténticos.	Pauta de observación de clases. Registro de observación.
	3.2. Retroalimentación de la clase observada.	100% de las clases observadas son retroalimentadas.	Pauta de retroalimentación de clases.
	3.3. Evaluación de la innovación.	El 100% de los docentes declara sentirse satisfecho o muy satisfecho con la actividad realizada.	Encuesta de satisfacción.

Resultados

Resultados previstos

Dentro de los resultados previstos de la innovación educativa luego del desarrollo de los talleres propuestos y de las acciones asociadas con su implementación se pueden destacar los siguientes aspectos. Con la implementación del taller Nº 1, se sensibilizó al equipo de docentes que trabaja en el nivel de octavo básico, sobre la necesidad de diversificar y reorientar las prácticas evaluativas hacia la evaluación auténtica en el aula con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. De acuerdo a la encuesta de satisfacción aplicada, ambas docentes dicen estar muy de acuerdo en los indicadores que se refieren a: "los temas abordados en los talleres son importantes de ser tratados por el departamento de Historia", por otro lado, evidencian estar muy de acuerdo con la importancia de estos talleres para mejorar sus prácticas evaluativas "la realización de este taller es un aporte a mis prácticas evaluativas en el aula.

Para el caso del taller Nº 2, se fortalecieron y actualizaron los conocimientos de las docentes sobre evaluación y la construcción de

instrumentos evaluativos auténticos, específicamente rúbricas. De acuerdo a la encuesta de satisfacción aplicada, las docentes que participaron de la implementación de la innovación, consideraron estar muy de acuerdo en las afirmaciones relacionadas con la importancia del taller teórico: "los contenidos presentados en la exposición y el dossier fueron pertinentes para fortalecer mis conocimientos sobre evaluación y procedimientos evaluativos" y "el taller de hoy nos permitió conocer la teoría y las estrategias pedagógicas asociadas a la evaluación auténtica e instrumentos evaluativos auténticos".

En cuanto al taller N° 3 se logra el objetivo planteado por este y, además, se propone realizar un trabajo colaborativo, por parte de las docentes en la construcción de actividades e instrumentos de evaluación auténticos como estrategia para la mejora de los aprendizajes que corresponde a: "Las ideas republicanas en las independencias hispanoamericanas". Junto con lo anterior, se elaboraron actividades diferentes a las sugeridas por el programa de la asignatura para desarrollar la unidad, por ejemplo, se crearon guías con análisis de fuentes *y* finalmente una guía que culminaba con una evaluación de la unidad no tradicional (lápiz y papel) sino que las docentes propusieron como evaluación de la unidad, la construcción de una infografía que explicativa. Para la evaluación de las guías de actividades y la infografía, las docentes elaboraron rúbricas y promovieron el desarrollo de espacios de autoevaluación y evaluación de pares. De acuerdo con lo anterior, el taller permitió que las profesoras pudiesen poner en práctica los conocimientos adquiridos y reforzados en el taller Nº 2 y pudiesen elaborar colaborativamente estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación auténticos para ser utilizados en el aula.

De la implementación de los talleres, es posible concluir, a partir de las respuestas de las docentes en la encuesta de satisfacción y en la elaboración de estrategias e instrumentos evaluativos auténticos, que se cumplieron los objetivos propuestos de: sensibilizar a las profesoras, realizar un análisis de la teoría sobre evaluación auténtica y aplicarla en la elaboración de procedimientos e instrumentos evaluativos en el aula como estrategia para mejorar los aprendizajes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En cuanto a la observación de clases, cabe mencionar que se realizaron cuatro por cada una de las docentes con una duración de 90 minutos

en distintos cursos y horarios. La docente 1 realizó la implementación en el 8º D y la docente 2 en el 8º E. Dichas observaciones se realizaron con una pauta de registro que tenía por finalidad generar una descripción detallada y relevante de los hechos ocurridos en la clase, desde la segunda semana de noviembre hasta fines del mismo mes. El objetivo de la observación fue monitorear y evaluar la implementación del uso de rúbrica como procedimiento y estrategia evaluativa auténtica orientada a la mejora de los aprendizajes por las docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en octavo básico. Si se tiene en cuenta este contexto, es posible considerar de manera general que dentro de los resultados previstos las docentes incorporaron el uso de rúbrica para fortalecer procedimientos y estrategias evaluativas auténticas orientados a la mejora de los aprendizajes en octavo básico en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales.

En cuanto a los aspectos particulares de lo observado en las clases hay dos resultados previstos importantes de destacar:

a. El primero de ellos corresponde a que ambas docentes presentaron, socializaron y comentaron con los estudiantes, de acuerdo a la planificación de las clases, la rúbrica con los criterios e indicadores con los que serían evaluadas las guías de análisis de fuentes históricas y el trabajo final correspondiente a la infografía.
b. En segundo lugar, las docentes realizaron evaluaciones con intencionalidad formativa y de proceso todas las clases aplicando la rúbrica de evaluación, efectuando estrategias retroalimentación en plenario de cada una de las guías y de la infografía de los equipos de trabajos de sus respectivos cursos. En este punto se observó como los estudiantes comenzaron a utilizar la rúbrica como una guía para cumplir con los objetivos planteados por las profesoras, corregir errores y mejorar lo que hacían para obtener el desempeño deseado de acuerdo a los niveles de desempeño de la rúbrica.

Es importante considerar que estas estrategias aplicadas por las docentes fueron mejorando y siendo más efectivas progresivamente. Específicamente, en las primeras clases las profesoras presentaron la rúbrica, pero no se generó un espacio de discusión y de comentarios con relación con los criterios evaluativo o lo que solicitaba a los alumnos. Posterior a

la retroalimentación de estas clases, las docentes incentivaron la participación de los estudiantes en análisis de los criterios y la apropiación de la rúbrica como un instrumento que favorecería su proceso de aprendizaje y mejoraba sus desempeños en las actividades realizadas.

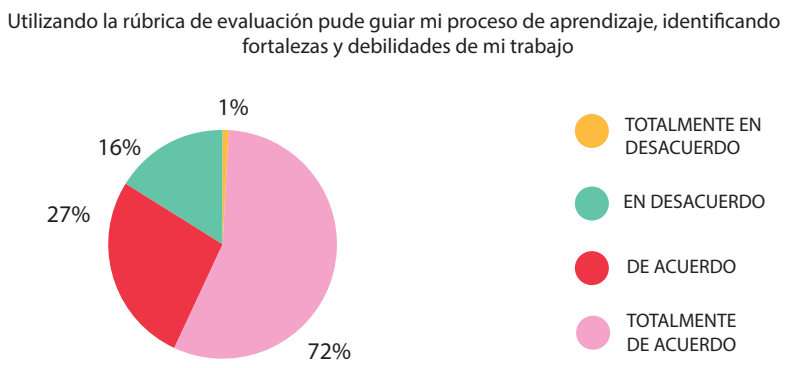
Por otra parte, la bitácora de registro anecdótico de las docentes permitió conocer las reflexiones durante la implementación de la innovación, destacando el rol que desempeñan los estudiantes en este proceso. Durante las primeras clases las profesoras manifestaron ciertas dificultades al momento de entregar el instrumento de evaluación a los estudiantes. La principal razón se debe a la escasa apropiación y uso cotidiano de la rúbrica de manera analítica y consciente durante su proceso de aprendizaje, ya que en el colegio no se utiliza este tipo de evaluación en las asignaturas consideradas "fundamentales", por tanto, estudiantes y profesoras tuvieron que darle un significado al uso de este instrumento evaluativo. Así, por ejemplo, la docente 2 manifiesta que: "la rúbrica parecía un adorno (un adorno que estorbaba)". En efecto, fue un trabajo arduo e insistente por parte de las docentes para lograr que los estudiantes comprendieran los criterios y lograran los aprendizajes esperados, como se pone en evidencia en el escrito "Yo los hacía leer la rúbrica, pidiéndoles que explicaran aquello que habían hecho bien y aquello que debían mejorar. No obstante, el problema no radicaba tan solo en que ellos no lograban autoevaluar sus propias respuestas, sino que también no sabían cómo utilizar la rúbrica de evaluación".

Además, es posible mencionar que el proceso de uso de la rúbrica por parte de los estudiantes fue progresivo, ya que en las últimas clases pudieron comprender de la importancia del instrumento, señalando que el entender los criterios e indicadores era útil para "saber qué hacer para lograr el 7,0, enmendar errores y así hacer la infografía más correctamente y qué colocar y qué no en la infografía". Además, sociabilizar la rúbrica durante la clase permitió que los estudiantes pudiesen explicar con sus propias palabras los criterios y paulatinamente, apropiarse de cada uno de ellos para evaluar el desempeño de su trabajo.

Finalizada la implementación de la innovación, se aplicó una encuesta de satisfacción a los estudiantes. Sí bien, la población directamente beneficiada con la innovación y a quien iba dirigida era a las docentes que hacen la asignatura en el nivel de octavo básico, la aplicación de la encuesta tenía por objetivo obtener información respecto al proceso de

aprendizaje y la valoración de los estudiantes sobre el proceso de construcción y posterior evaluación de la infografía mediante el uso de la rúbrica. Esta información resultaba fundamental para corroborar si el uso de rúbrica mejoraba los aprendizajes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de octavo básico debido a que no existía una línea de base para realizar la comparación de los resultados considerando que las evaluaciones en la asignatura son mayoritariamente de selección múltiple.

Gráfico 1. Uso de rúbricas



Por ejemplo, según la frase "con la construcción de la infografía y su evaluación con rúbrica logré comprender más contenidos que cuando estudio para una prueba". Frente a esta afirmación los estudiantes de los cursos 8º D y E, suman un 83% entre las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo. Según estos datos, se infiere que la estrategia pedagógica desarrollada por las docentes asociadas a la evaluación auténtica, como, por ejemplo, la retroalimentación formativa constante de las actividades, el trabajo en equipo colaborativo favoreció la comprensión de los contenidos tratados por sobre cuando el estudiante realiza un estudio de forma individual sin compartir inquietudes ni compartir sus opiniones respecto de algún tema en particular. En cuanto a los estudiantes que están en desacuerdo o en total desacuerdo con esta afirmación corresponden a un 27% aproximadamente en ambos cursos. Este porcentaje

corresponde a una cantidad de ocho estudiantes por cada curso que no ven en la estrategia implementada una oportunidad de mayor comprensión que cuando se prepara una evaluación de manera individual.

En términos generales y según los datos de la encuesta, en la dimensión aprendizaje, es posible evidenciar que los estudiantes manifiestan que la realización de una actividad auténtica y su posterior evaluación con rúbrica de manera formativa y sumativa mejoró su proceso de aprendizaje.

En síntesis, los resultados de la implementación de la innovación permitieron a las docentes conocer teórica y conceptualmente los elementos de la evaluación auténtica por medio de los talleres, reorientando procedimientos y estrategias aplicadas en el nivel de octavo básico. Específicamente, las profesoras manifestaron en las entrevistas lo fundamental de las instancias para crear y discutir los criterios del instrumento de evaluación atingentes a los objetivos de aprendizaje y al contexto de sus estudiantes. De esta manera, el monitoreo de las clases y el registro anecdótico resultó crucial para comprender cómo la rúbrica era aplicada por las profesoras y, por otra parte, interiorizada por los estudiantes, evidenciando las acciones de los actores por alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto. Por tanto, la innovación permitió, en primera instancia, que las profesoras construyeran una rúbrica que posibilitara evaluar habilidades y transitar hacia un estudiante más protagónico en el proceso, junto a criterios de evaluación más comprensibles para los estudiantes por medio de la sociabilización, adquiriendo una mayor comprensión, valoración e importancia de la rúbrica. De acuerdo con lo anterior, se concluye que la innovación permitió a las profesoras implementar estrategias evaluativas y actividades auténticas, impactando en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes en comparación a una prueba de lápiz y papel.

Resultados no previstos

En cuanto a los resultados imprevistos de la innovación educativa, es posible mencionar una situación muy relevante que se produjo durante la implementación. Si bien, la implementación de la innovación estaba destinada para los octavos básicos y fue trabajada particularmente con las docentes que realizan en clases en ese nivel, a través de talleres y la obser-

vación de clases, la profesora que hace clases en el nivel de quinto básico y que no participó directamente de la implementación ni de los talleres, al observar lo que estaban haciendo sus colegas, pidió a coordinación académica cambiar la última evaluación para el nivel, realizar los ajustes en la planificación e implementar una actividad que reemplazara la prueba y que la evaluaría por medio de una rúbrica. La actividad diseñada por la docente fue la construcción de un comic. Cuando se le preguntó, de manera informal, a la profesora por qué decidió realizar este cambio ella respondió: "cuando supe lo que estaban haciendo las chiquillas, me gustó y me animó a hacer un cambió para que los niños no hagan siempre lo mismo".

Esta situación es considerada como un resultado imprevisto de la innovación porque en primer lugar no se consideró trabajar con el nivel de quinto básico ni con la docente durante el desarrollo de la implementación, pero ella pidió ayuda a la docente Nº 2 con quien comparte nivel para que le explicara como construir qué elementos debía considerar para que fuses una buena rúbrica, según lo que había aprendido en los talleres. El hecho de que, sin intencionalidad, la innovación haya impactado en el quehacer de otra docente y haya intentado replicar lo que se realizaba en el nivel de octavo básico es considerado un resultado imprevisto de la implementación de la innovación.

Condicionantes

Facilitadores

Uno de los elementos relevantes para llevar a cabo esta implementación fue la excelente recepción, compromiso, responsabilidad y participación constante de las docentes del departamento de Historia en los nuevos elementos introducidos en los talleres, en la estructuración de las actividades y la elaboración de la rúbrica. Además, se destaca que ambas docentes intercambian experiencias y reflexionan acerca de su práctica, tanto en las reuniones de departamento de Historia como en su bitácora, aquellos elementos que permiten la mejora en la aplicación de la rúbrica, así como también, diversas estrategias para lograr la comprensión e inte-

riorización de los criterios del instrumento de evaluación en los distintos cursos en los cuales se implementó la innovación.

Obstaculizadores

En primer lugar, una dificultad radicó en que los estudiantes lograsen comprender la función de la rúbrica y su importancia en el proceso de aprendizaje en cada una de las actividades propuestas. Esto posiblemente se debe que las evaluaciones que se realizan en el colegio, en su mayoría, son de selección múltiple, por lo tanto, las profesoras debieron insistir en la funcionalidad y el apoyo de la rúbrica cuando los estudiantes desarrollaron las actividades.

En segundo lugar, la motivación de los estudiantes fue descendiendo en el transcurso de las clases, ya que las profesoras tuvieron que insistir bastante en que los estudiantes realizaran las actividades de manera comprometida, como se pudo apreciar en las reflexiones del Departamento de Historia como en el diario de reflexivo. Esto probablemente se puede asociar a que los estudiantes no están habituados a realizar un trabajo de manera tan sistemática y autónoma, en el cual tengan que comprender cabalmente cuál es el producto que se solicita a partir de los criterios de la rúbrica.

Por último, el tiempo significó un problema constante durante la implementación de la innovación durante el segundo semestre académico. Por una parte, la estructuración de las actividades para los estudiantes fue en un tiempo determinado y con acotados espacios de reflexión profunda en cuanto a perfeccionar los criterios de la rúbrica o el análisis de la implementación de la innovación.

Resultados

Para efectos de la discusión de resultados con la fundamentación de la innovación se considerarán las siguientes categorías: objetivo, actividades, relación profesor/estudiante, evaluación, espacios y finalidad. La comparación entre lo propuesto por el marco teórico y los resultados de la innovación educativa se sintetizan en la Tabla 4.

Tabla 4. Comparación por categorías entre el marco teórico-conceptual y los resultados de la innovación educativa

CATEGORÍA	PROPUESTA MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL	RESULTADO INNOVACIÓN EDUCATIVA
Objetivo	Trabajar los aprendizajes que apuntan a habilidades cognitivas superiores, no aquellas de reconocimiento o ejercitación. Vallejos y Molina (2014).	Mejorar aprendizajes y habilidades de los estudiantes en la asignatura de Historia diversificando actividades y procedimientos evaluativos (ej. Actividades de análisis de fuentes históricas).
Actividades	La resolución de problemas, los análisis de casos o la realización de proyectos, son especialmente útiles para evidenciar el proceso y proporcionan un marco adecuado para las actividades de evaluación auténtica" (Mauri y Rochera, 2009).	Se diseñaron actividades de análisis de fuentes historiográficas relacionadas con las independencias y constituciones hispanoamericanas y la construcción de una infografía como proyecto de equipo.
Relación profesor/ estudiante	Apoyar a los estudiantes para que comprendan y realicen las actividades propuestas (Vallejos y Molina, 2014). El quehacer de los estudiantes cambia tomando un papel más activo, protagonista y responsable de su proceso de aprendizaje, individual o colectivo (Mauri y Rochera, 2009).	Las profesoras apoyaron constantemente a los estudiantes. "Yo los hacía leer la rúbrica, pidiéndoles que explicaran aquello que habían hecho bien y aquello que debían mejorar" (docente Nº 2).

CATEGORÍA	PROPUESTA MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL	RESULTADO INNOVACIÓN EDUCATIVA
Evaluación	Se diferencia evaluación de calificación. Promueve que el alumno desarrolle distintas competencias. Tienen características formativas y es consensuada entre el profesor y el estudiante (Condemarín y Medina, 2000).	"Saber qué hacer para lograr el 7,0, enmendar errores y así hacer la infografía más correctamente y qué colocar y qué no en la infografía". Además, sociabilizar la rúbrica durante la clase permitió que los estudiantes pudiesen explicar con sus propias palabras los criterios y paulatinamente, apropiarse de cada uno de ellos para evaluar el desempeño de su trabajo.
Espacios	Se deben incluir, en la práctica, espacios reflexivos sobre los aprendizajes logrados, la práctica de la enseñanza que los favoreció y los procedimientos evaluativos que se utilizaron (Vallejos y Molina, 2014).	De acuerdo a la observación de clases, en cada una de ellas se daba el espacio donde las docentes realizaban evaluación formativa y retroalimentación de los desempeños de los estudiantes.
Finalidad	Averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos (Ahumada, 2005).	La intervención proponía mejorar los aprendizajes de los estudiantes diversificando actividades, estrategias y procedimientos evaluativos.

Como se visualiza en la tabla, hay una relación directa entre los resultados de la innovación educativa y lo que propone la literatura sobre evaluación auténtica presente en la fundamentación de la intervención. Es importante dejar claro que la relación directa que se observa en la tabla no fue intencionada, si no que se relaciona con los aspectos teóricos y prácticos que se consideraron en la planificación y diseño de la propuesta.

Por otro lado, la literatura especializada, señala que la evaluación auténtica cumple con el propósito de mejorar la calidad del proceso de aprendizaje, como también generar la posibilidad de que todos los estudiantes aprendan, constituyéndose en una actividad formadora, que permite regular los aprendizajes, comprenderlos y mejorarlos mediante la retroalimentación del proceso.

