

Escuela de Investigación y Postgrado
Facultad de Educación

Valoración de las necesidades e intereses estudiantiles en los procesos de planificación: Propuesta de mejora para un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Talagante

TRABAJO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN DESARROLLO CURRICULAR Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Santiago Orlando Henríquez Farías

Profesora Guía: María Paz Faúndez Bastías
Magíster en Educación

Santiago, Chile
2023

Resumen:

En este trabajo de graduación se aborda una problemática educativa vinculada con la creación de planificaciones de clases aisladas de los procesos de aprendizaje desarrollados por docentes de un mismo departamento, lo que ha generado aprendizajes desconectados entre estudiantes de un mismo nivel educativo. Por medio de observaciones de clases y entrevistas a docentes, se lograron comprender las causas de dicha problemática, entre las que se destaca la creación individual de planificaciones de clase, procesos de planificación orientados a cumplir con la cobertura curricular y planificación estandarizada, descontextualizada de los intereses y necesidades estudiantiles. Para su abordaje, se definió como práctica deseada “Docentes de los departamentos de Inglés, Lenguaje e Historia planifican colaborativamente por departamento, generando una planificación contextualizada y pertinente a los procesos de aprendizaje de estudiantes de un mismo nivel”. A partir de esto, se realizaron tres instancias con foco en la creación de una matriz de planificación de clases contextualizada a las necesidades e intereses de los estudiantes. Como resultado del desarrollo de estas instancias, es posible concluir que los docentes están dispuestos a realizar procesos de planificación colaborativa, pero reflejando una gestión frustrante del currículum según las realidades contextuales y educativas de sus estudiantes.

Palabras clave: Pertinencia curricular, contextualización curricular, trabajo colaborativo, planificación docente

Introducción

En el ámbito educativo, la colaboración entre docentes es esencial para su desarrollo profesional, como también para compartir experiencias y encontrar soluciones a problemáticas relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, y para generar conocimientos comunes en la institución educativa (Ministerio de Educación, 2019b; 2021). Sin embargo, la colaboración entre docentes se ve obstaculizada por diversos factores, como los que se pueden originar según los procesos de liderazgo y gestión de la política curricular en los niveles de concreción macro, meso y micro (Van den Akker, 2010); como también, debido a una falta de condiciones formales e informales en cada escuela, lo que influye y moldea las interacciones y prácticas de los docentes con sus colegas, con sus estudiantes y con el currículum prescrito (Pinto, 2012). En este Trabajo de Magister (en adelante TM), la problemática educativa a abordar se relaciona con el desarrollo de procesos de planificación de clases por parte de los docentes de los departamentos de Inglés, Lenguaje e Historia, y cómo la creación de estos documentos se efectúa de manera aislada a los procesos de aprendizaje realizados por sus colegas, lo que deriva en aprendizajes desconectados entre los estudiantes de un mismo nivel educativo. A partir de la comprensión de esta problemática y sus causas, se propone la creación de planificaciones de clases contextualizadas a las realidades educativas, socioemocionales y territoriales de los estudiantes de la institución. Esto se llevó a cabo por medio del trabajo colaborativo docente, teniendo como criterio orientador de esta colaboración el nivel de pertinencia curricular (Insunza, 2019) en base a cómo los docentes valoran las necesidades e intereses estudiantiles en sus decisiones curriculares al crear estos documentos.

Este Trabajo de Magister es la culminación de un proceso que se dividió en cuatro etapas para analizar e intervenir sobre la realidad curricular presente en una institución educativa de la comuna de Talagante. La primera etapa, se centró en la identificación de una problemática educativa presente en la escuela según los posibles campos de acción dentro de este espacio, su recurrencia y su relación con las actitudes de los docentes presentes en la escuela. Como segunda etapa, se propuso la fundamentación del Problema de Práctica (en adelante PdP) identificado según un plan de indagación, en el caso particular de este TM, su identificación se realizó mediante entrevistas y observaciones de clases a docentes de los departamentos de Inglés, Lenguaje e Historia para analizar las dinámicas desarrolladas entre

los participantes, sus estudiantes y los líderes de la escuela. Una vez se fundamenta el PdP por medio de la producción de información de la etapa anterior, la tercera etapa de este proceso contempló el diseño del Plan de Mejora, el cual consistió en la creación de tres actividades para intervenir en la realidad curricular presente en la escuela. Por último, la cuarta etapa de este TM consistió en el desarrollo de las actividades diseñadas previamente, así como también la correspondiente evaluación de este proceso según los criterios de mejora propuestos.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, dentro de las labores realizadas en el marco de este TM, se analizaron las prácticas y percepciones de los docentes participantes respecto a esta problemática educativa, las limitaciones y posibilidades de cambio que estos actores experimentaron durante el desarrollo de las actividades propuestas, como también obstáculos emergidos durante el desarrollo del Plan de Mejora. Dado esto, se discute si la creación de planificaciones de clases contextualizadas por parte de los docentes, a través del trabajo colaborativo, orientado a alcanzar un mayor nivel de pertinencia curricular en sus decisiones curriculares, se sobrepone, o no, a las restricciones observadas en la realidad curricular de la escuela y las interpretaciones subjetivas de los docentes sobre cómo llevar a cabo este proceso. Al examinar estos aspectos, se evidencia la complejidad de posicionar las necesidades e intereses de los estudiantes como un aspecto central en las decisiones curriculares tomadas por los docentes dentro de los espacios de colaboración, destacando las tensiones entre las exigencias curriculares institucionales y el compromiso con el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

CAPÍTULO I. Planteamiento del problema, contextualización y comprensión.

1.1 Contextualización

1.1.1 Características principales de la institución educativa

Este Trabajo de Magíster toma lugar en una institución educativa de la comuna de Talagante¹, siendo esta una escuela de dependencia particular subvencionada que acoge a aproximadamente 260 estudiantes y cuenta con un cuerpo docente compuesto por 23 profesionales. En términos de rendimiento, según resultados de la evaluación SIMCE de la Agencia de Calidad de la Educación (2018), la escuela se ubica en un nivel medio-bajo. Considerando las características particulares de la escuela, esta se distingue por sus sellos educativos, descritos en su Proyecto Educativo Institucional (2019), centrados en el emprendimiento y el medio ambiente. El primero de estos sellos busca formar estudiantes activos e innovadores, capaces de crear proyectos y aprovechar oportunidades del territorio. El segundo, busca fomentar en los estudiantes un sentido de responsabilidad hacia el entorno y la protección del medio ambiente.

En términos organizacionales, la institución no dispone de un programa de integración o de un organigrama institucional que especifique la colaboración y coordinación entre los docentes. A pesar de esto, la estructura administrativa del colegio, específicamente la gestión curricular en este espacio, se caracteriza por la presencia de un único Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), siendo este un docente de Lenguaje de 38 años con dos magísteres en educación, uno con especialización en currículum y otro en análisis de datos. Este profesor asumió el cargo de Jefe de UTP del establecimiento en el año 2021, siendo esta su primera experiencia desarrollando este rol.

Considerando que la institución educativa abarca desde séptimo básico hasta cuarto medio, esta no cuenta con coordinadores de ciclo establecidos. En su lugar, a comienzos de cada año académico se designan jefes de departamento entre los docentes de cada asignatura.

¹ Con el fin de mantener el anonimato de la escuela, no se incluyen en la sección de referencias los documentos institucionales abordados en este TM. No obstante, los documentos a discutir son: Proyecto Educativo Institucional (2019), Reglamento de convivencia escolar (2021), Reglamento de Evaluación (2022) y Plan de Convivencia Escolar (2023).

Es relevante señalar que debido al número de docentes que realizan clases en las asignaturas de Artes, Educación Física y Música, estos se integran en un único departamento, a diferencia de los docentes de Lenguaje, Matemática, Ciencias, Inglés e Historia. No obstante, en la institución no se han establecido directrices que definan las responsabilidades inherentes al rol de jefe de departamento, como tampoco se desarrolla un acompañamiento por parte de la Unidad Técnico Pedagógica que valore las propuestas educativas y la coordinación general llevada a cabo por los docentes de cada departamento; en este caso, el acompañamiento se realiza individualmente con cada docente, sin un análisis o discusión sobre las prácticas desarrolladas por y entre los miembros de cada departamento o nivel general.

El tipo de planificación solicitada por la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) es de carácter mensual, en donde se detalla el/los Objetivos de Aprendizaje (en adelante, OAs), contenidos y actividades para cada clase. El Jefe de UTP cumple un rol de monitoreo de la recepción de las planificaciones y la aplicación de lo detallado en estas. Este monitoreo se lleva a cabo a través del acompañamiento a clases, el cual toma lugar una vez por semestre. Durante estas visitas, el Jefe de UTP observa la implementación de las planificaciones, para luego realizar una reunión individual junto al docente acompañado para brindar retroalimentación en función de medir la coherencia entre lo planificado y lo desarrollado en clases. La medición de este proceso se lleva a cabo por medio de una rubrica de acompañamiento (ver anexo 6.1).

En cuanto al seguimiento de estudiantes en situación de repitencia o alta inasistencia, dentro de las acciones de monitoreo curricular realizadas en la institución, no se lleva a cabo un registro específico de estos, o al menos no se comparte uno con los docentes de forma general, sino que la situación de los estudiantes es discutida en una primera instancia entre el Jefe de UTP y los respectivos profesores jefes de estos estudiantes. Si dentro de un periodo de tiempo no se evidencia un progreso académico y de asistencia, este tema es discutido en el Consejo de Profesores al final de cada semestre.

Durante los Consejos de Profesores, se abordan los casos individuales de estudiantes que enfrentan dificultades académicas o problemas de asistencia significativos. El propósito

principal de estos consejos es analizar las situaciones particulares de los estudiantes y considerar posibles estrategias pedagógicas y curriculares para promover una mejora del rendimiento escolar del estudiante. Sin embargo, es relevante destacar que estas reuniones son retrospectivas y suceden casi al cierre del semestre, lo que puede limitar la capacidad de intervención temprana en casos de bajo rendimiento o inasistencia crónica.

En cuanto a cómo se mide el aprendizaje de los estudiantes, en la institución se ha promovido la aplicación de instancias evaluativas con un diseño tradicional, particularmente en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación; y Matemática, donde se aplican exámenes con un formato estandarizado en función de potenciar los resultados académicos en evaluaciones nacionales con estas características. Con el fin de observar el impacto de estas estrategias en los resultados obtenidos en la evaluación SIMCE de los años 2018 y 2022, a continuación, se presenta una tabla comparativa que muestra los resultados obtenidos en los años mencionados:

Comparación resultados SIMCE:

| Indicador | Resultados SIMCE 2018: | Resultados SIMCE 2022: |
|---|------------------------|------------------------|
| Autoestima académica y motivación escolar | 73 | 77 |
| Clima de convivencia escolar | 75 | 82 |
| Participación y formación ciudadana | 76 | 89 |
| Hábitos de vida saludable | 65 | 68 |
| Lengua y Literatura: Lectura | 254 | 259 |
| Matemática | 250 | 276 |
| Ciencias Naturales | 234 | - |

Fuente: elaboración propia a partir de resultados obtenidos en ambas evaluaciones (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, 2022)

A partir de lo señalado por dirección, se considera que la aplicación de esta estrategia de evaluación ha demostrado ser efectiva en la mejora del rendimiento de los estudiantes en el SIMCE, particularmente en la asignatura de Matemática. A pesar de lo anterior, esta decisión curricular no se aplica en otras asignaturas, lo que ha permitido que los docentes puedan proponer y planificar experiencias evaluativas con mayor propósito formativo más que uno sumativo. Sin embargo, debido a requerimientos administrativos que exige la

institución, entre estos, la entrega de planificación mensual y el análisis del avance en la cobertura curricular, como también el desarrollo de prácticas curriculares y pedagógicas habituales en los docentes, estos espacios de flexibilidad existentes en la escuela pueden no ser aprovechados en su totalidad por la planta docente. Esta flexibilidad en la elección de métodos de evaluación ha llevado a que, en algunas ocasiones, los criterios evaluativos decididos por los docentes de la escuela se desentiendan de las necesidades e intereses de los estudiantes, priorizando la medición del avance del aprendizaje de los estudiantes alineado con el cumplimiento prescriptivo del currículum nacional, similar a lo que ocurre con la redacción de la matriz de planificación de clases; este tema será abordado con mayor detalle en los puntos 1.2 y 1.3.

1.1.2 Descripción de rol en la institución

Como profesor de Inglés en la institución, mi principal responsabilidad es la enseñanza del idioma a estudiantes de diferentes niveles educativos, abarcando séptimo y octavo básico, así como tercero y cuarto medio. Mi labor incluye la planificación y diseño de clases adaptadas a cada grupo de estudiantes, enfocadas en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en inglés. Esto implica el desarrollo de estrategias de enseñanza que promueven la comunicación activa del idioma y el monitoreo constante del progreso de los estudiantes en áreas como comprensión oral y escrita, expresión oral y escritura en inglés.

Además de mi labor como profesor de Inglés, desempeño el rol de jefe del departamento de Inglés en la institución. A pesar de que la institución no especifica tareas inherentes para esta posición, asumo varias responsabilidades para mejorar la enseñanza del idioma en este espacio. Trabajo en estrecha colaboración con mi colega de departamento con el objetivo de promover la cohesión y la consistencia en la enseñanza del inglés en todos los niveles. Esto implica compartir ideas, recursos y estrategias pedagógicas que beneficien a nuestros estudiantes.

Como departamento de Inglés, organizamos dos actividades clave en la institución: el "Spelling Bee" y el "English Day." Estas actividades buscan promover el interés y el aprendizaje del inglés entre los estudiantes. El "Spelling Bee" es una competencia de deletreo en inglés que fomenta el dominio del vocabulario, mientras que el "English Day" es un evento donde se valoran diferentes aspectos culturales, y en el que los estudiantes participan en diversas actividades relacionadas con la lengua y la cultura del idioma. Estas iniciativas no solo refuerzan el aprendizaje del inglés, sino que también crean un ambiente de aprendizaje divertido y enriquecedor para los estudiantes de nuestra escuela.

También asumo la responsabilidad de ser profesor jefe de un tercer año medio. En este rol desempeño un papel de apoyo y orientación a los estudiantes de mi jefatura a medida que se preparan para enfrentar desafíos académicos y personales. Según lo anterior, superviso el progreso académico y socioemocional de mis estudiantes y colaboro estrechamente con

ellos para abordar cualquier desafío o inquietud que puedan enfrentar. Además de esto, mi rol como profesor jefe incluye la planificación y coordinación de actividades que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, reuniones con los padres para discutir el rendimiento académico y el bienestar de sus hijos, y brindar apoyo en la toma de decisiones relacionadas con su futuro académico.

1.2 Definición y fundamentación del Problema de Práctica

1.2.1 Definición del problema de práctica

En esta sección, se abordará el Problema de Práctica que involucra a siete docentes, miembros de los departamentos de Inglés, Lenguaje, e Historia. Durante esta sección, se comentará el proceso de indagación y validación de dicho PdP, en el que se consideraron las experiencias y perspectivas de los docentes involucrados respecto a esta problemática. La elección de estos departamentos se sustentó en la identificación de patrones comunes en las prácticas docentes y la percepción compartida de un problema significativo en relación con las decisiones curriculares que toman estos docentes durante sus procesos de planificación individual.

El PdP observado se identifica de la siguiente manera:

| <i>¿Quién (sujeto)?</i> | <i>hace (verbo)</i> | <i>¿qué? (predicado)</i> |
|---|--|---|
| Los profesores de los departamentos de Inglés, Lenguaje e Historia. | Crean planificaciones de clases aisladas de los procesos de aprendizaje realizados por sus compañeros de departamento, | generando aprendizajes desconectados entre estudiantes de un mismo nivel educativo. |

Durante el primer semestre del año 2022, se llevó a cabo un proceso de indagación que contempló la realización de diversas entrevistas y diálogos informales con los docentes involucrados en el PdP. La información resultante de estas instancias proporciona una base para analizar la pertinencia de la problemática educativa observada, y su relación con las decisiones curriculares que toman los docentes cuando crean sus planificaciones de clases.

Se llevaron a cabo entrevistas individuales con todos los profesores pertenecientes a los departamentos mencionados, siendo estos cuatro docentes del Departamento de Lenguaje, dos del Departamento de Historia y un docente del Departamento de Inglés. Al acceder a formar parte de este proceso de generación de información, los docentes dieron su consentimiento para que sus opiniones y perspectivas se ocuparan para analizar la pertinencia de la problemática observada, así como también se les garantizó su anonimato para asegurar

la confidencialidad de sus respuestas. A través de estas entrevistas, se obtuvo una visión detallada de sus perspectivas y experiencias respecto al problema en cuestión, lo que permitió identificar las posibles causas subyacentes del mismo (ver anexo 6.2).

Las preguntas específicas que formaron parte de esta indagación son las siguientes

- ¿Qué opina sobre los espacios de planificación que existen en el establecimiento?
- ¿Considera que son escasas o son suficientes para trabajar el desarrollo de los OAs?
- ¿Usted planifica en conjunto con sus colegas de departamento?
- ¿Cuál considera usted que es el motivo principal del por qué estas instancias sean así?
- ¿Considera que la ausencia de instancias de planificación conjunta por parte de los profesores del Departamento de [Inglés, Lenguaje e Historia] es un impedimento para el desarrollo de los OAs de sus estudiantes?
- ¿Qué tipo de acciones por parte suya considera que propician la implementación de estas instancias de manera regular?

Al analizar las respuestas entregadas por los docentes a estas preguntas, resulta preciso señalar que los participantes desconocen, en detalle y proporción, las prácticas y decisiones que toman sus colegas al crear sus planificaciones de clase; de hecho, durante este proceso de entrevista, se observa que los profesores de los departamentos de Lenguaje e Inglés comparten experiencias e instrumentos de evaluación de manera informal (ver anexos 6.2.1, p.97; 6.2.2, p.98). Sin embargo, esta situación es diferente entre los docentes del departamento de Historia, quienes comentan el no participar en este intercambio informal de sus prácticas y decisiones entre ellos.

En un entorno caracterizado por las limitaciones sobre los espacios para el diálogo y la colaboración entre docentes, el proceso de indagación permite concluir que los participantes de los departamentos involucrados tienden a crear planificaciones de clases sin considerar aspectos curriculares en común con sus colegas a pesar de que ocurra, o no, un intercambio informal de sus prácticas. Estos aspectos curriculares no compartidos pueden asociarse con el nivel de logro de los estudiantes previo a desarrollar una evaluación, el

monitoreo del aprendizaje desarrollado por los docentes según los OAs a medir durante las evaluaciones que planifican y el nivel de ajuste que necesitan las estrategias de enseñanza e instrumentos según las características y/o necesidades de los estudiantes. Según lo anterior, el examinar estos aspectos curriculares no compartidos entre los docentes, el obtener una visión general sobre las posibles causas que dan forma al PdP observado se facilita, siendo posible señalar que:

El nivel de logro de los estudiantes previo a desarrollar una evaluación es discutido solamente por los docentes que aplicarán dicha instancia y el jefe de UTP, como parte del proceso de monitoreo curricular llevado a cabo por este segundo actor. Esto ocurre principalmente cuando los resultados de las evaluaciones muestran un nivel de logro que no supera el 60-70% de aprobación, lo que se considera como resultados negativos según el Reglamento de Evaluación (2022) de la institución. Sin embargo, a pesar de que los docentes entrevistados reconocen la importancia de considerar el nivel de logro de los estudiantes antes de realizar algún tipo de evaluación, la falta de tiempo y recursos adecuados limita la capacidad de los docentes para abordar este aspecto curricular de manera más integral en sus planificaciones. Además, la presión por cumplir con la cobertura curricular promovida por la institución, a través de los procesos de monitoreo y gestión curricular dentro de la escuela, a menudo lleva a que los docentes prioricen en sus decisiones curriculares el desarrollo de los ejes temáticos de cada asignatura por sobre la adaptación y coherencia de las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación planificados. Esta tendencia indica una brecha en las decisiones curriculares de los docentes entre las consideraciones que tienen al planificar, lo que plasman en sus documentos y lo que desarrollan con sus estudiantes, priorizando la cantidad de contenido que se debe cubrir en lugar de una construcción profunda de los Objetivos de Aprendizaje.

Tomando en cuenta lo dicho en el párrafo anterior, los procesos de monitoreo del aprendizaje desarrollados por los docentes, según los OAs a medir durante las evaluaciones que planifican, se ven restringidos en parte por el formato de la matriz de planificación de clase presentado por la escuela; el cual, debido a las características que le dan forma a este documento, refleja la decisión de los líderes de la escuela en orientar el trabajo docente y sus decisiones curriculares en la priorización del avance de la cobertura curricular. Esta matriz,

para ser completada, requiere de una descripción detallada de cada sesión según el mes a planificar, lo cual coarta los tiempos y espacios de los docentes para analizar la pertinencia de las prácticas e instrumentos de evaluación a aplicar, así como también tener en cuenta el nivel de logro reflejado en sus estudiantes según el desarrollo y construcción de los OAs previo a una evaluación, específicamente en aquellos que deban fortalecer este aspecto. A pesar de ser conscientes de esta limitación, los docentes tienden a mantener esta práctica en el tiempo debido las limitaciones que la matriz de planificación de clases les presenta.

Los docentes entrevistados comentan el ser conscientes de la necesidad de adaptar los instrumentos y estrategias de enseñanza que planifican según las características y necesidades de los estudiantes para llevar a cabo sus clases. Sin embargo, debido a la presión de la cobertura curricular, la falta de flexibilidad en la matriz de planificación y los pocos espacios para desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes de un mismo departamento, este proceso adaptación curricular es percibido como una reducción en la dificultad de las evaluaciones y las estrategias de enseñanza que desarrollan con sus estudiantes, sin tener en cuenta factores como la situación socioemocional del curso o nivel, así como el nivel de desarrollo y construcción de los OAs previos a las estrategias de enseñanza y evaluaciones que se van a aplicar. Lo anterior se puede comprender debido a los comentarios expresados por los docentes respecto a los pocos espacios que tienen para poder desarrollar un trabajo colaborativo, lo que los lleva crear sus planificaciones de manera individual, como también aisladas de los procesos de aprendizajes desarrollados por sus colegas de departamento. De esta forma, el que los docentes compartan sus prácticas, instrumentos de evaluación o materiales recae en un interés personal más que uno institucional, debido a los procesos de monitoreo y gestión curricular presentes en la escuela.

1.2.2 Fundamentación en función de criterios mejora basada en diseño y evidencia indagación

Como se mencionó previamente, para definir el PdP, se llevó a cabo un proceso de indagación que incluyó la realización de entrevistas individuales a los siete profesores de los departamentos de Inglés, Lenguaje, e Historia durante el primer semestre del año 2022. Los resultados obtenidos a partir de esta indagación proporcionaron evidencia para afirmar la pertinencia de este problema educativo según los criterios de las posibilidades presentes dentro del posible campo de acción en la escuela, recurrencia de este problema, su urgencia/relevancia para el aprendizaje de los estudiantes, y si es compartido entre más miembros de la comunidad (Mintrop y Órdenes, 2022).

El PdP es recurrente en los departamentos mencionados, donde se evidencia una falta de comunicación y colaboración entre los docentes. En los departamentos de Lenguaje e Inglés se observa una participación esporádica en los intercambios informales donde comparten experiencias y, en ocasiones, instrumentos de evaluación; sobre esto, dos de los participantes del Departamento de Lenguaje comentan “se cambia materia y comparten evaluaciones para mantener una línea. El dialogo informal es la forma principal pero no es suficiente” y “la comunicación es clave, compartir materia y recursos. Compartir diferentes elementos ayuda a la creatividad.” (ver anexo 6.2.2, p.98). Por otro lado, cuando se les consultó a los docentes del departamento de Historia sobre esta práctica, la colaboración es menos evidente, expresando que mantienen “conversaciones informales, [seguimos] lineamientos generales a fin de año” y que “ha sido difícil coordinarse. Se trabajan diferentes metodologías por lo que no se genera una trazabilidad de los contenidos a desarrollar” (ver anexo 6.2.3, p.99). Esta variabilidad en el nivel de comunicación entre los docentes de cada departamento indica que estos reconocen las constricciones que generan los procesos de monitoreo y gestión curricular dentro de la escuela en sus tiempos de planificación.

Considerando las respuestas dadas por los docentes de cada departamento, la urgencia respecto a este PdP recae en cómo la falta de espacios, tiempos y coordinación en un nivel administrativo afecta las decisiones curriculares tomadas por los docentes para lograr un desarrollo más profundo de los OAs con sus estudiantes. De los siete docentes entrevistados, cuatro consideran que la ausencia de instancias de colaboración entre docentes de un mismo

departamento es un impedimento para el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje en sus estudiantes. Según lo anterior, un docente del Departamento de Inglés menciona “cada profesor prioriza diferentes objetivos en favor de lo que ve durante la clase o el mismo enfoque y metodologías que ocupa el profesor” (ver anexo 6.2.1, p.97); un docente del Departamento de Lenguaje comenta sobre la “falta coordinación en favor de generar un plan común pero que varía en relación al contexto del aula” (ver anexo 6.2.2, p.98); y un docente del Departamento de Historia opina que “se ve la falta de contenidos y OAs [en los estudiantes] cuando avanzan de un nivel a otro” (ver anexo 6.2.3, p.99). Por otro lado, aquellos docentes que no comparten esta percepción, defienden su posición argumentando que son los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro de cada aula lo que puede generar un mayor impedimento en el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje en sus estudiantes.

En este contexto, todos los docentes entrevistados comparten que orientan sus decisiones curriculares según las situaciones educativas emergentes en sus aulas y niveles específicos, la falta de espacios y tiempos para planificar de manera individual o colaborativamente, y que esto ocurre debido a los procesos de monitoreo y gestión curricular dentro de la escuela. Según lo anterior, un docente del Departamento de Inglés menciona que una de las razones para no planificara colaborativamente se debe a “poca coordinación desde equipo directivo, [deben] organizar mejores equipos y espacios de trabajo” (ver anexos 6.2.1, p.97;), y un miembro del Departamento de Historia comenta “No se comparten los mismos tiempos, no hay puntos de reunión, diferentes metodologías” (ver anexos 6.2.3, p.99). A partir de esto, se pueden comprender las razones que llevan a los docentes entrevistados a crear sus planificaciones de manera individual, a pesar de que compartan sus prácticas en interacciones informales. No obstante, también se desprende la idea de poder desarrollar procesos de planificación colaborativa dentro de la escuela mientras estos sean organizados a nivel administrativo, especificando lineamientos que orienten esta práctica y coordinando los horarios de los docentes para que esto ocurra.

1.3 Comprensión de causas del Problema de Práctica

1.3.1 Descripción del proceso de indagación de las causas

En la segunda etapa de producción de información, que comprendió una nueva instancia de entrevistas realizadas durante el segundo semestre del año 2022, se profundizó en la comprensión de la problemática identificada en el proceso de planificación docente. Durante esta fase, uno de los enfoques de indagación se centró en el análisis de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en diferentes niveles. Sin embargo, es importante destacar que este aspecto específico no será considerado en el resto del Trabajo de Magister, ya que la orientación de la investigación ha evolucionado hacia un enfoque más cercano a la mención en Desarrollo Curricular y Liderazgo Pedagógico. Los resultados de dichas entrevistas proporcionaron información valiosa que contribuyó a una comprensión más completa de las causas que subyacen a la problemática educativa identificada en el ámbito de la planificación docente.