En definitiva, a partir de la recolección de la información obtenida de la entrevista a las docentes, encuestas de satisfacción, observación de clases y bitácoras de registro anecdótico, es posible señalar que los elementos característicos de la evaluación auténtica fueron desarrollados durante la implementación de la innovación educativa, a través del diseño y desarrollo de las actividades propuestas para dar cumplimiento a los objetivos propuesto por la intervención para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Conclusiones

La propuesta de innovación presentada tuvo el objetivo de fortalecer los procedimientos y estrategias evaluativas auténticas en el aula a través del uso de rúbrica para la mejora de los aprendizajes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de octavo básico. Dicho proceso se llevó a cabo a partir de la revisión bibliográfica de las políticas públicas educativas, la evaluación formativa y auténtica que permitieron otorgar el sustento teórico para la creación de una mejora por medio de talleres, discusiones y la respectiva evaluación de la innovación por parte de las profesoras y los estudiantes. Esta transformación implicó un verdadero trabajo en equipo, donde las docentes se comprometieron y atrevieron a diseñar una propuesta para ser aplicada a la realidad escolar de los octavos básicos, junto a la construcción de una rúbrica que pudiese orientar y concientizar progresivamente los aprendizajes de los estudiantes, compartiendo los criterios de evaluación, explicitando las dimensiones, niveles de progreso y de logro de las competencias de la actividad.

La innovación educativa contempló talleres que refuerzan aquellos elementos más débiles entregados por el análisis FODA, como los procedimientos evaluativos en el aula. El primer taller permitió que las docentes por medio de la reflexión manifestaran la motivación por actualizar y reforzar elementos sobre nuevas estrategias evaluativas auténticas.

El segundo taller, las profesoras se fortalecieron y actualizaron sus conocimientos sobre los instrumentos evaluativos auténticos y su construcción, tuvieron que revisar y analizar la literatura propuesta, lo cual fue productivo para comenzar a crear un vínculo entre la praxis en el nivel de octavo básico. En último taller, se realizó un trabajo colaborativo con las

docentes, donde proponían un tipo de actividades que progresivamente iban hacia otro tipo de evaluación no tradicional, e igualmente se orientó sobre la construcción de los elementos de la rúbrica.

La implementación de la innovación contempló los siguientes elementos: la construcción de un diario reflexivo, acompañamiento, monitoreo, observación de clases y retroalimentación, y, por último, una encuesta de satisfacción para conocer el impacto de la innovación y experiencia de las docentes. La construcción del diario reflexivo permitió conocer la interioridad de las decisiones que tomaban las profesoras durante la clase, analizando aquellas fortalezas y debilidades, que luego eran sociabilizadas en las reuniones, teniendo en cuenta las observaciones de clases, sugiriendo, luego, ciertas modificaciones que eran construidas de manera colaborativa. Respecto a la encuesta de la innovación arrojó que ambas docentes concuerdan que la implementación fue importante para la mejora de sus prácticas pedagógicas, porque permitió conocer la teoría y los instrumentos de la evaluación auténtica, aplicando nuevas estrategias evaluativas en el nivel de octavo básico.

No se puede dejar de mencionar el impacto que esta innovación provocó en los estudiantes de ambos octavos, en términos que el 70% demostró estar de acuerdo que el uso de la rúbrica favoreció la aplicación de conocimientos, según sus formas de aprendizaje y habilidades por sobre la evaluación de tipo tradicional de lápiz y papel. Por lo tanto, se espera que esto pueda traer un cambio en la diversidad de procedimientos evaluativos en la asignatura, y que también, se pueda traspasar al cuerpo de profesores del segundo ciclo básico liderando este proceso coordinación académica. Por otro lado, la capacidad analítica de las profesoras fue trascendental para comprender y ejecutar este tipo de instrumento como la rúbrica, ya que requiere que los conceptos teóricos puedan conectarse con la realidad del nivel trabajado.

Particularmente, se destaca que los estudiantes no están interiorizados con la rúbrica, porque la cultura evaluativa academicista y tradicional de la institución conocida por todos los agentes, está centrada en evaluaciones tradicionales de selección múltiple, por lo cual, resulta difícil avanzar rápidamente hacia un cambio de paradigma en la evaluación. Otra dificultad fue el momento en el cual se decide implementar la innovación, ya que en el segundo semestre existen una serie de actividades que escapan de la planificación regular, sumado al letargo que sufren

los estudiantes en el cierre del año. Por lo tanto, para las profesoras fue difícil poder incentivar, y que los estudiantes comprendieran cabalmente el sentido de la innovación, y de qué manera mejorar su proceso de aprendizaje. Por último, debido a la cantidad de actividades mencionadas anteriormente, también presentó un reto que las profesoras pudieran reunirse para la construcción de instrumentos, intercambio experiencias y reflexiones oportunas a medida avanzaba la implementación. Sin embargo, el compromiso de las docentes pudo sobrellevar todos los obstáculos y poder desarrollar de manera íntegra esta innovación.

En definitiva, la innovación educativa centró su esfuerzo en posicionar la evaluación auténtica, como una oportunidad de reorientar el proceso de enseñanza- aprendizaje y evaluativo al interior del Departamento de Historia en el Colegio Alicante de Maipú, específicamente, en el nivel de octavo básico. De esta manera, la evaluación auténtica pretende ser un pilar importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases, ya que, por un lado, incita a los estudiantes ser protagonistas y partícipes en el progreso de habilidades superiores, por otro lado, implica nuevos desafíos para los docentes al diseñar metodologías significativas para sus estudiantes.

Referencias

Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). Guía de evaluación formativa. http://www.evaluacionformativa.cl/wp-content/uploads/2016/06/Gu%C3%ADa_Evaluaci%C3%B3n_Formativa.pdf

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. Perspectiva Educacional, (45), 11-24. https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf

Azzitelli, C., Guirado, A., y Laudadio, M. (2018). Estilos de enseñanza y representaciones sobre evaluación y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11*(1), 1-20. https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004

Bordás, M. I., y Cabrera, F. Á. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía, 59*(218), 25-48. https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol59/iss218/5/revistadepedagogia.org

Bravo, A., y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. Psicothema, 12, 95-99. https://www.psicothema.com/pdf/524.pdf

Coll, C., Mauri, T., y Rochera, M. J. (2012). La práctica de la evaluación como un contexto para aprender a ser un aprendiz competente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16*(1), 49-59. https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377004.pdf

Condemarín, M., y Medina, A. (2000). Evaluación auténtica de los aprendizajes: Una propuesta para el cambio. En *Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas* (pp. 13-34). Editorial Andrés Bello.

Díaz-Barriga, F., y Barroso, R. (2014). *Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. Perspectiva Educacional, 53*(1), 36-56. https://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/210

Förster, C., y Rojas-Barahona, C. (2017). Aprendizaje y evaluación: Lo que no se evalúa, no se aprende. En C. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes* (pp. 43-74). Ediciones UC.

Gutiérrez, O. (2003). *El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje*.

Herrera, D. (2016). *La retroalimentación docente como estrategia evaluativa para la mejora de los aprendizajes en Historia, Geografía y Ciencias Sociales* [Tesis de maestría, Universidad de Santiago de Chile].

Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-134. https://www.

researchgate.net/publication/284673895_Las_rubricas_en_la_evaluacion_escolar_Su_construccion_y_su_uso

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Ríos, D. (2008). *Evaluación de los aprendizajes* [Material didáctico]. [Detalles adicionales no disponibles].

Santos Guerra, M. Á. (2005). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación, 5*(1), 67-85.

Sarmiento, R. (2013). La evaluación auténtica en el contexto universitario: Qué es, por qué se hace necesaria, para qué utilizarla y cómo implementarla. *CIMA: Revista del Centro de Innovación en Metodologías del Aprendizaje*, (3), 1-15.

Vallejo, M., y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación, 64*(1), 11-25. https://rieoei.org/rie/article/view/403

Wiliam, D. (2016). El rol de la evaluación formativa en los entornos de aprendizaje eficaz. En OCDE, OIE-UNESCO y UNICEF LACRO (Eds.), *La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica* (pp. 110-133). https://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf

La retroalimentación docente como estrategia evaluativa para la mejora de los aprendizajes en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

David Herrera Araya

Diagnóstico institucional

Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

El colegio es una institución escolar particular subvencionada ubicada en la comuna de San Bernardo, que posee según las cifras del censo 2012 aproximadamente 316 mil habitantes. En términos de educación, San Bernardo registra un 37,7% de la matrícula escolar asociada a establecimientos municipales, un 57,8% a particulares subvencionados y tan solo 2,2% a instituciones de administración delegada y particulares pagados (Observatorio Social, 2014). Los resultados promedio obtenidos por la comuna en el SIMCE 2012 para 2°, 4°, 6° y 8° básico en Matemática y Lenguaje fluctúan entre los 245 a 260 puntos, siendo inferiores al promedio regional y nacional, aunque para el caso de inglés de III medio las diferencias de puntaje no son estadísticamente significativas.

Sobre el perfil valórico, el colegio basa su trabajo educativo en principios de la doctrina cristiano católico, preocupada por educar a los estudiantes desde los principios fundantes de la Iglesia. En términos del Grupo Socioeconómico del Establecimiento (GSE), la institución es catalogada por la Agencia de la Calidad de la Educación (2016) como Medio Alto —ingresos que fluctúan desde 700.001 hasta 1.350.000 pesos—, presentando un índice de vulnerabilidad social entre un 37% a un 40%.

Considerando este contexto, el establecimiento presenta importantes resultados externos en pruebas estandarizadas, principalmente en SIMCE y PSU. Al respecto, la evidencia (SIMCE, 2015) establece que el colegio en promedio —integrando los niveles de básica y media— obtiene en

Comprensión Lectora 290 puntos, Matemática 320 puntos, Ciencias 307 puntos e Historia, Geografía y Ciencias Sociales 284 puntos.

Además, sobre los Factores Asociados e Indicadores de Desarrollo Personal y Social que incluyen las dimensiones de Autoestima Académica y Motivación Escolar; Clima de Convivencia Escolar; Participación y Formación Ciudadana y Hábitos de Vida Saludable en general para los mismos rangos señalados el establecimiento, logra fluctuaciones entre el 87% al 95% para cada indicador, demostrando importantes niveles de "calidad" educativa a partir de estos criterios estandarizados (SIMCE, 2015).

Para el caso de la PSU, el puntaje ponderado entre Lenguaje y Matemática, el colegio alcanza 611,8 puntos (DEMRE, 2015), transformándose en el mejor establecimiento según esta medición en la comuna y provincia, ubicándose al interior de los mejores 25 colegios particulares subvencionados a nivel nacional (DEMRE, 2015).

Por otra parte, la gestión pedagógica y directiva se caracteriza por un énfasis en los desempeños en pruebas externas e internas, estableciendo un trabajo altamente organizado a partir del Plan Anual Operativo (PAO) que determina las acciones pedagógicas e institucionales para mejorar los aprendizajes.

El colegio también incorpora una serie de talleres orientados a tres ejes: deportivos —fútbol, *handball*, básquetbol, voleibol y atletismo—; artísticos —pintura, teatro y música— y académicos —Química, Física, Lenguaje, Historia y Matemática—. En este sentido, la institución como política educativa de acompañamiento al estudiante, integra talleres de reforzamiento específico de todas las asignaturas orientado a los estudiantes con bajos resultados en términos de calificación. Estos se implementan una vez por semestre y tienen una duración de cinco sesiones. El resultado final, es una calificación extra a la asignatura correspondiente.

En definitiva, al interior del colegio existe una práctica de enseñanza-aprendizaje y evaluativa estructurada sobre el logro de los aprendizajes a partir del contenido y conocimiento, incorporando otros aspectos del saber de manera transversal, pero enfocado principalmente a los resultados en términos académicos.

Identificación del problema de innovación

Aproximación general al problema

La retroalimentación docente como estrategia pedagógica para potenciar los procesos de aprendizaje escolar, ha evidenciado ser uno de los elementos esenciales para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de los aprendizajes en el aula. En efecto, la retroalimentación se transforma en una estrategia docente fundamental para reestructurar la gestión pedagógica en el aula centrada en la mejora continua asociada a desempeños y sobre todo a revertir el estancamiento y el bajo nivel de los aprendizajes escolares (Cerón y Lara, 2015). Para lograr este efecto positivo en la formación, la retroalimentación debe ser una instancia de carácter dialógico entre docentes y estudiantes, orientada a la reflexión individual y colectiva con la finalidad de proporcionar una capacidad de "aprender a aprender" en el sentido de construir conocimiento compartido (Barrientos et al., 2013; Gamlem y Munthe, 2013; Larraguibel y Chávez, 2015; Lozano, 2014). Por lo tanto, la retroalimentación permite fomentar el autoaprendizaje, transformando esta variable de la gestión pedagógica en un elemento privilegiado para mejorar los procesos de enseñanza.

Los estudios sobre la materia (Coll et al., 2014; Gibbs y Simpson, 2004; Yang y Carless, 2013) señalan que los principales problemas detectados sobre la retroalimentación son: la ausencia de objetivos pedagógicos claros y estructurados, el escaso aprovechamiento del "error" como una oportunidad para profundizar los aprendizajes, la debilidad en la organización y gestión pedagógica de la retroalimentación, la irrelevancia de la información proporcionada por el docente en el proceso retroalimentador, la dificultad de diseñar estrategias y actividades que permitan a través de la retroalimentación fortalecer la autorregulación del aprendizaje. En efecto, existiría una concepción normativa y tradicional sobre la retroalimentación como una acción de corrección de instrumentos de evaluación y de la tarea específica (Ion et al., 2013; Lozano y Tamez, 2014; Rochera et al., 2015).

Por lo anterior, es importante implementar una innovación educativa orientada al mejoramiento de la retroalimentación como una práctica y estrategia evaluativa para el progreso de los aprendizajes. En este sentido,

se presume que los docentes no incorporan al "error" como una oportunidad para el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes debido a que no desarrollan actividades y estrategias adecuadas para el diseño de la retroalimentación (Hattie, 2013; Yang y Carless 2013), explicando el aumento de estudiantes que presentan bajos resultados de aprendizaje en primer año medio para el caso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Esta realidad educativa no es ajena al colegio. En este sentido, la institución ha presentado en los últimos cuatro años un estancamiento de los desempeños internos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el nivel de primer año medio. Situación demostrada por el aumento o mantención del número de estudiantes con bajos niveles de logros en sus aprendizajes.

Bajo esta mirada, se destaca la relevancia y articulación entre el contexto institucional, la realidad externa e interna del desafío educativo en el cual se desenvuelve el plan de acción educativo. Así, el proyecto de retroalimentación docente permite consolidar y contribuir al desarrollo de los fundamentos primordiales establecidos en el proyecto educativo institucional porque promueve el progreso de los aprendizajes en forma integral.

Es por ello que la innovación educativa se inserta en el contexto de la evaluación formativa como estrategia para la mejora de los aprendizajes. Específicamente, la situación educativa se relaciona con el aumento progresivo de estudiantes en los niveles de logro más bajo, tanto en pruebas internas como externas, se puede asociar, según la literatura revisada, con las deficiencias sobre la implementación de la retroalimentación docente. Es desde una mirada formativa, porque se preocupa por la retroalimentación docente como un factor esencial para potenciar el desarrollo de lo formativo-pedagógico. Finalmente, la retroalimentación como estrategia evaluativa formativa se integra desde la articulación de los procesos de enseñanza que tienen por objetivo contribuir a la construcción del conocimiento y la autorregulación del aprendizaje como una práctica que colabora al progreso de aprendizajes de calidad.

Identificación de los principales problemas

Para la identificación de los principales problemas del colegio se implementaron tres instrumentos de recogida de información. Desde un paradigma cualitativo-descriptivo y bajo un enfoque deductivo, cada instrumento integraba la realidad evaluativa del establecimiento, siendo intencionados desde la evaluación de proceso y formativa orientada a la retroalimentación, como principal foco conflictual sobre el estancamiento de los desempeños de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en primer año medio. Considerando este marco para el diagnóstico en profundidad se realizaron las siguientes acciones:

a. Descripción de la realidad sobre la evaluación de proceso orientada a la retroalimentación docente a partir de la implementación y discusión de un FODA específico entre los dos docentes de Historia y Ciencias Sociales.
b. Aplicación de dos cuestionarios escritos a los docentes participantes. El primero, desde una mirada general constituido por seis preguntas abiertas asociadas a los indicadores de la retroalimentación docente señalado por la literatura especializada (Hattie, 2013; Nicol, 2007; Sáiz y Bol, 2014). Un segundo cuestionario con una pregunta de profundización sobre la temática para complementar la información recopilada.
c. Síntesis de la información recopilada del diagnóstico para describir los problemas señalados por los docentes de Historia y Ciencias Sociales participantes de la innovación.

El FODA se aplicó en el contexto de reunión del Departamento de Historia y Ciencias Sociales en el cual participaron los dos docentes de la asignatura —uno de ellos es el ejecutor de la innovación educativa— para el nivel en el transcurso de 90 minutos, orientado a la recopilación de información general sobre las prácticas de evaluación de proceso y formativa orientada a la retroalimentación. La información recopilada y sistematizada se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1. Análisis FODA, Departamento de Historia y Ciencias Sociales

Fortalezas	**Debilidades**
• Trabajo sistemático y riguroso sobre la disciplina. • Diversidad de instrumentos de evaluación. Guías de apoyo, tanto de contenido como de ejercicios considerando diferentes niveles de dificultad y ejecución. • Planificación de las clases y los métodos de evaluación. • Práctica de corrección de diferentes procedimientos y productos evaluativos. • Evaluación procesual como parte integrada a las evaluaciones finales. • Apoyo a los estudiantes para el desarrollo de habilidades de pensamiento de la asignatura.	• Tiempos reducidos para la revisión de las tareas, pruebas, trabajos, entre otros. • Escaso trabajo en equipo debido a las metodologías implementadas en el aula (se relaciona con el paradigma educativo y disciplinar de los docentes). Práctica de corrección tradicional y burocrática, relacionada a la modificación de la respuesta. • No se incorpora las necesidades del estudiante en los procedimientos evaluativos relacionados a la corrección. • Extensión curricular de los contenidos de primer año medio, dificultando un trabajo sistemático sobre la corrección y mejoramiento de los aprendizajes desde el "error". • Generalmente se corrige de manera verbal. Ausencia de espacios —tiempo— para planificar correctamente la retroalimentación. • El desconocimiento de una retroalimentación efectiva.
Amenazas	**Oportunidades**
• Compromiso de las autoridades —gestión pedagógica y directiva— para la implementación de prácticas de retroalimentación. • Los escasos tiempos para la planificación de la retroalimentación. • La dificultad del trabajo en equipo (del departamento de Historia y Ciencias Sociales). El compromiso de los estudiantes para integrar la retroalimentación en el aula.	• Docentes preparados y comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes. • Docentes interesados en mejorar sus prácticas evaluativas.

Tras la implementación del FODA es posible establecer tres conclusiones generales sobre los problemas asociados a la retroalimentación en los docentes de Historia y Ciencias Sociales. Por una parte, es posible señalar que existen condicionantes institucionales —pedagógica y directiva—, curriculares y temporales que dificultan el desarrollo de una retroalimentación para el aprendizaje. También se evidencia un desconocimiento sobre los aspectos más efectivos de la retroalimentación y la ausencia de una planificación integral que incluya esta práctica evaluativa como parte sustancial de la práctica pedagógica. Por otra parte, se indican como fortalezas un trabajo sistemático de los saberes disciplinares de la asignatura, incorporando prácticas de corrección necesarias para demostrar los logros de los aprendizajes.

Finalmente, el compromiso de los docentes con el aprendizaje de sus estudiantes es un factor clave para el proceso de la innovación educativa que, en efecto, se transforma en una pieza angular para fortalecer la retroalimentación de los docentes participantes.