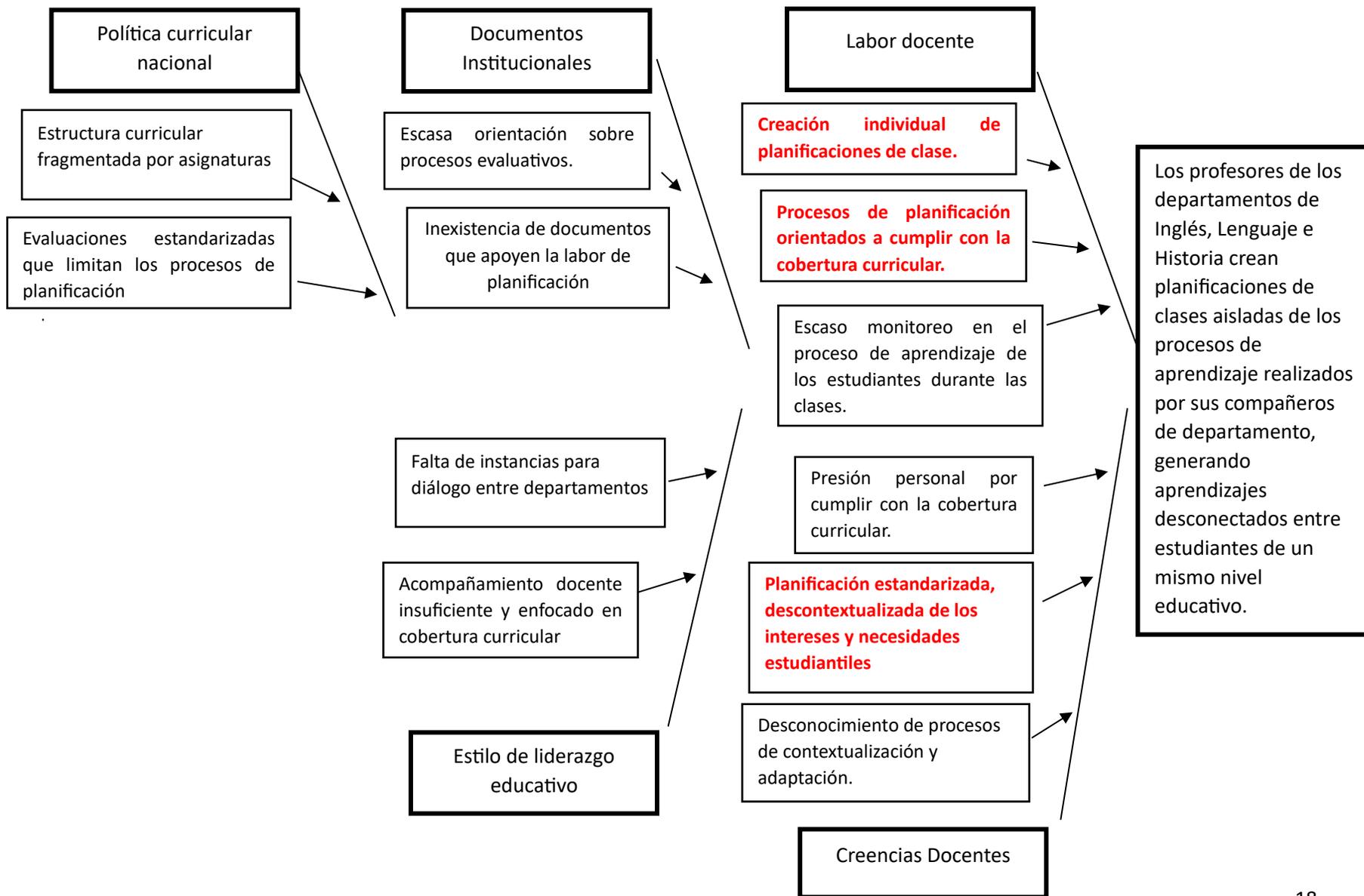
Tal y como se señaló en el punto anterior, los profesores seleccionados para las entrevistas provienen de los departamentos de Inglés, Lenguaje e Historia. La elección de estos docentes se basa en su relevancia para el PdP que se está indagando, ya que imparten clases a estudiantes de un mismo nivel educativo. Esto hace que sus perspectivas sean fundamentales para comprender la pertinencia y la naturaleza del problema abordado. Además, la mayoría de estos docentes tiene horarios que les permiten estar disponibles en la institución varios días a la semana, lo que facilitó la programación de las entrevistas y la creación de espacios adecuados para llevarlas a cabo. Junto a lo anterior, es importante destacar que estos profesores estuvieron involucrados desde el inicio en la identificación del PdP en la etapa de entrevistas realizado previamente y han demostrado interés en contribuir al proceso de indagación para profundizar su comprensión de los temas que se abordaron en estas entrevistas.

Dado que los docentes imparten clases en los mismos niveles educativos, sus perspectivas y experiencias fueron fundamentales para entender las principales causas del problema. En consecuencia, estas entrevistas adicionales aportaron una mayor claridad sobre

los conceptos previamente mencionados y enriquecieron la comprensión de la relevancia del problema a abordar en futuras etapas del Trabajo de Magister.

La información producida en estas entrevistas fue volcada en un diagrama de Ishikawa. Este diagrama se caracteriza por ilustrar de forma gráfica causas-raíz o categorías de causa, en las que se agrupan causas de naturaleza más acotada (Mintrop y Órdenes, 2022). Cabe señalar que las categorías de causa siguieron la lógica de los niveles de concreción curricular (Van den Akker, 2010), es decir, se priorizó organizar las causas dependiendo de si respondían a un nivel macro o de política educativa (fuera del establecimiento), meso o institucional (considerando la escuela en su conjunto) o micro (a nivel de aula o de docentes). A continuación, se presenta el diagrama de Ishikawa resultante del segundo proceso de indagación:

1.3.2 Diagrama y clasificación de causas en macro, meso y micro



1.3.3 Descripción de las causas con evidencia

A lo largo este punto, se abordarán las causas identificadas que explican la falta de coordinación y planificación colaborativa entre los docentes de la institución, como también las causas que los llevan a crear sus planificaciones de manera individual, descontextualizadas de las necesidades e intereses de los estudiantes. Según lo anterior, durante este punto se abordan factores relacionados con la labor docente, las creencias y prácticas docentes, y se examina la influencia del estilo de liderazgo institucional en los procesos de planificación. De esta manera, las causas evidenciadas son respaldadas con la recopilación de información a través del segundo proceso de entrevistas realizadas a los profesores (ver anexo 6.3), en favor de analizar el impacto de estas causas en las decisiones curriculares tomadas por estos últimos durante los procesos de planificación de clases.

Del total de profesores entrevistados, todos comparten la percepción de que los espacios de planificación existentes en el establecimiento son muy escasos, poco efectivos y mal organizados. A pesar de que en el establecimiento los espacios no lectivos se identifican como los momentos en que los docentes trabajan en sus planificaciones, la organización de estos espacios no se establece como el factor principal de la desconexión de los procesos pedagógicos desarrollados por los docentes de un mismo departamento en un mismo nivel educativo. Los participantes entrevistados consideran que una de las principales razones de las diferencias entre cursos de un mismo nivel reside en factores internos que se presentan durante el transcurso de cada clase o durante el semestre al interior de cada aula. Considerando lo anterior, un docente del Departamento de Inglés comenta, cuando se le preguntó sobre las variaciones que ocurren según las estrategias de enseñanza que desarrolla en clases y sus planificaciones:

He pensado en el mismo objetivo, pero abordarlo de otra manera, y no solo por lo emocional, sino porque hay alumnos que tienen TDAH u otras necesidades especiales; y a veces, más que decidir qué hacer, yo converso con el estudiante y le doy una variedad de opciones. Entonces llegamos a una especie de negociación, y obviamente se me modifica completamente la planeación, en el sentido de cómo voy

a abordar la actividad, no quizás el contenido o el objetivo en sí, sino como lo enfrentaré. (ver anexo 6.3.1.2, p.117)

Similarmente, un docente del Departamento de Lenguaje responde a esta pregunta:

Hay hartos cambios que se tienen que hacer dependiendo del momento. Pongámonos en situación, por ejemplo, de que un curso acaba de tener, no sé, la pérdida de un compañero; supongamos, tal vez, la clase obviamente no va a funcionar de la misma manera; o tal vez acaba de haber una pelea, o tal vez, acaban de recibir una muy mala calificación. Todas esas cosas pueden afectar en el desarrollo de la clase y evidentemente es necesario modificar. (ver anexo 6.3.1.1, pp.104-105)

Aunque los docentes comenten sobre la necesidad de adaptar sus estrategias de enseñanza debido a las realidades presentes en cada curso, el análisis que se pueda generar sobre la pertinencia de estas prácticas pasa a un segundo plano debido a los procesos de monitoreo y gestión curricular altamente enfocados en el cumplimiento de la cobertura curricular, como también a una baja coordinación horaria de los espacios no lectivos para que los docentes compartan sus prácticas y se retroalimenten mutuamente. Debido a esto, los docentes deben recurrir a instancias informales para poder estar al tanto del desarrollo de los OAs y contenidos tratados en cursos de un mismo nivel, superiores o inferiores, en donde se hayan presentado situaciones que requieran que los docentes adapten sus prácticas y estas fueran efectivas para ser desarrolladas con estudiantes de otros cursos. Según lo anterior, un docente del Departamento de Lenguaje, cuando se le preguntó sobre si ha desarrollado evaluaciones similares con sus compañeros de departamento, este comenta que:

No, la verdad es que no. Como no existen los espacios en donde uno pueda congeniar con tus compañeros de departamento...Sería bueno hacerlo, porque, claro, el trabajo colaborativo es importante para aprender el uno del otro; lamentablemente aquí no se dan esos espacios, pero deberían existir. (ver anexo 6.3.1.1, pp.115-116)

Según lo anterior, el interés por los procesos de aprendizaje desarrollados por otros docentes de un mismo departamento responde a un interés personal más que en uno institucional, ya que cuando se les preguntó a los participantes de esta entrevista acerca de los comentarios que les ha hecho UTP sobre las evaluaciones que realizan, todos mencionan

el recibir comentarios positivos a pesar de las diferencias que describen entre instrumentos y tipos de evaluaciones que llevan a cabo. A partir de esto, durante el proceso de entrevista, no se logra apreciar la influencia que podría generar el trabajo colaborativo entre profesores de un mismo departamento, más bien, sus respuestas tienden a enfatizar el cómo han tenido que superar las limitaciones generadas por los procesos de monitoreo y gestión curricular a través de la interacción con sus estudiantes dentro de sus clases, y los intercambios informales de prácticas y recursos con sus colegas. No obstante, es preciso señalar que los procesos de adaptación, tanto de las estrategias de enseñanza consideradas, como de las evaluaciones que desarrollarán, ocurren según las necesidades y/o problemas que se van presentando durante su trabajo docente diario, dejando de lado la manera en que esto podría afectar el desempeño de los estudiantes al ser promovidos de un nivel a otro debido a la falta de coordinación entre los miembros de un mismo departamento.

Según los puntos indicados previamente, se pueden evidenciar las siguientes causas:

En el nivel macro o de políticas educativas, las causas identificadas hacen referencia concretamente a la estructura curricular fragmentada por asignaturas y la influencia de las evaluaciones estandarizadas en los procesos de planificación. Aunque estas causas no fueron un foco principal en las preguntas ocupadas durante las entrevistas con los docentes, a través de sus respuestas se vislumbró su influencia tanto en estilo de liderazgo pedagógico presente en la institución, como también en la manera en que los docentes conciben sus creencias y prácticas. Todos los docentes entrevistados manifestaron sentirse constreñidos por la necesidad de basar sus decisiones curriculares en cumplir con los estándares y contenidos evaluados en las pruebas estandarizadas y el cumplimiento de la cobertura curricular, lo que, en última instancia, repercute en su capacidad para adaptar sus planificaciones a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

En un nivel meso o institucional, se constata que el estilo de liderazgo educativo sería un foco causante del PdP. Esto dado que la falta de instancias para el diálogo entre departamentos sugiere que el liderazgo en la institución puede no estar promoviendo activamente la colaboración y coordinación entre los profesores de diferentes áreas y en los mismos departamentos; en vez, las decisiones curriculares tomadas por los directivos promueven un trabajo enfocado en la cobertura curricular. Esto puede dificultar la

comunicación, el intercambio de prácticas exitosas y el abordaje de las dificultades que presenten los estudiantes, lo que a su vez puede afectar negativamente los procesos de planificación individual y su aplicación.

Por su parte, en el nivel micro se identifican dos causas en particular, siendo estas la Labor Docente y las Creencias de los docentes. Considerando la labor docente, en primer lugar, la creación individual de planificaciones de clase indica que los profesores no trabajan juntos para abordar los desafíos de los procesos de planificación y su respectiva aplicación. Segundo, los procesos de planificación orientados a cumplir con la cobertura curricular muestra una priorización de requisitos administrativos por sobre el aprendizaje de los estudiantes según sus características individuales y grupales, como también su nivel de logro. Tercero, el escaso monitoreo del aprendizaje de los estudiantes durante las clases se ve reflejado en la aplicación de evaluaciones que no están ajustadas a los niveles de logro previos a una nueva evaluación.

Como segunda causa de nivel micro, se consideran las creencias docentes, las cuales se dividen en Planificación estandarizada, descontextualizada de los intereses y necesidades estudiantiles, presión personal por cumplir con la cobertura curricular y desconocimiento de procesos de contextualización y adaptación. De estas, la primera refleja una falta de motivación por parte de los docentes en adaptar las decisiones curriculares tomadas según las características individuales y comunes de los estudiantes. Similarmente, la presión personal por cumplir con la cobertura curricular ha llevado a que los docentes centren sus decisiones curriculares en sus planificaciones en priorizar la cantidad de contenido a enseñar más que el desarrollo profundo de los OA en los estudiantes. Así mismo, el desconocimiento de procesos de contextualización y adaptación curricular sugiere una falta de capacitación o conciencia sobre cómo valorar las necesidades e intereses de los estudiantes en los procesos de planificación de clases y su respectiva aplicación.

1.4 Fundamentación teórica del Problema de Práctica y sus causas.

1.4.1 Conexión del problema de práctica con marcos conceptuales

La institución en la que se lleva a cabo este Trabajo de Magíster se encuentra en un proceso de desarrollo de su identidad académica y cultural. Aunque en su Proyecto Educativo (2019) se mencionan elementos identitarios, como la misión y los sellos educativos, estos aún no han alcanzado su pleno desarrollo en su comunidad educativa. Como se señaló previamente, los sellos educativos de la escuela son el emprendimiento y el medio ambiente, estando estos centrados en el fomento de la autonomía estudiantil y el respeto al entorno.

Esta escuela inició sus actividades en 2013 y, desde entonces, su equipo directivo ha creado varios documentos, siendo algunos de ellos de carácter curricular, con el propósito de implementar los sellos educativos en la comunidad a través del trabajo docente. No obstante, los documentos curriculares relacionados con dicha labor, en particular la matriz de planificación de clases, promueven en los docentes la creación individual de sus planificaciones de clases, aisladas de los procesos pedagógicos desarrollados por sus colegas de departamento, u otros docentes que realicen sus clases en un mismo nivel educativo. Esta falta de colaboración entre los docentes ha limitado la progresión en el desarrollo de habilidades de los estudiantes al avanzar de un nivel educativo al otro, como también genera aprendizajes desconectados entre los estudiantes de un mismo nivel.

Al mismo tiempo, la matriz de planificación de clases en esta institución no promueve la valoración de las necesidades e intereses de los estudiantes en sus diferentes dimensiones (ver anexo 6.4). En su lugar, se centra en el cumplimiento de la cobertura curricular y la descripción de los contenidos a impartir, estructurándose en favor de promover la redacción de un documento similar a lo requerido según los estándares de desempeño de la Evaluación Docente (Ministerio de Educación, 2023), específicamente, en la redacción de clases según su estructura (inicio-desarrollo-cierre).

A través de la matriz de planificación mensual de clases, la cual se debe detallar sesión a sesión, los docentes de la institución se ven presionados para abordar todos los OAs requeridos en un período de tiempo específico, según las dimensiones presentes en la matriz, dejando poco espacio para basar sus decisiones curriculares según las necesidades e intereses

de los estudiantes. Esta falta de flexibilidad en la planificación contribuye a que los docentes redacten sus planificaciones con un enfoque más estandarizado y prescriptivo y menos contextualizado, como inclusive se sugiere en las Bases Curriculares (Ministerio de educación, 2015; 2019).

De esta forma, se puede considerar que la relación que la institución y sus docentes tienen con el currículum nacional condiciona el desarrollo de una práctica curricular que podría concebirse como frustrante y no totalmente pertinente a las necesidades e intereses de sus estudiantes ni de su entorno (Insunza, 2019). Al analizar esta situación, se pueden identificar dos dimensiones clave:

La primera se relaciona con la construcción de la conexión entre la escuela, su entorno y las experiencias de sus estudiantes, en palabras de Insunza (2019), la construcción de un currículum frustrante “pasa porque los sujetos, desde una dimensión, reemplacen sus realidades de origen por las realidades sugeridas en un ejercicio de reconstrucción falaz de su realidad” (p.78). En esta línea, en el caso de la institución donde se realiza este Trabajo de Magister, se plantea que los docentes, a través de sus matrices de planificación, a menudo enfocadas en el cumplimiento de la cobertura curricular, estarían desarrollando una sustitución de las realidades de origen de los estudiantes por las realidades sugeridas en el currículum nacional en las distintas asignaturas, generando una desconexión entre lo que se enseña en la escuela y la vida cotidiana de los estudiantes.

La segunda dimensión que categoriza la gestión curricular como frustrante (Insunza, 2019), se relaciona con el hecho de que los estudiantes no consideren significativo lo que la institución y sus docentes enseñan. En su lugar, podrían ver el aprendizaje como una actividad vinculada principalmente al cumplimiento de requisitos académicos, en otras palabras, estudiar por la nota. Según lo anterior, los estudiantes perciben que las decisiones curriculares realizadas por los docentes no atienden a sus necesidades e intereses individuales, comunes y/o especiales; lo que, a su vez, genera una desmotivación para participar activamente en el proceso de aprendizaje y no fortalecer su sentido de pertenencia a la escuela.

A partir de las dos dimensiones detalladas, sería aportador para la escuela en donde se realiza este Trabajo de Magister el considerar la necesidad de generar un currículum

pertinente e integral. Esto implica que, debido a la contradicción inherente a la producción de instrumentos curriculares centralizados, la institución podría ofrecer procesos de monitoreo y gestión curricular que valoren las singularidades de sus estudiantes y proponer una toma de decisiones curriculares en sus docentes que fortalezcan el desarrollo de una gestión curricular institucional (Guzmán, 2022). Esto se puede llevar a cabo, al menos en un nivel micro, ya que es el nivel en que los docentes poseen mayor espacio para desarrollar esta toma de decisiones.

Siguiendo esta línea, según Pinto (2012), considerar el desarrollo en la escuela de un currículum institucional contextualizado tendría como objetivo realizar procesos de democratización del currículum, proponiendo el uso de diversas estrategias para poder dotar de pertinencia e identidad individual y social el aprendizaje de los estudiantes. A partir de esto, para poder desarrollar un currículum contextualizado a las necesidades e intereses de los estudiantes, las opciones de acción a considerar se dividen en la Adopción, Complementación e Innovación de los marcos curriculares prescritos.

De estas acciones contextualizadoras, y considerando las características sobre los procesos de gestión curricular presentes en la institución donde este Trabajo de Magister toma lugar, el poder realizar diferentes acciones innovadoras para contextualizar el currículum se dificulta, ya que estas requieren “cambiar el sentido, la organización, y el desarrollo de la acción(es) pedagógica en el aula” (Pinto, 2012, p. 400), desalineándose de la propuesta curricular propuesta por la escuela. Según lo anterior, se podría entender que la homogenización de la prescripción curricular nacional en los procedimientos de monitoreo presentes en la escuela se acercarían a un proceso de adopción de estos requerimientos ministeriales, ya que a través de sus diferentes estamentos (Dirección, Unidad Técnico Pedagógica y docentes) solo se establecen acciones de enumeración y ordenamiento del aprendizaje de cada asignatura, como también la explicitación en palabras propias de los objetivos y contenidos prescritos

Considerando lo anterior, proponer acciones de complementación dentro de un proceso de contextualización curricular no solamente focaliza a los estudiantes como un eje principal de las decisiones curriculares de la institución y los docentes, también propone un ajuste de los diferentes procesos de monitoreo curricular en favor de dotarlos de elementos

que guíen a la comunidad escolar a valorar con mayor pertinencia el aprendizaje de los estudiantes (Pinto, 2012).

De esta forma, el desarrollo de un currículum institucional con características innovadoras dotaría a la escuela de la oportunidad de posicionar a los estudiantes, junto a sus necesidades e intereses, en el centro de las decisiones curriculares realizadas por los docentes y la institución; sin embargo, alcanzar este nivel de flexibilidad curricular necesitaría de un cambio radical de los paradigmas con los que se lleva a cabo la labor docente y el estilo de liderazgo directivo en la escuela. A pesar de lo anterior, considerar acciones contextualizadoras que propongan una complementación de los elementos curriculares presentes en la escuela facilitaría el ajustar con mayor pertinencia las características curriculares descritas de la institución.

Los desafíos que presenta el llevar a cabo un proceso de contextualización curricular en la institución se pueden entender a través del análisis de causas mostradas en los niveles meso y micro del diagrama de Ishikawa (punto 1.3.2), siendo estos el estilo de liderazgo educativo, la labor y creencias docentes. A partir de lo anterior, para poder dar cuenta sobre la manera en que estas causas ayudan a comprender la relevancia del PdP que se discute en este Trabajo de Magister, estas pueden ser analizadas a través de la perspectiva de las racionalidades propuesta por Grundy (1991). Dentro de la propuesta de esta autora, se distinguen tres tipos racionalidades para analizar los procesos de gestión curricular en la escuela; pero, para efectos de este TM se discutirán las características de las racionalidades técnicas y práctica, ya que la emancipadora no es posible visualizarla en el espacio de una institución formal de educación.

Considerando las diferentes causas del PdP identificadas en la institución, se puede mencionar que tanto las decisiones curriculares como los procesos de gestión y monitoreo curricular dentro de este espacio parecen ser interpretadas bajo los parámetros de una racionalidad curricular técnica (Grundy, 1991). El estilo de liderazgo educativo, siendo esto un reflejo de la toma de decisiones respecto al cumplimiento acabado de políticas educativas en la institución, además de orientar la interpretación y medición de aspectos curriculares relacionados con la eficacia y la calidad educativa, no parece considerar dentro de los procesos de gestión y monitoreo curricular las características socioemocionales y culturales

de otros miembros de la comunidad educativa en sus diferentes procesos de gestión del currículum en la escuela. Por otro lado, las creencias y la labor docente también pueden observarse a través de esta racionalidad curricular, reflejándose en la estandarización de los procesos de planificación de clases, evaluación y medición del aprendizaje de los estudiantes a través del análisis del nivel de logro de los Objetivos de Aprendizaje revisados durante ambos semestres del año escolar. Según lo anterior, la racionalidad curricular observable en las decisiones tomadas por la institución podría considerarse como una limitante para desarrollar procesos de contextualización curricular que releven las necesidades e intereses de los estudiantes en estos espacios decisionales, en favor de que reflejen un mayor nivel de pertinencia.

Por otro lado, a través el análisis de las causas de nivel meso y micro vistas en el PdP, se pueden observar acciones que reflejan una orientación hacia una racionalidad práctica de la gestión curricular en la institución. Esta racionalidad, se centra en la comprensión contextual y situacional de la realidad educativa para dotarla de sentido, esto se puede observar en decisiones que promuevan y faciliten la colaboración entre docentes y que consideren las particularidades de su entorno (Grundy, 1991). Por ejemplo, y a pesar de la tendencia tecnicista de las decisiones reflejadas según el estilo de liderazgo educativo, se brindan espacios de acompañamiento a los docentes sobre cómo alinear de mejor manera lo planificado y aplicado en clases, así como también facilitar los espacios para desarrollar procesos evaluativos con un carácter más formativo (Ministerio de Educación, 2017). Asimismo, considerando la escasez de tiempo y espacios que tienen los docentes para desarrollar procesos de planificación junto a otros docentes, además del trabajo individualista que se realiza al redactar la matriz de planificación de clases, los docentes han puesto en práctica situaciones que fomentan su colaboración de manera informal para responder a la complejidad y diversidad del contexto educativo. Acciones como compartir recursos, experiencias pedagógicas y evaluativas, realizar procesos evaluativos transversales entre diferentes asignaturas dan cuenta de que la labor y creencias docentes pueden transitar a concebir el procesos de gestión y monitoreo curricular a través de la racionalidad práctica a pesar de las limitaciones presentes en la escuela.

El proceso de construcción de un currículum contextualizado propone centrar al estudiante como actor principal de las decisiones curriculares de los docentes y la institución (Pinto, 2012), pero, y como ya se ha mencionado en puntos anteriores, las decisiones curriculares tomadas por los docentes apuntan a un seguimiento acabado del currículum prescrito. Para poder realizar un proceso de contextualización curricular se le propone al docente el cuestionarse qué es realmente lo que se quiere que aprendan sus estudiantes más allá de lo detallado en los marcos curriculares (Furman y Gellon, 2020). Sin embargo, el que los docentes cuestionen sus decisiones curriculares no garantiza que las decisiones que tomen en el futuro se desmarquen del enfoque curricular técnico con el que se desarrolla su labor en la institución. Es por eso, y en favor de construir un currículum institucional altamente pertinente según las características contextuales de los estudiantes (Insunza, 2019), en este Trabajo de Magister, las acciones se centran en promover una manera de valorar las necesidades e intereses de los estudiantes como un eje principal de las decisiones curriculares por parte de los docentes.

2 CAPÍTULO II. Diseño de la propuesta de mejora

2.1 Explicación de prácticas deseadas, mapa de recursos, análisis del entorno y actores, y diagrama de impulsores

2.1.1 Introducción, tablas de prácticas deseadas y diagrama de impulsores.

En el contexto educativo en que este Trabajo de Magister toma lugar, se presenta un desafío importante relacionado con la creación de planificaciones de clases aisladas de los procesos de aprendizaje desarrollados por docentes de un mismo departamento y cómo esto influye en el aprendizaje de estudiantes que comparten un mismo nivel educativo. Los docentes durante el proceso de generación de información comentaron que a menudo llevan a cabo esta práctica, lo que ha generado aprendizajes desconectados entre sí a pesar de desarrollar interacciones informales con sus colegas para compartir diferentes recursos e instrumentos de evaluación. En este punto, se identificarán las prácticas deseadas, los recursos de las personas y de la organización, el entorno y características de los sujetos de cambio, y los impulsores que permiten abordar el PdP y sus causas.

Se han considerado tres causas clave que contribuyen a que el PdP mencionado ocurra, estas son: creación individual de planificaciones de clase, los procesos de planificación orientados a cumplir con la cobertura curricular, y la creación de planificaciones estandarizadas, descontextualizadas de los intereses y necesidades estudiantiles. A partir de estas causas, se han delineado prácticas deseadas específicas que apuntan a proponer una manera de llevar a cabo el proceso de planificación diferente a lo comentado por los docentes durante las entrevistas realizadas.

En este punto, también se examinan los impulsores que pueden motivar a los docentes a adoptar estas prácticas deseadas. Estos son el sentido de autoeficacia, la seguridad en la aplicación de procesos colaborativo, la conciencia sobre áreas de mejora en su labor y la motivación por un trabajo significativo. Comprender estos impulsores es esencial para promover un cambio en la forma en que los docentes planifican y se relacionan con el aprendizaje de sus estudiantes y el currículum nacional.

2.1.1.1 Prácticas deseadas

| Problema de Práctica | Selección de causas | Prácticas deseadas (más específicas) | Práctica Deseada General |
|--|---|--|---|
| <p>Los profesores de los departamentos de Inglés, Lenguaje e Historia crean planificaciones de clases aisladas de los procesos de aprendizaje realizados por sus compañeros de departamento, generando aprendizajes desconectados entre estudiantes de un mismo nivel educativo.</p> | <p>Procesos de planificación orientados a cumplir con la cobertura curricular.</p> | <p>Desarrollo de procesos de contextualización curricular en la creación de planificaciones de clases.</p> | <p>Docentes de los departamentos de Inglés, Lenguaje e Historia planifican colaborativamente por departamento, generando una planificación contextualizada y pertinente a los procesos de aprendizaje de estudiantes de un mismo nivel.</p> |
| | <p>Creación individual de planificaciones de clase</p> | <p>Planificación colaborativa por departamento, orientada a valorar las necesidades e intereses estudiantiles.</p> | |
| | <p>Creación de planificaciones estandarizadas, descontextualizadas de los intereses y necesidades estudiantiles</p> | <p>Desarrollo de reuniones de análisis colaborativo docente para planificar el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje en un mismo nivel.</p> | |

2.1.1.2 Descripción de impulsores

| <p><i>Impulsores</i></p> <p>Dimensión afectiva o emocional que puede gatillar un proceso de cambio en los/as sujetos</p> | <p>Cambios en el entorno o cultura que contribuirían a que se despliegue el proceso de cambio</p> |
|--|---|
| <p><i>Sentido de autoeficacia:</i></p> <p>Los docentes perciben positivamente el desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes y cómo esto les podría ayudar a tomar decisiones curriculares con mayor nivel de pertinencia.</p> | <p>El llevar a cabo una planificación colaborativa por parte de los docentes de los departamentos mencionados, puede fomentar el desarrollo de una retroalimentación constructiva y el intercambio de prácticas exitosas. Mediante el desarrollo del trabajo colaborativo, los docentes aprenden unos de otros, comparten conocimientos y habilidades, sintiéndose mutuamente apoyados en su crecimiento profesional. Esta colaboración entre colegas crea un ambiente propicio para desarrollar una mayor confianza en sus capacidades docentes y fortalece su autopercepción respecto a las decisiones curriculares y pedagógicas que toman, en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.</p> |
| <p><i>Seguridad sobre aplicación de proceso:</i></p> <p>Los profesores muestran disponibilidad para realizar el trabajo colaborativo de manera sistemática debido a los intercambios informales desarrollados entre docentes de un mismo departamento.</p> | <p>Es esencial fomentar una cultura escolar que valore y respalde el trabajo colaborativo, creando un entorno seguro y de confianza para los docentes. Esto se logra a través de la promoción de espacios de aprendizaje y reflexión conjunta, en donde los docentes planifiquen proyectos y dinámicas colaborativas que respondan a las necesidades y características de los estudiantes. Al sentirse respaldados, los docentes podrán involucrarse</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>plenamente en el trabajo colaborativo, lo que permitirá una experiencia significativa de aprendizaje docente sobre el proceso e impacto en el aprendizaje de los estudiantes a través de sus decisiones curriculares. Además, el reconocimiento de los logros obtenidos a través del trabajo colaborativo entre los docentes, refuerza su sentido de seguridad y autoeficacia en el proceso, lo que a su vez fortalecerá el desarrollo del trabajo colaborativo en la cultura escolar.</p> |
| <p><i>Conciencia sobre aspectos a mejorar sobre su labor:</i></p> <p>Los docentes expresan que estarían dispuestos a realizar procesos pedagógicos y curriculares diferentes a los que frecuentan.</p> | <p>Fomentar espacios de reflexión y apoyo que promuevan el desarrollo de una planificación colaborativa entre los docentes de las asignaturas mencionadas podría permitir a los docentes explorar prácticas pedagógicas colaborativas y tomar decisiones curriculares que respondan de manera integral y pertinente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes de un mismo nivel. Al trabajar juntos en la planificación, los docentes pueden aprovechar sus conocimientos y experiencias para diseñar estrategias que atiendan a las necesidades específicas de los estudiantes, facilitando así una mejora continua en la calidad de la enseñanza. De esta forma, se promueve una cultura de trabajo que valora y apoya la colaboración entre docentes, estimulando la disposición a innovar y adaptar sus estrategias de enseñanza en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.</p> |

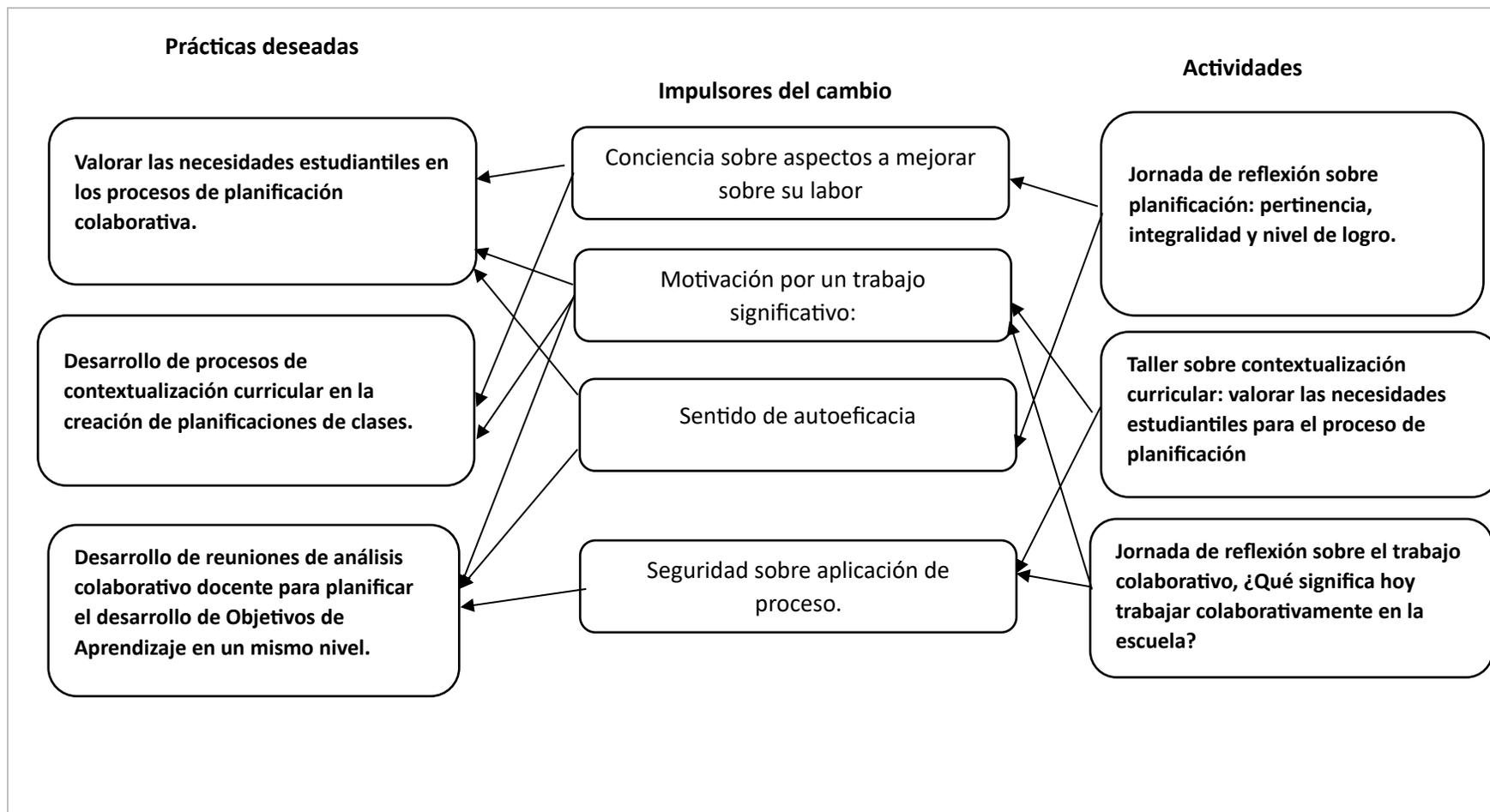
Motivación por un trabajo significativo:

Los docentes expresan motivación para poder planificar sus clases tomando en consideración la opinión y necesidades de los estudiantes.

Fortalecer una cultura curricular donde los docentes perciban cómo los ajustes desarrollados en sus planificaciones son aplicados exitosamente, debido a la consideración de la opinión y las necesidades de los estudiantes. Lo anterior implica fomentar el desarrollo de espacios en donde los docentes puedan analizar cómo los ajustes y cambios en sus planificaciones de clases resultan en una enseñanza más efectiva y significativa para los estudiantes. Al ver cómo sus decisiones curriculares han tenido un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes se sentirán motivados y comprometidos con el proceso de planificación colaborativa.

Similarmente, al valorar el progreso y nivel de logro de los estudiantes como resultado de la implementación de estos ajustes en sus planificaciones, los docentes fortalecerán su compromiso con el proceso de cambio. La mejora en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes les proporcionará una mayor sensación de logro y satisfacción profesional, lo que aumentará su motivación para continuar compartiendo, planificando y aplicando diversas prácticas pedagógicas

2.1.2 Diagrama de impulsores



Diseño de actividades

2.1.3 Fichas de actividades por práctica deseada y evaluación.

En este punto, se presenta el diseño de actividades específicas que forman parte de las intervenciones pensadas para abordar el PdP identificado, siendo este el que los docentes de los departamentos de Inglés, Lenguaje e Historia crean planificaciones de clases aisladas de los procesos de aprendizaje realizados por sus compañeros de departamento, generando aprendizajes desconectados entre estudiantes de un mismo nivel educativo.

La propuesta principal de estas actividades es promover la planificación colaborativa entre profesores de un mismo departamento, teniendo como eje orientador de esta práctica el valorar las necesidades e intereses de sus estudiantes. Cada actividad ha sido diseñada considerando los impulsores que facilitarían el desarrollo de estas actividades, siendo el sentido de autoeficacia y la conciencia de mejoras en la labor docente los dos más relevantes.

A lo largo de este capítulo, se detallarán minuciosamente las actividades propuestas. Estas actividades representan un paso fundamental en el abordaje del PdP, contribuyendo a una planificación más pertinente en el contexto educativo.

2.1.3.1 Ficha actividad 1

Práctica deseada asociada a la actividad:

Valorar las necesidades e intereses estudiantiles en los procesos de planificación colaborativa.

Impulsor asociado a la actividad:

Sentido de autoeficacia, conciencia sobre aspectos a mejorar sobre su labor.

Nombre actividad 1: Jornada de reflexión sobre planificación: pertinencia, integralidad y nivel de logro.

Objetivo de la actividad: Identificar de manera colaborativa las necesidades y particularidades de los estudiantes, para adaptar el proceso de planificación colaborativamente.

Descripción:

Durante esta actividad, los docentes de los departamentos mencionados se reunirán con el propósito de llevar a cabo un análisis colaborativo sobre las necesidades y características individuales y/o grupales de los estudiantes en un mismo nivel educativo. En esta jornada, los docentes compartirán sus perspectivas y observaciones sobre el nivel de logro de los estudiantes durante el primer semestre, identificando fortalezas y áreas de mejora en su aprendizaje. A través de un diálogo abierto y reflexivo, se explorarán las particularidades de los estudiantes, como sus intereses y posibles desafíos.

La función de este análisis es desarrollar un entendimiento compartido sobre las necesidades individuales y/o grupales de los estudiantes y cómo estas pueden influir en su proceso de aprendizaje. Al considerar estos aspectos, se invitará a los docentes a reflexionar sobre qué tipo de decisiones curriculares pueden tomar para ajustar sus planificaciones.

Esta actividad se desarrollará en los espacios disponibles según los horarios de los profesores por departamento, realizándose en una sesión de 45 minutos.

Duración y Frecuencia:

1 sesión: 45 mins

Sujetos involucrados:

Docentes por departamento:

Preparativos/logística:

- Horarios de colaboración
- Materiales (presentación)
- Planificación de clases
- Espacios (se contempla hacer uso de la biblioteca de la escuela para no interrumpir el uso regular de las salas de clases y sala de profesores.)
- Ticket de salida. (las preguntas que forman parte de este instrumento se mencionan en la sección de evaluación de la actividad)

Preguntas para guiar análisis durante la sesión:

- En tus palabras ¿cómo defines las necesidades estudiantiles?
- Discusión sobre marcos referenciales ministeriales (Decreto N°83, Decreto N°67, Bases curriculares, Marco para la Buena Enseñanza) e institucionales (Proyecto Educativo, Reglamento de Evaluación, Reglamento y Plan de Convivencia Escolar)
- ¿Qué aspectos o factores de los que ocurren dentro de la sala toma en consideración en sus decisiones curriculares? y ¿qué variaciones ha tenido entre las estrategias que selecciona y su planificación según el curso en el que esté haciendo clases?
- ¿Cómo denominaría las estrategias de enseñanza que ocupa?
- ¿Qué comentarios le han hecho los estudiantes respecto a la secuencia con las que se desarrolla sus clases? y ¿cómo la opinión de los estudiantes ha influido en su proceso de planificación?
- Discusión sobre contextualización curricular: ¿Qué enseñar? y ¿para qué?, ¿cómo valoramos las necesidades e intereses de los estudiantes en nuestras planificaciones?

Evaluación /monitoreo de la actividad

¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse?

- *Participación de los docentes:* Una alta participación sugiere compromiso o interés por parte de los docentes en la instancia. Esta colaboración puede ser un indicador de que la actividad está logrando promover la interacción entre los docentes, facilitando la identificación de necesidades y los ajustes de la planificación en las próximas sesiones.
- *Identificación de características estudiantiles:* Si las discusiones se centran en identificar y comprender las necesidades, intereses y características individuales y grupales de los estudiantes en el mismo nivel educativo, intercambiando ideas sobre cómo abordarlas en la planificación, es un indicador de que los docentes están avanzando hacia un proceso de planificación más integral y pertinente.
- *Propuestas de mejora:* los docentes comparten ideas concretas y viables para optimizar la planificación colaborativa, esto sugiere que están comprometidos en la búsqueda de soluciones para mejorar la pertinencia de sus decisiones curriculares. Estas propuestas podrían abordar aspectos como secuencia de contenidos u OAs, tipos de evaluación formativa, formas de monitorear el aprendizaje de los estudiantes, atención a la diversidad, etc.

¿En qué momentos debería evaluar esta actividad?

Inmediatamente después de la actividad.

¿Qué instrumentos podría usar para evaluar esta actividad?

Se utilizará un ticket de salida, el que contendrá las siguientes tres preguntas.

- *¿Qué ideas surgieron durante esta jornada que podrían ser útiles para considerar las necesidades estudiantiles en la planificación?*

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo creen que la colaboración entre docentes puede incidir en su proceso de planificación y contextualización curricular?• ¿Qué dificultades considera para aplicar lo discutido en esta jornada en su práctica docente (planificación/clase)? |
|--|---|

2.1.3.2 Ficha actividad 2

Práctica deseada asociada a la actividad:

Desarrollo de procesos de contextualización curricular en la creación de planificaciones de clases.

Impulsor asociado a la actividad:

Motivación por un trabajo significativo, Seguridad sobre aplicación de proceso.

Nombre actividad 2: Taller sobre contextualización curricular: valorar las necesidades estudiantiles para el proceso de planificación

Objetivo: Promover la colaboración entre docentes para diseñar una planificación integral que atienda las necesidades y características de los estudiantes, considerando su progreso académico, sus necesidades e intereses.

Descripción:

Esta actividad se llevará a cabo en dos sesiones, en las que se reunirán los docentes por departamento en sus horarios a disposición. El propósito de estas sesiones es redactar una planificación colaborativa que equilibre el nivel de logro y las necesidades individuales y/o grupales de los estudiantes en un mismo nivel educativo.

La primera sesión se centrará en el análisis conjunto de dos matrices de planificación, se examinará la matriz institucional en una primera instancia para comentar posibles ajustes al formato de este instrumento, luego se proveerá una nueva matriz de creación personal, en la cual se les pedirá a los docentes que la comparen con la matriz institucional y que comenten qué tipo de ajusten le harían. Durante esta fase, los docentes examinarán y discutirán los componentes esenciales de la planificación a considerar para redactarla. A través de un diálogo reflexivo, se establecerá un entendimiento compartido de cómo

integrar las necesidades y características de los estudiantes en la planificación. Además, se aprovechará esta sesión para explorar y compartir las primeras ideas sobre una meta común a lograr sobre su proceso de planificación.

En la segunda sesión, los docentes se reunirán nuevamente para revisar y perfeccionar lo redactado en la matriz de planificación colaborativa. Se compartirán propuestas y ajustes realizados desde la primera sesión, y se buscará la retroalimentación constructiva entre los colegas. El objetivo es refinar las decisiones curriculares propuestas en la sesión anterior, asegurando que estén alineadas tanto con el nivel de logro presentado por los estudiantes durante el primer semestre, como con las necesidades específicas de los estudiantes.

Duración y **Frecuencia:**
2 sesiones: 45 min. cada una.

Sujetos involucrados:
Docentes por departamento: *Inglés, Lenguaje, Historia.*

Preparativos/logística:

Sesión 1:

- Matrices de planificación (nueva propuesta y matriz actual de la institución)
- Materiales (lápices, proyector, presentación)
- Registro de observación
- Horarios de colaboración
- Espacios (se contempla hacer uso de la biblioteca de la escuela para no interrumpir el uso regular de las salas de clases y sala de profesores.)

Durante esta primera sesión, se les pedirá a los docentes que consideren dos preguntas para desarrollar el análisis de ambas matrices de planificación, la primera considera posibles ajustes al formato de la matriz de planificación institucional y la segunda busca saber las percepciones de los docentes sobre la matriz propuesta y los posibles ajustes que le harían a este nuevo formato.

- ¿Qué ajustes se pueden realizar a nuestra matriz de planificación para valorar de mejor manera las necesidades e intereses de nuestros estudiantes?
- En comparación con la matriz de planificación institucional, ¿considera que esta nueva matriz le facilitaría abordar las necesidades e intereses de los estudiantes? y ¿qué ajustes le haría a esta nueva matriz?

Sesión 2:

- Matrices de planificación redactadas
- Materiales (lápices, proyector, presentación)
- Horarios de colaboración
- Espacios (se contempla hacer uso de la biblioteca de la escuela para no interrumpir el uso regular de las salas de clases y sala de profesores.)

Evaluación /monitoreo de la actividad

Sesión 1

- *Interacción con la matriz:* ¿Cómo interactúan los docentes con la matriz de planificación colaborativa a diferencia de la matriz institucional? ¿Están explorando diferentes secciones y componentes? ¿Están discutiendo activamente cómo hacer uso de cada elemento para valorar las necesidades estudiantiles y el nivel de logro?
- *Participación en taller:* Observar la participación de los docentes en las discusiones y actividades del taller. ¿Están contribuyendo con ideas, perspectivas

y reflexiones? ¿Están involucrados en las dinámicas de grupo y en las actividades propuestas?

- *Necesidades Identificadas:* Los docentes identifican claramente las necesidades de los estudiantes o no. ¿Están compartiendo observaciones y experiencias sobre los estudiantes de un nivel educativo específico? ¿Están considerando diferentes factores como intereses personales o grupales de un curso?

Sesión 2

- *Propuestas de mejora:* Observar las propuestas y ajustes presentados por los docentes. ¿Están proponiendo estrategias curriculares específicas para abordar las necesidades identificadas en sesiones previas?, Las propuestas, ¿demuestran una comprensión profunda de cómo ajustar su planificación?
- *Retroalimentación entre docentes:* ¿Qué tipo de retroalimentación brindan los docentes entre sí sobre las propuestas presentadas por sus colegas? ¿Están ofreciendo comentarios constructivos y específicos? ¿Están compartiendo ideas para fortalecer y mejorar las estrategias propuestas?
- *Balance entre logro y necesidades:* Las propuestas redactadas y compartidas logran un equilibrio efectivo entre el nivel de logro de los estudiantes y sus necesidades identificadas. ¿Las estrategias propuestas son realistas y alcanzables? ¿Se están adaptando de manera adecuada para abordar las particularidades de los estudiantes?

| | |
|--|--|
| <p><i>¿En qué momentos debería evaluar esta actividad?</i></p> | <p><i>¿Qué instrumentos podría usar para evaluar esta actividad?</i></p> |
| <p>Durante Taller.</p> | <p><u>Sesión 1:</u> Registro de observación.</p> |

El uso de este instrumento se enfoca en considerar las interacciones y percepciones de los docentes mientras analizan los formatos de ambas matrices para abordar las necesidades e intereses de los estudiantes.

Sesión 2: Registro de observación.

El uso de este instrumento considera relevar las interacciones que tienen los docentes al crear sus planificaciones colaborativamente, el tipo de decisiones curriculares que toman en conjunto y la manera en que los docentes se retroalimentan entre sí.

2.1.3.3 Ficha actividad 3

Práctica deseada asociada a la actividad:

Desarrollo de reuniones de análisis colaborativo docente para planificar el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje en un mismo nivel.

Impulsor asociado a la actividad:

Motivación por un trabajo significativo, Sentido de autoeficacia.

Nombre actividad 3:

Jornada de reflexión sobre el trabajo colaborativo, ¿Qué significa hoy trabajar colaborativamente en la escuela?

Objetivo: Realizar un análisis crítico y reflexivo del proceso de planificación colaborativo para identificar áreas de mejora y diseñar estrategias que faciliten la sistematización del espacio de colaboración entre los docentes, asegurando una planificación orientada a valorar las necesidades de los estudiantes en el mismo nivel educativo.

Descripción:

Durante la sesión, los docentes se enfocarán en realizar un análisis crítico del proceso de planificación colaborativa que se ha desarrollado. Se examinarán los pasos y decisiones tomadas en la planificación anterior y los resultados obtenidos en su aplicación, y se identificarán áreas que podrían beneficiarse de mejoras en este proceso. A través de un diálogo constructivo, los docentes compartirán sus experiencias y perspectivas para comprender cómo se pueden ajustar y optimizar tanto la planificación colaborativa como el acompañamiento realizado durante las tres actividades.

En esta actividad, los docentes tendrán la oportunidad de entregar propuestas concretas para mejorar el proceso de planificación colaborativa realizado. Se busca fomentar la participación activa y la creatividad de los docentes al identificar soluciones prácticas que puedan contribuir a un proceso de planificación más eficiente y enfocado en las necesidades de los estudiantes en un mismo nivel educativo, como también para promover su desarrollo profesional.

Duración y Frecuencia:

Una jornada por departamento, ocupando periodo no lectivo en común (45 mins)

Sujetos involucrados:

Departamentos de Inglés, Lenguaje e Historia.

Preparativos/logística:

- Matrices de planificación redactadas
- Materiales (lápices, proyector, presentación)
- Horarios de colaboración
- Espacios. (se contempla hacer uso de la biblioteca de la escuela para no interrumpir el uso regular de las salas de clases y sala de profesores.)
- Ticket de salida

Evaluación /monitoreo de la actividad

- *Participación Activa:* Se discutirá la participación de los docentes durante la actividad. ¿En qué medida los docentes se sintieron involucrados y participes durante la jornada de reflexión?, ¿Los docentes consideran que la actividad promovió la colaboración y el intercambio de sus decisiones curriculares?, ¿Creen los docentes

que la actividad brindó la oportunidad de expresar sus opiniones y sugerencias sin temor a ser juzgados?

- *Percepción sobre la Efectividad de la Actividad:* Se discute sobre cómo los docentes valoran la capacidad de la actividad para identificar áreas de mejora en los procesos de planificación individual y colaborativa, y su comprensión de las necesidades e intereses de los estudiantes. ¿Cómo calificarían los docentes la relevancia de las jornadas realizadas en cuanto a valorar las necesidades e intereses de los estudiantes en el proceso de planificación colaborativa?, ¿Los docentes sienten o creen que estas actividades les ayudaron a comprender mejor los desafíos y oportunidades de la planificación colaborativa?, ¿Creen los docentes que las actividades les brindaron herramientas útiles para refinar sus futuras decisiones curriculares?
- *Calidad de las Propuestas de Mejora:* Se valorará si las propuestas generadas durante la actividad son concretas y viables para abordar áreas de mejora en los procesos de planificación individual o colaborativa. ¿Los docentes comentan propuestas de mejora concretas y viables?, ¿Los docentes consideran que las propuestas generadas en esta actividad podrían tener un impacto positivo en la pertinencia de sus decisiones curriculares en el futuro?
- *Dificultades o Desafíos Identificados:* Durante las discusiones los docentes identifican los obstáculos y desafíos en relación con el proceso de planificación contextualizada. ¿Hay obstáculos específicos que consideran importantes de abordar para afinar la pertinencia de sus decisiones curriculares en los procesos de planificación?, ¿Qué sugerencias comparten para superar estos desafíos y mejorar la pertinencia del proceso de planificación en el futuro?
- *Expectativas sobre el impacto futuro:* Los docentes comparten las expectativas sobre cómo las propuestas de mejora influirán en sus decisiones curriculares y qué cambios anticipan en sus procesos de planificación en el futuro. ¿Cuáles son las expectativas de los docentes sobre cómo las propuestas de mejora generadas en estas actividades impactarán en tu trabajo futuro?, ¿Qué o cuáles cambios anticipan en sus procesos de planificación debido a la aplicación de estas actividades?, ¿Qué o cuáles medidas concretas planean tomar para implementar en su práctica docente respecto a la

valoración de las necesidades e intereses de los estudiantes?, ¿Qué o cuáles medidas concretas planean tomar para implementar en su práctica docente respecto al trabajo colaborativo entre docentes de un mismo departamento?.

¿En qué momentos debería evaluar esta actividad?

Después de su aplicación

¿Qué instrumentos podría usar para evaluar esta actividad?

Ticket de Salida

¿Considera que la actividad brindó la oportunidad de expresar sus opiniones y sugerencias sin temor a ser juzgado?

¿Considera que las actividades les brindaron herramientas útiles para mejorar sus futuras decisiones curriculares? ¿Podría dar un ejemplo?

¿Qué o cuáles cambios anticipa en sus procesos de planificación debido a la aplicación de estas actividades?