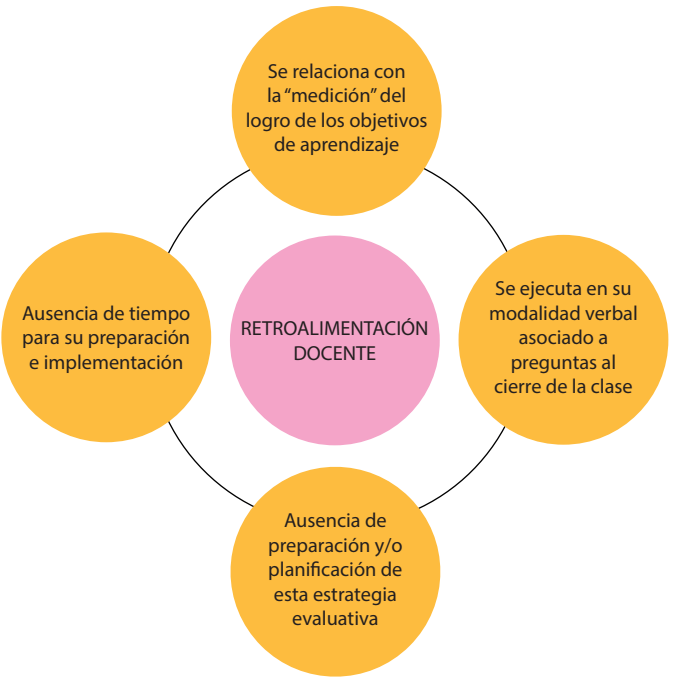
La aplicación del cuestionario de seis preguntas abiertas (ver anexo) buscaba profundizar sobre las concepciones, prácticas y valoración de los docentes de Historia y Ciencias Sociales sobre la evaluación de proceso y formativa con énfasis en la retroalimentación. En este sentido, la articulación de las preguntas estaba orientada a:

1. Qué entienden por retroalimentación (concepción).
2. Con qué objetivos aplican la retroalimentación.
3. Las estrategias utilizadas para la implementación de la retroalimentación.
4. Cuándo aplican esas estrategias orientadas a la retroalimentación.
5. La importancia de la retroalimentación en la práctica docente (valoración).
6. Determinar desde la experiencia de los docentes sobre los factores que facilitan y obstaculizan su aplicación.

De esta manera, la aplicación del cuestionario general se esfuerza por indagar sobre el cómo, el por qué y el para qué implementan la retroalimentación en los docentes participantes, con la finalidad de profundizar las fortalezas y debilidades que presenta esta práctica evaluativa y si, efectivamente se transformaba en parte sustancial de sus clases al

interior del aula. Los resultados de las respuestas integradas se aprecian en la Figura 1.

Figura 1. Respuestas sobre retroalimentación docente



Es posible establecer la existencia de cuatro condicionantes asociadas a las concepciones y prácticas de los docentes sobre la retroalimentación que se relacionan desde el FODA aplicado y se complementan con las preguntas abiertas. Primero, la confusión de la retroalimentación como la "medición" del logro de los objetivos de aprendizajes. Segundo, asociado a una modalidad verbal no estructurada y caracterizada por las respuestas de los estudiantes desde el contenido. Tercero, la ausencia de preparación y/o planificación de la estrategia. Cuarto, los tiempos para su implementación. En definitiva, es posible establecer que los docentes carecen de las herramientas teóricas-conceptuales y prácticas para la implementación de una retroalimentación efectiva en el aula, a partir de esta descripción de las dificultades identificadas que pueden ser clasificadas de

tipo "estructural" —preparación y tiempo—, "pedagógico" —práctica de la estrategia con una visión restrictiva a lo verbal y a la medición— y "curricular" —desde el conocimiento tradicional—.

También se aplicó un segundo cuestionario con una pregunta de profundización sobre el tipo de estrategias, actividades y/o elementos consideran esenciales los docentes para reforzar su práctica de retroalimentación. Las respuestas al segundo cuestionario evidencian nuevamente la existencia de una debilidad sobre tres dimensiones integradas sobre la retroalimentación: "estructural", "pedagógico" y curricular". En efecto, es posible advertir las necesidades de los docentes para mejorar sus prácticas de evaluación de proceso y formativa orientada a la retroalimentación. Existe una dificultad para organizar los contenidos y objetivos desde una visión procesual, dinámica, integrada y orientada al progreso sistemático de los aprendizajes a partir de la retroalimentación. A su vez, señalan la necesidad de profundizar sobre los conocimientos de la retroalimentación como estrategia evaluativa para consolidar una práctica evaluativa heterogénea incorporando diversas actividades relacionadas con la retroalimentación docente. Finalmente indican la importancia de fortalecer el uso de las rúbricas y la autoevaluación de los aprendizajes como una forma de avanzar al logro de las metas educativas.

Formulación del problema de innovación

En términos generales, es posible señalar que los principales problemas que permiten explicar la ausencia de una práctica de retroalimentación docente organizada son:

1. Un conocimiento teórico, conceptual y práctico-metodológico de carácter parcial o insuficiente para poder utilizar el "error" como una oportunidad de aprendizaje en el aula y así, desde este enfoque, organizar la retroalimentación docente. Esta deficiencia es posible abordarla desde la innovación educativa, ya que se ha planteado como una necesidad sobre el conocimiento, las concepciones y características de la retroalimentación como estrategia evaluativa, transformándose en una etapa significativa para la articulación de la innovación educativa.

2. Los docentes no poseen claridad sobre las dimensiones, modalidades y formas de la retroalimentación en aula. Esta problemática es posible asociarla a la anterior, por lo tanto, se puede incorporar a la innovación de manera integrada como una segunda etapa de implementación del diseño educativo propuesto.
3. Ausencia de espacios y tiempos para la planificación y/o diseño (organización) de la retroalimentación en aula. Esta problemática se vincula al excesivo trabajo pedagógico de los docentes de Historia y Ciencias Sociales. Esta dimensión obedece a condicionamientos estructurales que dependen directamente de la institución escolar, por lo tanto, escapa a la capacidad de la innovación educativa.

La propuesta de intervención puede fortalecer los puntos a y b ya que se encuentran interrelacionados y son factibles de ser abordados para mejorar la práctica evaluativa de manera sostenible. En efecto, tal como plantearon los docentes participantes del diagnóstico, hay una valoración positiva sobre el rol de la retroalimentación como estrategia evaluativa que colabora al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

De este modo, se busca mejorar las prácticas de retroalimentación docente como una estrategia evaluativa orientada al progreso de los aprendizajes escolares. Por lo tanto, se pretende atender la necesidad de fortalecer la evaluación formativa de proceso, en su dimensión cualitativa para contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje a partir del establecimiento de nuevas prácticas de retroalimentación. La temática pretende entregar conocimientos, herramientas y estrategias evaluativas a los docentes —mediante la implementación de talleres, seguimiento y monitoreo— que se desempeñan en Historia, Geografía y Ciencias Sociales para potenciar los aprendizajes de los estudiantes y así lograr revertir los resultados obtenidos.

En este sentido, la innovación educativa centra su esfuerzo por mejorar los procesos de retroalimentación docente asociados a sus prácticas evaluativas al interior del aula. Así, se preocupa por incorporar transformaciones asociadas a las dimensiones del mensaje/información, los espacios, la temporalidad y la finalidad de la retroalimentación como estrategia que apunta, en última instancia a la autorregulación y metaevaluación del aprendizaje.

Objetivos

Objetivo general

Mejorar las prácticas de retroalimentación como estrategia evaluativa orientada al progreso de los aprendizajes en docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que realizan clases en primer año de enseñanza media.

Objetivos específicos

1. Diseñar un plan de intervención educativa —talleres— para fortalecer las prácticas de retroalimentación en los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
2. Implementar jornadas teóricas y prácticas sobre retroalimentación docente para la adquisición de conocimientos, herramientas y estrategias evaluativas para docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
3. Realizar un seguimiento, monitoreo y evaluación de la puesta en práctica de los nuevos conocimientos, herramientas y estrategias de retroalimentación en docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Diseño de innovación

La innovación educativa tiene un enfoque cualitativo-descriptivo, definido como un proceso de carácter inductivo que se ejecuta a través de la exploración y/o descripción de un problema que, para nuestro caso, se sitúa como una contribución para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución educativa (Baptista et al., 2008). Considerando esta premisa, el paradigma utilizado en la intervención educativa es interpretativo, porque permite profundizar sobre la comprensión e interpretación de la realidad educativa, a partir de la construcción de significados que realizan los sujetos involucrados y que, además, incorpora

aspectos como las intenciones, motivaciones, creencias y otras características de la dinámica educativa (Latorre et al., 1996).

Las características de la innovación educativa a partir de la descripción de la metodología de trabajo se articulan de la siguiente manera:

a. Es un estudio de caso, preocupado por relevar la importancia de la retroalimentación docente para el progreso de los aprendizajes. La situación educativa se relaciona con el aumento progresivo o estancamiento de estudiantes en los niveles de logro más bajo en evaluaciones internas pertenecientes a primer año medio en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se puede asociar a las deficiencias sobre la implementación de la retroalimentación docente.
b. La innovación planteada se inserta en los procesos evaluativos al interior del ámbito escolar, con énfasis en el rol jugado por los docentes de la asignatura en la enseñanza, porque se preocupa por la retroalimentación docente como un factor esencial para potenciar el desarrollo de lo formativo- pedagógico.
c. La recolección de información se realizó mediante la aplicación de un análisis FODA y dos cuestionarios estructurados —para el caso del diagnóstico—. Para la fase de la implementación de la innovación, se desarrollan tres talleres a los docentes participantes para fortalecer aquellos aspectos detectados en la fase diagnóstica, aplicando guías de trabajo e instrumentos de evaluación de los talleres.

Población beneficiada

La población beneficiada se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Resumen población beneficiada

Directa	Indirecta
Dos docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que realizan clases en primer año de enseñanza media (para la fase de implementación, monitoreo y evaluación se consideran los productos de un solo docente).	Tres cursos de primer año medio que representan un total de 106 estudiantes (60 mujeres y 46 hombres).

Estrategia

La estrategia de innovación se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3. Talleres sobre retroalimentación docente

Nombre del Taller	Objetivo
1. "Marco teórico-conceptual de la retroalimentación".	Analizar el marco teórico y conceptual sobre la retroalimentación docente en el aula.
2. "Casos de estudio para la implementación de una retroalimentación efectiva y formadora".	Analizar y aplicar desde casos de estudios los criterios asociados a la retroalimentación docente como estrategia evaluativa formativa.
3. "Ejemplos y procedimientos de evaluación para el fortalecimiento de la retroalimentación".	Elaborar y/o readecuar pautas de evaluación orientada a la retroalimentación docente.

Para lograr el cumplimiento estos objetivos, la propuesta contempla la siguiente implementación:

Estrategia de enseñanza. Se pretende abordar desde la realización de tres talleres organizados en una jornada de reflexión teórica, dos prácticos y uno de cierre general para la evaluación de las jornadas de reflexión sobre la retroalimentación. De esta manera, los talleres se desarrollan desde exposiciones dialogadas, trabajo cooperativo, análisis de instrumentos de evaluación —rúbricas— y trabajos asociados a casos para aplicar las herramientas y estrategias de retroalimentación docente. Además, se incluye un trabajo personalizado sobre la aplicación de las estrategias en el aula —seguimiento y monitoreo docente para readecuar o ajustar lo aprendido considerando las características, formas y contexto en el cual se implementan—.

Estrategia de aprendizaje. El diseño contempla orientar la reflexión pedagógica-evaluativa desde la praxis. Por lo tanto, se incorporan el trabajo de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la realización de talleres —incluye recursos educativos y casos de estudio para aplicar lo aprendido— teóricos y prácticas desde el trabajo cooperativo. También se consideran instancias posteriores de aprendizaje, donde el docente es clave para readecuar o ajustar lo aprendido sobre la retroalimentación docente. Por lo tanto, la participación de los destinarios, en este caso la docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde la implementación de talleres, la reflexión conjunta sobre los aspectos teóricos y prácticos de la retroalimentación docente, la discusión y rediseño de los instrumentos evaluativos son esenciales para el éxito de la innovación educativa que tiene por finalidad que los docentes puedan readecuar según sus necesidades, las herramientas y estrategias adquiridas.

Actividades

Las actividades para el diseño e implementación de la innovación educativa sobre la retroalimentación docente se agrupan en la siguiente tabla.

Tabla 4. Fases del diseño e implementación de la innovación educativa

Fase	Acción asociada
1. Diseño de la innovación	1.1. Construcción de talleres teóricos y prácticos sobre la retroalimentación docente. 1.2. Elaboración recursos educativos. 1.3. Estrategias e instrumentos de evaluación.
2. Implementación de tres talleres	2.1. Aplicación de talleres teórico, práctico y de procedimientos de evaluación. 2.2. Evaluación de la ejecución de los talleres por parte de los participantes.
3. Monitoreo, acompañamiento y evaluación	3.1. Observación de clases con pauta de registro. 3.2. Evaluación final de la innovación.

Recursos

Los recursos para la innovación educativa son esencialmente materiales de oficina: papel, computador, lápices, entre otros- para el diseño y construcción de los talleres, como también para la elaboración de pautas e instrumentos que orienten la retroalimentación docente y la utilización de una de las salas de profesores que se encuentra completamente equipada —computador, data, audio— para la implementación de los talleres.

Monitoreo y evaluación

A partir del diagnóstico, se establecieron los lineamientos generales y particulares del diseño, el cual incluye la realización de talleres teóricos y prácticos a los docentes involucrados. Aquí se incorpora el seguimiento y monitoreo de las estrategias y herramientas adquiridas y cómo estas son implementadas en el aula, mediante la observación de clases (dos) para analizar en conjunto si es necesario, readecuar la estrategia en torno a la retroalimentación docente.

El diseño contempla instancias formales e informales de carácter individual y grupal para establecer acuerdos comunes en la ejecución de la innovación con la finalidad de fomentar el involucramiento real en las formas y modos de implementar la retroalimentación docente en el aula.

Finalmente, se realizará una jornada de evaluación final sobre los avances y dificultades que se tuvo en la implementación de la innovación. Esto realiza a través de la aplicación de un cuestionario abierto como balance general de la innovación para cerrar el ciclo de innovación y establecer acuerdos de mediano y largo plazo entre los docentes participantes de la experiencia para que se transformen en líderes frente a sus colegas y así continuar con el cambio de la cultura evaluativa de la institución educativa.

Resultados

El análisis de la información y datos de la implementación de la innovación educativa responde a un esquema de análisis de un proceso recursivo. Estas etapas son: la transcripción de la información, la elección de unidades de información, la categorización a partir de los indicadores asociados a la retroalimentación docente con el propósito de analizar las respuestas y, el análisis interpretativo de las categorías de análisis. Para profundizar sobre los resultados, se realizó una triangulación de los resultados obtenidos por la implementación de la innovación educativa.

Resultados previstos

En los resultados previstos de la innovación educativa tras la implementación de los tres talleres se pueden destacar los siguientes aspectos.

Se fortaleció la conceptualización sobre la retroalimentación en la ejecución del Taller N° 1. Se destaca la comprensión del marco teórico y conceptual de la retroalimentación docente, a partir del desarrollo de una guía de apropiación de conocimientos básicos sobre la temática. Este era según el diagnóstico realizado, una debilidad que presentaban los docentes al focalizarlo como un aspecto de la evaluación desde el "control" del aprendizaje y centrado principalmente en el cierre de la clase

como un mecanismo para reforzar y/o lograr resultados específicos. De esta manera, la docente D1 releva la importancia del material de apoyo recibido para cómo incorporar el error en el desarrollo de las clases desde una perspectiva pedagógica y como estrategia para potenciar los aprendizajes. En palabras de la docente D1 "fueron significativos [Taller N° 1] porque me permitieron recordar nociones que estudié durante mi formación pedagógica y me posibilitó retroalimentar mis prácticas y acciones pedagógicas". En esta misma línea reflexiva indica sobre el Taller N°1 que "el material teórico hace una valoración del uso del error por parte del estudiante como una estrategia a usar en las prácticas pedagógicas". En definitiva, es posible refrendar la adquisición y comprensión asociados a los criterios de la retroalimentación docente en el aula y su potencialidad para la mejora de los aprendizajes en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En lo referido a la aplicación de los criterios y recomendaciones sobre la retroalimentación, la docente D1 aplicó los conocimientos del primer taller a los casos de estudio seleccionados para evidenciar la incorporación de las nuevas nociones y concepciones teóricas y conceptuales sobre la retroalimentación. En este sentido, la docente D1 valoró los casos y situaciones presentadas ya que, según su visión, son "bastantes cercanas al ejercicio docente que realiza a diario". Además, se logró según ella, comprender las dimensiones, modalidades y formas de la retroalimentación desde la aplicación de dichos criterios en la ejecución del Taller N° 2. Esto se evidencia según lo señalado por la docente D1 "porque a la vez lograron una reflexión y autoevaluación de mi ejercicio docente, es decir, que he logrado concientizar mi rol en el aula".

Para el caso del Taller N° 3 se logra el objetivo propuesto por este y, además, se profundiza en la readecuación y construcción de instrumentos de evaluación orientados a la retroalimentación desde una perspectiva formativa, de proceso y significativa para implementarla en el aula. Por ejemplo, la docente D1 indica sobre la importancia de revisar las pautas que esto "ayuda con los alumnos, quienes serán evaluados con ella, porque eso entrega ideas para mejorar las rúbricas y acercarse lo más posible a los objetivos que se pretenden lograr". Al respecto, complementa su respuesta al indicar que el rediseño y reflexión de las pautas de evaluación fueron un aporte a su práctica pedagógica y evaluativa, "porque pude aplicarlo en mis prácticas pedagógicas, como por ejemplo la autoevaluación que

siempre es importante lograr una evaluación integral que comprometa al alumno".

Sobre la implementación de talleres, es posible advertir a raíz de las respuestas señaladas por la docente D1 que se cumplieron los objetivos previstos y, por tanto, los resultados asociados a ellos en cuanto a fortalecer las concepciones y estrategias de la retroalimentación docente en el aula.

Para el caso de observación de clases referida a la implementación de las estrategias de retroalimentación en el aula, es importante indicar dos situaciones previstas: en primer lugar, las observaciones se realizaron en dos oportunidades para la docente D1 en una clase de 45 minutos, debido a los tiempos existentes al interior de la institución —cierre de año escolar—, con una pauta (ver anexos) de registro de carácter cualitativo a partir de los indicadores asociados a la retroalimentación que indica la literatura citada en la formulación del problema. Ambas observaciones se ejecutaron en el mismo día en la jornada de mañana en el primerio medio A y B. En segundo lugar, es necesario recordar que el foco de la innovación educativa son los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por lo tanto, la observación, monitoreo y acompañamiento se realizó desde y para el docente y, por ende, estas observaciones se establecen como un instrumento de recogida de información complementaria para reforzar los alcances de la innovación educativa centra en ambos docentes.

Considerando este marco, ambas observaciones de clases es posible advertir al interior de los resultados previstos significativos avances en la incorporación de la retroalimentación en el aula. Un aspecto para destacar y que se evidenció en la observación, fue la incorporación de preguntas dirigidas y abiertas al grupo-curso que incluyen los "errores" de los estudiantes al responder. Esta dinámica se mantuvo por parte de la docente D1 y reforzó los aprendizajes en el aula. Es decir, ya no solo se visualiza el o los errores de los estudiantes al cierre de la clase, más bien, en el transcurso como un eje articulador esencial para el logro de aprendizajes. Al respecto, se puede indicar que, por las características de las clases, la docente prefirió una modalidad oral y escrita —en la pizarra— de la retroalimentación que se hizo significativa al incorporar las necesidades del grupo-curso y que además se vinculaba a los niveles de

autorregulación y metaevaluación de lo aprendido. La estrategia evidenció un progreso para las clases observadas.

Otro aspecto que destacar en las observaciones de clases fue la organización en términos de complejidad de las preguntas realizadas. Por ejemplo, la docente D1 se preocupó de incentivar las respuestas de los estudiantes, potenciando las relaciones con el contenido y la vida cotidiana. Además, anotaba en la pizarra los errores en las respuestas y para abordarlos, fomentaba los comentarios y sugerencias de otros estudiantes. Para finalizar la clase, junto con el curso realizaron un organizador gráfico sobre los errores de las respuestas y sus respectivas correcciones, fomentando el cómo y por qué ocurrieron y el logro del curso en la clase desarrollada.

Para ambas observaciones, la docente observada aplicó los instrumentos de evaluación formativa rediseñados por ellos, debido al contexto de las clases desarrolladas.

Resultados no previstos

Sobre los resultados no previstos de la innovación educativa, es posible indicar un aspecto relevante. Si bien se estableció una estrategia de talleres para fortalecer las prácticas y estrategias de retroalimentación docente en el aula, la reflexión realizada sobre la docente participante en conjunto con el docente D2, el ejecutor de la innovación, se destacó su pertinencia para mejorar los aprendizajes. En las dos reuniones departamentales que se realizaron posterior a los talleres y las observaciones de clase, la docente D1 indica –en un diálogo informal- que "al comienzo, no tenía mucha confianza con la propuesta en términos de lo novedoso. Sin embargo, superó mis expectativas y pude presenciar en el aula un aumento significativo en la comprensión de los aprendizajes y la participación de los estudiantes de primer año medio".

Aquí es importante rescatar dos elementos sustanciales. El primero, las expectativas de la docente D1 que se transformaron en un resultado imprevisto por que ejecutó más allá las estrategias y técnicas de retroalimentación contempladas en la innovación educativa. En segundo lugar, la relación establecida por la docente entre la comprensión de los aprendizajes y la participación de los estudiantes. Esta información se releva

como un resultado imprevisto ya que, el foco del diseño eran los docentes del Departamento de Historia y Ciencias Sociales que, sin embargo, lograron para el caso de la docente D1 evidenciar progresos significativos a partir de incorporar el error en sus clases como un eje articulador para el aprendizaje. Esto, en términos específicos, transciende al mismo diseño e incluso, abre una posibilidad de ampliar el estudio y enfoque incorporando a los estudiantes.

Condicionantes

Facilitadores

Más que "facilitadores" estamos en presencia de la participación constante, responsable y activa de los docentes del Departamento de Historia y Ciencias Sociales. Específicamente, el rol de la docente D1 fue trascendental para los avances de la innovación, pese a indicar sus dudas sobre el éxito de esta. En efecto, la docente D1 presentó siempre su compromiso para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y una apertura pedagógica para reflexionar y readecuar su propia práctica pedagógica. Así, es el sujeto involucrado quién potenció y consolidó la implementación de la propuesta educativa.

Obstaculizadores

Son esencialmente de carácter estructural. Esto significa que se presentaron dificultades asociadas a los tiempos para ejecutar los talleres y observar las clases. Problemas asociados a los tiempos, espacios y/o instancias que estuviesen organizadas para el éxito de la innovación, ya que se debió continuar con el trabajo pedagógico y curricular habitual del Departamento de Historia y Ciencias Sociales. Además, es importante señalar que al ejecutarse la innovación en los últimos meses del cierre escolar —entre octubre y noviembre—, se presentaron problemas relacionados al trabajo educativo tradicional, es decir, preparación de pruebas semestrales, cierre de año anticipado a los cuartos medios, actividades

programáticas y extraprogramáticas que involucran a la enseñanza media completa, entre otros.

A partir de la información recopilada en la intervención educativa, es posible advertir dos escenarios para evidenciar la relación de la propuesta con la fundamentación realizada como marco teórico y conceptual. Para ahondar sobre esta situación, es necesario establecer las interacciones logradas entre las respuestas y acciones desarrolladas por la docente D1 y las categorías analíticas descritas tal como se consigna en la Tabla 5.

Tabla 5. Comparación por dimensión entre el marco teórico-conceptual y los resultados obtenidos en la innovación educativa

Dimensión/ categoría analítica	**Visión del marco teórico y conceptual**	**Resultados de la intervención educativa**
Estrategia evaluativa	De carácter procesual y formativa que incorpora el error como un recurso educativo primordial para el desarrollo del aprendizaje.	La retroalimentación es *efectiva*, de impacto positivo hacia los alumnos, pues permite que estos aprendan de sus *errores*, si son informados con claridad (docente D1).
Objetivo	El *aprender a aprender*, la *autorregulación del aprendizaje* y la *metaevaluación.*	Permite realizar un *seguimiento* de los *avances* y comprender los errores más frecuentes de los alumnos con el fin de *reforzarlos*, mejorando *mis prácticas* y sus aprendizajes. Mejorar aún más mis *prácticas evaluativas* y *metodológicas* (docente D1).

Modo	Interacción dialógica a partir de las actividades, acciones y tareas realizadas desde una mirada formativa y de proceso para la construcción del conocimiento integral.	Retroalimentación formativa, en donde pueda reconocer fortalezas y debilidades […] *socializar con los alumnos* […] asumiendo un *rol activo* dando cuenta de sus resultados con relación a los *objetivos* que definieron. Me resulta bastante bien que los alumnos sean capaces de *justificar sus respuestas* y se las *expliquen* a sus compañeros (docente D1 en sus respuestas para el Taller N° 2).
Modalidad	Recursos TIC, presencial, semipresencial, verbal, escrito, entre otros.	Presencial, principalmente *escrito* y *recursos verbales* dependiendo de la actividad y/o trabajo (docente D1).
Mensaje/ Información	Significativa para el estudiante con la finalidad que se oriente a la autorregulación del aprendizaje —como dimensión cognitiva—.	Retroalimentación *efectiva y afectiva* a partir de la aplicación de *rúbricas*. Pediría a mis alumnos lean respuestas buenas, malas y regulares para que ellos *coevalúen y opinen* (docente D1 en respuestas al Taller N° 2).
Espacios	Según las características de la acción, práctica y actividad.	Durante el desarrollo de las clases y si es necesario, en *entrevistas* [como manifiesta la docente hacer en sus respuestas] a los encargados de grupos (docente D1).
Temporalidad	Relacional-inmediata, factor temporal esencial para evidenciar el progreso de los aprendizajes.	Al *inicio y cierre* —actividades como guías, cuestionarios, etc.— de las clases y cuando los alumnos preguntas en clases (docente D1).
Finalidad	Construcción de la autorregulación del aprendizaje.	Sería ideal que los mismos alumnos, entre pares establezcan una *autoevaluación* sobre su *desempeño* y *decisiones* que tomaron durante su trabajo (docente D1).

Como indica la tabla, existe una relación *directa* y *no intencionada* de los resultados de la innovación educativa y el corpus de la fundamentación. En este sentido, es necesario señalar que la literatura especializada —como construcción teórica desde una mirada deductiva—, permite sostener que la retroalimentación docente corresponde a una estrategia evaluativa capaz de contribuir al desarrollo de aprendizaje significativo y profundo. También posibilita la autorregulación del aprendizaje como un fin que transciende el aula y que busca la transferencia de los saberes en diversos contextos formales e informales.

Es así como la docente D1 demuestra desde la aplicación de los talleres y el proceso de seguimiento, monitoreo y evaluación de la innovación una impronta que evidencia lo sustantivo de implementar en forma organizada la retroalimentación en el aula desde diversas estrategias de evaluación. Esta situación se transforma en el primer escenario de discusión: a partir de los resultados obtenidos en la experiencia educativa, es posible señalar con argumentos sólidos que, el marco teórico y conceptual se condice directamente con los logros evidenciados en la innovación educativa a raíz de las categorías analíticas descritas anteriormente. La docente señala que esta estrategia evaluativa permite que "el alumno sepa exactamente dónde se equivocó o, que estuvo insuficiente. De esta manera podrá mejorar a partir de su error".

El otro escenario de discusión se relaciona con el *impacto* de la innovación educativa. El foco de la experiencia son los docentes, por lo tanto, los progresos del aprendizaje en los estudiantes se transforman en un eje indirecto a reflexionar. Sin embargo, es posible afirmar que la aplicación de los tres talleres articulados en lo teórico-conceptual, práctico y evaluativo. Tal como plantean Yang y Carlees (2013), es fundamental que los docentes incorporen al interior de su práctica pedagógica las dimensiones de la retroalimentación, considerando sus contenidos y metas, la organización y gestión pedagógica de la misma y; la interacción que ocurre con los estudiantes. Así, las dimensiones cognitivas, socio-afectiva y estructural se transforman en condicionantes esenciales a considerar para el éxito de la retroalimentación (Nicol, 2007).

Considerando esta descripción y comparándola con la información obtenida desde la observación de clases, es posible señalar que es primordial en una primera instancia, preparar al docente para enfrentar los contextos y dinámicas de la retroalimentación en el aula. Sin incorporar

estos elementos de diseño pedagógico y evaluativo, la tarea de incorporar el error como recursos educativos se complejiza y puede generar, dificultades en el progreso de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Así, el sentido se destaca en las palabras de la docente D1 al señalar que la retroalimentación "facilita el interés y compromiso de los alumnos con su proceso de aprendizaje" y, por ende, colabora con la motivación escolar y la autorregulación.

Conclusiones

La retroalimentación docente como estrategia orientada al progreso de los aprendizajes se transforma, según los resultados obtenidos y la literatura especializada revisada en un aporte significativo para mejorar las prácticas evaluativas de los docentes. La importancia de la innovación educativa radica exactamente en este punto: es un aporte a la consolidación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje para contribuir al logro de las metas educativas. Si bien para el caso de la implementación educativa se focalizó en docentes que realizan clases de primer año medio, es posible destacar desde los resultados obtenidos, los aspectos positivos que significaron readecuar y/o mejorar las prácticas docentes asociadas a estrategias de evaluación formativa en el aula.

En este sentido, la retroalimentación se posiciona como una pieza clave para integrar las dinámicas de carácter formativo al interior del aula, permitiendo el desarrollo de aprendizajes conscientes y relacionados a los objetivos de aprendizaje y las necesidades de docentes y estudiantes. Esto se advierte en las respuestas de los talleres implementados, destacando que facilita la reflexión crítica y autocrítica de la práctica pedagógica, fomenta la participación activa de los estudiantes e incorpora al error como un recurso educativo para potenciar el progreso de los saberes de una forma integral y significativa. No solo permite avanzar en mayores niveles de participación estudiantil, también promueve la motivación escolar y la autoestima académica, ya que involucra un trabajo sistemático en dónde el docente, actúa como un guía que apoya el logro de las metas de sus estudiantes frente a aplicación de actividades, prácticas y/o acciones realizadas en el aula. La retroalimentación docente ayuda a construir interacciones dialógicas que fomentan el intercambio

de significados e intersubjetividades del aprendizaje entre docentes y estudiantes, beneficiando así el avance y la consolidación de la autorregulación y la metaevaluación.

Al respecto, la intervención educativa se propuso diseñar tres talleres para fortalecer las prácticas y estrategias de retroalimentación en los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Como estudio de caso, la innovación se preocupó de articular los talleres por temáticas que surgieron desde el diagnóstico que relevó las deficiencias asociadas a estrategias evaluativas formativas, específicamente, aquellas relacionadas con el conocimiento teórico, conceptual y práctica-metodológico de la retroalimentación y la incorporación del error. También se evidenciaron dificultades sobre las dimensiones, modalidades y formas de implementarla en el aula. Para ello, cada taller se preocupó de abordar un aspecto integrado entre la retroalimentación como conocimiento teórico- conceptual, sus aspectos estratégicos y prácticos y sus características esenciales a partir de las dimensiones que describe la literatura trabajada.

Según las evaluaciones de cada uno de los talleres —calificación máxima de una escala de 1 a 7—, estos permitieron la reflexión y autoevaluación de las prácticas evaluativas. Colaboraron con los procesos de concientizar la importancia de la retroalimentación en el aula e incorporarlo como un aprendizaje significativo para la docente involucrada en la intervención educativa. En cuanto al rediseño de los instrumentos de evaluación para incorporar efectivamente esta estrategia desde una perspectiva más estructurada y organizada en procedimientos evaluativos formales, se valora la posibilidad de revisar las rúbricas y pautas utilizadas y así, establecer mayores niveles de validez y confiabilidad en cuanto a los objetivos y metas propuestas en las actividades realizadas por los estudiantes.

La implementación de las jornadas teóricas y prácticas sobre la temática, lograron el objetivo de la adquisición de conocimientos, herramientas y estrategias evaluativas sobre la retroalimentación. En estos términos, se señala reiteradamente que eran acordes a las necesidades docentes, además de entregar sugerencias valiosas sobre la retroalimentación y así mejorar la propia práctica en el aula.

En cuanto al seguimiento, monitoreo y evaluación final de la innovación educativa, es posible indicar que, si bien se transformaron en un aporte para el desarrollo de las clases en los cursos de primer año medio,

se hace evidente la necesidad de ampliar la innovación realizada. El foco de la propuesta eran los docentes ya que colaborando desde lo teórico, metodológico y evaluativo sobre el conocimiento integral de la retroalimentación se puede abordar los problemas de estancamiento de resultados y aprendizajes de los estudiantes. Este fundamento que actúa como hipótesis subyacente de la innovación educativa presenta un doble desafío que se debe atender en futuros estudios.

Por una parte, la retroalimentación es efectiva cuando se incorpora el error en la dinámica educativa. Para ello, el error se convierte en un recurso pedagógico-evaluativo esencial para potenciar la reflexión de los aprendizajes, la participación de los estudiantes y, sobre todo, la autorregulación. No obstante, esto requiere que la información proporcionada por los docentes atienda a las necesidades —independiente del modo, la modalidad y los espacios— de aprendizaje de los estudiantes, significando que la retroalimentación debe insertarse en situaciones didácticas contextualizadas y cercanas a problemas que constituyan un desafío de aprendizaje. Esta estrategia evaluativa es efectiva cuando conocemos y comprendemos su utilidad desde el estudiante. Aquí está el desafío. La innovación educativa implementada se concentró en el docente, profundizó sus conocimientos teóricos y metodológicos, observó su desenvolvimiento en el aula, evaluó su efectividad desde la mirada docente, sin incorporar la contraparte de la interacción dialógica para la construcción del saber: al estudiante. Por lo tanto, futuras innovaciones e investigaciones deben profundizar sobre las dinámicas de la retroalimentación considerando ambos agentes.

Otro desafío planteado por la innovación educativa implementada es contrastar aquellas estrategias de retroalimentación exitosas en el aula y si éstas, se relacionan o no, con el nivel y la asignatura en la cual se desenvuelven. En efecto, surgen interrogantes como si la retroalimentación actúa como una variable independiente al área del saber que se inserta o cómo colabora en el desarrollo de los cuatro niveles —retroalimentación de la tarea, del procesamiento, autorregulación y la metaevaluación— para consolidar las prácticas más complejas del aprender a aprender. A su vez, se debe estudiar sobre el cómo la información proporcionada por el docente es interpretada de manera significativa por el estudiante y si esto, se relaciona o no con la temporalidad y las pautas de evaluación

diseñadas para demostrar que actúa en un nivel profundo del aprendizaje y posibilita así el desarrollo de habilidades y competencias para la vida.

En definitiva, la innovación propuesta se transforma en un aporte a la discusión sobre el cómo mejorar los aprendizajes desde las prácticas de evaluación formativa que tienen por objetivo replantear la cultura evaluativa tradicional existente en las instituciones escolares. La retroalimentación se inserta en ese espacio tan necesario para construir nuevas lógicas orientadas a la creación de dinámicas socioeducativas centradas en el ser para consolidar la formación de sujetos comprometidos y conscientes de su desarrollo individual y colectivo.

Referencias

Agencia de la Calidad de la Educación. (2015). *Informe nacional de resultados SIMCE 2013*. Ministerio de Educación.

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en un contexto de aprendizaje significativo.* Ediciones Universitarias de Valparaíso-Universidad Católica de Valparaíso.

Baptista, L., Hernández, S., y Fernández, C. (2008). *Metodologías de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Barrientos-Piñeiro, C., Curaqueo-Alvear, R., y Cano-García, E. (2013). El feedback como medio para fortalecer el desarrollo de competencias a través de los blogs. *REIRE, 6*(2), 28-51. https://raco.cat/index.php/REIRE/article/view/268759

Cerón, F., y Lara, M. (2010). Factores asociados con el rendimiento escolar. SIMCE 2010, Educación Matemática 4° Básico e Inglés 3° Medio. *Documento de Trabajo N° 2*. Ministerio de Educación-SIMCE.

Coll, C., Mauri, T., y Rochera, M. J. (2012). La práctica de la evaluación como un contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado, 16*(1), 49-59. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377004

Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R., y Naranjo, M. (2007). Continuous assessment and support for learning: An experience in educational innovation with ICT support in higher education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*(3), 783-804.

Gamlem, S., y Munthe, E. (2014). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education, 44*(1), 75-92. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.855171

Hattie, J. (2012). Know thy impact. *Educational Leadership, 70*(1), 18-23.

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Experiencia.

Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. Ponencia presentada en *International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility*, Londres, 29-31 de mayo de 2007. https://www.reap.ac.uk/reap/public/papers/Principles_of_good_assessment_and_feedback.pdf

Ríos, D. (2007). Sentidos, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas. *Educación Médica Superior, 21*(3), 1-9. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412007000300004

Sáiz, M. C., y Bol, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica, 21*(1), 28-35. https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70004-9

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI, 24*, 57-76. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2339652

Yang, M., y Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education, 18*(3), 285-297. https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154

Fortalecimiento de prácticas de retroalimentación en el contexto de enseñanza remota en docentes del segundo ciclo básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Andrea Jara Morales

Diagnóstico institucional

Políticas públicas sobre evaluación de aprendizajes en el sistema escolar

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) proporciona orientaciones y criterios acerca del buen desempeño profesional docente, incluyendo cuatro dominios que especifican distintos ámbitos de la práctica. En esta ocasión abordaremos el dominio A y C relacionados con la evaluación denominados "Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje" y "Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes" respectivamente.

Respecto al dominio A "Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje" refiere a las competencias necesarias de los docentes al momento de enseñar la disciplina considerando el currículum vigente y el contexto de sus estudiantes. Particularmente, se analizará el criterio A.4 el cual entrega orientaciones sobre el diseño de estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y la diversidad de los estudiantes. Esta acción contempla el diseño de una estrategia evaluativa que considera principios de calidad, diferentes instancias y funciones. Dicha información permitirá conocer el progreso y las dificultades de los estudiantes y los pasos a seguir. "Además, esta información les permitirá tanto retroalimentar a sus estudiantes para mejorar aprendizajes como contribuir a la reflexión y modificación de prácticas pedagógicas, cuando resulte pertinente" (MINEDUC, 2018, p. 23).

Por su parte el dominio C "Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes" se enfatizará en la comunicación clara y comprensible

de las metas de aprendizaje y el monitoreo permanente de este proceso. Esta acción tiene el propósito recoger información sobre los avances y necesidades y la reflexión en cuanto esto para generar una retroalimentación efectiva a sus estudiantes y ajustar su propia práctica de manera flexible (MINEDUC, 2018, p. 33). A continuación, resaltaremos los cuatro criterios correspondientes a este dominio orientados a la evaluación y que nos ayudarán en el marco de las directrices del proyecto de innovación.