2.2 Diseño de evaluación de la propuesta de mejora

2.2.1 Indicador, línea de base y nivel de logro esperado asociado a práctica deseada general.

En esta sección se detalla una propuesta de evaluación del plan de mejora, centrada en el progreso en el nivel de pertinencia en las decisiones curriculares tomadas por los docentes al redactar planificaciones de clases contextualizadas a las necesidades e intereses de los estudiantes. Se utilizarán dos indicadores: el nivel de pertinencia curricular actual y la percepción de los docentes respecto al trabajo colaborativo durante las actividades. El primer indicador se basa en la observación de las matrices de planificación y cómo los docentes las utilizan durante la realización de las actividades. El segundo indicador se centra en cómo los docentes perciben el proceso de planificación colaborativa y el nivel de pertinencia en sus decisiones curriculares mientras participan en las actividades.

| Práctica Deseada General | Indicador de aprendizaje/cambio | Línea de base o punto de partida | Dato de impacto o nivel de logro final cuantificables |
|---|---|---|---|
| <p>Docentes de los departamentos de Inglés, Lenguaje e Historia planifican colaborativamente por departamento, generando una planificación contextualizada y pertinente a los procesos de aprendizaje de estudiantes de un mismo nivel.</p> | <p>Coherencia en Planificación contextualizada:</p> <p>Comprensión de las características de planificación contextualizada en una planificación, de manera que todos sus elementos estén alineados para lograr una experiencia educativa pertinente a las necesidades e intereses de sus estudiantes. Esta coherencia puede implicar la alineación de los</p> | <p>1. Nivel de pertinencia curricular actual según la valoración de las necesidades e intereses de los estudiantes:</p> <p>El nivel de pertinencia de las decisiones curriculares tomadas por los docentes antes de la implementación del Plan de Mejora servirá como línea de base para analizar las consideraciones que tienen los docentes al planificar. Esto</p> | <p>1. Progreso en pertinencia curricular:</p> <p>Mejora en el nivel de pertinencia curricular a medida que los docentes interactúan en conjunto con la nueva matriz de planificación y cómo valoran las necesidades de los estudiantes en la creación de una planificación contextualizada. Se observan</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>Objetivos de Aprendizaje, la adecuación de contenidos y/o instrumentos de evaluación para crear una experiencia educativa más integral y pertinente.</p> | <p>medirá el análisis de la matriz de planificación actualmente en uso y los ajustes que les harían a este documento para redactar planificaciones contextualizadas. Al analizar las opiniones entregadas por los docentes sobre los ajustes que le harían a la matriz de planificación actual y en qué medida los docentes incorporan aspectos del trabajo colaborativo y la valoración a las necesidades e intereses de los estudiantes en su proceso de planificación, se podrá evaluar el nivel de pertinencia curricular que se maneja en la institución por parte de los docentes previo a la creación en conjunto de una planificación de clases.</p> <p>2. Percepciones de los docentes durante las actividades:</p> <p>En este punto, se busca evaluar cómo los docentes perciben la</p> | <p>mejoras significativas en la interacción con la matriz y las discusiones colaborativas durante las actividades.</p> <p>2. Alto nivel de pertinencia curricular:</p> <p>Las planificaciones creadas reflejan un alto nivel de pertinencia al evidenciar la valoración de las necesidades e intereses de los estudiantes a lo largo del documento. Las decisiones curriculares tomadas se basan en un entendimiento compartido de las características individuales/grupales de sus estudiantes, alineado aspectos tales como Objetivos de Aprendizaje, adecuación de contenidos e instrumentos de evaluación para crear una experiencia educativa más integral y pertinente a las realidades de sus estudiantes.</p> |
|--|---|---|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>pertinencia curricular interna durante las actividades realizadas como parte del Plan de Mejora. La percepción de los docentes se considera esencial para comprender cómo experimentan el proceso de trabajo colaborativo y planificación contextualizada. A través de observaciones y retroalimentación de las actividades realizadas, se valorará cómo los docentes interpretan y reaccionan al redactar una planificación de clases contextualizada colaborativamente en su práctica.</p> <p>Para recolectar información sobre la percepción de los docentes, se llevarán a cabo observaciones de las discusiones y actividades realizadas durante las jornadas de reflexión y talleres de contextualización curricular.</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | Estas observaciones se centrarán en la participación, nivel de compromiso y la retroalimentación entre docentes durante las actividades. | |
|--|--|--|--|

3 CAPÍTULO III. Puesta en práctica y evaluación de las actividades

3.1 Selección y descripción de la puesta en práctica de la(s) actividad(es)

3.1.1 Justificación en función de a) relevancia, b) campo de acción y c) factibilidad temporal. De una a tres actividades

En el presente capítulo, se abordará la selección y descripción de la implementación de las actividades diseñadas como parte del Plan de Mejora, específicamente las actividades 1 y 2 que fueron las que se llevaron a cabo en la institución. Además, se examinarán las modificaciones realizadas a estas actividades para adaptarlas al contexto escolar, garantizando su pertinencia en la promoción de una planificación colaborativa centrada en valorar las necesidades e intereses de los estudiantes. Estas adaptaciones se han llevado a cabo con el objetivo de optimizar el proceso de planificación colaborativa entre los participantes del Plan de Mejora. Finalmente, el capítulo explora los resultados de las instancias evaluativas realizadas para cada una de las actividades realizadas.

Si bien, las actividades detalladas en el capítulo anterior contemplaban la participación de los docentes de los departamentos involucrados en los procesos de entrevistas realizados durante el año 2022, debido a diferentes complicaciones ocurridas a comienzos del segundo semestre este año, la planificación original debió ser modificada. Dentro de los cambios más relevantes para el desarrollo del Plan de Mejora, se considera el uso los espacios de Consejo de Profesores en vez de los horarios no lectivos de los docentes de los departamentos mencionados en el PdP. Esto debido a que dos profesores del departamento de Lenguaje se encontraban con licencia médica, por lo que se le planteó tanto al Director como al Jefe de UTP el desarrollar estas actividades durante los horarios de Consejos de Profesores asignados al mes de septiembre. Los directivos accedieron a esta solicitud, señalando que llevar a cabo estas actividades sería beneficioso para los docentes del establecimiento dado que alrededor de ocho de ellos estaban participando en el proceso de Evaluación Docente, y que este proceso los ayudaría en la redacción del Portafolio Docente debido al acompañamiento que se les brindaría durante las diferentes jornadas.

Como consecuencia de esta modificación sustancial en la planificación, sumado a otras contingencias del espacio escolar, una serie de decisiones fueron tomadas con respecto a las actividades. Estas se detallan a continuación.

Adecuaciones Actividad 1

La primera actividad realizada en la institución se llevó a cabo el día 1 de septiembre del 2023 durante el horario de Consejo de Profesores. Debido a que en este espacio se reúnen más docentes que los contemplados durante los procesos de entrevistas realizados el año anterior, se ocupó una presentación que contenía diferentes preguntas para guiar las diferentes discusiones sobre documentos ministeriales e institucionales que aluden a la valorización de las necesidades e intereses de los estudiantes en sus decisiones curriculares (ver anexo 6.5), siendo estos el Decreto 83° (2015), Decreto 67° (2018), Bases Curriculares (2015; 2019a) y el Marco para la buena enseñanza (2021); dentro de los documentos institucionales, se discutieron elementos pertenecientes al Proyecto Educativo Institucional, Reglamento de convivencia escolar, Reglamento de Evaluación y Plan de Convivencia Escolar (2019; 2021; 2022; 2023)². La idea de integrar elementos tanto del Reglamento como del Plan de Convivencia Escolar se debe a que el espacio ocupado para la realización de esta primera actividad se iba a compartir con miembros del equipo de Convivencia Escolar, quienes discutirían el avance en el plan de mejora creado por ellos debido a los resultados obtenidos en la evaluación Diagnóstica Integral de Aprendizaje (DIA) a mediados del primer semestre escolar del año 2023. Sin embargo, los miembros directivos y de Convivencia Escolar decidieron recalendarizar esta reunión para principios de octubre, lo que liberó el bloque completo para la realización de la actividad.

Dentro de los recursos ocupados para esta primera sesión, se utilizó una herramienta digital llamada Mentimeter³ para recolectar las ideas de los docentes respecto a cómo conciben las necesidades e intereses de los estudiantes. Una vez discutida esta información, se ocupó una presentación (ver anexo 6.6) donde se detallaban los documentos ministeriales e institucionales mencionados en el párrafo anterior. En esta misma presentación se mostraron diferentes preguntas para guiar la discusión hacia cómo los docentes orientan sus decisiones curriculares y cómo valoran, o no, las necesidades e intereses de los estudiantes en sus procesos de planificación. Para finalizar esta primera actividad, se les compartió a los docentes, estando estos agrupados por departamentos, el ticket de salida que se menciona en

² Estos documentos son originales de la institución en donde toma lugar este TM.

³ La pregunta que se les solicitó responder a los docentes es “en tus palabras, ¿cómo defines las necesidades estudiantiles?”

la ficha de la actividad 1 (ver punto 2.1.3.1), el cual fue respondido de manera colaborativa para conocer sus impresiones de las ideas discutidas durante el desarrollo de esta actividad.

A continuación, se presenta el instrumento utilizado al final de la primera jornada, en la que los docentes comparten sus percepciones sobre los temas abordados durante esta sesión. Las respuestas a este documento se pueden observar en el anexo 6.7.

Ticket de Salida

En grupo, reflexionen sobre la jornada que se acaba de llevar a cabo. Tomen unos minutos para escribir sus ideas, puntos en común o acuerdos en base a las siguientes preguntas.

| |
|--|
| ¿Qué ideas surgieron durante esta jornada que podrían ser útiles para considerar las necesidades estudiantiles en la planificación? |
| |
| ¿Cómo creen que la colaboración entre docentes puede incidir en su proceso de planificación y contextualización curricular? |
| |
| ¿Qué obstáculos o desafíos podrían tener para aplicar las ideas discutidas durante esta jornada en su práctica docente (planificación – clase)? |
| |

Adecuaciones Actividad 2

Para desarrollar esta actividad se mantuvo la estructura de realizar dos sesiones, la primera sesión se llevó a cabo el día 7 de septiembre y la segunda el 14 del mismo mes. En la primera sesión de esta actividad, se revisitaron elementos discutidos en la sesión anterior, específicamente el cómo identificar las necesidades e intereses de los estudiantes y cómo estas pueden ser un eje central en las decisiones curriculares que toman los docentes durante su proceso de planificación de clases. En esta sesión se les planteó a los docentes la pregunta de si la matriz de planificación de clases que se ocupa en la institución en la actualidad promueve la valorización de las necesidades e intereses de los estudiantes, como también sugerencias para ajustar este instrumento en favor de redactar planificaciones con un mayor nivel de pertinencia.

Debido a que el foco de esta sesión estaba en identificar cómo valorar las necesidades e intereses de los estudiantes en sus decisiones curriculares, los recursos utilizados para esta sesión fueron tres. Primero, se le entregó a cada departamento una copia de la matriz de planificación institucional, con el fin de que escribieran sus sugerencias para ajustar este instrumento en ella; segundo, se creó y compartió a cada departamento una copia de una matriz de planificación creada para esta actividad, en favor de que los docentes expresaran sus sugerencias sobre cómo hacer este instrumento más pertinente a las necesidades e intereses de los estudiantes (ver anexo 6.8); tercero, se ocupó, a modo personal, el registro de observación detallado en la ficha de esta actividad (ver punto 2.1.3.2) para describir las interacciones entre los integrantes de los diferentes departamentos al momento de expresar sus sugerencias sobre ambas matrices (ver anexo 6.9).

La segunda etapa de esta actividad consistió en redactar una planificación contextualizada colaborativamente, esta vez, conformando grupos de cuatro docentes de manera aleatoria. La decisión de organizar a los docentes de esta manera se debe a la necesidad de observar cómo estos interactuaban con colegas que no pertenecieran a su misma área o asignatura al redactar una planificación de clases, como estos se retroalimentaban durante el desarrollo de la actividad, y si este cambio influía en alguna medida en sus decisiones curriculares respecto a la valorización de las necesidades e intereses de los estudiantes.

Para llevar a cabo la redacción de las planificaciones, se ocuparon diferentes recursos, entre ellos la nueva matriz de planificación ocupada en la sesión anterior, ajustada a las sugerencias dadas por los docentes (ver anexo 6.10), la presentación ocupada en la primera actividad con las instrucciones para llevar a cabo el proceso de redacción, y copias de dos casos en los que se mencionan características individuales y colectivas de dos grupos de estudiantes (ver anexo 6.11). Estos recursos funcionaron para guiar a los docentes en la redacción de sus planificaciones, pero otro punto a mencionar, es que se seleccionaron cuatro Objetivos de Aprendizaje de diferentes asignaturas para que se consideraran en sus planificaciones contextualizadas. Los OAs seleccionados pertenecen al plan común del nivel 3ro Medio en las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemática y Educación Ciudadana, siendo dos de los cuatro Objetivos seleccionados pertenecientes a esta última área (Ministerio de Educación, 2019a).

Para finalizar, es necesario comentar que, debido a restricciones temporales dentro de la institución, no se pudo realizar la última actividad planificada dentro del Plan de Mejora, la cual consistía en poder preguntarle a los docentes participantes sus percepciones respecto al proceso de creación de la matriz de planificación realizado en la sesión anterior, y sobre posibles proyecciones a futuro para realizar este proceso de manera sistemática tanto en la institución como en sus procesos de planificación individual. Para poder valorar las opiniones de los docentes según los aspectos mencionados previamente, se consideraba el uso de un ticket de salida en la cual los participantes, de manera colectiva, discutirían sobre los diferentes temas abordados a lo largo de las tres actividades. Considerando lo anterior, la decisión de no llevar a cabo esta última actividad se tomó en el mismo espacio en el cual se designó el uso de los Consejos de Profesores, siendo esta una reunión con el Director y Jefe UTP, por lo tanto, el instrumento asignado para evaluar el desempeño de los docentes no fue creado.

3.2 Evaluación de la(s) actividad(es) y posibles ajustes.

3.2.1 Evaluación y ajustes en función de los datos cuantitativos y cualitativos producidos

3.2.1.1 Datos producidos en actividad 1

Como se mencionó previamente, dentro de los diferentes instrumentos utilizados en esta primera parte del Plan de Mejora, en los comentarios presentados en el Mentimeter acerca de cómo los docentes definen las necesidades estudiantiles, se evidencian diferencias significativas en sus percepciones sobre este tema. Según las respuestas compartidas, se observa que alrededor de seis de ellas reflejan una comprensión más diversa e integral de las necesidades de los estudiantes, considerando aspectos que van más allá de lo estrictamente académico, tales como experiencias personales, intereses, contexto familiar, emocional y estilos de aprendizaje. Esto permite inferir que existe una comprensión docente asociada a la multidimensionalidad del aprendizaje y la importancia de ajustar sus decisiones curriculares para abordar estas diversas necesidades. Concretamente, esto se puede evidenciar en respuestas tales como: "Aspectos relevantes de sus experiencias personales y sociales, cómo se perciben a sí mismos, sus ritmos de aprendizajes, intereses y construcción de identidades" y "Son elementos propios del individuo que el docente debe satisfacer para que el estudiante pueda aprender" (ver anexo 6.6, p.134). Este tipo de respuestas reconocen la influencia de factores diversos en el proceso educativo y enfatizan la importancia de valorar estos aspectos en sus decisiones curriculares dentro y fuera de los espacios de planificación de clases.

No obstante, la otra mitad de las respuestas enfatizan una perspectiva más académica sobre cómo considerar o valorar las necesidades estudiantiles, sugiriendo que algunos docentes pueden centrar sus decisiones curriculares principalmente en el desempeño académico y en aprendizaje del contenido disciplinar, esto se puede apreciar en respuestas tales como: " como una necesidad académica" (ver anexo 6.6, p.134) y "la forma en que los estudiantes se enfrentan y adquieren con contenidos y conocimientos" (ver anexo 6.6, p.135). Estas respuestas reflejan una visión restringida sobre cómo considerar las necesidades de los estudiantes, priorizando el aprendizaje de objetivos de clase a desarrollar, influyendo en la forma en que los docentes conciben sus decisiones curriculares en sus procesos de planificación.

Este contraste subraya la diversidad de percepciones presentes en la institución sobre las necesidades e intereses de los estudiantes y cómo valorarlas en sus decisiones curriculares. Si bien, esta diversidad en sus respuestas puede ser una fortaleza para identificar las diferencias presentes en los docentes al momento de tomar sus decisiones, también destaca la importancia de lograr una mayor coherencia curricular como institución. Lo anterior también se observa a través de las respuestas redactadas en el ticket de salida de esta primera actividad, en donde se evidencia el rol que tiene la institución sobre cómo los docentes valoran, o no, las necesidades de los estudiantes, así mismo la falta de promoción de los espacios de colaboración entre los docentes.

En el análisis de las respuestas expresadas en la primera pregunta del ticket de salida, se les pregunta a los docentes qué ideas surgidas durante la jornada podrían ser útiles para considerar las necesidades de sus estudiantes en sus planificaciones individuales. Estas respuestas, similar a las obtenidas en el Mentimeter, demuestran una tendencia en las percepciones de los docentes a reconocer las necesidades e intereses de los estudiantes en los procesos de planificación, pero a no ajustar sus decisiones al momento de crear sus planificaciones, lo que refleja la concepción curricular frustrante presente en la escuela (Insunza, 2019), en la cual los docentes reemplazan las características educativas y territoriales de los estudiantes con las presentes en el currículum nacional debido a la presión por la cobertura curricular, como también a la visión academicista que la institución ha promovido por medio de sus procesos de gestión y monitoreo curricular.

A pesar de lo anterior, en las percepciones presentes en esta primera pregunta se evidencia la consideración por parte de los docentes en relevar la participación de sus estudiantes durante las clases, como también sus opiniones entregadas en estos espacios, sus ritmos de aprendizaje, el clima del aula y los estilos de aprendizaje (ver anexo 6.7). Estas perspectivas pueden ser un indicador de posible tránsito hacia una planificación más pertinente a las necesidades e intereses de los estudiantes.

En la segunda pregunta del ticket de salida se les solicitaba a los docentes proporcionar sus percepciones sobre cómo el trabajo colaborativo puede incidir en sus procesos de planificación y contextualización curricular. Sus respuestas ofrecieron una visión mayoritariamente positiva sobre los beneficios que esta práctica les brindaría en estos

procesos, las cuales reflejaron la posibilidad de que el proponer espacios donde se pueda discutir las decisiones curriculares tomadas por los docentes en sus planificaciones facilitaría el desarrollo de un currículum más pertinente en la institución.

Los docentes han señalado que la colaboración entre pares puede enriquecer significativamente el proceso de planificación y contextualización curricular. Por ejemplo, los docentes del Departamento de Matemáticas destacan la importancia de compartir estrategias y percepciones relacionadas al abordaje de contenidos disciplinares en sus aulas, lo que refleja una comprensión del trabajo colaborativo como una oportunidad para mencionar experiencias y prácticas exitosas que enriquezcan sus procesos de planificación, como también el poder tomar decisiones curriculares con un mayor nivel de pertinencia. Similarmente, los docentes del Departamento de Lenguaje enfatizan que el trabajo colaborativo puede contribuir a alcanzar Objetivos de Aprendizaje Transversales, tales relacionados con el desarrollo habilidades como la lectura comprensiva, señalando que el trabajo colaborativo permite considerar aspectos fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes, como también en la pertinencia de sus decisiones curriculares.

Como se menciona en el párrafo anterior, las respuestas compartidas por los docentes en esta segunda pregunta del ticket de salida convergen en que el trabajo colaborativo, ya sea entre docentes de un mismo departamento o entre diferentes áreas disciplinares, los ayudaría a tener una mejor comprensión sobre las necesidades e intereses de los estudiantes; por ejemplo, el Departamento de Ciencias destaca que la colaboración permite discutir aspectos a mejorar y fortalezas de los estudiantes desde diferentes puntos de vista, lo que sugiere una comprensión más detallada de las necesidades e intereses de los estudiantes y, en consecuencia, una planificación más pertinente. Por otro lado, el Departamento de Historia promueve la colaboración entre docentes, siendo guiado con pautas generales que se puedan adaptar según los Objetivos de Aprendizaje que cada docente planea desarrollar en sus clases, lo que resalta la importancia de generar acuerdos comunes sobre el avance en el aprendizaje de los estudiantes de un mismo nivel sin restringir el trabajo individual de cada docente.

Aunque la totalidad de docentes respondieron que el trabajo colaborativo aportaría positivamente en la pertinencia de sus planificaciones, otro punto común que es posible de evidenciar, pero esta vez presente en las respuestas de la tercera pregunta del ticket de salida,

tiene relación con los obstáculos o desafíos que podrían tener los docentes para aplicar las ideas discutidas durante la actividad en su práctica curricular.

De los cinco departamentos que participaron en esta primera parte del Plan de Mejora, cuatro de ellos comentan que uno de los principales obstáculos para aplicar lo discutido en esta actividad en su práctica docente es la escasez de tiempo o espacios para construir sus planificaciones tanto de manera individual como colaborativamente. Si bien, la escasez de tiempo y espacios para desarrollar los procesos de planificación es una causa que se levanta desde los procesos de entrevistas realizados durante el primer y segundo semestre del año 2022, otras causas mostradas en el diagrama de Ishikawa de capítulos anteriores (ver punto 1.3.2) se pueden evidenciar también en las respuestas obtenidas en esta tercera pregunta del ticket de salida.

Entre las causas que se vuelven a evidenciar están los procesos de planificación orientados a cumplir con la cobertura curricular y la presión personal por llevar a cabo este proceso, siendo esto comentado por los docentes del Departamento de Historia, y el desconocimiento de procesos de contextualización y adaptación, mencionado por los docentes del Departamento de Lenguaje. Cabe destacar que, del total de profesores de los departamentos recién nombrados, siendo estos seis en total, solo dos de ellos no participaron en los procesos de entrevistas realizados previo al desarrollo de las actividades propuestas en el Plan de Mejora.

Por otro lado, dentro de los desafíos que podrían enfrentar los docentes al desarrollar las ideas discutidas durante esta sesión en sus procesos de planificación, reaparecen causas del nivel micro reflejadas en el diagrama de Ishikawa discutido previamente (ver punto 1.3.2); específicamente, se mencionan aquellas pertenecientes a las Creencias Docentes. Los miembros del Departamento de Lenguaje mencionaron que un obstáculo para poder desarrollar sus procesos de planificación con un mayor nivel de pertinencia a las necesidades e intereses de los estudiantes, es el de adaptar sus estrategias de enseñanza según la diversidad de estudiantes presente en sus aulas, mientras los docentes del Departamento de Historia consideran como obstáculo la presión por el cumplimiento de la cobertura curricular. De esta forma, a través de estos comentarios, se refleja que sus decisiones curriculares favorecen el desarrollo de un currículum frustrante, alejado de las realidades educativas y contextuales de

los estudiantes, como también que no logra superar la visión academicista presente en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, dos de los departamentos participes en la actividad mencionan que la disposición de los estudiantes a aprender en ciertos horarios (refiriéndose a tener clases en la mañana o en la tarde), como también los cambios psicosociales que los estudiantes experimenten, se puede considerar como un obstáculo o desafío para desarrollar las ideas discutidas durante la jornada en su práctica docente. De esta forma, se puede concluir que los docentes desentienden la relevancia que tienen las decisiones curriculares que toman en sus planificaciones para fomentar aspectos como la motivación o la autopercepción de sus estudiantes, siendo esto otro reflejo de la presencia de un currículum altamente frustrante en la escuela.

3.2.1.2 Datos producidos actividad 2

Sesión uno

Para llevar a cabo el análisis de esta primera parte de la actividad, se considera la información producida en los tres instrumentos ocupados durante esta sesión. Primero, se analizarán los comentarios anotados en un registro de observación que se ocupó para valorar la participación de los docentes durante esta jornada. Segundo, se relava la información presente en una planilla compartida con los docentes de los diferentes departamentos que participaron en esta actividad, en la cual se expresan sugerencias hacia la matriz de planificación de clases que provee la institución, esto con el fin de evaluar si los docentes reconocen e incorporan ideas discutidas durante la jornada anterior acerca de cómo reconocer y valorar las necesidades e intereses de los estudiantes en sus decisiones curriculares durante sus procesos de planificación. Tercero, se analizarán los comentarios que dejaron los docentes participantes respecto a una nueva matriz de planificación de clases, en la cual comentan sobre la flexibilidad de este instrumento para posicionar las necesidades e intereses de los estudiantes como un eje central de decisiones curriculares. De esta forma, se compararán las sugerencias presentadas en los dos últimos instrumentos mencionados en favor de identificar el nivel de pertinencia en las decisiones curriculares de los docentes después de la primera jornada.

Según los comentarios presentes en el registro de observación (ver anexo 6.9.2), en las discusiones sobre la matriz de planificación actual, los docentes demostraron un alto nivel de participación al aportar una diversidad de ideas y reflexiones de manera individual como en grupo sobre cómo ajustar este instrumento para tomar decisiones curriculares con mayor pertinencia, en favor de centrar a los estudiantes, como un aspecto principal para crear sus planificaciones. Similarmente, estas sugerencias proponen el ajuste de la matriz de planificación para que se desmarque de las presiones por el cumplimiento de la cobertura curricular y las diferentes secciones de una clase.

A través de las observaciones presentes en el registro, se evidencia el compromiso de los docentes con el proceso de contextualización curricular y trabajo colaborativo que proponía esta actividad. En la discusión sobre la matriz de planificación actual, los docentes

no solo participaron activamente, sino que también se mostraron involucrados en las dinámicas de grupo durante la primera etapa propuesta en esta sesión. Los docentes compartieron sus experiencias y preocupaciones relacionadas con la matriz de planificación respetuosamente, permitiendo que todos los miembros de los departamentos reunidos expresaran sus opiniones, en su mayoría negativas, respecto a este instrumento. Este nivel de participación por parte de los docentes evidencia no solo un compromiso genuino en colaborar en dinámicas de grupo y en las actividades planteadas durante la sesión, también en reflexionar sobre el nivel de pertinencia de las decisiones curriculares que toman los docentes en los procesos de planificación individual que se desarrollan actualmente en la institución.

Cuando se presentó la nueva matriz de planificación, los docentes continuaron contribuyendo con reflexiones sobre las diferencias y mejoras que este nuevo instrumento podría ofrecer. De esta forma, se pudo dar cuenta de un alto nivel de participación al compartir sus opiniones sobre la nueva matriz en comparación con la institucional. A pesar de esto, los docentes también se mostraron críticos en las sugerencias que aportaron (ver anexo 6.9.2), discutiendo sobre la relevancia algunos apartados del documento, renombrando diferentes secciones, agregando o quitando apartados, o modificando el carácter mensual que este instrumento proponía.

Las discusiones entre los docentes en esta parte de la jornada reflejaron un nivel de respeto y entendimiento que se podría considerar óptimo teniendo en cuenta los pocos espacios que tienen para llevar a cabo esta práctica; de esta forma, los docentes colaboraron para comprender y analizar la nueva herramienta propuesta y los beneficios y obstáculos que tendrían al hacer uso de este documento en su trabajo diario. Los docentes contribuyeron con sugerencias y comentarios constructivos sobre cómo la nueva matriz podría ayudarles a tomar decisiones curriculares que valoren las necesidades e intereses de los estudiantes en el proceso de planificación. Esta interacción demuestra el compromiso de los docentes con la mejora de la pertinencia de sus decisiones curriculares, como su voluntad de participar en jornadas que los ayuden a crecer profesionalmente.

Pese a las proyecciones que se podrían realizar a partir del análisis de la participación de los docentes durante esta sesión, evidenciándose en el registro de observación, este

instrumento no proporciona suficiente información para afirmar con certeza las dificultades que se tendrían que considerar para desarrollar procesos de planificación contextualizada por medio del trabajo colaborativo en la institución de forma parmente. Para poder evaluar este criterio, se requeriría un análisis más detallado que también considere las planificaciones individuales de los docentes después de la actividad y cómo estas valoran las necesidades e intereses de los estudiantes. Por lo tanto, en base a la información proporcionada por el registro de observación, se puede concluir que hay un leve progreso en el nivel de pertinencia evidenciado a través de los comentarios compartidos por los docentes desde la primera actividad propuesta hasta esta segunda jornada. Pero, no es posible determinar si se ha alcanzado un nivel pertinencia curricular que valore las características educativas y territoriales de los estudiantes, como también se desmarque de a la visión academicista que la institución ha promovido por medio de sus procesos de gestión y monitoreo curricular.

El análisis de las sugerencias dadas por los docentes en relación con la matriz de planificación actual revela una clara priorización del contenido disciplinar en comparación con los ajustes que se podrían realizar para poder desarrollar una planificación contextualizada y más pertinente. Al observar las sugerencias de los docentes sobre la matriz, estos proponen principalmente el relevar aspectos técnicos de la planificación como la estructura del documento, la organización de los componentes de la matriz, el cambio en la temporalidad del instrumento, y la incorporación de indicadores de logro según los objetivos a evaluar (ver anexo 6.12). Esto es una muestra de que los docentes participes en esta sesión, menos los que conforman el Departamento de Lenguaje, enfocan sus percepciones y sugerencias en cómo organizar y presentar el contenido disciplinar más que en sugerir alguna manera específica de como ajustar este documento para poder tomar decisiones curriculares con un mayor nivel de pertinencia.

Por otro lado, el análisis de las sugerencias en relación a la nueva matriz de planificación releva aspectos interesantes en términos de interacción con la matriz y la identificación de necesidades de los estudiantes (ver anexo 6.13). En general, los docentes observaron las diferentes secciones de dicha propuesta de matriz y sugirieron ajustes específicos para facilitar la toma decisiones curriculares con mayor nivel de pertinencia en este documento. Algunas de estas sugerencias incluyen la modificación de los nombres de

ciertos apartados, como renombrar "eje temático" a "contenido" según los docentes del departamento de Matemática o modificar el apartado "pregunta de metacognición" por "actividades de cierre" según el departamento de Ciencias (ver anexo 6.13.1, p. 152 y 6.13.2, p. 153). Esto indica que las reflexiones de los docentes sobre este nuevo instrumento no se desmarcan de preconcepciones sobre qué elementos debe considerar una matriz de planificación, o que se desliguen de similitudes entre este formato y el propuesto por la institución.