Puntualmente el criterio C.3.1 refiere a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y los ajustes que el profesor debe realizar a partir de las evidencias recogidas. En el marco de los descriptores podemos mencionar que el docente utiliza distintas estrategias para evaluar los aprendizajes, incluyendo evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, las cuales permiten una mayor precisión para determinar el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

El descriptor C.3.2. enfatiza en la retroalimentación precisa y oportuna respecto al proceso y resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Además, considera las diferentes formas de retroalimentación para ajustarse a los ritmos y necesidades de los alumnos. Aquí el error es visto como una oportunidad de aprendizaje y como medio para evidenciar las posibles dificultades que presentan los estudiantes. El docente al momento de retroalimentar "utiliza una diversidad de canales, como lo verbal y lo escrito, de manera grupal e individual y explicita a los/as estudiantes los criterios que definen las metas de aprendizaje. Les indica, asimismo, el lugar en el que se encuentran respecto a estas y entrega orientaciones sobre cómo lograrlas" (MINEDUC, 2018, p. 40). Finalmente, este descriptor releva la autoevaluación como un elemento que posibilita a los estudiantes conocer y monitorear progresivamente los aprendizajes de los de manera autónoma. El último descriptor menciona que los docentes utilizan la información recogida durante el proceso de evaluación para ajustar su propia enseñanza, observando los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje y necesidades de los estudiantes.

Por su parte el Decreto 67 de Evaluación, Calificación y Promoción (2018) pretende facilitar las condiciones necesarias para que los establecimientos educativos promuevan los procesos de evaluación con un fuerte sentido pedagógico. Desde esta perspectiva, la evaluación cumple un rol crucial en el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes y en la reflexión docente para la toma de decisiones pertinentes

y oportunas respecto a la enseñanza. En concordancia con lo anterior, se busca dar un lugar preponderante a la retroalimentación en los procesos pedagógicos (MINEDUC, 2018, p. 4).

A partir las orientaciones para la implementación del Decreto 67 es posible determinar que la evaluación es la gama de acciones lideradas por los docentes para que, tanto ellos como sus estudiantes, puedan tener evidencias sobre el aprendizaje. Esta acción permitirá interpretar y mejorar los procesos de enseñanza. Es relevante señalar que la evaluación no se restringe a un tipo de evaluación y que debe ser planificada de manera paralela a las distintas situaciones de aprendizaje. Por esta razón, se propone que las evaluaciones formativas y sumativas no sean excluyentes, ya que la primera permite monitorear y acompañar el aprendizaje y, la segunda, cumple el propósito de certificar los logros y aclarar los objetivos de aprendizaje junto a la retroalimentación.

Las orientaciones de la evaluación formativa afirman que la información entregada por la retroalimentación es una forma efectiva de saber lo realmente aprendido. Por medio de este proceso continuo de evaluación, se permite monitorear e identificar los procesos metacognitivos de los estudiantes, planificando de forma anticipada los pasos a seguir. Las tres interrogantes que orientan este ciclo de evaluación formativa son: ¿hacia dónde vamos?, ¿dónde estamos? y ¿cómo seguimos avanzando? Las cuales conforman un proceso continuo e integrado de enseñanza aprendizaje entre docentes y estudiantes. Estas preguntas orientan una serie de acciones, las cuales revisaremos en seguida:

- ¿Hacia dónde vamos? Esta interrogante involucra que tanto docentes como estudiantes definan, compartan y comprendan el objetivo de aprendizaje, como también, clarificar los criterios de logro y las evidencias que se utilizarán para dar cuenta de los aprendizajes esperados.
- ¿Dónde estamos? Esta incógnita sucede durante el aprendizaje, en el cual el docente necesita conocer el grado de progresos de sus estudiantes por medio de distintas estrategias para recoger la evidencia, de tal forma que pueda adaptar y guiar los siguientes pasos de la enseñanza. A su vez, los estudiantes son protagonistas porque son capaces de identificar su progreso mediante la autoevaluación y evaluación de pares.

- ¿Cómo seguimos avanzando? Este momento determina las acciones necesarias para que los estudiantes logren el objetivo de aprendizaje. El rol del docente es primero, retroalimentar a sus estudiantes para que puedan avanzar en su aprendizaje y, en segundo lugar, analizar y reflexionar estas evidencias para adaptar su enseñanza. Por su parte, los alumnos pueden monitorear y evaluar su progreso para tomar decisiones sobre cómo mejorar y continuar su aprendizaje (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017).

En conclusión, podemos visualizar la perspectiva formativa de la evaluación enfatizando en la claridad y concordancia respecto a lo que se enseña en la sala de clases con lo que evalúa. De esta manera, la evaluación se torna transparente, ya que los estudiantes conocen qué se les está evaluando por medio de distintas experiencias de evaluación, las que deben dar cuenta de sus progresos y logros de aprendizaje. En estas circunstancias la evaluación formativa y la retroalimentación permiten tanto a los profesores como estudiantes obtener las evidencias necesarias para ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera oportuna. Igualmente, se destaca el rol protagónico de los estudiantes que posee este decreto, porque promueve las instancias de autoevaluación y coevaluación que permiten instalar una práctica reflexiva sobre los procesos, progresos y logros de su propio aprendizaje.

Descripción del contexto escolar de la propuesta de innovación

El colegio elegido para el proyecto de innovación educativa es un establecimiento particular subvencionado de enseñanza científico-humanista fundado en el año 2011, emplazado en la comuna de Maipú, sector poniente de la Región Metropolitana.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional la misión y visión del colegio enfatiza en el logro de una educación de excelencia académica en la masividad y la diversidad de sus alumnos, desarrollando aprendizajes significativos, los cuales permiten adquirir herramientas para enfrentar los desafíos actuales y futuros.

En primer lugar, el principio pedagógico está orientado a la educación humanista científica de calidad a través de nuevas metodologías y

las altas expectativas en los alumnos. Asimismo, la educación integral es entendida como el desarrollo armónico de las capacidades intelectuales, físicas, psicológicas, socioafectivas, culturales y transcendentales de cada estudiante. El aprendizaje activo es otro de los factores relevantes, en el cual el alumno es protagonista a través de la aplicación y experimentación de sus saberes. Por su parte, los docentes se actualizan permanentemente para brindar educación de calidad y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, siempre propiciando el rol de mediadores y facilitadores de los aprendizajes de los alumnos. La evaluación es relevante para lograr verificar la calidad de los aprendizajes de excelencia y la adecuación de la enseñanza según las necesidades y requerimientos de los estudiantes. Los niños y jóvenes del establecimiento deben desarrollar la autosuperación, la perseverancia, la responsabilidad, los hábitos de trabajo y el espíritu crítico que les permitirá afrontar nuevos desafíos. Por último, se valora las iniciativas de los distintos estamentos de la comunidad escolar otorgando los espacios necesarios para su desarrollo.

En segundo lugar, los principios orientadores del establecimiento son la autoexigencia para alcanzar la excelencia, inculcando valores del esfuerzo y superación personal en todos los ámbitos para que sean capaces de perseverar, enfrentar y superar las dificultades de su trabajo. Además, la flexibilidad debe entregar a la comunidad la capacidad de evaluar diferentes alternativas para anticiparse y adaptarse a escenarios cambiantes que permitan enfrentar las demandas de la sociedad. La inclusión también es otro de los valores que promueve el colegio por medio de la admisión sin selección. Una vez que son parte de la comunidad se incorporan a las diversas estrategias metodológicas y didácticas con el apoyo de la familia para que logren aprendizajes de calidad. La valoración de la diversidad al interior del colegio es importante, ya que se inculca los principios de convivencia y promoción del diálogo. Finalmente, se fomenta el reconocimiento de la cultura y valoración del patrimonio histórico y cultural propios de la sociedad.

En tercer lugar, el concepto de disciplina se entiende como el conjunto de normas, reglas, acuerdos y límites que aseguran la sana convivencia entre los diferentes miembros del centro educativo. Para este objetivo se pretende que toda la comunidad conozca el manual de convivencia escolar, normas, valores y las pautas establecidas. Uno de los componentes

trascendentales para este cometido es el apoyo de la familia para asumir la formación disciplinaria entre el hogar y el colegio.

Respecto a los resultados académicos del establecimiento, los datos entregados por la Agencia de Calidad de la Educación entre los años 2018-2019 indican que la categoría de desempeño en educación básica es alta, mientras que en enseñanza media es categoría media. El colegio posee un fuerte compromiso por mantener su excelencia académica a nivel comunal.

Los resultados académicos del establecimiento, según el Proyecto Educativo Institucional, a la convicción de que los alumnos son capaces de desarrollar al máximo sus aprendizajes. En este sentido, la institución cuenta con un trabajo sistemático por los profesionales de la educación en cuanto a métodos de enseñanza y evaluación, además de existir un organismo externo UGEDA (Unidad de Gestión y Desarrollo Académico) parte de la red de colegios, el cual permite monitorear y sistematizar las variables más relevantes que intervienen en el mejoramiento cualitativo de la educación y la mejor formulación curricular.

Debido a la gran cantidad de estudiantes, la organización del colegio se divide en tres sectores: sector A preescolar y primer ciclo de enseñanza básica, sector B equivalente al segundo ciclo de enseñanza básica y el sector C asociado a la enseñanza media. Cada uno de los sectores se organiza independientemente en términos administrativos, pero conservando los lineamientos del colegio.

Identificación del problema de innovación

La identificación de las principales problemáticas del departamento de historia del segundo ciclo del establecimiento educativo elegido se realizó por medio de dos instrumentos de enfoque cualitativo de investigación, a través de la aplicación del FODA y una entrevista grupal semiestructurada. Estas herramientas fueron escogidas para recabar información sobre evaluación y retroalimentación desarrolladas por las docentes durante este período de enseñanza remota de emergencia.

Particularmente, el FODA es una técnica que tiene como propósito analizar y resolver problemas a partir de cuatro ejes: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Esta acción permitirá definir las diversas

acciones y metas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos. La justificación de esta técnica obedece a su fácil aplicación y la posibilidad de integrar a los miembros del equipo en el análisis y el futuro involucramiento en el proyecto de innovación.

Por otra parte, la entrevista establece un diálogo entre personas con la intención de conseguir datos suficientes que ayuden a profundizar en el problema que se propone visualizar y establecer un diagnóstico pertinente. En esta oportunidad la entrevista fue del tipo semiestructurada y colectiva.

El FODA fue aplicado en una reunión virtual extraordinaria del departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del segundo ciclo, participando tres docentes que imparten clases en quinto, sexto, séptimo y octavo básico. El objetivo esencial fue el análisis de la evaluación y la retroalimentación durante el contexto de enseñanza remota de emergencia.

En conclusión, el principal problema que arroja el FODA es la falta de cultura de la evaluación y el desarrollo de elementos que van más allá de la instancia sumativa, específicamente, el potencial de la retroalimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto se debe a la falta de comprensión y de utilización de la información entregada a los estudiantes durante la retroalimentación. Esto resulta complejo por la gran cantidad de alumnos, ya que no siempre se puede retroalimentar de manera individual y oportuna por el escaso tiempo para corregir.

Por otra parte, en la aplicación de la entrevista grupal, se evidenció la autoevaluación deja entrever la poca reflexión que tienen los alumnos en el proceso de aprendizaje, lo cual hace difícil entender su responsabilidad y autorregulación en sus tareas. Ahora bien, hay que recordar que una gran fortaleza para enfrentar un futuro proyecto de innovación es el compromiso y la cohesión que demuestra el equipo de historia, permitiendo el desarrollo analítico y reflexivo respecto a los procesos evaluativos que enfrenta la educación remota.

La entrevista semiestructurada estuvo conformada por doce preguntas, cuyo objetivo fue analizar los conocimientos y prácticas de las docentes sobre la retroalimentación en la asignatura de Historia Geografía y Ciencias Sociales en el contexto de enseñanza remota del segundo ciclo de enseñanza básica. Básicamente, la información permitió indagar

sobre los conceptos que las docentes tienen sobre la retroalimentación y sustentar el diagnóstico para el proyecto de innovación.

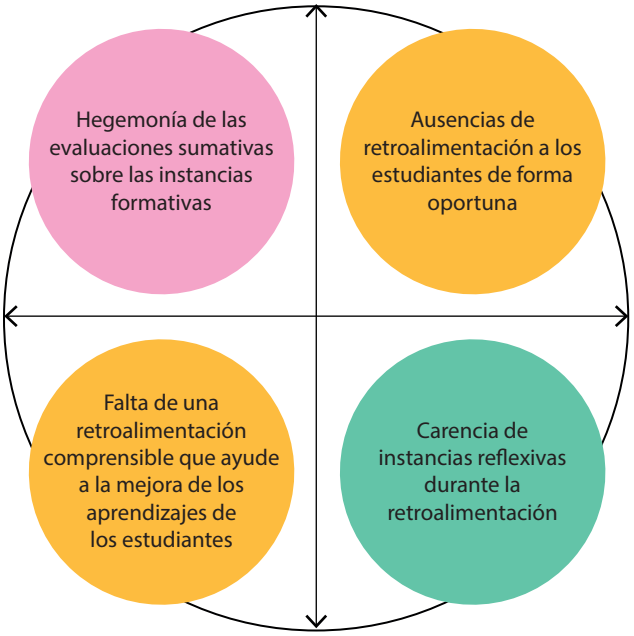
Su desarrollo se realizó a través de una plataforma virtual, en la cual participaron las tres docentes, y luego, fue transcrita para su posterior análisis tomando en consideración dos ejes: primeramente, los conocimientos sobre evaluación, retroalimentación y autoevaluación, y, en segundo lugar, las prácticas evaluativas que llevan a cabo las docentes bajo este contexto de enseñanza remota.

A nivel conceptual se puede señalar que la evaluación es concebida como una observación del proceso de aprendizaje de los estudiantes en el cual pueden existir distintos momentos para evaluar, como el diagnóstico y la instancia sumativa, pero la falencia que señalan las docentes es explicitar con claridad qué es lo que se quiere evaluar y, que los alumnos entiendan cuál es el objetivo de ello. Respecto a la evaluación formativa esta es concebida como una instancia que permite tomar decisiones durante el proceso que no necesariamente tiene que terminar en una calificación, existiendo un diálogo entre docente y estudiante, que no implica el término de un proceso.

En cuanto a la retroalimentación coexisten varias interpretaciones de las docentes, pero que coinciden en que esta es un resumen de la actividad o trabajo escolar que se esté evaluando, cuyo centro de atención es poder distinguir las fortalezas y debilidades de los alumnos, más que poner atención en los errores. Se debe fijar la atención en los logros como fortalezas; luego explicar cuál han sido los errores y cómo se pueden mejorar, lo cual permita al estudiante hacerlo mejor en otra instancia evaluativa.

La información recogida tanto del FODA como de la entrevista semiestructurada realizada a las docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del segundo ciclo permitió señalar los siguientes problemas:

Figura 1. Síntesis de problemas



A partir de las evidencias del FODA y la entrevista semiestructurada, y, su posterior análisis, se evidenciaron cuatro problemas e inquietudes en el equipo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del segundo ciclo, lo cual se vincula directamente con la importancia de la retroalimentación en el contexto de enseñanza remota de emergencia. Estas serían:

A. Hegemonía de las evaluaciones sumativas sobre las instancias formativas

Esta problemática se debe a la importancia que se otorga a la calificación en la institución educativa por mantener su excelencia académica, por tanto, refuerza el trabajo que realizan los docentes para obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas. La cultura evaluativa de la escuela prevalece concentrada más bien en el producto que en el proceso de aprendizaje, atribuyendo con un rol preponderante de la calificación desde quinto a octavo básico.

B. Ausencia de retroalimentación a los estudiantes de forma oportuna

Este problema se asocia al escaso tiempo que poseen las profesoras para retroalimentar de manera inmediata e individual, ya que los cursos están conformados por cuarenta estudiantes en promedio, teniendo en cuenta que hay que satisfacer la necesidad de acompañar a los alumnos en este proceso de enseñanza a distancia y responder sus dudas e inquietudes.

C. Falta de una retroalimentación comprensible que ayude a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes

Esta deficiencia es uno de los más grandes desafíos que poseen las profesoras actualmente en la enseñanza a distancia, debido a que no se tiene una comunicación directa con los estudiantes, por tanto, la retroalimentación ya sea oral o escrita, debe tener un lenguaje comprensible y que pueda favorecer la mejora en el desempeño de los alumnos.

D. Carencia de instancias reflexivas durante la retroalimentación

Una de las principales razones por las cuales aún no se genera un despertar reflexivo en los estudiantes se debe a la cultura evaluativa centrada en la calificación propia de la institución. Bajo este contexto, los alumnos carecen de una capacidad de análisis de su proceso, por ende, la retroalimentación como mejora y la corrección de los errores pierde valor al igual que las instancias de autoevaluación.

En conclusión, la propuesta de innovación pretende fortalecer los puntos C y D, vinculados con la evaluación formativa y retroalimentación. En la medida que la retroalimentación pueda fortalecerse y ser comprensible puede lograr una reflexión paulatina tanto en profesores como estudiantes. Por este motivo, fue atingente capacitar al equipo en cuanto a elementos teóricos y prácticos que profundizaran en la reflexión y permitieran mejorar las prácticas de enseñanza gracias a la participación en este proyecto de innovación educativa.

Formulación del problema de innovación

La innovación busca resolver la ausencia de prácticas de retroalimentación de las docentes del segundo ciclo básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del colegio elegido, en contexto de enseñanza remota. Por ende, el objetivo fundamental del proyecto de graduación es fortalecer las prácticas de retroalimentación por medio de fundamentos teóricos conceptuales junto a propuestas atingentes a la realidad escolar y en concordancia con los actuales requerimientos evaluativos del Decreto 67 de Evaluación, Calificación y Promoción (2018).

En resumen, la innovación educativa enfatizará en la entrega de mayores lineamientos para la retroalimentación efectiva en las prácticas de enseñanza remota que continuarán en el año 2021.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer las prácticas de retroalimentación en el contexto de enseñanza remota en el segundo ciclo básico del Colegio Alicante de Maipú en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

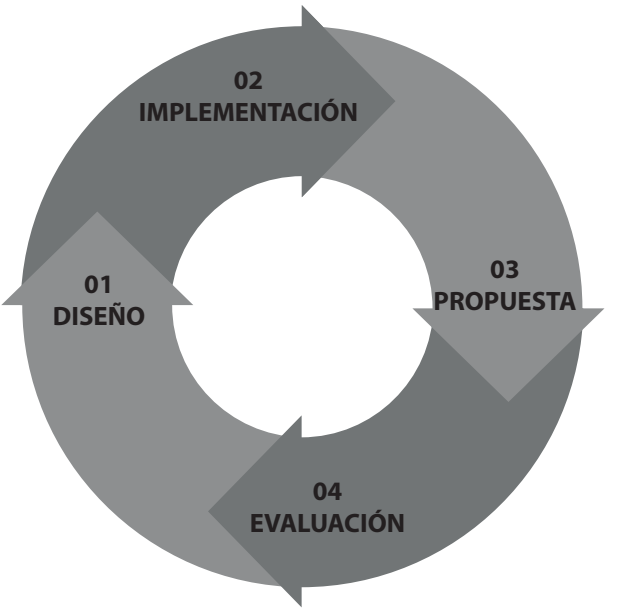
Objetivos específicos

1. Diseñar talleres teóricos sobre retroalimentación para fortalecer las prácticas de las docentes.
2. Implementar talleres teóricos para la adquisición de conocimientos, herramientas e instrumentos de retroalimentación para las docentes.
3. Planificar una actividad de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por parte de las docentes que incorpore instrumentos que favorezcan la retroalimentación.
4. Evaluar la implementación de la innovación sobre prácticas de retroalimentación en las docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Diseño de innovación

Este proyecto pretende entregar las herramientas necesarias para desarrollar prácticas de retroalimentación de forma tal de enriquecer el quehacer docente, especialmente, en tiempos donde esta acción ha sido difícil en contexto de enseñanza remota. Esta intervención pone especial énfasis en el compromiso e interés de las profesoras, porque tendrán que incorporar nuevos conocimientos para diseñar una propuesta propia a partir de los conceptos desarrollados en los talleres. Esta propuesta se compone por cuatro etapas vinculadas con los objetivos específicos, las cuales se ilustran en la Figura 2.

Figura 2. Etapas de la Innovación Educativa



En cada etapa se encuentran actividades que acompañan el cumplimiento de los objetivos específicos de la innovación. La primera etapa corresponde al diseño teórico conceptual sobre retroalimentación con la búsqueda bibliográfica de varios autores relacionados con el tema. En la segunda etapa, se implementaron tres sesiones sobre teoría de la re-

troalimentación para luego evaluar la experiencia una vez concluida. En la tercera fase, las profesoras deberán formular una propuesta de retroalimentación que puedan utilizar en sus clases, movilizando los conocimientos adquiridos en los talleres de manera colaborativa como departamento de historia del segundo ciclo básico. Finalmente, la evaluación de la innovación es clave para determinar el grado de éxito y comprensión de las participantes, siendo analizado una vez concluida las actividades.

Población beneficiada

La población directamente beneficiada por la innovación corresponde a tres docentes que realizan clases en los niveles de quinto, sexto, séptimo y octavo básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el colegio seleccionado. El protagonismo de las profesoras obedece a que su participación e involucramiento es imprescindible, tanto en los talleres como la propuesta de un diseño de retroalimentación que pueden implementar próximamente en sus clases. De esta manera, esta experiencia pretende ser un aporte para su desarrollo profesional y un espacio colaborativo entre colegas.

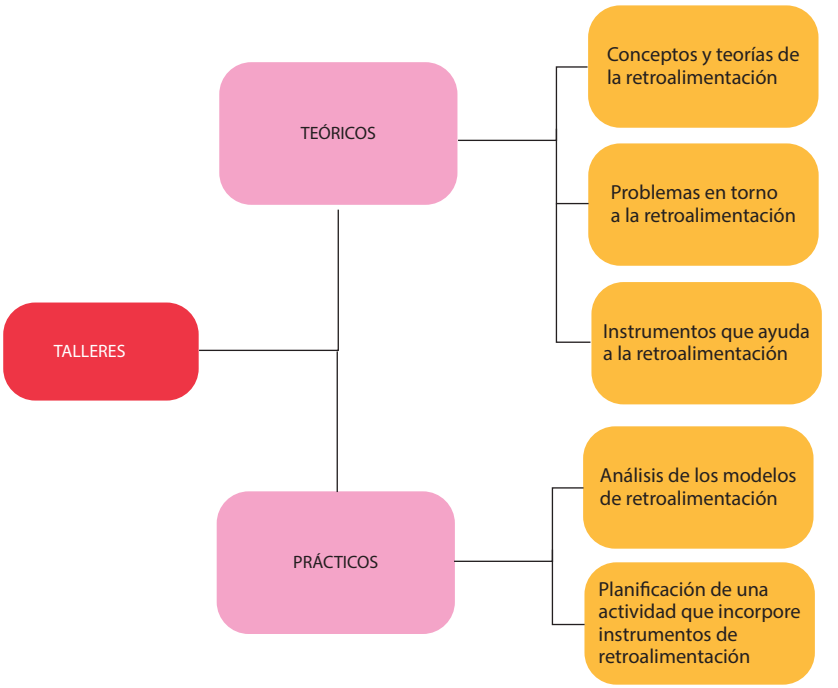
Los beneficiarios indirectos son los estudiantes del segundo ciclo básico, ya que sus profesoras podrán desplegar los conocimientos adquiridos en futuras prácticas de enseñanza.

Estrategia

La estrategia de la presente innovación es la realización de cinco talleres, los cuales se dividen en dos ejes: teóricos y prácticos, tal como se observa en la Figura 3. Los talleres teóricos centrados en los conceptos de la retroalimentación y, un segundo momento enfocado en lo práctico donde las profesoras deberán diseñar lineamientos de retroalimentación para las futuras clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para la realización de la estrategia la responsable de la innovación tendrá un papel de mediadora de los conocimientos teóricos de retroalimentación. No obstante, se propiciará un ambiente de diálogo y reflexión en torno a los conceptos para vincularlos con las experiencias de las docentes. Es-

pecialmente, en los talleres prácticos se pretende guiar la construcción de la planificación de alguna actividad que contenga instrumentos de retroalimentación, instalando la reflexión de cómo podrían ser aplicados en un futuro con los estudiantes.

Figura 3. Síntesis de estrategia de innovación



Actividades

Las actividades de la innovación están directamente vinculadas con los objetivos específicos, las cuales se encuentran distribuidas en cuatro fases: diseño, implementación, propuesta y evaluación. En cada una de las etapas se encuentran diversas acciones que contribuyen al cumplimiento de los propósitos de la innovación, las cuales se mencionan en la Tabla 1.

Tabla 1. Actividades de la innovación

Fase	Actividades
Diseño	Revisión bibliográfica para la construcción teórica sobre retroalimentación. Diseño de los talleres sobre retroalimentación. Elaboración de pauta de entrevista para la evaluación de los talleres e innovación.
Implementación	Implementación de tres talleres teóricos sobre retroalimentación. Aplicación de entrevista grupal para valorar los talleres.
Propuesta	Planificación de una actividad de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por parte de las docentes que incorpore instrumentos que favorezcan la retroalimentación.
Evaluación	Aplicación de entrevista grupal de las profesoras acerca de la actividad práctica y conclusiones del proyecto de innovación.

Recursos

Los recursos para el desarrollo de la innovación educativa son esencialmente digitales concordantes al actual contexto de enseñanza a distancia. Puntualmente se requiere que tanto la encargada de la innovación como las beneficiarias tengan un computador, acceso a internet, correo electrónico y licencia office. Además, se cuenta con la plataforma TEAMS proporcionada por la institución escolar, la cual permite realizar video llamadas y compartir diferentes archivos y presentaciones durante la realización de los talleres.

Monitoreo y evaluación

En general para el cumplimiento de cada uno de los objetivos se elaboró una matriz de marco lógico, la cual ayudó a monitorear cada una de las acciones a través de los indicadores de logro, medios de verificación y el tiempo estimado para desarrollarlas en cada etapa del trabajo de innovación.

Durante la primera fase del diseño se construyeron los instrumentos de evaluación de los talleres para conocer el grado de comprensión teórica, las reflexiones y experiencias de las beneficiaras respecto al contenido planteado en las sesiones. Este instrumento se realizó por medio de la

construcción de dos pautas de entrevistas, las cuales pretenden recoger las valoraciones de las profesoras de los talleres teóricos. La construcción de la entrevista y su posterior validación fue sometida a juicio de dos expertos, ambos magíster en Educación, quienes discutieron y aportaron sus conocimientos y propuestas para una mayor comprensión de las interrogantes.

En la tercera etapa del proyecto las docentes deben planificar una actividad de aprendizaje de alguna de las unidades de la asignatura que incorpore instrumentos que favorecieran la retroalimentación. Idealmente, se espera que las profesoras puedan tomar alguna actividad realizada anteriormente y puedan adaptarla para ser utilizada nuevamente en el año 2021.

Finalmente, la etapa de evaluación de la innovación contempla una entrevista final de las participantes para valorar el taller práctico y las experiencias y conclusiones del proyecto de innovación. Esto permitirá recoger información sobre los resultados para su posterior análisis. La pauta de entrevista fue elaborada y presentada a dos expertos, Magister en Educación, quienes tras recibir y entregar los comentarios pertinentes validaron la entrevista para ser posteriormente aplicada a las beneficiarias.

Resultados

El análisis de los resultados de la implementación corresponde a la recogida de información obtenida a través de las entrevistas a las docentes durante el monitoreo y evaluación. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas por medio de categorías que facilitan su comprensión para la valoración de cada uno de los talleres teóricos. Además, la actividad práctica de diseño y planificación de una actividad de aprendizaje fue un producto relevante para la incorporación de la retroalimentación y la apropiación de los elementos teóricos revisados.

Resultados previstos

Tras la implementación de los cuatro talleres del proyecto de innovación se llevó a cabo una entrevista para valorar el monitoreo y resultado de las sesiones, analizando su contenido a continuación:

Taller 1. "Conceptos y teorías de la retroalimentación"

En primer lugar, las docentes destacaron la oportunidad que al inicio del taller pudieran manifestar sus concepciones previas acerca de la retroalimentación, lo cual permitió el intercambio de experiencias, especialmente, en este escenario tan extraño como lo fue la educación a distancia en el año 2020. Puntualmente, ambas resaltaron que este taller permitió determinar los conceptos y características asociadas a la retroalimentación poniendo énfasis en su carácter formativo, tal como lo declara la profesora 1.

> Entender las características de lo que es la retroalimentación y definir claramente también lo formativo, qué es la retroalimentación formativa, qué aspecto debemos desarrollar nosotros como docentes y también debemos ayudar a que desarrollen nuestros estudiantes para poder lograr un proceso de retroalimentación.

En cuanto a cómo estos elementos teóricos fueron interiorizados en sus conocimientos de retroalimentación existen dos puntos de vista interesantes. La profesora 2 señala que, si bien es relevante conocer las teorías de la retroalimentación, en la práctica es difícil llevarlas a cabo, por lo cual es relevante que los talleres incluyan ejercicios aplicables a la realidad de la sala de clases. Sin embargo, agrega que haber comenzado desde las políticas públicas del decreto 67, enfatiza en el papel de la evaluación formativa y retroalimentación y el rol que ocupan los estudiantes en este proceso. Por su parte, la docente 1 afirma que es relevante conocer la aproximación teórica, ya que permite discutir, reflexionar y conectar con la propia práctica. Respecto al decreto 67 declara que es imperante que los docentes conozcan y se apropien de los elementos para reforzar la evaluación como parte del aprendizaje.

Al término del taller 1 las docentes manifiestan la existencia de un cambio en la perspectiva de la retroalimentación, destacando que no solo se sitúa en un momento determinado. Por este motivo es interesante analizar las respuestas de la entrevista. La docente 2 sostiene "sí cambió, en el sentido de que no es un momento (…) normalmente la retro siempre está al final, cuando ya se había terminado todo (…), pero en cambió con el taller, la parte teórica, al verlo más como una reflexión retrospectiva continua".

Taller 2. "Problemas en torno a la retroalimentación"

Una de las dificultades que declaran las docentes es lograr una retroalimentación oportuna, sobre todo, en el escenario complejo del 2020 donde la educación tuvo que ser rápidamente adaptada al escenario virtual con menos duración que una clase presencial. Además, la retroalimentación generalmente no se planifica, resultando no ser lo suficientemente explícita en un circuito de aprendizaje.

El lenguaje utilizado durante la retroalimentación también constituye una complicación, ya que no siempre los estudiantes lo comprenden y lo utilizan para la mejora. En este sentido, es relevante mencionar que para el caso de los estudiantes de quinto y sexto básico la docente 2 señala la siguiente disyuntiva "a qué grado uno tiene que simplificar un comentario, por ejemplo, para que sea entendible para tu estudiante y al mismo tiempo tenga la suficiente complejidad para que pueda avanzar, superarse o mejorar, etcétera, especialmente en una asignatura que trabaja con demasiados conceptos". Esto se genera fundamentalmente por los conceptos abstractos propios de la asignatura de historia, por lo tanto, es imprescindible planificar la retroalimentación con herramientas idóneas para cada nivel educativo y evaluar el grado de comprensión de los contenidos y habilidades.

Por otra parte, la profesora 1 declara que tuvo dificultad para que la rúbrica pueda ser entendida por los estudiantes como una guía en el proceso, manifestando que "el uso de la rúbrica, eso fue un problema permanente durante el año, nunca me quedó claro en algunos casos yo creo que sí, pero en general yo diría que no me queda claro si logran entender las categorías y los distintos indicadores". Por lo tanto, constituye

un próximo desafío para el departamento de historia con propuestas de retroalimentación que puedan facilitar la comprensión y el uso de la rúbrica como una práctica habitual.

De acuerdo con las problemáticas mencionadas previamente, se les preguntó a las docentes por las posibles soluciones evaluativas que plantearían en su práctica, esgrimiendo las siguientes reflexiones. Primeramente, ambas manifiestan que la planificación de las instancias de retroalimentación es fundamental porque lo transforma en un proceso sistematizado. Para tal acción es relevante indagar y construir instrumentos para sostener prácticas de retroalimentación.

Taller 3. "Instrumentos que favorecen la retroalimentación"

Estas preguntas de la entrevista tuvieron el objetivo que las docentes pudiesen mencionar cómo incorporarían los instrumentos presentados en el taller en sus prácticas de retroalimentación.

Uno de los elementos más destacables por las docentes fue el diseño de planificación de retroalimentación de una unidad de aprendizaje, ya que en cada momento (inicio, desarrollo y cierre) incorpora una serie de herramientas que ayudan a la reflexión evaluativa de los estudiantes. De esta manera, se realiza una exploración de aquello que los estudiantes conocen, desarrollando una actividad la cual se monitorea y, por último, se evalúa. Durante todo este proceso existe una retroalimentación guiada y monitoreada por parte del profesor. Una de las docentes destacó que en los textos de estudio se están incluyendo preguntas que invitan a reflexionar a los estudiantes, convirtiéndolo en un insumo relevante para ser utilizado en las clases.

Taller 4. "Diseño de una actividad de aprendizaje con retroalimentación"

Este taller tuvo un carácter práctico en dos momentos, en el cual las docentes integraron los conocimientos teóricos e instrumentos de retroalimentación estudiados previamente. El primero rediseñar una planificación de una unidad de aprendizaje, pero que, en esta ocasión, integre

la retroalimentación mediante la utilización de instrumentos revisados en el taller anterior. La segunda reunión tuvo el propósito de exponer las distintas planificaciones de las profesoras y los ajustes que realizaron para enfatizar en las instancias de retroalimentación en el proceso de aprendizaje.

Las planificaciones diseñadas por las docentes, destacan la incorporación de la retroalimentación en diferentes momentos (inicio, desarrollo y cierre) empleando instrumentos que favorecieron la reflexión evaluativa del estudiante. Cabe señalar que este ejercicio involucró repensar las prácticas de retroalimentación, puntualmente, en la planificación de una actividad que pudiera establecer andamios necesarios para el logro de los aprendizajes.

En conclusión, es posible señalar que el objetivo general de fortalecer las prácticas de retroalimentación ha sido ampliamente conocido e interiorizado por las profesoras del departamento de historia del segundo ciclo básico. Esto se puede afirmar por el logro del objetivo específico 1 y 2 que apuntaba al diseño e implementación de los talleres teóricos que fueron un insumo relevante para comprender los componentes, perspectivas, tipologías, problemas e instrumentos vinculados con la retroalimentación. El objetivo específico 3 fue ampliamente desarrollado por medio del ejercicio práctico que permitió enlazar los elementos teóricos con las prácticas docentes, generando una nueva mirada de la evaluación centrada en el aprendizaje y la retroalimentación formativa.

Resultados no previstos

El principal resultado imprevisto de la innovación recae en la generación de futuros lineamientos de retroalimentación para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esto se debe, a que, paralelamente al término del proyecto, el departamento de historia planificó los contenidos y evaluaciones para la unidad de nivelación del año 2021 en los cursos de segundo ciclo básico. Por ende, esta acción posibilitó la instancia de reflexión y trabajo colaborativo entre las docentes para instaurar y consolidar prácticas de retroalimentación y evaluación de enfoque formativo.

Condicionantes

Facilitadores

El principal facilitador de este proyecto fue la gran disposición y participación de las profesoras del departamento de historia del segundo ciclo básico. Desde el primer momento compartieron con sus experiencias pedagógicas, las cuales permitieron diagnosticar distintas problemáticas. Esto posibilitó diseñar una innovación atingente al escenario educativo de las docentes.

Se destaca el compromiso y dedicación de las participantes al momento de realizar las actividades y lecturas sugeridas en los talleres. Asimismo, la gran disposición para evaluar rigurosamente la innovación por medio de las entrevistas, las cuales entregaron valiosos aportes para el análisis de los resultados y futuras proyecciones en materia de retroalimentación formativa.

Por otra parte, el uso de la tecnología, recurrente en este contexto de pandemia, fue una herramienta fundamental porque permitió realizar talleres y entrevistas de forma virtual, facilitando también el registro de encuentros y entrevistas de forma automática por medio de la plataforma institucional de TEAMS.

Obstaculizadores

En un principio, la innovación pretendía que las profesoras implementaran el diseño de la unidad de aprendizaje y registraran sus experiencias de retroalimentación al momento de trabajar con los estudiantes. Esto sin duda hubiese sido un gran aporte a la reflexión e intercambio de experiencias para nutrir las prácticas evaluativas del departamento de historia. Debido al cierre anticipado del año escolar a causa de la pandemia, el proyecto de innovación se desarrolló hasta el diseño de una experiencia de aprendizaje con énfasis en las instancias de retroalimentación. Ahora bien, esto no debilitó el ejercicio reflexivo en cada sesión sobre las teorías, tipologías, instrumentos y diseños de retroalimentación del equipo docente. Existieron varios cambios de fechas en los talleres y entrevistas debido a reuniones extraordinarias emergentes de coordinación

académica y deberes administrativos de las profesoras, como parte de fin de año. No obstante, siempre se consideró en el cronograma un grado flexibilidad para el cumplimiento de las actividades de la innovación.

Resultados

El propósito de la retroalimentación efectiva, de acuerdo con la literatura, es cuando transita en los niveles centrados en la tarea más que en las cualidades del estudiante (Hattie y Timperley, 2007). Además, se afirma que la retroalimentación como parte del proceso formativo, debe ser planificada y conectada con las actividades de forma de evidenciar los aprendizajes y realizar los ajustes oportunos (Förster, 2017). En este punto las participantes destacan que la retroalimentación debe concebirse como cíclica junto a actividades vinculadas al objetivo de aprendizaje para la mejora del desempeño de los estudiantes. En ningún caso, refieren a las cualidades personales de los estudiantes que, según la bibliografía revisada, no generan ningún impacto en el aprendizaje. También añade la docente 1 que la reflexión es clave en el proceso de retroalimentación debido a la entrega de información que permite al profesor tomar decisiones a tiempo. Los agentes de la retroalimentación según el marco teórico indican que existen tres actores esenciales: docente, estudiantes y compañeros.

El rol del profesor consiste en guiar y diseñar la retroalimentación para esclarecer la brecha entre el objetivo de aprendizaje y las medidas que realizará para alcanzarlo (Moreno Olivos, 2016). Por su parte, los estudiantes deben reflexionar sobre su propio aprendizaje y la posibilidad de emitir juicios para mejorar su trabajo (Gibbs y Simpson, 2009, p. 34): "Los estudiantes necesitan entender los criterios para orientarse ellos mismos de manera apropiada en la tarea que se les propone". Aquí el profesor debe planificar las instancias de la retroalimentación para facilitar y acompañar el proceso de aprendizaje, concibiéndose como "un creador de momentos o escenarios evaluativos para que los estudiantes puedan desenvolverse y desarrollar habilidades" declara la docente 1.