Dentro de las sugerencias compartidas por los docentes hay menciones sobre cómo hacer este instrumento menos rígido que la matriz utilizada actualmente en la institución; no obstante, no se observa alguna descripción clara sobre cómo valorar las necesidades e intereses en este instrumento. Por ejemplo, los docentes del Departamento de Matemática mencionan "la columna del eje temático es muy amplia" (ver anexo 6.13.1, p. 152), lo que refleja una preocupación específica por lo que se espera evidenciar en cada sección. Por otro lado, el Departamento de Ciencias, aunque menciona que la matriz "cumple con el propósito" (ver anexo 6.13.2, p. 153), no profundizan en qué ajustes se le puede hacer al documento para tomar decisiones curriculares que valoren las necesidades e intereses de los estudiantes.

De esta manera, la interacción evidenciada por los docentes a través de las sugerencias de ambas matrices de planificación y el registro de observación responden a un nivel de pertinencia curricular frustrante (Insunza, 2019), ya que aún no se evidencia una valoración de las características educativas y territoriales de los estudiantes, como tampoco una ruptura de a la visión academicista que la institución ha promovido por medio de sus procesos de gestión y monitoreo curricular, en esta caso particular, a través de la matriz de planificación de clases. Similarmente, no es posible percibir, por medio de la información presente en los instrumentos de esta sesión, la factibilidad de llevar a cabo en plenitud el proceso de contextualización curricular propuesto, debido a que los docentes aún no posicionan las necesidades e intereses de los estudiantes como foco principal de sus decisiones curriculares en los ajustes de ambas matrices, en lugar de aspectos prescriptivos y asociados a los requerimientos pedidos por la institución.

Segunda sesión

Considerando los datos que aporta el registro de observación ocupado en esta segunda sesión de la actividad dos, los docentes mostraron un alto nivel de participación durante la jornada, aportando sus ideas de manera comprometida y respetuosa durante las discusiones y redacción de la nueva matriz de planificación. Durante la sesión, se observó una interacción constante entre los docentes y la matriz de planificación propuesta, ya sea a través de cómo reflejar las decisiones curriculares acordadas por el grupo, así como también en la organización de los elementos a considerar para dotar a este documento de un mayor nivel de pertinencia. Similarmente, los grupos demostraron comprender la importancia de alinear el contenido disciplinar asociado a la clase que planificaron y la habilidad que se propone valorar/medir en esta; según lo anterior, las discusiones de los docentes reflejaron un tránsito entre una concepción más académica y prescriptiva sobre la planificación a una más contextualizada a las necesidades de los estudiantes.

A pesar de las dificultades observadas durante la jornada, tales como el detallar los acuerdos generados grupalmente en la matriz de planificación, es evidente que los docentes demostraron un nivel de compromiso notorio con la actividad al hacer uso de conceptos vinculados con el ajuste de recursos e instrumentos según las necesidades e intereses de los estudiantes, uso de estructuras taxonómicas, procesos de contextualización y nuclearización curricular (ver anexo 6.9.2). La voluntad de los docentes por comprender y desarrollar estos conceptos es un indicativo del posible tránsito de la racionalidad curricular técnica a una de carácter práctico (Grundy, 1991), en donde se valore las características educativas y territoriales de los estudiantes, como también se desmarque de la visión academicista que la institución ha promovido a través de sus procesos de gestión y monitoreo curricular. Como se mencionó al principio de este párrafo, independiente de los obstáculos que se observaron durante la sesión, el hecho de que los docentes estén dispuestos a abordar temas complejos y a ajustar sus prácticas en función de alcanzar los objetivos de esta jornada, es un paso significativo para el desarrollo de un currículum pertinente en la institución.

Sin embargo, es importante señalar que algunos grupos mostraron dificultades para completar todas las secciones de la matriz de planificación. Además, aunque se abordaron temas relacionados con necesidades educativas especiales y adecuación curricular (Decreto Exento N°83, 2015), algunos docentes manifestaron inquietudes sobre la comprensión y

abordaje de estos temas en el contexto educativo donde se realiza este Plan de Mejora. En general, la sesión reflejó un progreso significativo en el desarrollo de decisiones curriculares pertinentes y compartidas por los docentes dentro de sus discusiones, pero también se evidencia la importancia de brindar un mayor apoyo y orientación en áreas específicas de carácter curricular a los docentes para promover un proceso de planificación más pertinente.

A continuación, se analizarán las planificaciones creadas por los docentes de manera colaborativa.

Dentro de lo que se pudo observar en la matriz de planificación redactada por el grupo 1 (ver anexo 6.14.1), se destaca el esfuerzo por abordar las necesidades e intereses específicos presentes en el caso asignado en diferentes secciones del documento, como también el plasmar de manera coherente los objetivos de las clases, actividades a desarrollar y recursos a utilizar. Sin embargo, la falta de detalles compartidos en la matriz, específicamente en los ajustes a los instrumentos de evaluación y en los indicadores de logro de dicha evaluación, dificulta el evidenciar un mayor nivel de pertinencia en las decisiones curriculares grupales, como también un proceso de contextualización curricular que valore las necesidades e intereses de los estudiantes. Ahora bien, al apreciar lo propuesto en diferentes secciones de la matriz de planificación, se puede considerar que los docentes de este grupo logran reflejar un nivel de pertinencia curricular que se desmarque de la racionalidad técnica que se ha evidenciado durante las actividades pertenecientes al Plan de mejora desarrollado.

Considerando los OAs asignados y el análisis de caso con características, necesidades e intereses de un grupo de estudiantes de un 3ro medio, tanto el grupo 1 como el grupo 3 compartían estos elementos para crear sus planificaciones, se presentan a continuación los datos pertenecientes a la matriz creada por este último grupo.

Dentro de las similitudes que se pueden encontrar entre las matrices del grupo 1 y el grupo 3 (ver anexos 6.14.1 y 6.14.2), se observa una tendencia en las decisiones curriculares de los docentes a realizar procesos de ajuste tanto a los recursos que se ocuparán en una clase, como al tipo de estrategias de enseñanza que se desarrollarán en esta, alejándose de considerar en el proceso de ajuste, y de contextualización curricular, a elementos tales como Objetivos de Aprendizaje y contenidos a desarrollar.

Si bien, las matrices de planificación redactadas por el grupo 1 y el grupo 3, muestran que los docentes aún están en proceso de tránsito hacia posicionar sus decisiones en lo curricular más que en lo metodológico, el nivel de detalle mostrado en la matriz del primer grupo es mayor que el de la matriz del tercer grupo, lo cual dificulta realizar una comparación minuciosa entre ambos instrumentos. Considerando lo anterior, no se intenta expresar que un nivel mayor detalle evidencia un mayor nivel de pertinencia en las decisiones curriculares en un grupo o el otro, especialmente considerando las similitudes observadas en ambas matrices de planificación.

A pesar de lo dicho en los párrafos anteriores, y para destacar las particularidades observadas en la matriz de planificación del grupo 3, se puede mencionar que este documento muestra una propuesta en favor de valorar las necesidades e intereses de los estudiantes. Según lo anterior, se puede evidenciar una disposición a ajustar y afinar sus decisiones curriculares a unas más contextualizadas; sin embargo, y siendo esto una constante en cada grupo, no se refleja una reflexión más profunda sobre cómo plasmar las decisiones tomadas de manera colectiva en favor de poder crear una planificación con mayor nivel de pertinencia, ya que el proceso de contextualización mostrado por los docentes, en su mayoría, responde al ajuste de los recursos y materiales a utilizar en sus clases, y en menor medida a contextualizar los aspectos curriculares asignados.

No obstante, en la matriz de planificación del grupo 3, se destaca la intención de los docentes de reflejar una mejor coherencia entre los aspectos curriculares asignados para la redacción del instrumento, alineando OAs, objetivos de clase, contenidos y los instrumentos de evaluación. Según lo anterior, los docentes redactan objetivos de clase que abordan de manera simultánea ambos OAs asignados (ver anexo 6.14.2), lo que refleja un nivel de participación en el que se puedan generar acuerdos comunes más pertinentes, como también el compartir ideas sobre cómo posicionar sus decisiones curriculares hacia una experiencia curricular más contextualizada para sus estudiantes.

Dentro de las observaciones que se le pueden realizar a la matriz de planificación, y las decisiones curriculares tomadas por los docentes del grupo 2 (ver anexo 6.14.3), se reconoce un intento de realizar un proceso de contextualización curricular al planificar la progresión en el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje de asignaturas diferentes (OA03,

Matemática; OA07, Educación Ciudadana) en cada una de las sesiones. Si bien, al observar la matriz, se puede considerar que los docentes de este grupo reconocen las características, necesidades e intereses del grupo de estudiantes asignado, siendo estos mencionado en el documento, las decisiones curriculares expresadas muestran que el proceso de contextualización no considera ajustes a criterios curriculares que le dan forma a este documento (objetivos de clases, instrumentos de evaluación, indicadores de logro), centrando sus decisiones en el ajuste del contenido y estrategias de enseñanza.

Similarmente, en la matriz de planificación del grupo 2 se pueden observar ausencias en áreas como recursos a utilizar, instrumentos de evaluación e indicadores de desempeño (ver anexo 6.14.3). Según lo anterior, el no proporcionar propuestas específicas al plasmar sus decisiones grupales puede sugerir una comprensión limitada respecto a cómo desarrollar el proceso de contextualización curricular y qué tipo de decisiones curriculares expresar en el documento, o si las dificultades en la redacción de esta matriz se deben a una falta de acuerdos de los integrantes del grupo para redactar sus decisiones curriculares en esta instancia.

3.2.1.3 Análisis sobre implementación de ambas actividades.

A partir de la información mencionada en el punto anterior, la siguiente sección se enfocará en discutir la participación de los docentes y el nivel de pertinencia de las decisiones curriculares evidenciadas en los instrumentos utilizados en las diferentes sesiones del Plan de Mejora.

Considerando el desarrollo de la primera actividad, se destacan temas relevantes relacionados con la percepción de los docentes sobre cómo reconocen y valoran las necesidades e intereses de los estudiantes. Mientras aproximadamente la mitad de las respuestas reflejan una comprensión integral de este tema, teniendo en cuenta aspectos personales, emocionales y de contexto, la otra mitad refleja el valorar a los estudiantes a partir de lo que deben aprender según las presiones personales por el cumplimiento de la cobertura curricular. De acuerdo a esto, se puede inferir que las decisiones curriculares que toman los docentes en esta primera etapa reflejan el desarrollo curricular frustrante con el que los docentes llevan a cabo sus procesos de planificación, en el cual estos priorizan aspectos prescriptivos, sin darle un sentido contextual al aprendizaje de sus estudiantes para que responda a sus características territoriales y educativas.

Según los datos presentes en los instrumentos de la segunda actividad, se puede apreciar un alto nivel de participación y compromiso por parte de los docentes durante las discusiones sobre cómo ajustar las matrices de planificación, actual y la nueva, para valorar las necesidades e intereses de los estudiantes. Los docentes aportaron diferentes ideas sobre cada matriz, evidenciando su interés en poder desarrollar en estos instrumentos decisiones curriculares con un mayor nivel de pertinencia de manera colectiva, creando planificaciones que les permitan dotar de un sentido contextual a los aspectos curriculares prescriptivos.

Sin embargo, las sugerencias entregadas a ambas matrices se centran relevar aspectos técnicos y estructurales de la planificación, como la organización de las clases y la terminología utilizada, en lugar de proponer ajustes a este instrumento para facilita el tomar decisiones que valoren las necesidades de los estudiantes. Según lo anterior se pueden inferir posibles desafíos al ayudar a los docentes a transitar sus decisiones curriculares actuales a unas que posicionen a los estudiantes en el centro de estas para desarrollar el proceso de

contextualización curricular. Dentro de estos desafíos, también se debe considerar la necesidad de una mayor claridad en el manejo de conceptos curriculares para flexibilizar la redacción de las decisiones curriculares en los instrumentos, resaltando la importancia de proporcionar un apoyo más acucioso en áreas curriculares específicas. A pesar de los esfuerzos realizados por los docentes, la creación de las matrices aún no refleja un cambio significativo hacia una experiencia educativa más pertinente y contextualizada para los estudiantes.

Aunque los docentes de los diferentes departamentos que participaron en el Plan de Mejora reflejaron motivación y compromiso en discutir colaborativamente sobre las matrices de planificación, la evidencia presentada en los diferentes instrumentos utilizados sugiere que el poder desarrollar a plenitud la Práctica General Deseada aún presentaría desafíos. Según lo anterior, se puede observar la orientación de las sugerencias e información redactada en la matriz hacia aspectos técnicos y estructurales del instrumento en lugar de proponer estrategias que valoren las necesidades e intereses de los estudiantes, no logrando alejarse desarrollo curricular frustrante en la escuela, ya que en estos instrumentos no se valora en profundidad las características educativas y territoriales de los estudiantes, y tampoco se desmarca de la visión academicista que la institución ha promovido por medio de sus procesos de gestión y monitoreo curricular. Para alcanzar completamente la práctica deseada, sería crucial poder desarrollar el proceso de contextualización curricular de una manera más explícita y directa, considerando tanto los aspectos curriculares prescriptivos como también el contexto, las particularidades de los estudiantes, y que sea una práctica más reiterada en el tiempo.

4 CAPÍTULO IV. Conclusión y reflexiones.

4.1 Consideraciones éticas de indagación y puesta en práctica propuesta de mejora

4.1.1 Descripción de consideraciones éticas en los procesos de indagación y desarrollo de actividades.

Las consideraciones éticas que se presentaron durante los procesos de indagación y desarrollo de las actividades propuestas por este TM se asociaron directamente a estas etapas. Con el fin de destacar sus particularidades, el análisis de las consideraciones se dividirá en dos categorías. En primer lugar, se comentará sobre aquellas que llevaron a cabo una valorización consciente de los procesos de producción de información y las interacciones con los participantes. En segundo lugar, se comentará sobre las consideraciones que responden a valorar el desarrollo de los diferentes roles ejercidos durante el desarrollo cada etapa y qué motivó a que estos se pusieran en práctica.

Dentro de aquellas consideraciones que responden a una valorización consciente de estas, se toman en cuenta todas aquellas realizadas durante los procesos de producción de información y validación del PdP observado, desarrollando acciones que garantizaban el anonimato de los participantes durante todo este proceso, como también no malinterpretar sus opiniones y respuestas a las diferentes interrogantes planteadas según las causas evidenciadas. Además, se tuvo especial cuidado en diseñar los diferentes instrumentos utilizados durante este proceso de manera clara y comprensible para todos los involucrados en las indagaciones, para así evitar preguntas que parecieran sugestivas o sesgadas, o que pudieran influir inconscientemente en las respuestas de los participantes. De esta forma, los docentes lograron mostrarse sinceros y críticos durante las diferentes etapas de producción de información, expresando sus perspectivas para precisar la validez y la fiabilidad del problema educativo a abordar.

En cuanto a las consideraciones éticas más personales, la primera se relaciona con mi tránsito de profesor a observador durante este proceso de indagación, teniendo esto en cuenta tanto en la etapa de producción de información, como durante el desarrollo de las actividades propuestas. Se le prestó especial atención a no influir en las diferentes dinámicas que se pusieron en práctica durante el proceso de indagación, siendo estas las entrevistas, observación de clases, validación y sugerencias de instrumentos y discusiones sobre temas

afines a las acciones realizadas y en las respuestas de los participantes. Según lo anterior, se procuró mantener una posición de neutralidad ante las particularidades escuchadas, vistas o discutidas, evitando cualquier indicio de favoritismo o sesgo que pudiera surgir debido a la relación laboral con algunos de los docentes que formaron parte de este proceso, en especial, junto al otro miembro del departamento en que desempeño labores de jefatura. Si bien esta colega formó parte de las diferentes etapas de esta indagación, constantemente mostró una postura crítica y reflexiva para expresar sus perspectivas y opiniones respecto a los diversos temas tratados en cada uno de los espacios propuestos.

En esta misma línea, se puede mencionar que la adopción de los diferentes roles permitió que el desarrollo de este Plan de Mejora pudiera llevarse a cabo, invitando a los docentes de la institución a reflexionar sobre su labor profesional a través de las actividades desarrolladas para facilitar el posicionar las necesidades e intereses de los estudiantes como un aspecto central en sus decisiones curriculares. A pesar de que durante toda esta indagación se evidencia un nivel de pertinencia curricular frustrante (Insunza, 2019) en la institución debido a que no se valoran las características educativas y territoriales de los estudiantes en los procesos de planificación, como tampoco logran las prácticas curriculares de los docentes alejarse de la visión academicista que la escuela ha promovido por medio de sus procesos de gestión y monitoreo curricular. Sin embargo, se podría proyectar hacia el futuro los beneficios que una cultura de trabajo colaborativo entre los docentes en los espacios de planificación brindaría. De esta manera, la colaboración representa un pilar fundamental para desarrollar un currículo institucional más pertinente y contextualizado a las necesidades e intereses de los estudiantes si estos espacios pudiesen ser sistematizados en la institución.

4.2 Reflexión sobre nuevas herramientas profesionales desarrolladas

4.2.1 Reflexión sobre roles desarrollados en el contexto en los procesos de indagación y desarrollo de actividades.

En el siguiente apartado, se examinarán los diferentes roles desempeñados en la institución durante el desarrollo de este TM, y cómo estos, a pesar de contemplar la puesta en práctica de diferentes acciones, fueron orientadas por un elemento en común, y es el poder lograr que los docentes involucrados se sintieran cómodos y motivados para poder expresar sus percepciones y participar en las diferentes etapas de este proceso. Adicionalmente, en esta sección se comenta sobre mi proceso personal de tránsito en concebir la gestión y desarrollo curricular desde una racionalidad con características técnicas a una mayoritariamente práctica (Grundy, 1991), siendo esto considerando en el diseño y abordaje de los procesos de monitoreo y acompañamiento curricular desarrollados durante el Plan de Mejora.

Con respecto a los roles desempeñados, siendo estos el de profesor, observador del contexto escolar, y guía de las diferentes actividades propuestas, es posible comprender que para llevar a cabo acciones que me permitieran analizar la realidad curricular presente en la institución desde una distancia cercana, fue necesario tomar una posición neutral que lograra cuestionar tanto mi práctica docente como las de mis compañeros. Al formar parte de la cotidianidad del establecimiento, pude notar que yo también había adoptado la tendencia a concebir mi labor docente a través de la racionalidad técnica presente en la institución debido a procesos de gestión y monitoreo curricular dentro de este espacio. Lo anterior dificultó mi tránsito personal hacia prácticas curriculares que reflejaran una racionalidad práctica, así como también las reflexiones sobre cómo llevar a cabo este proceso. En este sentido, autores han discutido sobre la formación del *habitus* docente, (Bourdieu et al., 1993; Aldaba, 2005; Osorio y Moreno, 2022) el que se construye a partir de la experiencia intersubjetiva de los sujetos respecto a cómo un entorno específico moldea sus actitudes y prácticas profesionales. Lo anterior supone beneficios o potencialidades, que se relacionan con una mayor confianza para tomar decisiones curriculares o para relacionarse con los demás miembros de la institución; pero, a su vez, supone obstáculos, como la necesidad de mediación entre los

intereses de la escuela, profesionales y personales. En otras palabras, el que los intereses o propósitos de una institución jerarquizada difieran de los intereses profesionales del docente, lleva a que este último matice o acomode sus propias aspiraciones para darles una orgánica a la lógica institucional, lo cual podrá sesgar o limitar su capacidad reflexiva y de atención al entorno (Osorio y Moreno, 2022).

Luego, en relación con el rol de guía de las actividades propuestas, reconozco que se me dificultó proponer actividades, como también materiales y recursos que no dieran respuestas específicas a los docentes sobre cómo realizar los procesos de planificación contextualizada a las necesidades e intereses de los estudiantes. No obstante, se propuso generar preguntas que le permitiera a mis colegas el cuestionar sus prácticas curriculares para poder llevar a cabo esta reflexión tanto de manera personal como colectiva según las diferentes sesiones desarrolladas. Esta tendencia a dar las respuestas antes de dialogar sobre las interrogantes, encuentra su justificación en una perspectiva del docente como reproductor (Aldaba, 2005; Osorio y Moreno, 2022), perspectiva que yo mismo adoptaba al ingresar a este programa y que ha sido desmantelada de forma progresiva durante el trayecto de este TM. De esta manera, el rol de guía de las tres sesiones realizadas, se enfocó en ayudar a los docentes a reflexionar sobre sus decisiones curriculares, respondiendo a lo propuesto por Osorio y Moreno (2022) de llevar a cabo una vigilancia epistemológica sobre sus propias prácticas, en favor de ajustar sus procesos de planificación a unos que reflejen un mayor nivel de pertinencia curricular y que se desmarquen de las prácticas curriculares promovidas en la institución.

Considerando que los procesos de gestión y monitoreo curricular en la institución reflejan una racionalidad curricular técnica, el tránsito personal en concebir el desarrollo curricular a partir de una racionalidad práctica no fue algo fácil de realizar debido a costumbres y experiencias desarrollados por formar parte de este espacio educativo y de su comunidad. Para llevar a cabo la propuesta de este Plan de Mejora, siendo esta la redacción de una matriz de planificación pertinente y contextualizada a las necesidades e intereses de los estudiantes, fue necesario proponer acciones que se desmarcaran de las preconcepciones personales e institucionales sobre cómo gestionar el currículum en sus diferentes niveles, y en cambio visibilizaran un proceso de contextualización curricular que relevara las

características distintivas del espacio escuela para poder dotar al aprendizaje de un sentido relevante al contexto presente (Pinto, 2012). Según lo anterior, los roles desarrollados en las diferentes etapas de este TM me permitieron reflexionar sobre mi propio *habitus* docente para poder desligarme de prácticas mecanicistas según mis propias experiencias personales, como también las desarrolladas dentro de la institución, ya que, en palabras de Aldaba (2005), es necesario considerar el *habitus* “como un operador de transformación a través del cual las estructuras objetivas que lo originan adquieren eficiencia y tienden concretamente a reproducirse o a transformarse” (p.35). De esta manera, aún considero que poseo elementos conscientes e inconscientes en mis decisiones curriculares, según mi labor y creencias como docente, que necesitan ajustes más específicos para poder proponer procesos de desarrollo curricular que releven las interacciones entre los estudiantes y mi persona para dotar de mayor sentido contextual a los procesos de aprendizaje y gestión del currículum.

4.3 Reflexión sobre el rol ejercido en la puesta en práctica

4.3.1 Consideración de límites, posibilidades y proyecciones como agente de cambio

A continuación, se discutirán tres elementos relevantes sobre cómo se consideró el rol de agente de cambio en la institución en que este TM se llevó a cabo. En este punto se discutirán tres límites que se observaron durante el desarrollo de este rol, siendo estos: el tipo de interacciones sostenidas con los docentes partícipes durante el proceso de indagación y desarrollo del Plan de Mejora, cuáles aspectos considerar para valorar las necesidades e intereses de los estudiantes en los procesos de planificación, y el manejo de conceptos y vocabulario relacionado con aspectos curriculares.

En primer lugar, y respecto a las diferentes dinámicas establecidas entre los docentes y mi persona, me pregunto si estas diversas interacciones podrían haber influido de alguna manera en la aceptación de las propuestas expresadas durante las diferentes jornadas, específicamente, el valorar las necesidades e intereses de los estudiantes en sus procesos de planificación. Lamentablemente, un límite identificado respecto a mi campo de acción durante el rol de agente de cambio se refiere concretamente a los procesos de planificación, ya que no desempeñé un rol de liderazgo curricular -a excepción del rol de Jefe de Departamento de Inglés- que permita observar si las planificaciones personales de los docentes reflejan un mayor nivel de pertinencia luego del desarrollo del Plan de Mejora. A pesar de los esfuerzos realizados para ayudar a los docentes a contextualizar sus planificaciones, se puede evidenciar que las decisiones curriculares en sus matrices creadas durante la última sesión reflejan procesos de aprendizaje guiados por concepciones personales e institucionales sobre cómo llevar a cabo su proceso de planificación (Osorio y Moreno, 2022), ya que los docentes aún centran sus decisiones curriculares en la transmisión de conocimientos disciplinares carentes de sentido contextual. A partir de esto, se puede mencionar que, para llevar a cabo el proceso de contextualización curricular, el rol de guía debe proponer un acompañamiento curricular que no solamente ayude a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas y creencias, sino también los oriente en cómo reflejar sus decisiones curriculares según los instrumentos de gestión curricular a utilizar, sin relevar características superficiales del currículum prescrito, como lo son la progresión y

numeración de los OAs, y de los estudiantes respecto a sus gustos e intereses, necesidades educativas y procesos psicosociales, contextos territoriales y familiares.

En segundo lugar, uno de los elementos fundamentales de este TM se relaciona con cómo los docentes entienden las necesidades e intereses de los estudiantes, concretamente la expresión “necesidades”. Como se comenta en los ajustes de las actividades del capítulo III, se discutieron diferentes lineamientos institucionales y ministeriales que se pueden considerar para reconocer e incorporar las necesidades de los estudiantes dentro de los procesos de gestión curricular en la escuela según las orientaciones que presentan estos documentos; particularmente, en las primeras dos sesiones, se discuten las diferencias entre las expresiones necesidades educativas especiales, individuales y comunes (Ministerio de Educación, 2011). A partir de lo anterior, el análisis realizado sobre las discusiones sostenidas con los docentes a lo largo de las actividades, como también sobre las matrices de planificación creadas, no logra evidenciar un distanciamiento de las concepciones personales de los docentes respecto a la categoría de necesidades educativas especiales a unas que las reconozcan como “necesidades humanas bajo su naturaleza inherente” (Navarrete, 2020, p.5) debido a confusiones semánticas o según las experiencias personales de los participantes respecto a este tema. A partir de lo anterior, Osorio y Moreno (2022) mencionan que para analizar críticamente la labor docente, debe llevarse a cabo un proceso de vigilancia epistemológica, el cual debe considerar elementos de la práctica como la “incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, que pasan desapercibidos para los cánones de la racionalidad técnica” (p.13). De esta manera, al pensar en cómo valorar las necesidades estudiantiles a través de los procesos de gestión del currículum dentro de la institución, se debe considerar el no reflejar decisiones curriculares que generen o reproduzcan experiencias educativas segregadoras para los estudiantes según sus diversas necesidades e intereses, por medio de una reflexión profunda sobre nuestras propias experiencias personales y educativas, prácticas comunes y lenguaje que dan forma a nuestro *habitus* docente.

En tercer lugar, un último límite identificado según los roles desarrollados durante el Plan de Mejora se podría denominar como un proceso de alfabetización curricular junto a los docentes, ya que, aunque los participantes hacían uso de un lenguaje curricular que les permitió desenvolverse sin mayor dificultad durante las tres sesiones, la propuesta de llevar

a cabo un proceso de contextualización curricular requiere de una comprensión de aspectos curriculares que se desmarquen de los utilizados comúnmente dentro de la institución, en donde se evidencia, por medio de sus instrumentos de gestión curricular, las actitudes y acciones esperadas de los docentes en este espacio. Según lo anterior, las definiciones de las prácticas curriculares que se llevan a cabo en la escuela impactan en el sentido de pertenencia de los docentes con la institución y el compromiso de estos actores para llevar a cabo diversas prácticas según las metas educativas que se planteen, ya que “cada organización escolar establece una concepción particular de participación docente para encarar el desafío curricular” (Pérez-Ruiz, 2018, p. 10). Similarmente, según Zabalza (2012), el desarrollar un proceso de contextualización curricular no solamente responde a los aspectos técnicos de la gestión curricular, en el caso de este TM, a los procesos de planificación y sus diferentes componentes, sino que también a su dimensión lingüística en favor de desarrollar operaciones lógico-conceptuales que interpreten y describan en profundidad el contexto escolar y personal de los estudiantes. A pesar de lo anterior, se evidencia que las restricciones temporales presentes en el desarrollo del Plan de Mejora, como también las falencias en su desarrollo, no permitieron que este proceso de alfabetización curricular se reflejara en las diferentes matrices de planificación colaborativa, ya que estas mostraron ajustes de elementos metodológicos y didácticos más que de aquellos de carácter curricular discutidos en los talleres.