El papel autónomo de los estudiantes es un aspecto que las profesoras destacaron porque la retroalimentación aspira a una reflexión profunda sobre el proceso de aprendizaje, más que solo fijarse en las respuestas

correctas e incorrectas. Finalmente, el rol de los compañeros es igualmente relevante desde el punto de vista colaborativo, donde los estudiantes exponen abiertamente su trabajo a la clase, aprendiendo entre sí, con un lenguaje común frente a las tareas (Moreno Olivos, 2016). En este punto, si bien la docente 2 no lo señala explícitamente, si declara que la coevaluación puede ser un buen elemento para comenzar.

Respecto a la temporalidad de la retroalimentación, esta se puede generar en distintos momentos de la unidad o proyecto, es decir, al inicio, desarrollo o cierre (Anijovich, 2019). Esto resultó muy revelador para las beneficiarias, porque generalmente en sus prácticas, se realizaba al término de la unidad. Por tanto, luego del proyecto de innovación afirman que es necesario instalar y potenciar estos espacios de reflexión en distintas instancias de la unidad para obtener información oportuna sobre el aprendizaje y desempeño de los estudiantes y, por último, concebirla como una práctica sostenible en el tiempo.

Las problemáticas en torno a la retroalimentación se relacionan con que ocurre de forma tardía lo cual requiere que el estudiante realice un esfuerzo de conexión y reconstrucción de su trabajo (Anijovich y Cappelletti, 2019). Sumado a esto, en algunas ocasiones, los conceptos son demasiado elevados para el lenguaje de los estudiantes dificultando su comprensión (Nicol, 2015). Estos fueron problemas que las profesoras declararon vivenciar y que el taller 2 permitió reflexionar, transformándose en un espacio de discusión y generación de posibles soluciones para enfrentarlas a partir de los aportes de la literatura. Tal como lo afirma la docente 2 la dificultad durante la retroalimentación es "ser oportuno, lo del tiempo, creo que ese es el problema que más nos complica, porque efectivamente el año pasado fue educación remota". Añadiendo la docente 1 que "[una retroalimentación] para que pueda ser efectiva y productiva para los estudiantes, que sea a tiempo, que esté en un lenguaje que ellos entiendan". Sin duda, este desafío se trabajó durante los diseños de retroalimentación que posicionaran al alumno en un rol activo y de autorregulación para robustecer este ejercicio.

Una de las estrategias mayormente mencionadas por las participantes acorde al marco teórico fue el rol de la autoevaluación, ya que posibilita que los estudiantes juzguen su trabajo y soliciten retroalimentación específica al docente (Boud y Molloy, 2015). En esta misma línea, las profesoras destacan el papel autorregulador de la autoevaluación para

guiar el desempeño de los estudiantes y potenciar el desarrollo de la retroalimentación. Para lograr este objetivo, la docente 2 declara que los estudiantes "puedan entender la autoevaluación, de poder ver cómo ellos fueron desarrollando su trabajo en el proceso, que ellos puedan decir qué les faltó desarrollar o entender".

Particularmente, los instrumentos que facilitan el proceso de retroalimentación que destacan en el marco teórico son los cuestionarios, listas de cotejos, rúbricas y protocolos de acompañamiento. La selección de los instrumentos para el diseño de la retroalimentación dependerá de los diferentes niveles de escolaridad, versatilidad, tarea y el momento en el cual se desarrollará (Anijovich, 2019). Bajo esta perspectiva, las docentes reflexionaron durante el taller 4 que la planificación de una actividad debe contener estas herramientas para que, tanto estudiantes como educadores, puedan monitorear y orientar la experiencia de aprendizaje. Tal como lo afirma la docente 2: "Todas las clases [deberían ser] pensadas en un momento de retroalimentación desde algo tan genérico como hacer un plenario donde se compartan respuesta hasta quizás hacer pequeñas actividades como los tickets de salida, el semáforo o una pequeña coevaluación en una actividad que fue grupal, pero instaurar la práctica constante a partir de la clase a clase".

Conclusiones

La presente innovación tuvo como objetivo general fortalecer las prácticas de retroalimentación en el contexto de enseñanza remota en tres docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo de enseñanza básica.

La etapa del diseño de la innovación educativa tuvo el propósito de planificar talleres docentes para la entrega de herramientas que posibilitaran el desarrollo de prácticas de retroalimentación aplicables a la realidad de la escuela. Los talleres teóricos brindaron conocimientos, instrumentos y problemáticas asociadas a la retroalimentación, generando un espacio de reflexión e intercambio de experiencias. Por otra parte, el taller práctico tuvo la finalidad de diseñar una actividad de aprendizaje con énfasis en la retroalimentación en distintos momentos de la unidad. Esto permitió que las participantes integraran todos los elementos de los

talleres teóricos con adaptaciones según los contenidos de aprendizaje y edades de sus estudiantes. El monitoreo y evaluación del proyecto pudo cerciorarse mediante la confección de una matriz de marco lógico, lo cual ayudó a establecer los medios de verificación y las metas estimadas para desarrollar cabalmente el trabajo de graduación. Por otra parte, se efectuaron dos entrevistas semiestructuradas para conocer el grado de comprensión teórica y reflexiones de las beneficiarias a raíz de lo planteado en las sesiones. Luego, la evaluación final de la innovación se realizó también por entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron valorar los conocimientos entregados y experiencias de las participantes.

La principal proyección del trabajo de innovación recae en la aplicación del diseño de las actividades de retroalimentación confeccionadas por las profesoras. De esta manera, se podría evidenciar el impacto y la valoración que conlleva la retroalimentación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, si esto fuera fructífero, se podría constituir como una práctica sostenible en el tiempo y compartida a otros miembros de la comunidad educativa. Cabe señalar que el papel de la retroalimentación continuará siendo fundamental, sobre todo, por las eventuales clases remotas durante el año 2021 que requieren un acompañamiento oportuno de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

A modo de conclusión, la innovación aplicada se transformó en un aporte en materia de conocimientos, fundamentos e instrumentos para las docentes del departamento de historia. Esta reflexión sobre la retroalimentación permitió comprender un paradigma evaluativo centrado en el monitoreo y acompañamiento de las experiencias de aprendizaje propio de la evaluación formativa. A su vez, potenció el espíritu de gestión y liderazgo al diseñar un proyecto que fuera atractivo y aportara concretamente a las prácticas evaluativas. Paralelamente, el trabajo de graduación vislumbró la importancia de mantenerse al corriente de las nuevas perspectivas pedagógicas, especialmente, en ámbitos de evaluación. En este sentido, es posible potenciar el intercambio de nuevas experiencias de evaluación al interior de la escuela para convertirse en comunidades colaborativas de aprendizaje entre los docentes.

Referencias

Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Guía de uso: Evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. MINEDUC.

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2019). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5-31.

Boud, D., y Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea.

Castillo, S. (2011). *Procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación de la intervención socioeducativa*.

Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.

Gibbs, G., y Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria, 7*(4), 1-17. https://didac.unizar.es/jlbernal/ensenar_en_la_Universidad/pdf/13_evalcont.pdf

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. En D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education* (pp. 101-113). https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203964309-16/towards-sustainable-feedback-students-dai-hounsell

MINEDUC. (2020). *Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1º básico a 4º medio*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/CriteriosPromocionEscolarCalificacionEvaluacion.pdf

MINEDUC. (2018). *Marco para la buena enseñanza*. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf

MINEDUC. (2018). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf

MINEDUC. (2018). *Decreto 67*. https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127255

Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. UAM.

Nicol, D. (2015). Resituar el feedback: De activo a proactivo. En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 51-68). Narcea.

Popham, J. (2013). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En *Educational measurement* (pp. 623-646). México.

Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.

Unidad de Currículum y Evaluación. (2009). *Evaluación para el aprendizaje: Educación básica primer ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Atenas.

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 10-16.

Wilson, D. (2002). La retroalimentación a través de la pirámide y la escalera de retroalimentación. En *Seminario: Cerrando la brecha. I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea*. Universidad de San Andrés.

Análisis y síntesis de las innovaciones presentadas ¿por qué innovación educativa en currículum y evaluación en diferentes contextos escolares?

A continuación, se realiza un análisis respecto a los ámbitos esenciales de las innovaciones educativas presentadas en este texto. Se destacan sus aspectos estructurales tales como: los problemas que abordan, los objetivos que buscan mejorarlos, las estrategias implementadas para el cumplimiento de estos, sus resultados y las condicionantes que se presentaron en su desarrollo, tanto respecto a los facilitadores como a los obstaculizadores.

A. Los problemas de innovación

Los principales problemas que se identifican en las innovaciones revisadas se vinculan con:

- Dificultades es la deficiencia en las estrategias de autoevaluación para promover la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. La ausencia de estas habilidades fundamentales no solo limita el rendimiento académico, sino que también restringe el desarrollo de competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Limitadas prácticas organizadas de retroalimentación docente es otro obstáculo importante. La retroalimentación, esencial para la mejora continua de las prácticas pedagógicas, se realiza de manera desorganizada o es prácticamente inexistente, lo que limita las oportunidades de los docentes para reflexionar sobre su práctica y mejorarla. Asimismo, las pocas instancias de trabajo colaborativo entre pares dentro del establecimiento obstaculizan la posibilidad de compartir experiencias y conocimientos que podrían enriquecer las

estrategias de enseñanza-aprendizaje, particularmente en áreas que requieren el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico.

- Deficientes estrategias didácticas y metodológicas que amplíen el concepto tradicional de la clase, transformándola en un espacio de intercambio de experiencias y conocimientos que contextualice el aprendizaje de cada estudiante en un entorno diverso. La rigidez de las metodologías actuales limita la capacidad de los docentes para adaptar sus enseñanzas a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que es esencial en un entorno educativo cada vez más diverso y complejo.
- Insuficientes prácticas evaluativas que limitan la diversificación de los procedimientos evaluativos. Esta falta de diversidad en las estrategias de evaluación impide que se fortalezcan los aprendizajes de los estudiantes y que se mejore la calidad de la enseñanza. La implementación de nuevas prácticas evaluativas es esencial para garantizar que todos los estudiantes puedan demostrar su aprendizaje de manera efectiva y que los docentes puedan adaptar sus enseñanzas a las necesidades específicas de cada grupo.
- Ausencia de sistematización en la planificación y ejecución de la coenseñanza, particularmente en el contexto de las clases virtuales. Los docentes, en su mayoría, no cuentan con una estructura clara para colaborar de manera efectiva en un entorno de enseñanza remoto, lo que resulta en una integración insuficiente de prácticas pedagógicas colaborativas. Esta carencia afecta la calidad de la enseñanza y dificulta la incorporación de la coenseñanza como una estrategia regular y efectiva en las prácticas pedagógicas, lo que es crucial para afrontar los desafíos actuales de la educación digital.

En conjunto, estas problemáticas evidencian la necesidad de una revisión profunda de las estrategias pedagógicas, la planificación y la implementación de proyectos educativos dentro de la institución. Abordar estos desafíos de manera integral es esencial para mejorar la calidad de la educación y garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente sus capacidades cognitivas y socioemocionales.

A continuación, en la Tabla 1 que agrupa los problemas de innovación educativa por temáticas que están presentes en el texto.

Tabla1. Resumen de los problemas de innovación educativa

Problemas	Aspectos fundamentales
Deficiencias en estrategias de autoevaluación para la metacognición y autorregulación	• Limitada capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su aprendizaje. • Falta de autonomía en la mejora del rendimiento académico. • Afecta a todos los niveles de educación (1º básico a 3º medio).
Falta de sistematización en la planificación y ejecución de la coenseñanza	• Ausencia de estructura clara para la colaboración docente en entornos virtuales. • Dificultades en la integración de prácticas pedagógicas colaborativas. • Impacto negativo en la calidad de la enseñanza digital.
Ausencia de prácticas organizadas de retroalimentación docente	• Retroalimentación desorganizada o inexistente. • Oportunidades limitadas para la mejora continua de las prácticas pedagógicas. • Falta de reflexión y ajuste en la práctica docente.
Pocas instancias de trabajo colaborativo entre pares	• Escasa oportunidad para el intercambio de experiencias y conocimientos. • Dificultades en la mejora de las estrategias de enseñanza- aprendizaje. • Falta de desarrollo de habilidades cognitivas superiores.
Dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes	• Variabilidad en la formación académica de los docentes. • Concepciones diversas sobre el pensamiento crítico. • Persistencia de metodologías tradicionalistas. • Estudiantes con un rol pasivo en el aprendizaje.
Ausencia de prácticas pedagógicas efectivas en la comprensión lectora	• Falta de estrategias sistemáticas para enseñar habilidades de lectura. • Dificultades en la localización, inferencia y reflexión a partir de textos. • Impacto negativo en el rendimiento académico general.

Problemas	Aspectos fundamentales
Falta de estrategias didácticas y metodológicas que amplíen el concepto tradicional de la clase y atiendan la pluridiversidad del aula	• Rigidez en las metodologías actuales. • Falta de adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. • Limitación en el intercambio de experiencias y contextualización del aprendizaje.
Carencia de acciones para implementar y difundir el PEI en su dimensión formativa	• Debilitamiento del sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes. • Impacto negativo en la formación socioafectiva y ética. • Falta de rol pedagógico-formativo en la institución.
Deficientes prácticas evaluativas en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	• Limitación en la diversificación de procedimientos evaluativos. • Falta de fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. • Necesidad de implementar nuevas prácticas evaluativas.

B. Los objetivos de innovación

Los objetivos de las innovaciones educativas presentadas tienen por propósito general fortalecer diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula escolar. De esta manera, los objetivos buscan mejorar estrategias de evaluación, autoevaluación y retroalimentación con foco en el desarrollo de la metacognición, autorregulación y del proceso de aprendizaje general de las y los estudiantes. Potenciar el pensamiento crítico mediante la diversidad cultural en el aula, elaboración de micro diseños curriculares para fomentar el aprendizaje significativo en el aula mediante secuencias didácticas que respondan a la diversidad de contextos interculturales que permitan el diálogo de saberes y el aprendizaje cooperativo. Fomentar la formación socio-afectiva de estudiantes a través de la evaluación de actitudes y valores. Por último, desarrollar evaluación auténtica en el aula, con el propósito de contribuir con el desarrollo de pensamiento complejo en el aula.

Una síntesis de los objetivos de las innovaciones educativas se presenta en la siguiente Tabla 2.

Tabla 2. Síntesis de objetivos de innovaciones realizadas

Innovación	Objetivos
Autoevaluación en Educación Física y Salud	Fortalecer las estrategias de autoevaluación de los docentes mediante talleres teórico-prácticos para desarrollar la autorregulación y metacognición en estudiantes.
Capacitación en coenseñanza para clases online	Capacitar y guiar a los docentes en coenseñanza efectiva, sistematizando la preparación y ejecución de clases remotas mediante la plataforma digital institucional.
Mejora de prácticas de retroalimentación en Historia y Ciencias Sociales	Mejorar las prácticas de retroalimentación como estrategia evaluativa para el progreso de los aprendizajes y la gestión de aula.
Acompañamiento entre pares	Implementar un acompañamiento al aula entre pares docentes para mejorar los aprendizajes, especialmente en habilidades metacognitivas.
Promoción del pensamiento crítico en contextos multiculturales	Implementar estrategias metodológicas que promuevan el pensamiento crítico a través de la diversidad cultural en el aula.
Fortalecimiento de la comprensión lectora	Fortalecer la práctica docente en la didáctica de la comprensión lectora mediante talleres específicos.
Mejora de habilidades metacognitivas mediante autoevaluación	Mejorar las habilidades metacognitivas de los estudiantes mediante la aplicación de un test metacognitivo y la práctica de la autoevaluación.
Fortalecimiento de la retroalimentación en enseñanza remota	Fortalecer las prácticas de retroalimentación en la enseñanza remota para estudiantes del segundo ciclo básico en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
Planificación contextualizada para un aprendizaje significativo	Realizar planificaciones contextualizadas utilizando nuevas metodologías para promover un aprendizaje significativo en el aula.
Potenciación del aprendizaje en contextos pluriculturales	Potenciar el aprendizaje en un contexto pluricultural mediante una secuencia didáctica que promueva el diálogo de saberes y el aprendizaje cooperativo.
Fortalecimiento del PEI en convivencia y formación socio-afectiva	Fortalecer la implementación y difusión del Proyecto Educativo Institucional (pei) en convivencia y formación socio-afectiva mediante un instrumento de evaluación de actitudes y valores.
Fortalecimiento de la evaluación auténtica en el aula	Fortalecer los procedimientos y estrategias evaluativas auténticas mediante el uso de rúbricas para mejorar los aprendizajes en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En conjunto, estos objetivos reflejan un enfoque integral hacia la mejora de las prácticas educativas, la adaptación a nuevas realidades y la promoción de competencias clave en estudiantes y docentes.

C. Estrategias de las innovaciones educativas

Con relación a las estrategias de innovación educativa, estas se fundamentan en metodologías activo-participativas y coconstructivas, tanto en su diseño, como implementación y evaluación. Así, las estrategias de innovación se preocupan por vincular con acción constructiva y agencia propositiva, el rol de beneficiarios de las innovaciones a partir de metodologías que contribuyen a generar efectos positivos en el aprendizaje de estudiantes y docentes participantes. Entre las estrategias utilizadas, se destacan las siguientes:

- Talleres de coconstrucción y participación de docentes
- Aprendizaje basado en proyectos
- Secuencias didácticas para el diseño microcurricular de aula
- Jornadas de trabajo en equipo
- Estrategias didácticas de lectura y aproximación a la lectura
- Diseño de procesos evaluativos descentralizados con foco en autoevaluación y evaluación entre pares
- Acompañamiento docente participativo

D. Principales resultados de las innovaciones educativas

Se presenta una síntesis de los resultados logrados por las innovaciones educativas implementadas.

- En el ámbito de la autoevaluación en Educación Física y Salud, los docentes lograron diseñar instrumentos que reconocen avances en la autorregulación y metacognición de los estudiantes, incorporando la autoevaluación como una herramienta formativa que diversifica las prácticas evaluativas. En el contexto de la enseñanza online, la capacitación en coenseñanza permitió a los docentes mejorar

significativamente su desempeño en clases remotas, con una visión optimista sobre la sostenibilidad y replicabilidad de esta innovación en el futuro.