Por lo tanto, es posible mencionar que la influencia del rol de guía para llevar a cabo este proceso de alfabetización curricular no logró alcanzar los objetivos propuestos en las actividades del Plan de Mejora, esto según los límites descritos previamente, como la escasez de tiempo, el *habitus* docente observado, y el manejo limitado de conceptos curriculares que permitan la creación de planificaciones contextualizadas. A partir de lo anterior, el rol de guía debe considerar más que la mera discusión de información, este rol requiere el poder ayudar a los docentes a desarrollar una comprensión profunda de los aspectos curriculares menos frecuentes, adecuando las estrategias ocupadas durante el acompañamiento para superar los límites observados, reflexionando constantemente en mejoras y ajustes para que los docentes no solo sean capaces de observar e integrar los elementos contextuales a sus planificaciones, sino también para poder tomar decisiones curriculares que reflejen un mayor nivel de pertinencia según las necesidades e intereses de los estudiantes.

Considerando lo que se ha mencionado en este punto respecto a las dinámicas establecidas entre los docentes y mi persona, surge una pregunta en relación a si los participantes han incorporado, o podrán hacer uso de las ideas discutidas durante los tres talleres en sus planificaciones individuales en el futuro, ya que, en el espacio de planificación colaborativa, los límites descritos en los párrafos anteriores no permitieron el poder abordar el proceso de contextualización curricular con un mayor nivel de pertinencia. En este sentido, las confusiones semánticas y concepciones limitadas respecto a las necesidades estudiantiles destacan la necesidad de reflexionar sobre el *habitus* docente (Bourdieu et al., 1993; Aldaba, 2005; Osorio y Moreno, 2022) y así evitar prácticas que focalicen el abordaje del contenido disciplinar de manera explícita.

Esta reflexión, o vigilancia epistemológica (Osorio y Moreno, 2022) sobre las prácticas y experiencias de los docentes se convierte en un componente crucial para avanzar hacia el desarrollo de toma de decisiones curriculares con mayor nivel de pertinencia en la institución, como también para comprender que el llevar a cabo este proceso curricular requiere de compromiso personal y colectivo en favor de superar las concepciones que guían tanto la labor como las creencias de los docentes en la escuela. A pesar de que aún se evidencia un manejo frustrante del currículum (Insunza, 2019) por parte de los docentes, se podría proyectar hacia el futuro los beneficios que una cultura de trabajo colaborativo docente en los espacios de decisión curricular brindaría si esto se sistematizara en la institución, convirtiendo a la colaboración en un pilar fundamental para el diseño y desarrollo de un currículo más pertinente a los contextos educativos de los estudiantes. Para poder llevar a cabo lo anterior, Pinto (2012) considera que los docentes deben ser capaces de apropiarse, gestionar y dotar el currículum prescrito de un sentido contextual local a la escuela; centrar al estudiante como el aspecto principal del quehacer pedagógico, desmarcándose de enfoques curriculares academicistas; conocer las características emocionales, socio-económicas, físicas y territoriales de los estudiantes, como también el marco curricular prescrito según su estructura y espacios de flexibilidad presentes.

4.4 Reflexión crítica sobre límites y posibilidades del Trabajo de Magíster para generar transformación socioeducativa

4.4.1 Reflexión sobre roles desarrollados y procesos de transformación socioeducativa.

A partir de lo mencionado tanto en los diferentes puntos de este capítulo, como también en el cierre del capítulo III, emerge la necesidad de examinar un aspecto que no fue considerado durante las etapas de indagación del PdP evidenciado, ni tampoco dentro del Plan de Mejora propuesto, siendo esto cómo el desarrollo de las diferentes jornadas y sesiones pudieron influir en valorar y potenciar tanto el capital humano, social y decisional en la institución en favor de proponer procesos de transformación socio-educativa dentro de este espacio.

El capital humano, social y decisional, según la descripción de Hargreaves y Fullan (2015), buscan abordar los desafíos asociados a realizar procesos de mejora educativa dentro de una escuela. El capital humano recalca la importancia de desarrollar la profesionalidad de los individuos de la institución educativa, en el caso de este TM, de los docentes, tomando en cuenta el crecimiento profesional y las habilidades esenciales para mejorar los diferentes procesos educativos en este espacio. Por otro lado, el capital social subraya la importancia que las relaciones y la colaboración en la comunidad educativa poseen para generar procesos colaborativos entre los distintos estamentos, contribuyendo a desarrollar un ambiente de aprendizaje más pertinente a las realidades contextuales del entorno educativo. Por último, el capital decisional se refiere a la capacidad de los individuos y las instituciones para tomar decisiones informadas y relevantes, promoviendo un liderazgo democrático que valore el conocimiento existente, prácticas y experiencias educativas previas de manera individual como colectiva para emitir juicios más precisos según su respectivo contexto educativo.

Si bien, las intervenciones realizadas en la institución se enfocaban en poder ayudar a los docentes a tomar decisiones curriculares con un mayor nivel de pertinencia en sus procesos de planificación, no se puede obviar la influencia que la adopción de los diferentes roles descritos en el punto 4.2 tuvieron para proponer un espacio y una guía para fortalecer el desarrollo profesional de los participantes. A pesar de las limitaciones temporales del Plan de Mejora, como también aquellas dentro de la institución, el *habitus* docente, y el escaso manejo de conceptos curriculares referentes a procesos de contextualización curricular, en los espacios de planificación colaborativa no solo se reconocieron inquietudes de los docentes sobre la validez y aplicabilidad de este tipo de prácticas, también se logró evidenciar, a través de la participación de estos últimos, la posibilidad para sentar las bases

de un proceso de acompañamiento curricular que oriente la toma de decisiones curriculares con un mayor nivel de pertinencia, fortaleciendo el capital humano, social y decisional, a través de la construcción de espacios de trabajo colaborativo. Lo anterior se puede llevar a cabo de manera transversal entre diferentes asignaturas o fortaleciendo el trabajo por departamentos. A partir de esto, se podría proyectar en la institución un compromiso, al menos por parte de los docentes, con la mejora educativa y el bienestar de los estudiantes y la comunidad escolar en general, siendo capaces de enfrentar y aprender de los diferentes obstáculos que se presenten y ajustando sus prácticas curriculares para alcanzar los objetivos educativos y curriculares que se propongan de manera colectiva.

Considerando lo anterior, se puede mencionar que la promoción del capital decisional de los docentes fue uno de los aspectos más relevantes dentro de los tres mencionados por Hargreaves y Fullan (2015), en el cual se orientó a los docentes a transitar hacia una racionalidad curricular práctica mediante la implementación del proceso de contextualización curricular, como también el ajuste y uso de una matriz de planificación contextualizada. No obstante, mediante la revisión de los instrumentos creados para las últimas dos sesiones, como también considerando las limitaciones temporales del Plan de mejora, se puede apreciar que este objetivo no se alcanzó. Lo anterior puede dar cuenta de que para poder desarrollar el tipo de prácticas curriculares propuestas, sobre todo si estas prácticas son distintas a las que ellos están acostumbrados o que forman parte de su *habitus* docente, los docentes deben practicar y retroalimentarse constantemente tanto de manera individual como con sus compañeros para facilitar este proceso (Hargreaves y Fullan, 2015). Debido a esto, y en palabras de Hernández y Magaña (2018), el proceso de planificación contextualizada considera tanto la planificación de las prácticas curriculares, como también su puesta en práctica, en el caso de este TM, de las decisiones curriculares con las que se espera que los estudiantes logren sus aprendizajes.

De esta manera, la matriz de planificación propuesta proporcionó a los docentes una guía para orientar y plasmar sus decisiones curriculares colectivas a pesar de los obstáculos y limitaciones presentadas, considerándose no solo como un instrumento flexible para poder llevar a cabo el proceso de contextualización curricular propuesto (Furman y Gellon, 2020), sino también como evidencia de que se pueden desarrollar procesos de gestión del currículum

que se desmarquen de los que se realizan en la escuela, propios de una racionalidad técnica (Grundy, 1991). Las propuestas presentadas y discutidas, en conjunto, no solo fortalecen el capital humano, social y decisonal de los docentes al potenciar su capacidad para tomar decisiones curriculares con mayor precisión, a pesar de aún reflejar una racionalidad curricular técnica en las matrices creadas, sino que también evidencia los beneficios que la interacción sistemática entre los docentes en estos espacios y procesos de planificación brindaría en, por ejemplo, el desarrollo y construcción de una cultura escolar que favorezca el trabajo colaborativo entre docentes de un mismo departamento o de diferentes asignaturas.

Para finalizar, las diferentes etapas pertenecientes a la aplicación de este TM, ya sean el proceso de producción de información y su correspondiente análisis de la realidad estructural y curricular en la institución, como también el desarrollo del Plan de Mejora en sus diferentes sesiones y respectivas propuestas, presentan la posibilidad de realizar procesos de transformación socioeducativa por medio de la concepción de la justicia social en sus dimensiones de redistribución y reconocimiento (Fraser, 2006). Por una parte, las injusticias según el paradigma de la redistribución suelen concebirse según las estructuras económicas y de clase presentes en la sociedad, por otro lado, las injusticias según el paradigma del reconocimiento interpretan patrones culturales enraizados en nuestra sociedad. A partir de lo anterior, es necesario mencionar que las posibilidades de proponer procesos de transformación socioeducativa en la institución, en relación a los temas abordados en este TM, preponderaron en favor de que los docentes reflexionaran y se desmarcaran de patrones educativos, curriculares y culturales prevalentes en su *habitus* docente, valorando su conocimiento y experiencias en los procesos de planificación colaborativa para contextualizar el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a sus necesidades e intereses educativos, personales y territoriales.

Ahora bien, los procesos de justicia social relacionados al paradigma de redistribución relevan consideraciones, mayoritariamente, económicas desde su enfoque materialista. No obstante, los elementos examinados durante este TM que pueden ser asociados a esta idea desde un enfoque bidimensional de la justicia social (Fraser, 2006), son la reorganización de la división del trabajo por medio de la colaboración entre docentes y la democratización en la toma de decisiones curriculares de manera colectiva en los procesos de planificación. Esto

ocurre debido a la individualización e instrumentalización de la capacidad reflexiva y participativa de los docentes en los espacios, procesos de decisión y gestión curricular presentes en la escuela; o, en otras palabras, a una mala distribución de los espacios y tiempos, como también un reconocimiento erróneo, o inexistente de la capacidad de los docentes para tomar decisiones curriculares de manera colectiva.

A partir de lo anterior, el reconocimiento de las habilidades, prácticas y experiencias previas de los docentes, como la redistribución del capital decisional de los participantes, permite concluir que la implementación de estas prácticas colaborativas dentro de la escuela pueden facilitar procesos de transformación socioeducativa. En este sentido, la colaboración y la toma de decisiones de manera democrática no solo contribuirían a una redistribución más equitativa de los espacios de decisión curricular en las planificaciones de los docentes, sino que también podrían contrarrestar la individualización e instrumentalización de las habilidades de estos actores en los procesos de gestión curricular, fomentando una cultura curricular en que se reconozcan y valoren las habilidades individuales y colectivas para la toma de decisiones curriculares con mayor nivel de pertinencia. De esta manera, el trabajo colaborativo no solo busca potenciar el capital profesional dentro de la institución, sino también a impulsar una transformación profunda hacia una concepción de la gestión del currículum más pertinente a las necesidades e intereses de los estudiantes.

4.4.2 Reflexión personal sobre roles, actividades y alcance del proceso de transformación socioeducativa en la institución.

Considerando lo dicho en el punto anterior, la información evidenciada en los instrumentos de cada una de las sesiones desarrolladas, como también los límites descritos, y el no poder observar el nivel de impacto del Plan de Mejora en los docentes en el futuro, a modo personal, refuerza la idea de que para poder llevar a cabo procesos de transformación socioeducativa dentro de una escuela se requiere mucho más que lo que se puede presentar, discutir, reflexionar y plasmar en tres sesiones. Según esto, el *habitus* docente, las limitaciones estructurales y temporales presentes en la institución, el trabajo individualista e instrumental en los procesos de planificación, y la escasa valoración de los estudiantes más allá de su desempeño académico, son problemáticas que para ser abordadas requieren de mucho más tiempo para identificar y trazar un plan de acción, como también se necesita de un entendimiento general y compartido de cada una de estas problemáticas; ya que, el cúmulo de todas estas problemáticas no solamente permea y dificulta la labor de los adultos dentro de la institución, sino que también repercute en la enseñanza que se le brinda a los estudiantes.

La complejidad de las problemáticas identificadas releva la importancia de generar estrategias pedagógicas y curriculares que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa, como también el compartir un compromiso sostenido y compartido en el tiempo entre los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, la transformación socioeducativa no puede limitarse a un desarrollo temporal específico, más bien debe concebirse como un proceso de reflexión constante, y de colaboración y acción para abordar pertinentemente las problemáticas identificadas. En este sentido, es relevante fomentar una cultura organizativa abierta al cambio y a desafiar prácticas educativas y curriculares arraigadas en la escuela, implementando espacios que promuevan la colaboración, reflexión, retroalimentación y ajuste de prácticas pedagógicas y curriculares que valoren las necesidades humanas (Navarrete, 2020) de los estudiantes para alcanzar un proceso de transformación socioeducativa real.

5 BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe de Resultados Educativos Educación Media 2018 para Docentes y Directivos*. Santiago, Chile. http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/media/IRE_MEDIA_2018_RBD-16807.pdf
- Aldaba, A. (2005). El habitus, generador del saber en la práctica docente. *Investigacion Educativa Duranguense*(4), 29-35.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (1993). *El oficio de sociologo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Decreto Exento N°83. (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. *Diario Oficial de la República de Chile del 5 de febrero del 2015*. <https://bcn.cl/2f7b6>
- Decreto N°67. (2018). Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N°83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile del 20 de febrero del 2018*. <https://bcn.cl/2f7jk>
- Díaz, S., y Hernandez Mosqueda, S. (2018). Importancia de la planeación contextualizada en la práctica docente. *Revista electrónica Desafíos Educativos*, 2 , 21-36.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Furman, M., y Gellon, G. (2020). *El camino inverso: diseño curricular de atrás hacia adelante*.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Guzmán, A. (2022). Transformación socioeducativa en los centros escolares: reflexiones y desafíos para sus equipos directivos y docentes. (J. Queupil, Ed.), *Politica curricular nacional: consideraciones y desafíos para la promoción del proceso de desarrollo curricular en la escuela (pp. 153-175)*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2015). *Capital Profesional*. Ediciones Morata, S. L.
- Hernández, S., y Magaña, S. (2018). Importancia de la planificación contextualizada en la práctica docente. *Revista Electronica Desafíos Educativos*. <https://ciinsev.com/web/revistas/2017-2018/primerEdicion/REVISTA3/02.pdf>

- Insunza, J. (2019). Pertinencia curricular: entre la relevancia y frustración. Un ejercicio de análisis del marco curricular chileno a partir de los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Revista Enfoques Educativos*, 16(2), 61-83.
- Ministerio de Educación. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Chile. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Evaluación formativa en el aula, Orientaciones para docentes, integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Evaluacion/89343:Evaluacion-Formativa-en-el-Aula-Orientaciones-para-docentes>
- Ministerio de Educación (2019a). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Ministerio de Educación (2019b). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Ministerio de Educación (2021). *Marco para la buena enseñanza*. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica.
- Ministerio de Educación (2023). *Manual portafolio asignaturas 7° Básico a 4° Medio*. Centro de perfeccionamiento, experimentación, e investigación pedagógica.
- Mintrop, R., y Órdenes, M. (2022). *Resolución de problemas para la mejora continua. Una guía práctica para líderes educativos*. Ediciones LOM.
- Navarrete, M. (2020). ¿Necesidades educativas o necesidades humanas? Concepto de 'necesidades educativas' en Chile y algunas proyecciones. *Revista Educación las Américas*, 10. <https://doi.org/https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.86>
- Osorio, O., y Moreno, V. (2022). Habitus académico y obstáculos en la práctica docente. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*(24).
- Pérez-Ruiz, A. (2018). Práctica docente y currículo: Un marco de análisis constructor. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/ree.22-3.20>
- Pinto, R. (2012). *Un camino que encuentra su rumbo: Innovaciones curriculares y pedagógicas en Latinoamérica*. Editorial Académica Española.

Van den Akker, J. (2010). *Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices*. In S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe* (pp. 175-195). CIDREE.

Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, 8(22). <https://doi.org/https://doi.org/10.25755/int.1534>

6 ANEXOS

6.1 Rubrica acompañamiento a clases de la institución



PAUTA DE ACOMPAÑAMIENTO AL AULA

Profesor Acompañante: _____ Fecha acompañamiento: _____

Profesor acompañado: _____

Asignatura: _____

Curso: _____

| | | NO LOGRADO | EN DESARROLLO | LOGRADO |
|------------------------|----------------------------|--|---|---|
| INICIO DE LA CLASE | Conocimientos previos | El docente no recoge los conocimientos previos ni los contenidos vistos con anterioridad | El docente considera los contenidos revisados con anterioridad pero, no los relaciona con aprendizajes futuros. | El docente recoge los contenidos y conocimientos previos de los estudiantes y los vincula con los contenidos a ver en la sesión |
| | Objetivo de la clase | El docente no menciona el objetivo de la clase ni lo explica. | El docente deja entrever el objetivo de la clase con una breve explicación o ninguna. El docente menciona, pero no escribe el objetivo de la clase. | El docente menciona y escribe el objetivo de la clase y lo explica con claridad (habilidad, contenido y actitud) |
| DESARROLLO DE LA CLASE | Dominio de contenido | El docente no explica con claridad los conceptos tratados en la clase o tiene conceptos errados. | El docente explica, en su mayor parte, con claridad los conceptos de la clase o tiene una imprecisión conceptual. | El docente explica con claridad los conceptos de la clase y adapta el lenguaje al nivel. No hay errores conceptuales. |
| | Promoción de participación | El docente presenta una clase totalmente expositiva | El docente permite pocas intervenciones de sus estudiantes y mayormente expone su clase. | El docente promueve la participación activa de sus estudiantes en la clase |
| | Actividad central | El docente no presenta ninguna actividad para desarrollar habilidades. | El docente propone una actividad central relacionada con los contenidos revisados. | El docente propone una actividad central coherente y acorde a su ciclo vital que se relaciona con el objetivo planteado en un comienzo |
| | Tipo de actividad | El docente no propone una actividad que promueva el desarrollo de habilidades, conceptos y actitudes | El docente propone una actividad que propone alguno uno de los siguientes elementos: conceptos, habilidades y actitudes | El docente propone una actividad que promueve el trabajo de conceptos, habilidades y actitudes. |
| | Retroalimentación | El docente no retroalimenta la actividad central realizada. | El docente retroalimenta el trabajo de algunos estudiante, pero no lo usa como oportunidad de aprendizaje. | El docente retroalimenta a la mayoría de los y las estudiantes de manera oportuna haciendo énfasis en sus errores y aciertos que usa como oportunidad de aprendizaje. |
| | Autonomía | El docente no favorece la autonomía de los estudiantes durante la sesión. | | El docente favorece el trabajo autónomo del estudiante. |
| | Recurso didáctico | Los recursos didácticos no se ajustan a los objetivos que se quieren alcanzar dentro de la clase. Los recursos didácticos son accesorios | Algunos de los recursos se ajustan a los objetivos que se quieren alcanzar dentro de clase. No todos son fundamentales para la clase. | Los recursos didácticos se ajustan a los objetivos que se quieren cumplir dentro de la clase. Son necesarios para el desarrollo de la clase. |
| | Monitoreo | El docente no monitorea que los estudiantes tomen apuntes o que desarrollen la actividad. | El docente monitorea muy poco (una vez) a los estudiantes durante el desarrollo de la actividad. | El docente monitorea de forma constante a los estudiantes durante la toma de apuntes o/y el desarrollo de la actividad. |

| | | NO LOGRADO | EN DESARROLLO | LOGRADO |
|-----------------------------|-------------------------|---|--|--|
| CIERRE DE LA CLASE | Ejercicio de cierre | El docente no cierra la clase. No promueve la reflexión en sus estudiantes. | El docente cierra la clase de manera vaga, sin propiciar de manera clara una reflexión. | El docente cierra la clase, considerando la reflexión por parte de sus estudiantes a partir de la actividad de cierre. |
| | Reflexión metacognitiva | El docente no retoma los objetivos ni se focaliza en constatar si los estudiantes aprendieron a través del ejercicio/actividad | El docente no retoma los objetivos, pero se pone atención en constatar si los estudiantes aprendieron a través del ejercicio/actividad. | El docente retoma los objetivos y se focaliza en constatar si los estudiantes aprendieron a través del ejercicio/actividad contestando qué y cómo aprendí. |
| RESPONSABILIDAD PROFESIONAL | Inicio | El docente comienza su clase después de pasados 5 minutos y no cuenta con todos los materiales para desarrollarla. | | El docente comienza su clase dentro de los primeros 5 minutos y cuenta con todos los recursos necesarios para desarrollarla. |
| | Planificación | El docente desarrolla una clase no planificada. | | El docente desarrolla una clase planificada y revisada por UTP. |
| TRANSVERSAL | Clima de aula (Respeto) | El docente y los estudiantes no comparten normas. No hay un clima de respeto. | El docente y los estudiantes no siempre comparten normas de comportamiento dentro de la sala. (respetar turnos para hablar, no decir improperios, etc.) | Se observa normas compartidas y hay permanente respeto entre los estudiantes y el docente. |
| | Clima de aula (interés) | El docente no demuestra interés por las necesidades de los estudiantes. Ignora las peticiones académicas de los estudiantes. | El docente no siempre manifiesta interés en las necesidades del estudiante, dejando de lado lo que este pueda aportar. | El docente manifiesta interés en todas las ocasiones por las necesidades del estudiante |
| | Uso de error | El docente no corrige a los estudiantes. Ignora el error y no lo usa para que el alumno aprenda. | El docente corrige los errores de los estudiantes, pero no lo usa (el error) como aprendizaje para que el estudiante tenga un proceso metacognitivo y sepa qué hizo mal. | El docente corrige a los estudiantes cuando encuentra un error y lo usa como oportunidad de aprendizaje a nivel metacognitivo. |
| | Uso de tiempo | El docente tiene más de un espacio de tiempo muerto en su clase. No hay un uso apropiado del tiempo. La clase termina antes del tiempo presupuestado. | El docente tiene un espacio muerto, breve, durante la clase. Hay un uso del tiempo apropiado en su mayoría. | El docente usa siempre el tiempo de clases de manera óptima y nunca da pie a tiempos muertos dentro de la clase. Termina la clase a la hora que corresponde. |

6.2 Respuestas primer proceso de producción de datos

6.2.1 Respuesta departamento de Inglés

| | |
|--|---|
| Departamento de Inglés | 1 |
| <i>¿Qué opina sobre los espacios de planificación que existen en el establecimiento?</i> | <i>muy reducidos y mal organizados, depende de la carga horaria, fijar un espacio entre departamento.</i> |
| <i>¿Considera que son escasas o son suficientes para trabajar el desarrollo de los OAs?</i> | <i>muy escasos, deben ser más constantes</i> |
| <i>¿Usted planifica en conjunto con sus colegas de departamento?</i> | No |
| <i>¿Cuál considera usted que es el motivo principal del por qué estas instancias sean así?</i> | <i>poca coordinación desde equipo directivo, organizar mejores equipos y espacios de trabajo.</i> |
| <i>¿Considera que la ausencia de instancias de planificación conjunta por parte de los profesores de [inglés, lenguaje e historia] es un impedimento para el desarrollo de los OAs de sus estudiantes?</i> | <i>Si, cada profesor prioriza diferentes objetivos en favor de lo que ve durante la clase o el mismo enfoque y metodologías que ocupa el profesor.</i> |
| <i>¿Qué tipo de acciones por parte suya considera que propician la implementación de estas instancias de manera regular?</i> | <i>Coordinar espacios de forma irregular, coordinar actividades en común según el nivel, pero se aborda según los OAs que el profesor estime conveniente.</i> |

6.2.2 Respuesta departamento de Lenguaje

| *Depto. Lenguaje | 1 | 2 | 3 | 4 | Resumen integrado |
|--|---|--|--|--|--|
| <i>¿Qué opina sobre los espacios de planificación que existen en el establecimiento?</i> | Pocos, pero existen. Centrados en el trabajo individual | Son necesarios, pero poco efectivos. La planificación diaria puede ser agobiante y limitando la creatividad. | La forma en la en que se organizan los horarios no permiten un trabajo en conjunto. No hay lineamientos para llevar a cabo estas instancias. | Son bastante asequible, me gustan. | Son pocos, pero centrados en lo que debe realizar cada uno. |
| <i>¿Considera que son escasas o son suficientes para trabajar el desarrollo de los OAs?</i> | Escasos, por temas de horario no se puede gestionar | Son escasas. | Son escasos, el tiempo de hora no lectiva no está distribuido de forma que permite generar estas instancias. | Escaso, falta tiempo | Son escasas para el cumplimiento de los OAs. |
| <i>¿Usted planifica en conjunto con sus colegas de departamento?</i> | no | No, solo realizo talleres. Varía por el contexto del curso. | No. | No, individual | No, todos trabajan de manera individual. |
| <i>¿Cuál considera usted que es el motivo principal del por qué estas instancias sean así?</i> | No tengo paralelo, no están los horarios para realizarlos. No se coordinan los espacios en un nivel administrativo. | Falta de tiempo de los profesores, poca organización entre departamento. | No hay espacios de coordinación en relación a las horas no lectivas entre los compañeros de departamento. | Se trabaja en básica y los otros en media. | Falta de coordinación horaria. |
| <i>¿Considera que la ausencia de instancias de planificación conjunta por parte de los profesores de [inglés, lenguaje e historia] es un impedimento para el desarrollo de los OAs de sus estudiantes?</i> | No, depende del trabajo individual de aula. Depende de la metodología ocupada por el profesor. | Si: falta coordinación en favor de generar un plan común. No: varía en relación al contexto del aula. | Si, debido los diferentes ritmos, metodologías ocupadas. El desarrollo de los OAs se trabaja de forma dispar debido a la falta de espacios entre colegas de un mismo nivel y departamento. | No, no perjudica debido a que trabajo en educación básica. | Las metodologías ocupadas, como el ambiente de aula juegan un rol clave. |
| <i>¿Qué tipo de acciones por parte suya considera que propician la implementación de estas instancias de manera regular?</i> | Conversaciones informales e irregulares entre colegas, sugerencias y comentarios | La comunicación es clave, compartir materia y recursos. Compartir diferentes elementos ayuda a la creatividad. | se cambia materia y comparten evaluaciones para mantener una línea. El dialogo informal es la forma principal pero no es suficiente. | Todo de manera independiente, le pregunta a UTP. | Los espacios informales son los que predominan al compartir el avance curricular de los niveles. |

6.2.3 Respuesta departamento de Historia

| Depto. Historia | 1 | 2 | Resumen integrado |
|--|--|--|--|
| <i>¿Qué opina sobre los espacios de planificación que existen en el establecimiento?</i> | No existen, los realizo en mi casa y los espacios del colegio se ocupan en otras cosas. | Existen en papel, se iban asignar en consejos de profesores, pero no se han podido realizar. | Las instancias no son efectivas. |
| <i>¿Considera que son escasas o son suficientes para trabajar el desarrollo de los OAs?</i> | Son escasos, no se puede trabajar todo lo que se plantea en las planificaciones. | no se da de manera conjunta debido a los pocos espacios. | Escasos |
| <i>¿Usted planifica en conjunto con sus colegas de departamento?</i> | no | No, principalmente por falta de espacio institucional. | No |
| <i>¿Cuál considera usted que es el motivo principal del por qué estas instancias sean así?</i> | No comparten los mismos tiempos, no hay puntos de reunión, diferentes metodologías. | Hay visiones diferentes sobre el proceso de enseñanza. Poco tiempo, establecer tiempos para que esto ocurra. | Falta de coordinación horaria. |
| <i>¿Considera que la ausencia de instancias de planificación conjunta por parte de los profesores de [inglés, lenguaje e historia] es un impedimento para el desarrollo de los OAs de sus estudiantes?</i> | Si, se ve la falta de contenidos y OAs cuando avanzan de un nivel a otro. | No. debería ser más uniforme las formas de enseñar. | A pesar de expresar respuestas diferentes, ambos concuerdan que se debería trabajar el desarrollo de los OAs de manera transversal por departamento. |
| <i>¿Qué tipo de acciones por parte suya considera que propician la implementación de estas instancias de manera regular?</i> | Ha sido difícil coordinarse. Se trabajan diferentes metodologías por lo que no se genera una trazabilidad de los contenidos a desarrollar. | Conversaciones informales, lineamientos generales a fin de año. | Conversaciones informales debido a una baja coordinación. |

6.3 Respuestas segundo proceso de producción de datos (entrevista, observación de clases)

6.3.1 Proceso de entrevistas

6.3.1.1 Entrevista departamento de Lenguaje

| Preguntas | L1 | L2 | L3 | L4 | Análisis integrado |
|---|--|--|---|---|--|
| <p>Se comienza la entrevista definiendo diferentes conceptos (<i>metodología de aprendizaje/ enseñanza – estrategias aprendizaje/ enseñanza</i>) de en favor de utilizar un lenguaje en común</p> <p>Metodologías de enseñanza aprendizaje: proceso</p> <p>Estrategias de aprendizaje: actitudes realizadas por los estudiantes, subrayar, tomar apuntes</p> <p>Estrategias de enseñanza: actitudes/actividades realizadas por los docentes: mapas conceptuales, cuestionarios.</p> | | | | | |
| <p>Enfocándonos en estrategias de enseñanza ¿Cómo definiría las estrategias que ocupa?</p> | <p>L1: generalmente trato de que estén cercanas a los conocimientos de los chiquillos, que sean no muy complejas dependiendo del contenido que se está pasando. Utilizo hartoo el</p> | <p>L2: Bueno, lo definiría más como una mezcla de conductismo y constructivismo en realidad, que normalmente, como te diste cuenta, les expongo un poquito de contenido, aunque ahora era</p> | <p>L3: creo que utilizo mucho lo que es la investigación sistemática. A partir de la investigación sistemática es que se pretende llegar a ciertos productos. También utilizo bastante lo que son</p> | <p>L4: ¿cómo las defino? yo creo que es algo innato que va en algunos profesores, o sea, cada profesor tiene su metodología, y la estrategia que yo uso, aparte de todo lo que sea pedagógico, la estrategia que a</p> | <p>Percepción de habilidades de los estudiantes: la mayoría de las respuestas que toman en consideración este tema se enfocan en la generación de expectativas sobre las habilidades de los</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>tema de los mapas conceptuales, lluvia de ideas cuando quiero retomar contenidos de clases anteriores. Hay algo que quizá no está dentro del aprendizaje en sí pero que también lo considero harito, que tiene que ver con las emociones de los chiquillos; antes de empezar una clase por ejemplo siempre les pregunto cómo se sienten el día de hoy, y lo hago a través de memes, y se han ido acostumbrando a esta situación.</p> <p>E: ¿tienen sus memes favoritos?</p> <p>L1: sí, cuando no lo hago siempre me preguntan por qué no lo hago, por qué no les pregunto cómo se sienten antes de la clase; entonces, esas cosas las trato de incorporar habitualmente y ha resultado. Por ejemplo, saber cómo se siente un estudiante al principio de la clase versus al final, eso igual te da una perspectiva de cómo enfrentó la clase o las actividades en ese aspecto, y eso te va dando información para saber si tus actividades deben ser</p> | <p>mínimo por el trabajo que tenían que hacer, así que podríamos decir que fue un poco más constructivista; pero, normalmente les expongo el contenido y después ellos trabajan la parte más práctica. En un momento creo que igual les dije “se acuerdan que nosotros trabajamos una parte conceptual, de contenido y después yo les dejo trabajar a ustedes” porque antes hicieron un ensayo, donde, por ejemplo les pasaba discurso argumentativo, correferencia o diferentes maneras o usos de cohesión y después ellos empezaban solitos a escribir sus ensayos después de tener unas nociones de conectores, qué sé yo, y ahora lo mismo; primero les dije qué era el debate y después, luego la búsqueda de información. La próxima clase les voy a dar los requisitos, las características del debate y que se organicen también ellos, tienen que saber cuáles son los tiempos, qué se yo, y después siguen trabajando en la búsqueda de información y organización de su grupo.</p> <p>E: O sea, igual los ayudas a que ellos mismo gestionen sus estrategias de aprendizaje.</p> | <p>cuadros comparativos, también utilizo bastante lo que son preguntas de carácter oral, intento trabajar mucho lo que es la oralidad en los estudiantes. También, por ejemplo, otras estrategias de enseñanza son, evaluaciones de lectura que tengan que ver con la redacción, no con alternativa o selección múltiple, eso para trabajar el eje de la escritura particularmente; bueno, sería lectura y escritura en ese caso, debido a ese tipo de evaluaciones de lecturas complementarias. Así que mis estrategias de enseñanza están enfocadas en generar autonomía a partir de que ellos puedan entender cómo ellos pueden validar su proceso de manera individual con el profesor como un guía, prácticamente, y no como un vertical.</p> | <p>mis más me saca de apuros y me sirve es la forma en la que yo trato a los niños, cómo llevo la clase. Porque yo creo que los alumnos, al menos soy una convencida que los alumnos, lo que más necesitan a esta edad es cariño, comprensión, escucharlos, tener empatía con ellos, ponerme en el lugar de ellos cuando tienen problemas y tener mucha paciencia; yo tengo mucha paciencia con ellos, y si hay que repetirles cien veces lo que no entendió, yo se lo explico, o si son muchos los que no entendieron vuelvo a explicarlo otra vez, paso nuevamente, proyecto lo que estoy pasando, lo volvemos a repasar.</p> <p>E: ¿Repite harito lo que usted ve para que ellos vayan teniendo más confianza en ellos mismos?</p> <p>L4: Claro, y por ejemplo, les doy la posibilidad a todos los alumnos a que participen de la clase, todos tienen derecho a equivocarse o no equivocarse, aquí todo sirve en la sala de clase, aquí no hay nada que no sirva; porque de lo que ellos se pudieran equivocar en una respuesta de ahí vamos a sacar algo en limpio, para hacer en la lluvia de ideas que a lo mejor tengamos nos va a servir igual</p> | <p>estudiantes. L1 menciona que las estrategias a ocupar varían en complejidad según el contenido que se esté trabajando. En cambio, L2 señala que las estrategias de enseñanza que él ocupa se enfocan en el desarrollo de habilidades.</p> <p>Estrategias de enseñanza: Mapas conceptuales, cuadros comparativos, lluvia de ideas, exposiciones y desarrollo de la expresión oral son estrategias que se repiten en cada respuesta. Así mismo, la generación de oportunidades para el aprendizaje se menciona en favor de reconectar contenidos previos, como contextualizando el contenido que se desarrolla en clases</p> <p>Valoración emociones de los estudiantes: tres de las cuatro respuestas mencionan que el estar consciente sobre las necesidades emocionales de los estudiantes juega un rol fundamental tanto en facilitar el abordaje de los temas a tratar en clases, como también la efectividad</p> |
|--|---|--|--|---|

| | | | | | |
|--|--|----------------|--|---|--|
| | <p>más entretenidas o quizás más dinámica, por ejemplo, etc.</p> | <p>L2: si.</p> | | <p>una respuesta así. En mi clase, nada de lo que opinen mis alumnos está malo, y eso creo que les ayuda mucho a su desarrollo, a su confianza.</p> | <p>de las estrategias de enseñanza a ocupar.</p> <p>Percepción de los estudiantes sobre estrategias de enseñanza utilizadas: la idea de cómo reaccionan los estudiantes respecto a las estrategias utilizadas les ha brindado una retroalimentación sobre si las estrategias de enseñanza ocupadas y su efectividad, como aspectos a mejorar.</p> <p>Refuerzo estrategias de aprendizaje: Al menos en esta sección, los refuerzos a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes se mencionan para comentar como es el manejo de la autonomía de cada estudiante.</p> <p>Percepción sobre labor docente: Solo un profesor comenta, en esta sección, que cada profesor ocupa estrategias de enseñanza en relación a diferentes factores que influyen sobre los elementos que consideran relevantes sobre el trabajo con los estudiantes.</p> |
|--|--|----------------|--|---|--|

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|
| <p>En la entrevista anterior se menciona a lo que ocurre dentro de la sala de clases cómo un eje central sobre su labor docente, teniendo eso en consideración ¿Qué cosas, de las que ocurren dentro de la sala, toma en consideración cuando selecciona qué estrategias de enseñanza ocupar? ¿podría dar un ejemplo?</p> | <p>L1: primero que todo, uno debe conocer a los estudiantes, tratar de saber cuáles son sus intereses, cuáles son sus motivaciones y a partir de eso ir implementando ciertas actividades o ciertas estrategias. Por ejemplo, algo que yo hago, el electivo de teatro, si yo hago habitualmente clases enfocadas en lo teórico los chiquillos se me aburren, porque el teatro también es dinámico, entonces, tengo que buscar estrategias o actividades relacionadas a eso, tengo que ver qué cosas les gusta, tengo que actualizarme, por ejemplo, con las cosas de la educación actual; cuando suceden situaciones extra, como por ejemplo, una pelea o algún chiquillo que no quiera participar, yo igual siempre me acerco posterior a la clase a preguntarle por qué le sucede tal cosa.</p> | <p>L2: no sé bien cómo contestar esa pregunta porque, como que, generalmente pienso en cómo son mis estudiantes, el contenido que necesito pasarles, y ahí hago las actividades, lo que a mí también me acomoda mucho pasar, sobre todo, yo creo que pienso en eso; lo que a mí me acomoda y en la forma en la que a mí me acomoda a mí explicarlo. También, somos un poco, los estudiantes se reflejan un poco en nosotros; si nosotros les mostramos una cara o lo que sea ellos también, más o menos, van a actuar de la manera en la que nosotros los conducimos. Así es que, en ese aspecto, quizá pienso sobre todo en mi comodidad. No sé si suena egoísta o suena poco comprometida con los estudiantes, pero creo que no, al contrario, porque, si ellos ven que uno está cómodo enseñándoles algo ellos también van a actuar de la misma manera.</p> | <p>L3: bueno, primero es importante conocer el contexto, obviamente de tus estudiantes, que es extremadamente variado; en la gran mayoría de los colegios suelen ser así. También es importante tomar en consideración los gustos, cuáles son sus orientaciones, e incluso indagar un poco en lo que son sus ideologías, sus creencias. Todo ese tipo de cosas facilitan una comprensión general, global e individual también de cada estudiante al momento de abordar algún tipo de problemática. No todos los estudiantes, por ejemplo, reaccionan de la misma manera a algún tipo de corrección, o hay algunos que son más propensos a la frustración u otro tipo de caso que pueden suceder; entonces, incluso uno se puede encontrar con el estudiante que son más violentos o violentas que otros. Por lo tanto, tener un conocimiento general sobre las creencias, costumbres, estratos sociales, etc. absolutamente necesario para poder controlar este tipo de situaciones.</p> | <p>L4: Tomo en cuenta lo que necesitan mis alumnos, y yo, por ejemplo, en muchas clases, por ejemplo, ahora estoy en Ortografía, todo lo que sea puntuación, entonces voy seleccionando clase 1, clase 2 de ortografía, hasta que doy termino a eso y después hago una prueba, pero siempre siguiendo la línea y de lo que necesitan mis alumnos. También bajando al nivel de ellos, con palabras simples y si hay una palabra que ellos no conocen, yo lo que uso mucho es el diccionario, entonces ellos ahí trabajan y dicen "tenía razón". Y eso es lo que me da el resultado con mis alumnos, si usted ve, yo no podría, por ejemplo, poner una anotación negativa en estos dos cursos que hago clase porque no encuentro nada negativo en ellos que a mí me coarte realizar mis clases, y ellos están todos atentos, el jefe UTP lo ha visto; aquí no hay nadie que se evada de la sala, yo no podría decir eso de los niños ni del 7mo ni del 8vo, ni otros cursos que he tenido, ellos siempre están atentos. Yo logro captar esa atención de los niños hacia mi persona. Eso me hace</p> | <p>Percepción de habilidades de los estudiantes: en esta sección, cada profesor relaciona lo que espera lograr de sus alumnos según las necesidades emocionales o de aprendizaje que los profesores perciban.</p> <p>Estrategias de enseñanza: a pesar de no nombrarse estrategias en esta sección, uno de los profesores se refiere a la progresión que le da al desarrollo de las habilidades y contenido a través de la planificación.</p> <p>Valoración emociones y actitudes de los estudiantes: los profesores L1, L3 y L4 mencionan que las necesidades emocionales del estudiante son fundamentales para la adecuación de estrategias que desean desarrollar.</p> <p>Percepción de los estudiantes sobre estrategias de enseñanza utilizadas: L4 menciona que los estudiantes le deben respeto porque ella los respeta de igual manera.</p> |
|---|--|---|---|--|---|

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| | | | | sentirme bien, realizada y sentir que los chiquillos aprenden. Yo los tomo de forma integral, para mí el niño vale como persona, yo, por ejemplo, se los he dicho siempre a mis alumnos, yo puedo decir que a un alumno le cueste aprender, le puedo completar una palabra en una prueba, pero lo que yo no voy a aceptar nunca en mis clases es la falta de respeto. Yo los respeto como persona, completa, íntegra y ellos me deben el mismo respeto a mi persona | <p>Refuerzo estrategias de aprendizaje: modelamiento de actitudes</p> <p>Percepción sobre labor docente: mientras los profesores L1 y L3 mencionan que es necesario conocer a los estudiantes para poder realizar estrategias de enseñanza que se adecuen a las necesidades a sus necesidades; en cambio, L2 menciona que las estrategias que desarrolla tienen que acomodarse a ella primero.</p> |
| <i>(hacer conexión entre la respuesta anterior y esta pregunta) ¿hay alguna variación entre las estrategias que selecciona y su planificación según en curso en el que esté haciendo clases?</i> | <p>E: ¿eso no lo incluye dentro de su proceso de planificación?</p> <p>L1: si lo incluyo, pero no siempre, porque esas son cosas fortuitas, que de repente suceden en el momento, no están siempre de forma permanente.</p> <p>E: entonces, en tu caso, ¿no habría algún tipo de variación entre las estrategias de enseñanza que seleccionas y las planificaciones que entregas?</p> | <p>E: ¿y eso es algo, por ejemplo, que tú planteas en tu planificación de todos los primeros, en una sola planificación o lo vas viendo por curso?</p> <p>L2: es una planificación, que sé que puede que haya cambios o que puede que haya algún estudiante o curso que avance más lento o se adelante.</p> <p>Considero eso, pero la planificación es flexible, así que, como que no especifico tanto o no me dejo llevar tanto por si “esto lo tengo planificado y si no tengo planificado esto, y si no lo</p> | <p>L3: Evidentemente es un fenómeno natural del tema de la planificación, este ámbito administrativo que cumplimos los pedagogos. Evidentemente, a veces, las cosas no son como las tenía planificadas, entonces es super natural, de que tengamos que modificar ciertas cosas dependiendo de las necesidades de cómo se vaya dando la clase, pero es algo que, prácticamente uno tiene que estar preparado y empezar a naturalizarlo un poco, porque si no, bueno, te encuentras con la sorpresa de que muchas veces, tal vez no vas a llegar a cumplir con el</p> | <p>L4: muy pocas, porque todo es muy de acuerdo con lo que necesitan los muchachos, con palabras simples, yo traigo mis planificaciones listas (impresas), las tengo encima de mi mesa y lo comentamos y lo conversamos, reflexionando sobre todo esto y después, después que ellos me dicen muchas ideas, muchas cosas, lo que piensan ellos, entre todos armamos una definición; claro que algunas palabras las pongo yo, por supuesto. Y después, resumimos en lo que se haga acá. Luego, los hago copiar algo, que enseguida lo van a</p> | <p>Percepción de habilidades de los estudiantes: los estudiantes tienen diferente ritmo de aprendizaje según L2.</p> <p>Estrategias de enseñanza: discusión de un tema a tratar, creación de definiciones generales, asociación de contenido a situaciones diarias.</p> <p>Valoración emociones y actitudes de los estudiantes: L1 y L3 mencionan flexibilidad ante la planificación según las</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| | <p>L1: no está muy alejado, porque cuando planifico, lo hago pensando en grupo curso que ya tengo y que ya conozco, entonces, trato de adecuarlo cien por ciento a esas cosas o antecedentes que ya tengo de los estudiantes.</p> | <p>tengo planificado, no lo puedo pasar”, o qué se yo.</p> <p>E: entonces igual la planificación te ayuda a esa flexibilidad</p> <p>L2: Sí.</p> | <p>objetivo; muchas veces incluso hay que modificar, correr clases. Hay hartos cambios que se tienen que hacer dependiendo del momento. Pongámonos en situación, por ejemplo, de que un curso acaba de tener, no sé, la pérdida de un compañero; supongamos, tal vez, la clase obviamente no va a funcionar de la misma manera; o tal vez acaba de haber una pelea, o tal vez, acaban de recibir una muy mala calificación. Todas esas cosas pueden afectar en el desarrollo de la clase y evidentemente es necesario modificar.</p> | <p>trabajar en los mapas que yo le presento.</p> <p>E: ¿Entonces usted se apega bastante a lo que planifica? ¿No hay tantas desviaciones entre lo que pueda estar pasando en la sala a lo que usted tenga planificado, en relación al contenido, los objetivos, etc?</p> <p>L4: Claro, pero aquí igual hay momentos de relajación, de risa, de muchas cosas.</p> <p>E: ¿eso puede estar incluido en la planificación, a lo que estoy apuntando es cómo el desarrollo de la clase se transpone a la planificación.</p> <p>L4: Claro, pero ponte tú, este cuento (saca un libro de su mochila) lo contamos, primero qué es un relato y después vamos al cuento; pero también, las preguntas no son las mismas, igual varían, varía el relato, el cómo lo cuentan ellos, cómo lo cuento yo. En el 7mo hablan mucho del Fantasma de Canterville, de Ludovico; o sea, les queda a los chiquillos todo lo que hemos hablado, entonces ahí me doy cuenta que además de las pruebas, me voy dando cuenta que los chiquillos les va</p> | <p>necesidades que muestran los cursos durante la clase.</p> <p>Percepción de los estudiantes sobre estrategias de enseñanza utilizadas: la retroalimentación que los estudiantes muestran sobre la forma en la que se desarrolla la clase influye en cómo se pueden ajustar las planificaciones.</p> <p>Refuerzo estrategias de aprendizaje: escribir contenido.</p> <p>Percepción sobre labor docente: Por una parte, L1 y L3 describen que la adecuación de las planificaciones es algo que tiene que ocurrir y que el formato brinda la flexibilidad para realizarlo. Por otro lado, L2 muestra una respuesta similar, pero enfatizando que no es algo de lo que se preocupe mucho.</p> |
|--|---|---|--|--|---|

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| | | | | quedando lo que conversamos y a veces en forma jocosa. | |
| Según lo ya mencionado ¿Qué comentarios le han hecho los estudiantes respecto a la forma en la que desarrolla su clase? | <p>L1: he recibido comentarios buenos y malos, de todo, por ejemplo, hay veces que los chiquillos me comentan que le gustó mucho la clase y otras veces que lo encuentran fome, depende también de lo que estamos viendo como contenido. Como te decía, cuando la clase es muy dinámica, ellos se entretienen harto, porque son más activos, en el fondo pasan a ser el protagonista de la clase; pero, por ejemplo, cuando tengo que pasar una clase más bien teórica o conceptual, ahí se aburren más, porque ellos igual están acostumbrados a una forma. Si tu los acostumbras constantemente a actividades muy activas y después les cambias eso, hay una diferencia, hay un cambio de actitud de parte de los chiquillos.</p> | <p>L2: sí, siempre hay comentarios, quizás no tanto desde los primeros (medios), que los primeros, como, después de dos años en pandemia, ellos en general, es casi todo nuevo para ellos, pero quieren que uno sea más flexible y quizás un comentario en relación a eso han hecho.</p> <p>E: ¿flexible por ejemplo con las fechas de entrega, la cantidad o lineamientos que tu das de los trabajos?</p> <p>L2: sí, con las fechas y con los lineamientos de algunos trabajos. Así que, he tomado en cuenta eso, he tomado en cuenta que hubo dos años de pandemia también y que los niños están más lentos, que los cursos normales en otros años, en mi experiencia anterior, con otros cursos creo que son más, cómo decirlo, proponen más o se cansan más, por ejemplo en cuarto medio, que tenía una unidad que era comparación y que para todo necesitabas hacer un cuadro comparativo y ellos estaban aburridos de hacer cuadros comparativos;</p> | <p>L3: Ellos consideran, bueno, lo que siempre me dicen que soy un profesor que tiene mucha inteligencia emocional, debido que creo que particularmente soy bien perceptivo en relaciona a ese tipo de sensaciones que transmiten de repente los estudiantes. El solo mirarlos a la cara o al saludarlos, y la forma en que ellos te responden; eso creo que es un punto muy fuerte en el ámbito de la educación porque genera lazos que son fuertes; y los lazos fuertes, generalmente, nos sirven a los profesores para posteriormente desarrollar habilidades que proponen un desafío para ellos y que muchas veces esos desafíos, muchas veces, en vez de ser un desafío se convierte en una desmotivación. Pero al tener ese lazo cercano, obviamente, siempre manteniendo cierto nivel de jerarquía, permite que los estudiantes se motiven, con ciertos profesores tal vez y no con otros a querer cumplir con esos desafíos.</p> | <p>L4: Que les gusta, que les encanta, y dicen que se le hace muy corta la clase; entonces eso me hace sentirme bien, y yo no los veo aburridos, para nada.</p> <p>E: ¿y alguna vez le han hecho algún comentario como: podríamos hacer esto de esta forma?</p> <p>L4: no.</p> <p>E: ¿no?</p> | <p>Percepción de habilidades de los estudiantes: Los docentes reconocen la diversidad en las respuestas de los estudiantes, quienes experimentan tanto interés como aburrimiento, los docentes mencionan adaptar sus clases según estos comentarios.</p> <p>Estrategias de enseñanza: Los docentes destacan la importancia de la adaptación al contenido disciplinar para mantener la participación de los estudiantes durante las clases.</p> <p>Valoración emociones y actitudes de los estudiantes: Los docentes interpretan las señales no verbales de los estudiantes para establecer lazos cercanos que impacten en la motivación de los estudiantes.</p> <p>Percepción de los estudiantes sobre estrategias de enseñanza utilizadas: tres de cuatro docentes comentan que sus estudiantes les han comentado sus</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|
| | | pero, lamentablemente así es la unidad, es una unidad que requería comparación, y, cuadro o no, que visualmente es para una comparación, un cuadro es más fácil, u otro formato igual iba a ser comparación. | | | apreciaciones sobre sus clases, Refuerzo estrategias de aprendizaje: Los docentes muestran flexibilidad ante la percepción de lentitud post-pandemia, ajustando fechas y lineamientos para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Percepción sobre labor docente: Se destacan la importancia de la inteligencia emocional de los docentes para establecer lazos con sus estudiantes, generando motivación frente a desafíos que presenta cada clase. |
| Sobre la pregunta anterior, ¿la opinión de los estudiantes ha influido en su proceso de selección y aplicación de estrategias? | L1: si, porque finalmente las clases van dirigidas hacia ellos, por ejemplo, yo paso por alto la opinión de los chiquillos con respecto a mis clases, en el fondo estoy obviando lo que yo quiero enseñar y no lo que ellos quieren aprender; si yo no tomo en consideración su opinión los chiquillos se empiezan a desmotivar y es algo que uno tampoco busca que pase, y también se | L2: si, por supuesto que sí influye, a pesar de que uno tiene que estar cómoda como profesora enseñándoles lo que está en el programa o los objetivos que tiene que alcanzar, igual hay cosas que uno, puede entender a los estudiantes y decir:” ah, puede que en eso tengan razón” y en ese caso, sí. Los igual hoy en día quieren cosas más lúdicas, yo no me considero tan lúdica la verdad; sin embargo, igual trato de hacerles unas | L3: Sí, evidentemente. De hecho, apenas yo conozco un curso, lo primero que hago es intentar escucharlos, escucharlas para desde ahí empezará a plantear todo lo qué es la metodología, estrategia de enseñanza y también estrategias de aprendizaje; o sea, posteriormente intento aplicar con ellos, dependiendo obviamente de cuánto los he conocido, cómo los he diagnosticado de alguna u otra | L4: Claro, derrepente nos salió una palabra que era un sinónimo, y a los niños no se les pasa mucho eso porque se le pasa en textos, no es como antes, por ejemplo, cuando yo estudiaba, a nosotros nos daban una lista de verbos, una lista de sinónimos, pero ahora van insertos en textos. Los chicos dicen “¿por qué no lo explica de otra manera?, ¿por qué no lo hacemos así?; entonces, yo, por ejemplo, con las palabras graves, agudas y | Percepción de habilidades de los estudiantes: Los docentes reconocen la importancia de considerar las opiniones de los estudiantes para evitar la desmotivación y mejorar los resultados académicos. Estrategias de enseñanza: La flexibilidad es clave para los docentes, quienes adaptan sus estrategias a las preferencias de los estudiantes, incorporando |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | <p>puede reflejar en los resultados.</p> | <p>actividades que puedan ser, que los puedan a ellos salirse del esquema típico.</p> | <p>forma tanto, en lo académico como lo actitudinal; y bueno, desde ahí empezar a planificar todo tipo de método que pueda producir algún tipo de enseñanza de los estudiantes.</p> | <p>esdrújulas, ahora en 8vo, para que ellos las recuerden cuando estén en 1ero medio, hemos hecho una lista, que sé que no se hace, pero después de esa misma lista les pongo “crea un texto donde uses tantas palabras de estas listas”. Entonces, igual yo voy a lo que me está pidiendo la planificación que es la obligatoria del Ministerio de Educación. Pero también varía para que ellos puedan entender, porque dicen “explíquela así mejor, porque así entendemos”</p> <p>E: o sea, ¿igual influye mucho en usted la opinión del estudiante?</p> <p>L4: Si, también.</p> | <p>actividades lúdicas y ajustando métodos según el curso.</p> <p>Valoración emociones y actitudes de los estudiantes: Se destaca la relevancia de la escucha activa al conocer a los estudiantes, influyendo en la elección de metodologías y estrategias de enseñanza.</p> <p>Percepción de los estudiantes sobre estrategias de enseñanza utilizadas: Existe conciencia de la importancia de hacer que las actividades salgan del esquema típico de clases, reconociendo la preferencia de los estudiantes por enfoques más lúdicos.</p> <p>Refuerzo estrategias de aprendizaje: Los docentes aplican métodos de diagnóstico, considerando tanto aspectos académicos como actitudinales para mejorar la enseñanza.</p> <p>Percepción sobre labor docente: Los docentes reconocen la necesidad de equilibrar los requisitos curriculares con enfoques más accesibles y</p> |
|--|--|---|---|--|--|