- La mejora de las prácticas de retroalimentación en Historia y Ciencias Sociales consolidó esta estrategia como una pieza clave en el aula, integrando dinámicas formativas que promovieron aprendizajes más conscientes y alineados con los objetivos educativos. Asimismo, la implementación de acompañamiento entre pares docentes se destacó por la satisfacción de los profesores al ser observados por sus colegas, lo que promovió una cultura de colaboración y mejora continua en la enseñanza.
- En cuanto a la promoción del pensamiento crítico en contextos multiculturales, los estudiantes valoraron sus conocimientos desde una perspectiva crítica, reflexionando sobre temas como la identidad, los prejuicios y la multiculturalidad, lo que favoreció una construcción colectiva de conocimientos. Por otro lado, el fortalecimiento de la comprensión lectora evidenció la necesidad de intencionalidad en las prácticas de enseñanza de la lectura, identificando la falta de tiempo y estrategias como factores limitantes en el desarrollo de habilidades lectoras.
- El uso de la autoevaluación y el test metacognitivo logró mejorar las habilidades metacognitivas de los estudiantes, instaurando la autoevaluación como una práctica constante en el aula. En el contexto de la enseñanza remota, la retroalimentación se valoró positivamente por su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, consolidándose como una práctica sostenible y replicable.
- La planificación contextualizada se confirmó como una herramienta esencial para docentes innovadores, facilitando un aprendizaje significativo en el aula y adaptándose a las demandas educativas del siglo XXI. En contextos pluriculturales, el aprendizaje se potenció a través de secuencias didácticas que promovieron la participación democrática y la relevancia de los referentes culturales en las clases.
- La implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en cuanto a convivencia y formación socioafectiva subrayó la necesidad de involucrar al profesorado en la gestión educativa, promoviendo una cultura de mejora continua y adaptación a las necesidades formativas. Finalmente, la evaluación auténtica, mediante el uso de

rúbricas, se posicionó como una oportunidad para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo las estrategias evaluativas de los docentes en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

De este modo, las innovaciones educativas que fueron desarrollas en diversos contextos escolares evidencian un avance significativo en la adaptación y mejora de las prácticas educativas, lo que contribuye desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje más inclusivo, reflexivo y efectivo.

E. Condiciones de las innovaciones

Facilitadores

La implementación de innovaciones educativas fue posible gracias a una serie de facilitadores clave que actuaron en diferentes niveles dentro de la comunidad educativa. Estos facilitadores no solo impulsaron la ejecución de las innovaciones, sino que también, crearon un entorno colaborativo que permitió un fortalecimiento continuo de las prácticas pedagógicas. Los principales facilitadores que destacan las innovaciones educativas se sistematización a continuación.

Disposición y colaboración de los docentes

El compromiso y la disposición de los docentes fueron factores fundamentales en el éxito de las innovaciones. Por ejemplo, el compañerismo y la colaboración destacaron como elementos esenciales. Los docentes participaron activamente en los talleres y asumieron la responsabilidad de aplicar lo aprendido en sus prácticas diarias. Este sentido de comunidad y apoyo mutuo entre los docentes fue un motor que facilitó la implementación de nuevas estrategias pedagógicas.

Además, la participación constante y activa de las profesoras fue crucial. Estas docentes no solo aceptaron el reto de incorporar nuevas metodologías, sino que también se involucraron profundamente en la reflexión y el análisis de sus prácticas. Esta apertura pedagógica, junto con

la voluntad de mejorar continuamente, permitió que las innovaciones no solo fueran adoptadas, sino que también fueran adaptadas y mejoradas en función de las necesidades específicas de sus estudiantes.

Liderazgo y autonomía en la gestión

El rol del liderazgo dentro de las áreas académicas fue otro facilitador significativo. Los jefes de área, al tener la autonomía para tomar decisiones relacionadas con capacitaciones y actividades, pudieron evitar la burocracia y agilizar el proceso de implementación. Este liderazgo proactivo garantizó que los tiempos y espacios necesarios para los talleres estuvieran disponibles, lo que facilitó la participación de los docentes y el desarrollo de las innovaciones.

En particular, la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) jugó un papel crucial. Su rol dentro del liceo, que le daba acceso directo a la dirección y le permitía gestionar los tiempos de manera efectiva, fue fundamental para planificar, diseñar, monitorear y evaluar la innovación. Este liderazgo no solo respaldó las decisiones estratégicas, sino que también brindó un soporte constante a los docentes involucrados, fortaleciendo así el proceso de innovación.

Infraestructura y recursos tecnológicos

La infraestructura y los recursos tecnológicos disponibles también facilitaron la implementación de las innovaciones. Las salas equipadas con televisión, cable HDMI, y una conexión a internet estable permitieron que los talleres y las clases se desarrollaran sin inconvenientes técnicos. Además, el acceso a GOOGLE Workspace Enterprise fue un recurso clave que permitió a los docentes trabajar colaborativamente en documentos de GOOGLE, compartir información de manera instantánea y mantener una comunicación fluida.

La licencia corporativa de GOOGLE, proporcionada por el sostenedor, fue otro facilitador crucial. Esta plataforma, con sus herramientas de G Suite, no solo facilitó la realización de reuniones y la preparación de materiales, sino que también permitió la implementación efectiva de las

clases, especialmente para aquellos alumnos rezagados. El uso de tecnologías como TEAMS para la realización de talleres y entrevistas virtuales durante la pandemia fue un factor clave, ya que permitió mantener la continuidad de las actividades y registrarlas de manera automática.

Participación activa y compromiso del estudiantado

La participación activa del estudiantado fue otro pilar en la implementación de las innovaciones. La interacción dinámica con varios docentes en un entorno virtual creó un ambiente de aprendizaje estimulante, lo que se reflejó en un mayor involucramiento por parte de los estudiantes durante las clases. La disposición de los estudiantes, especialmente en los cursos que inicialmente mostraron mayor interés, facilitó la aplicación de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza.

La asistencia regular de las estudiantes también fue un facilitador importante. Esta regularidad permitió aplicar de manera consistente las pautas de autoevaluación y monitorear el progreso de la innovación. La disposición de los estudiantes a participar activamente, incluso durante sus vacaciones, fue un reflejo del impacto positivo que estas innovaciones tuvieron en su experiencia educativa.

Apoyo entre pares y reflexión colaborativa

El apoyo mutuo entre los docentes fue un factor decisivo para superar las barreras iniciales en el manejo de nuevas plataformas tecnológicas, como G-Suite. Aquellos docentes que inicialmente encontraron dificultades con estas herramientas recibieron apoyo de sus colegas, lo que les permitió aprovechar al máximo los recursos disponibles y completar con éxito las diferentes etapas del proyecto. Además, la reflexión colaborativa entre los docentes fue un facilitador crucial. La buena relación laboral que existía entre los docentes del establecimiento permitió que las prácticas pedagógicas se institucionalizaran a partir de la observación de clases, la retroalimentación, y la reflexión conjunta. Esta cultura de colaboración no solo facilitó la implementación de las innovaciones, sino que también promovió la mejora continua de las prácticas educativas.

Apoyo del cuerpo directivo

El apoyo del cuerpo directivo fue fundamental para el éxito de las innovaciones. La disposición del equipo directivo para permitir la ejecución de las innovaciones, respetar los tiempos para observar clases y reunirse, y colaborar con recursos, creó un entorno favorable para la implementación de nuevas estrategias pedagógicas. La dirección del colegio no solo aprobó y respaldó la innovación, sino que también facilitó espacios y recursos necesarios para su desarrollo, lo que garantizó que los proyectos pudieran llevarse a cabo de manera efectiva.

Se sintetizan los principales facilitadores y sus características en la Tabla 3.

Tabla 3. Síntesis de facilitadores de las innovaciones educativas

Facilitadores	Características
Disposición y colaboración de los docentes	• Compromiso activo en la participación y aplicación de talleres. • Apoyo mutuo y colaboración entre pares. • Reflexión pedagógica continua para mejorar las prácticas docentes.
Liderazgo y autonomía en la gestión	• Autonomía de jefes de área para tomar decisiones sin burocracia. • Liderazgo proactivo en la organización de tiempos y espacios. • Acceso directo a la dirección para gestionar recursos y tiempos.
Infraestructura y recursos tecnológicos	• Salas equipadas con tecnología adecuada (televisión, hdmi, internet). • Acceso a google Workspace Enterprise para trabajo colaborativo. • Uso de plataformas como teams para facilitar reuniones y entrevistas virtuales.
Participación activa y compromiso del estudiantado	• Participación dinámica en clases virtuales. • Alta asistencia de los estudiantes. • Disposición para participar incluso fuera del horario regular.
Apoyo entre pares y reflexión colaborativa	• Ayuda mutua en el manejo de nuevas herramientas tecnológicas. • Reflexión conjunta sobre prácticas pedagógicas en reuniones departamentales. • Institucionalización de prácticas pedagógicas a través de la retroalimentación y la observación colaborativa.

Facilitadores	Características
Apoyo del cuerpo directivo	• Aprobación y respaldo total de la dirección para la innovación. • Facilitación de recursos y espacios necesarios para la implementación. • Respeto y coordinación adecuada de tiempos para observaciones y reuniones.

Obstaculizadores

La implementación de innovaciones educativas en distintos contextos enfrentó una serie de obstáculos significativos que afectaron tanto la planificación como la ejecución de los proyectos. Estos obstaculizadores pueden clasificarse en varias categorías: temporales, tecnológicos, socioeconómicos, motivacionales y estructurales.

Obstáculos temporales

Uno de los mayores desafíos fue el manejo del tiempo, especialmente porque muchas de las innovaciones coincidieron con el período de cierre del año escolar. Durante este tiempo, las escuelas se enfocaron en actividades administrativas y de evaluación, como reuniones institucionales, planificación de evaluaciones, y preparación de informes finales, lo que limitó la disponibilidad de los docentes para participar en los talleres de innovación. Además, la pandemia y la consecuente reestructuración del calendario escolar obligaron a priorizar otras actividades, lo que generó demoras y redujo el tiempo disponible para la colaboración y la implementación efectiva de nuevas metodologías.

El factor tiempo también se evidenció en la dificultad para coordinar las actividades innovadoras dentro de los horarios escolares existentes. La carga de trabajo adicional derivada de la implementación de la innovación, sumada a las responsabilidades cotidianas de los docentes, llevó a un agotamiento generalizado que afectó el entusiasmo y el compromiso hacia los proyectos. Esto fue especialmente problemático en situaciones donde la innovación requería un trabajo colaborativo intenso o una

reflexión profunda, elementos que no pudieron desarrollarse plenamente debido a las limitaciones de tiempo.

Obstáculos tecnológicos

Otro obstáculo importante fue la introducción de nuevas tecnologías, por ejemplo, el uso de plataformas y de correos institucionales. Al tratarse de una herramienta nueva para muchos docentes, especialmente aquellos de mayor edad, hubo una resistencia inicial al cambio. Los docentes estaban acostumbrados a métodos tradicionales de enseñanza y mostraron reticencia a modificar sus prácticas para adaptarse a un entorno de enseñanza remota. Sin embargo, esta resistencia fue disminuyendo a medida que se realizaron capacitaciones y los docentes se familiarizaron más con las nuevas herramientas. Aun así, este proceso de adaptación consumió tiempo y energía que podría haberse dedicado a la implementación de las innovaciones.

La conectividad fue otro gran desafío, especialmente en contextos donde los estudiantes provenían de sectores socioeconómicos más bajos. La falta de acceso a dispositivos electrónicos y a una conexión de internet confiable en los hogares dificultó la participación de los estudiantes en las actividades educativas remotas. Este problema estructural limitó la capacidad de los estudiantes para interactuar con los docentes y participar de manera efectiva en las innovaciones propuestas, lo que a su vez impactó negativamente en los resultados educativos. La desigualdad en el acceso a la tecnología exacerbó las brechas educativas existentes, impidiendo que las innovaciones alcanzaran su pleno potencial.

Obstáculos motivacionales

La motivación de los estudiantes fue otro factor que influyó negativamente en la implementación de las innovaciones. A medida que avanzaba el proceso, la motivación de los estudiantes fue disminuyendo, lo que se tradujo en una menor participación y compromiso en las actividades propuestas. Esto se debió, en parte, a la falta de costumbre de los estudiantes a trabajar de manera autónoma y sistemática, utilizando

herramientas como rúbricas que requieren una comprensión profunda de los criterios de evaluación. Las docentes tuvieron que insistir repetidamente en la importancia de estas herramientas, pero el desinterés de los estudiantes afectó el éxito de la innovación.

Obstáculos estructurales

Los problemas estructurales dentro de las instituciones educativas también representaron un obstáculo considerable. Las actividades extraprogramáticas no planificadas, interrumpieron el calendario de clases y complicaron la ejecución de las innovaciones. Estas actividades, aunque importantes para la comunidad escolar, no se habían considerado en la planificación inicial, lo que obligó a recalendarizar observaciones de clase y otras actividades relacionadas con la innovación.

Además, la ausencia de docentes debido a licencias médicas y otras contingencias también retrasó la implementación de las innovaciones. En algunos casos, la reincorporación de los docentes coincidió con otros eventos sociales y escolares que complicaron aún más la ejecución del proyecto. La alta rotación y ausencia de personal docente, junto con las tensiones sociales y políticas que afectaron al país, crearon un clima de incertidumbre que dificultó la planificación y ejecución de actividades innovadoras.

En conclusión, la implementación de innovaciones educativas enfrentó múltiples obstáculos que afectaron su éxito. Los desafíos relacionados con el tiempo, la adopción de nuevas tecnologías, las desigualdades socioeconómicas, la motivación de los estudiantes y las estructuras organizativas de las instituciones educativas se interpusieron en el camino del cambio. Estos factores subrayan la necesidad de una planificación flexible y adaptativa, que considere las realidades contextuales de las escuelas y los desafíos que pueden surgir durante la implementación de proyectos de innovación. Solo mediante la anticipación y mitigación de estos obstáculos será posible maximizar el impacto positivo de las innovaciones en la educación.

A continuación, se resumen los principales obstaculizadores que se identificaron en las innovaciones educativas en la Tabla 4.

Tabla 4. Síntesis de los principales obstaculizadores de las innovaciones educativas

Categoría	Descripción
Obstáculos temporales	• Limitación de tiempo debido al cierre del año escolar y la pandemia. • Carga laboral adicional para docentes. • Coordinación difícil dentro de los horarios escolares.
Obstáculos tecnológicos	• Resistencia inicial de los docentes, especialmente los mayores, a utilizar nuevas tecnologías como G Suite. • Proceso de adaptación a las nuevas herramientas que consumió tiempo y energía. • Falta de acceso a dispositivos electrónicos y conexión a internet en hogares de estudiantes de bajos recursos. • Desigualdad en el acceso a la tecnología, lo que limitó la participación y la efectividad de la innovación.
Obstáculos motivacionales	• Disminución de la motivación de los estudiantes a lo largo del proceso. • Dificultad para trabajar de manera autónoma y sistemática, especialmente en el uso de rúbricas. • Desinterés que incidió en el éxito de la innovación.
Obstáculos estructurales	• Actividades extraprogramáticas no planificadas que interrumpieron el calendario. • Ausencias de docentes por licencias médicas y otros eventos. • Clima de incertidumbre debido a tensiones sociales y políticas. • Alta rotación y ausencia de personal docente que retrasaron la implementación del proyecto.

Reflexiones finales

La necesidad de innovación educativa en currículum y evaluación en diferentes contextos escolares se fundamenta en una serie de desafíos y problemas identificados en las prácticas pedagógicas actuales que enfrentan las comunidades escolares. Estas innovaciones buscan mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje mediante la introducción de estrategias más efectivas, contextualizadas y que colaboren desde necesidades propias de las comunidades escolares, a aportar en el fortalecimiento sostenible y continuo de los aprendizajes.

Las innovaciones presentadas en este libro identifican desafíos en áreas clave como la autoevaluación, la retroalimentación docente y las estrategias didácticas. Los problemas en estos ámbitos son fundamentales

para ser intervenidos mediante acciones de innovación educativa, ya que, es necesario fortalecer el desarrollo de competencias cruciales en los estudiantes, como la metacognición, la autorregulación y el pensamiento crítico. La falta de organización en la retroalimentación y la escasa colaboración entre pares docentes impiden una reflexión profunda sobre la práctica pedagógica y la mejora continua de las metodologías de enseñanza. Además, la rigidez en las estrategias didácticas actuales no permite una adaptación adecuada a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que es esencial en un entorno educativo cada vez más diverso. Por lo tanto, se vuelve una necesidad de estas comunidades escolares implementar innovaciones educativas que colaboren con la mejora de los aprendizajes, tanto de estudiantes como de los docentes.

De esta manera, los objetivos de las innovaciones revisadas apuntan a fortalecer estos aspectos mediante la implementación de nuevas metodologías y prácticas evaluativas que promuevan un aprendizaje significativo y contextualizado. Estas innovaciones no solo buscan mejorar el rendimiento académico, sino también fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo sus habilidades socioemocionales y éticas. Por ello, las estrategias de innovación educativa se fundamentan en enfoques activo-participativos y coconstructivos, que involucran a docentes y estudiantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico y colaborativo. Los resultados obtenidos hasta ahora muestran avances significativos en áreas como la autoevaluación, la coenseñanza en entornos virtuales, y la promoción del pensamiento crítico en contextos multiculturales, demuestra la efectividad de estas estrategias en la mejora de las prácticas educativas.

Es crucial señalar que la implementación de estas innovaciones ha sido facilitada por factores como la disposición y colaboración de los docentes, el liderazgo proactivo en la gestión académica, y la infraestructura tecnológica disponible. Los resultados de estas innovaciones demuestran la importancia de realizar acciones de mejora con foco en los factores subjetivos que impulsan las innovaciones antes que priorizar factores objetivos que, si bien son relevantes, no determinan perse el éxito de las intervenciones orientas a la mejora. Sin embargo, también han enfrentado obstáculos importantes, como limitaciones temporales, resistencia al cambio tecnológico, y barreras socioeconómicas que han afectado su implementación plena.

Las innovaciones educativas revisadas son un aporte para enfrentar los desafíos actuales de la educación y garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje más inclusivo, reflexivo y efectivo. La continuidad y expansión de estas innovaciones, junto con un enfoque integral y contextualizado de las innovaciones que responda a las necesidades de las comunidades escolares, es un paso firme que contribuye a dotar de sentido y acción a la mejora escolar.

Sobre los autores y autoras

Diego Adriazola Sandoval

Profesor de Inglés para Enseñanza Básica y Media. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Docente en el Liceo Industrial Miguel Aylwin Gajardo.

Julio Caro Ayala

Profesor de Estado en Filosofía. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Asesor Pedagógico, Fundación ATE SM.

Waldo Esquivel Barraza

Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Coordinador académico en Colegio Alicante de Maipú.

Bárbara Farías Farías

Profesora de Educación Física. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Docente en Colegio San Ignacio.

Paulina Farías Fuentealba

Profesora Básica mención Lenguaje y Comunicación. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Encargada académica de Humanidades en Deutsche Schule Frutillar.

Silvia Gutiérrez Silva

Profesora de Castellano. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Directora en Colegio Polivalente Siembra.

David Herrera Araya

Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales. Doctor en Educación. Académico en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile.

Andrea Jara Morales

Profesora de Estado en Historia y Ciencias Sociales. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Jefa Departamento de Historia Colegio Alicante de Maipú.

María Teresa Lobos Yáñez

Profesora de Inglés. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Docente de Inglés en Liceo Leonardo Murialdo.

Thania Iris Medina González

Profesora de Estado en Filosofía. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Jefa de UTP en DAEM Recoleta.

César Morales Armengol

Profesor de Música. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Director Liceo Comercial B-72.

Ximena Reyes Bubert

Profesora General Básica. Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Supervisora de prácticas en la Universidad de Santiago de Chile.

Director
Jorge Montealegre

Equipo editorial
Luz María Astudillo
Galo Ghigliotto
Daniella Gutiérrez
Katherine Hoch

Equipo diseño
Andrea Estefanía
Andrea Meza
Ana Ramírez

Equipo administrativo
Martín Angulo
Daisy Farías
Claudia Gamboa

Equipo comercial
Darío Núñez
Javier Solís

EDITORIAL
USACH

Esta primera edición de
Experiencias de innovación educativa para la mejora de los aprendizajes: transformación efectiva de las prácticas docentes en contextos escolares se terminó de editar en
octubre de 2025.

Para los textos de portada se utilizó la tipografía Helvética Neue; para el interior se utilizó la tipografía Adobe Caslon Pro.