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|
| | | | | | comprensibles para los estudiantes, fomentando una enseñanza efectiva y motivadora. |
| ¿Qué tipo de evaluaciones ocupa frecuentemente? ¿Podría describirlas? | L1: a mi igual me gusta variar, me gusta generar presentaciones, me gusta que los chiquillos presenten para ir evaluando no solamente la parte oral sino también la expresión, también hago evaluaciones relacionadas con la escritura, como pruebas de desarrollo derrepente; o trabajos más creativos, trato de incorporar distintos instrumentos de evaluación porque tampoco me gusta ser rutinaria o monótona en la forma en la que evalúo, porque eso también, a veces, genera un choque con los chiquillos. Por ejemplo, en lenguaje, si uno hace siempre pruebas de desarrollo o de alternativas, se acostumbran a ese modo, y cuando tu les implementas otra forma de evaluar, no saben cómo hacerla, o existe un poco de resistencia a ese tipo de evaluaciones. En cambio, si tu les vas enseñando distintas formas, también están abiertos a aprender de otras maneras | L2: siempre hago pruebas, bueno, diferentes tipos de evaluación, pero normalmente para evaluar un contenido hago pruebas, que tenga uno dos o tres ítems diferentes: alternativas, desarrollo y, no sé, algún, términos pareados, algo que se les pueda ser más fácil, que creen un mapa conceptual, un ítem que les pueda ser más fácil. Si el contenido también amerita, hacerles algún otro tipo de trabajo; por ejemplo, con este curso acabo de trabajar un ensayo, ahora un debate, luego se viene el género dramático; no quiero hacer obras porque encuentro que es mucho trabajo y no da el tiempo, pero si, por ejemplo, pretendo hacer un radio-teatro para evaluar esa parte, que sería algo más chiquitito, pero que se puede evaluar también todos los elementos del género dramático. | L3: la verdad es que intento diversificar bastante las evaluaciones, por lo tanto, no creo que sea de los profesores que frecuentan tener un tipo de evaluación. Soy de los profesores que, por ejemplo, en las lecturas complementarias hago lo que son preguntas de desarrollo, pocas preguntas, pero de desarrollo; tipo ensayo, que profundicen un poco, que trabaje la argumentación, la reflexión, habilidades que igual son más complejas y superiores. También trabajo mucho lo que es la oralidad, lo que son las presentaciones frente a los demás; después de la pandemia, por ejemplo, eso creo que ha sido de mucha ayuda para todos y todas, porque en verdad, no tenía las habilidades sociales ni la confianza en sí mismos o mismas para poder hacerlo. Trato de evitar harto lo que son las pruebas estandarizadas; obviamente, hay un punto del año en que se tienen que aplicar, por las formalidades que se exige el establecimiento educacional, | L4: Ocupo guías, talleres, pruebas, controles, laminas. E: ¿no ha optado, por ejemplo, a ocupar otras metodologías, como el ABP que hemos estado trabajando durante el año? L4: también hemos hecho proyectos. E: ¿y ha notado algún tipo de diferencia entre este tipo de evaluaciones que usted ha ocupado, con una prueba un poco más estandarizada por decirlo así? L4: Si, por ejemplo, los mismos talleres, que se parecen mucho a los proyectos; hago trabajar de a tres personas y primero les paso las preguntas y que lo han individual y luego ellos comentan y se ponen de acuerdo cuál de las tres respuestas era la mejor y me la eligen y me la ponen en el resultado del trabajo del taller. | Percepción de habilidades de los estudiantes: : Los docentes reconocen la importancia de diversificar las evaluaciones para evitar la rutina y adaptarse a diferentes habilidades, preferencias y niveles de los estudiantes. Estrategias de enseñanza: Se destaca la variedad de metodologías empleadas, desde presentaciones hasta debates y ensayos, mostrando una adaptación a distintas habilidades desarrolladas por los estudiantes. Valoración emociones y actitudes de los estudiantes: La consideración de las habilidades sociales y la confianza personal refleja la atención a las emociones de los estudiantes, enfatizando la importancia de las presentaciones orales post-pandemia. Percepción de los estudiantes sobre estrategias de enseñanza |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| | | | <p>pero por mí las evitaría. Pero eso general no me encasillo, sino que, dependiendo también de lo que me dicen mis estudiantes; por ejemplo, de repente pregunto ¿Cómo les gustaría que les evaluara esto? ¿estos contenidos? ¿Cómo le gustaría que los trabajáramos? ¿Tienen alguna idea? Desde ahí claro, y también con mi propuesta, intentar congeniar un poco de alguna forma y desde ahí plantear evaluaciones que también tengan que ver con los intereses del estudiante; porque, muchas veces pasa que el profesor impone, impone, impone y eso genera mucha lejanía en finalmente, el producto final que es la enseñanza de ellos mismos.</p> | <p>E: ¿y en las pruebas?</p> <p>L4: yo las hago de selección múltiple, de desarrollo, verdadero y falso, vocabulario</p> | <p>utilizadas: La flexibilidad se evidencia al preguntar a los estudiantes sobre sus preferencias y ajustar las evaluaciones en consecuencia, fomentando una retroalimentación entre profesor y estudiante.</p> <p>Refuerzo estrategias de aprendizaje: La diversificación de las evaluaciones y la adaptación a las sugerencias de los estudiantes promueven la participación y el interés en aprender de diferentes maneras.</p> <p>Percepción sobre labor docente: La apertura a las sugerencias de los estudiantes muestra flexibilidad en la enseñanza, buscando una mayor conexión entre el profesor y los estudiantes.</p> |
| <p>¿Por qué ocupa esas evaluaciones?</p> | <p>L1: porque yo me pongo en plano del estudiante, para mí sería fome que todas las veces me evaluaran solamente con pruebas; por ejemplo, con una prueba escrita o una prueba de alternativas, de verdad que sería fome. De hecho, a veces pienso cuando yo estaba en la media, mis</p> | <p>L2: yo considero que los trabajos prácticos igual ayudan mucho, pero, a veces, siempre hay alguno(estudiante) que no trabaja, porque la mayoría de los trabajos prácticos son en grupos, entonces siempre hay un estudiante que no va a trabajar tanto, o no voy a ver realmente si aprendió, en cambio las pruebas me dan</p> | <p>L3: Porque ocupo ese tipo de evaluaciones, porque creo que el diversificar entrega más oportunidades de aprendizaje y además permite que los y las estudiantes puedan mostrar muchas veces cuáles son sus cualidades y cuáles no; porque cuando uno diversifica una evaluación, y no la estandarización de la misma</p> | <p>E: y si tuviera que colocar en una balanza, o un porcentaje, entre una evaluación más estandarizada y un trabajo más formativo, por decirlo así, ¿Cuál sería la cantidad de cada una? ¿Qué realiza más? ¿pruebas, trabajos?</p> <p>L4: Igual, yo me voy por las dos partes, si tu ves mis notas, no</p> | <p>Percepción de habilidades de los estudiantes: Los docentes reconocen la importancia de evaluar con diversos instrumentos para adaptarse a las distintas habilidades de los estudiantes, fomentando la expresión a través de diferentes medios.</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | <p>profesores trataban de variar en instrumentos, pero cuando tú lo haces de una sola forma y no tratas de buscar una alternativa se vuelve rutinario, y los chiquillos caen en esa rutina también. Y, además porque otra cosa que considero son las habilidades, no siempre son las mismas habilidades, por ende, a veces necesito también que ellos expresen otras cosas mediante manualidades u otro tipo de instrumento evaluativo.</p> | <p>una visión más individual de cada niño y para saber qué tanto en realidad aprendió o no aprendió</p> <p>E: entonces ¿ocupas las evaluaciones como una forma de lograr la cobertura curricular?</p> <p>L2: Sí</p> | <p>manera, claramente van a ver estudiantes que se van a acostumbrar a la estandarización, pero van a ver otros que nunca se van adecuar, y eso significa que vamos a segregar a un grupo de estudiantes, lo cual creo que no es correcto. Por lo tanto, diversificar entre más evaluaciones podemos hacer de distintas formas, significa que vamos a conocer mejor las habilidades de los diversos estudiantes o diversas estudiantes.</p> | <p>son solamente pruebas, son trabajos en sala. Pasamos el ensayo, leemos una lectura de un cuento; por ejemplo, después el ensayo era que escribieran cuál era la ambición de la familia que habíamos leído. Según la materia qué esté pasando</p> | <p>Estrategias de enseñanza: La diversificación de métodos evaluativos es clave para evitar la rutina y proporcionar oportunidades según los docentes, variadas de aprendizaje, destacando la importancia de adaptarse a las preferencias y habilidades de los estudiantes.</p> <p>Valoración emocionales y actitudes de los estudiantes: Se enfatiza la inclusión de actividades prácticas y expresivas como manualidades para permitir a los estudiantes mostrar sus habilidades de manera individualizada y grupal, considerando las dimensiones emocionales del aprendizaje.</p> <p>Percepción de los estudiantes sobre estrategias de enseñanza utilizadas: Los docentes consideran que diversificar las estrategias de evaluación proporciona oportunidades de aprendizaje más amplias, permitiendo a los estudiantes mostrar diversas cualidades y evitar la segregación.</p> |
|--|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| | | | | | <p>Refuerzo estrategias de aprendizaje: Los docentes destacan la diversificación de las evaluaciones como una forma de reforzar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. La flexibilidad en la elección de instrumentos evaluativos evidencia una preocupación por conocer mejor las habilidades individuales y grupales.</p> <p>Percepción sobre labor docente: La combinación de pruebas y trabajos formativos se destaca como una práctica equilibrada para evaluar el aprendizaje, evidenciando la flexibilidad y adaptabilidad del docente en función de la materia y las necesidades de los estudiantes.</p> |
| <p>¿Considera que las evaluaciones que realiza se centran en medir el aprendizaje de contenidos o el desarrollo de habilidades (OAs)?</p> | <p>L1: yo creo que eso depende, a veces se está orientando en las habilidades y otras está mezclado entre habilidad y contenido. Va a depender mucho también de la unidad que estemos viendo, si la unidad es muy teórica tengo que mezclar ambas cosas, porque la habilidad tampoco está desligada del contenido; sería un error</p> | <p>L2: trato de desarrollar diferentes habilidades en mis pruebas, claramente hay una parte bien potente en lo academicista, qué se yo, pero, también dentro de lo academicista está el logro de otra habilidades que tienen que ver con la comprensión en general, porque, yo, en las pruebas de lectura, además, que son otro instrumento de evaluación que hay, trato de</p> | <p>L3: Específicamente nos tratamos de enfocar en el desarrollo de las habilidades, el contenido es complementario.</p> | <p>L4: yo digo que también lo académico y también las habilidades. Yo creo, no me interesa mucho, digamos así, entre nosotros, estar para la sabiduría; más las habilidades. Pero, como te digo, yo no tengo nada que decir, si a los chiquillos lo que yo les pido, por ejemplo, tengo un trabajo sobre la inclusión, esto es en ético moral, que es muy cansador, pero los chiquillos</p> | <p>Percepción de habilidades de los estudiantes: Los docentes reconocen la importancia de equilibrar habilidades y contenido en la evaluación, adaptándose a la naturaleza de la unidad y considerando que las habilidades no están desligadas del contenido disciplinar.</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|
| | <p>pensar que las habilidades por sí solas se pueden evaluar sin contenido, se tiene que evaluar en conjunto, dependiendo de la unida que estoy viendo.</p> <p>E: ¿y si tuvieras que colocarlo en una balanza?</p> <p>L1: viendo la experiencia de este año, claro que tengo que evaluar más habilidades que contenido, en el caso de teatro. Ahora, si lo veo desde la asignatura de plan común, yo creo que tiene que ser equitativo, ver ambas cosas.</p> | <p>trabajar diferentes tipos de preguntas, de alternativas, pero que apunten a la inferencia, que apunten a la comprensión, que apunten a la localización de información, a la reflexión, qué se yo. Entonces, sí me preocupó de eso.</p> <p>E: entonces, ¿para ti el instrumento no es algo que te limite al desarrollo de habilidades o en trabajo del contenido?</p> <p>L2: No, al contrario, el instrumento tiene que ser la forma para evaluar ese desarrollo de habilidades. Yo me baso mucho en el estilo de pregunta de los estándares de aprendizaje de mi asignatura.</p> <p>E: ¿las Bases Curriculares?</p> <p>L2: sí, están las Bases y están los estándares de desempeño, y dentro de todos los estándares de desempeño están específicamente los de asignatura, donde los utilizo casi como de guía para hacerles los tipos de preguntas; porque, por ejemplo, el SIMCE, que ya no sé si se está tomando o no, pero el SIMCE toma esas preguntas que tienen que</p> | | <p>trabajan. Pero aquí está, por ejemplo, (muestra trabajo de un estudiante), que la niña está en silla de ruedas, que es ciega; y ahí, a los chiquillos les queda mucho más claro lo que es la inclusión. O sea, voy jugando con láminas, con trabajos, con talleres, ensayo, creación de historias, cuentos.</p> <p>L4: estos trabajos son de 7mo, entonces mira todo lo que logro yo en mis clases de ético moral, y muchos trabajos que ya entregué. Yo te digo que, tú me ves, nunca ando cansada, llego contenta a mis clases, con mis chiquillos. Aquí tengo otra clase de 8vo, ortografía, algunas cosas de esto (refiriéndose a un texto) salen ahí (la actividad a realizar), otras no; entonces, por ejemplo, les doy este texto y ellos me ponen todos los signos, coma, punto. Entonces, cuando estén en primero medio no me podrían decir “eso no lo pasamos, no lo vimos”.</p> | <p>Estrategias de enseñanza: Los docentes enfatizan el desarrollo de habilidades mediante diversas estrategias, evidenciando una preocupación por la comprensión general del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Valoración emociones y actitudes de los estudiantes: Se destaca la importancia de involucrar a los estudiantes en temas relevantes, como la inclusión, utilizando métodos como láminas, talleres y ensayos, generando conciencia y empatía.</p> <p>Percepción de los estudiantes sobre estrategias de enseñanza utilizadas: Los docentes buscan equilibrar lo académico con el desarrollo de habilidades, priorizando el aprendizaje práctico y significativo, para promover la comprensión y la conexión emocional.</p> <p>Refuerzo estrategias de aprendizaje: Los docentes en desarrollar habilidades a través de pruebas y actividades que fomentan la inferencia, la reflexión y la</p> |
|--|---|---|--|---|--|

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|
| | | <p>estar en el nivel más básico, insuficiente, en el nivel elemental y en el adecuado; y tienen que ver con la complejidad de las preguntas y las habilidades que se estén desarrollando, porque puede que haya una pregunta que es localizar información, que uno dice: “ah, es localizar información, es básico” pero depende de donde esté esa información, igual tiene su grado de complejidad, igual puede haber una pregunta en un nivel adecuado. Y lo mismo para todas las preguntas, puede ser una inferencia super simple, y uno dice: “ah, es que es una inferencia, debería ser más difícil” pero no, hay inferencias que igual son super fáciles y otras que tienen su nivel de complejidad mayor, y de acuerdo, me guío mucho por ese documento para hacer mis preguntas de prueba y pruebas de lectura también.</p> | | | <p>comprensión, contribuyendo al fortalecimiento de las habilidades cognitivas de los estudiantes, pero en un nivel más básico.</p> <p>Percepción sobre labor docente: Los docentes muestran interés en priorizar el desarrollo de habilidades prácticas y emocionales, buscando conexiones significativas con los estudiantes a través de actividades como trabajos sobre inclusión, evidenciando una perspectiva comprometida.</p> |
| <p>¿Qué comentarios le ha hecho UTP sobre sus evaluaciones?</p> | <p>L1: este año no muchos comentarios, pero por ejemplo el año pasado, me acuerdo que igual recibí hartos comentarios positivos, que eran bien creativos; por ejemplo, en los electivos del año pasado trabajamos una exposición de poesía no convencional,</p> | <p>L2: que está todo bien. Generalmente, bueno, el jefe de UTP es de mi área, es profesor de lenguaje, así es que, no he tenido hasta el momento ningún; me ha comentado que están super bien mis pruebas; si bien quizás haya hecho alguna corrección, pero, podría haber</p> | <p>L3: Bueno, la verdad que en las dos evaluaciones que he tenido con UTP, porque nos hacen acompañamiento en aula y entregan un resultado frente a lo que son las evaluaciones, y en las dos ocasiones he salido destacado. Bueno siempre he recibido comentarios bastante</p> | <p>L4: Bien. Me dice que está de acuerdo a lo que él está solicitando; me pone ahí que están revisadas y que fueron aceptadas las evaluaciones.</p> <p>E: ¿y durante los procesos de acompañamiento?</p> | <p>Percepción de habilidades de los estudiantes:</p> <p>Estrategias de enseñanza:</p> <p>Valoración emociones y actitudes de los estudiantes</p> <p>Percepción de los estudiantes sobre</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| | <p>hicimos afiches, hicieron trípticos, presentaciones; este año, por ejemplo, una de las evaluaciones en vez de hacer una prueba hice un kamishibai con los chiquillos. Como que trato igual de implementar hartas cosas y he recibido buenos comentarios, por la creatividad y en innovar en cosas que están ligadas a los intereses de los estudiantes.</p> | <p>sido un detalle, un cambio de letra, que me faltó una palabra.</p> <p>E: errores de tipeo</p> <p>L2: aparte de ese tipo de cosas, no me ha hecho ninguna observación que tenga que ver con el nivel de complejidad o algo técnico de mis evaluaciones.</p> | <p>positivos en relación a la forma o la metodología con la que trabajo; y bueno, eso me tiene bastante contento, creo que me tienen conforme con lo que estoy haciendo. Creo que he tenido buenos resultados con los estudiantes.</p> | <p>L4: me dice que él no tiene ningún problema conmigo. Entonces, yo te diría que no me ha hecho ningún comentario que sea negativo; a pesar de que yo también lo acepto, yo acepto todo porque he vivido y he aceptado todo. Pero, no, fíjate que no.</p> <p>E: no si los comentarios pueden ser positivo o negativos, si son comentarios.</p> <p>L4: pero él no, por ejemplo, ahora, me asuste mucho de una carta que mandó ayer, que decía que algo no habíamos cumplido.</p> <p>E: Si, sobre completar los leccionarios.</p> <p>L4: y yo en la mañana le comenté ¿salgo yo en la carta que mando ayer? “no”. Entonces, quiere decir que el trabajo está bien hecho. Pero yo no estoy esclavizada por mi pega, pero soy tan ordenada, meticulosa, que si yo no vengo con esas cosas (refiriéndose a impresiones de planificaciones y material de la clase); las notas de mis alumnos las tengo aquí. Él pidió notas y yo ya tenía, estás ya están pasadas a la plataforma.</p> | <p>estrategias de enseñanza utilizadas:</p> <p>Refuerzo estrategias de aprendizaje:</p> <p>Percepción sobre labor docente:</p> |
|--|--|---|--|---|--|

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| <p>¿Ha desarrollado evaluaciones similares con sus compañeros de departamento?</p> | <p>L1: no, este año no, pero en mi experiencia en general he trabajado con mis pares. Cuando me han tocado profes con los mismos niveles en común si hemos trabajado en conjunto y lo mismo. No se me ha dado mucho la experiencia en este colegio, pero en los otros que estuve sí nos poníamos de acuerdo en ir variando los instrumentos de evaluación y de hecho también aprendí harto de ellos; como que se me quedó esa experiencia y la estoy implementando acá.</p> | <p>L2: no, pero ahora vamos a hacer un trabajo colaborativo con matemáticas en los cuartos medios, que hay una unidad que podemos trabajar juntos; hay una unidad que es presupuesto y planificación, o algo así, y yo trabajo la parte de publicidad. Entonces, los chicos tienen que conformar una agencia de publicidad, una agencia de viajes, perdón, donde necesitan calcular el presupuesto para unos tours y yo voy a evaluar la parte publicitaria y de presentación oral.</p> <p>E: ¿y qué te motivó a desarrollar ese proyecto?</p> <p>L2: conversando con los profesores, notamos que esto de la pandemia generó estudiantes que hacían muy pocas presentaciones orales, entonces, hay una merma en ese sentido de tener las habilidades de expresión oral; así que vamos a aprovechar esa instancia porque el trabajo final es que los niños presenten este trabajo a otros cursos, no en el mismo curso de ellos, y creemos que, teniendo ese objetivo en</p> | <p>L3: No, la verdad es que no. Como no existen los espacios en donde uno pueda congeniar con tus compañeros de departamento; por ejemplo, departamento de lenguaje, creo que la valuación es que realizamos son muy diferentes, muy muy diferentes. Creo que se contrastan bastante, y eso igual es notorio. Sería bueno hacerlo, porque, claro, el trabajo colaborativo es importante para aprender el uno del otro; lamentablemente aquí no se dan esos espacios, pero deberían existir.</p> | <p>L4: no, yo te lo dije en la vez pasada, no hay ningún contacto con los que, trabajan los dos que son de enseñanza media, y yo la verdad es que no he entrado ahí. ¿A qué se debe? no sé, ellos son de enseñanza media y a lo mejor se entienden mejor ellos, y tienen otra forma de trabajar; a lo mejor no tienen mucho interés en lo que pueda ofrecer una profesora de enseñanza básica. Pero, la verdad que eso a mí no me molesta, porque sé que el trabajo que estoy haciendo, lo estoy haciendo bien; yo estoy consciente de que lo hago bien y cumplo.</p> | <p>Percepción de habilidades de los estudiantes:</p> <p>Estrategias de enseñanza:</p> <p>Valoración emociones y actitudes de los estudiantes</p> <p>Percepción de los estudiantes sobre estrategias de enseñanza utilizadas:</p> <p>Refuerzo estrategias de aprendizaje:</p> <p>Percepción sobre labor docente:</p> |
|--|--|--|---|--|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | mente podemos ir trabajando ese aspecto. | | | |
|--|--|--|--|--|--|

6.3.1.2 Entrevista departamento de Inglés

| Preguntas | Respuesta: I1 | Análisis |
|--|---|----------|
| Se comienza la entrevista definiendo diferentes conceptos (<i>metodología de aprendizaje/ enseñanza – estrategias aprendizaje/ enseñanza</i>) de en favor de utilizar un lenguaje en común Metodologías de enseñanza aprendizaje: proceso Estrategias de aprendizaje: actitudes realizadas por los estudiantes, subrayar, tomar apuntes Estrategias de enseñanza: actitudes/actividades: mapas conceptuales, cuestionarios. | | |
| Enfocándonos en estrategias de enseñanza ¿Cómo definiría las estrategias que ocupa? | I1: Mis estrategias tienen que ver con la producción del inglés, dependiendo del nivel. Con los primeros medios trato de trabajar con actividades que no sean, quizá tan elaborada o trabajada, sino que le permitan al estudiante sentirse cómodo con el idioma, cómo generar confianza en sí mismo, generar actividades que promuevan el aprendizaje del idioma, pero que sea algo más significativo; algo que no sea tan gramatical o academicista. Buscar estrategias para ellos que se puedan soltar o sentirse más libres. Yo trabajo mucho con juegos, porque en los niveles bajos, siento que eso los motiva mucho y con eso están más familiarizado; pues, ellos juegan "videogames". Yo creo que esa sería la estrategia que más uso pues el resto sería entrar en más detalles. | |
| En la entrevista anterior se menciona a lo que ocurre dentro de la sala de clases cómo un eje central sobre su labor docente, teniendo eso en consideración ¿Qué cosas, de las que ocurren dentro de la sala, toma en consideración cuando selecciona qué estrategias de enseñanza ocupar? ¿podría dar un ejemplo? | I1: Cuando hago la selección de la estrategia no estoy pensando en que va a suceder una eventualidad, y más que considerarlo previamente, trato de estar preparada para cuando sucede. En momentos he tenido que suspenderlas o adaptarlas al contexto, para dar un ejemplo: en la tarde, donde los alumnos están cansados, y yo, probablemente tenga planeada una actividad teórica, hago un cambio y entrego actividades dinámicas, por así llamarle. Sí es un caso más emocional, ahí ya trabajo de manera personal con el estudiante, ahí trato de adaptarle la actividad lo más posible para que pueda cumplir o lograr el ritmo de aprendizaje a cumplir; y que el alumno se pueda sentir mejor. | |
| (<i>hacer conexión entre la respuesta anterior y esta pregunta</i>) ¿hay alguna variación entre las estrategias que selecciona y su planificación según en curso en el que esté haciendo clases? | I1: En mi caso cambia totalmente, porque, objetivamente, cuando uno planifica, es para un nivel "macro" de estudiantes, pero si yo tengo que modificar en post del beneficio de un estudiante, la planificación se me ha derrumbado totalmente. He pensado en el mismo objetivo, pero abordarlo de otra manera, y no solo por lo emocional, sino porque hay alumnos que tienen TDAH u otras necesidades especiales; y a veces, más que decidir qué hacer, yo converso con el estudiante y le doy una variedad de opciones. Entonces llegamos a una especie de negociación, y obviamente se me modifica completamente la planeación, en el sentido de cómo voy a abordar la actividad, no quizás el contenido o el objetivo en sí, sino como lo enfrentaré. | |
| Según lo ya mencionado ¿Qué comentarios le han hecho los estudiantes respecto a la forma en la que desarrolla su clase? | I1: No me hacen muchos comentarios la verdad, pero uno asume, por cómo se comportan ellos, que cada uno tiene su estilo definido de aprendizaje y ellos igual se intentan adaptar. Me ha pasado que dentro de una actividad ellos me sugieren: "profe, porque no lo hacemos así" y a veces son formas que uno no ha pensado; tienen coherencia y son aplicables. Entonces, ahí uno flexibiliza la planificación; pero comentarios de que les guste o no la clase no veo, pues ellos son bastante participes en la clase. | |
| Sobre la pregunta anterior, ¿la opinión de los estudiantes ha influido en su proceso de selección y aplicación de estrategias? | I1: Con el paso del tiempo me he dado cuenta que hay que adaptarse al tiempo, a la época; así que sí, he tenido que modificar en base a eso, también las opiniones de ellos. Siento | |

| | | |
|--|---|--|
| | que hay cosas que ya están establecidas y solo puedo variar en el estilo y no en el fin. | |
| ¿Qué tipo de evaluaciones ocupa frecuentemente? ¿Podría describirlas? | I1: Evito a toda costa el formato "Prueba", a menos que sea una prueba de libro, o sea una prueba de diagnóstico; el resto trato de evitarlo. Trato de hacer actividades que apliquen el inglés en clase, aunque eso signifique hacer actividades pequeñas que se sumen, los evalúo donde apliquen el inglés más que memorización y repetición en el inglés. | |
| ¿Por qué ocupa esas evaluaciones? | I1: Porque es más entretenido para ellos y para mí. No es lo mismo revisar una prueba de 30 alternativas en las que, a lo mejor, el alumno copió, a revisar la creación de una publicación de Instagram en las que ellos eligen una foto de su gusto y además reflejan lo que piensan realmente en inglés. A demás que siento que es más significativo, siento que van a recordar más eso que la prueba que hayan hecho meses atrás. | |
| ¿Considera que las evaluaciones que realiza se centran en medir el aprendizaje de contenidos o el desarrollo de habilidades (OAs)? | I1: Un poco de ambas. 30% contenido, habilidades 70% diría yo; pero es difícil medirlo así, hay escalas de apreciación, rubricas y cosas por el estilo, pero medir eso es más complejo que medir algo estandarizado. Siguiendo esa lógica para mi es más favorable evaluar habilidades, aunque a veces no se logren, pero uno entiende que eso es un proceso, que toma años. Pero tengo la esperanza de que algún día de que, si uno sigue trabajando así, se lograra el objetivo. | |
| ¿Qué comentarios le ha hecho UTP sobre sus evaluaciones? | I1: Nunca me han dicho nada respecto a las evaluaciones, sí me han comentado que les gusta que no sea tan estandarizada. No ha habido más grandes comentarios. Sí ha habido comentarios sobre la estructura de mi clase y tiene que ver con los cierres, pero más que comentarios sobre evaluaciones es por estructura de clases. | |
| ¿Ha desarrollado evaluaciones similares con sus compañeros de departamento? | I1: Si, hemos tenido mismos objetivos, pero dependiendo de los cursos vemos cómo lo aplicamos. Siempre tratamos de tener algo en común. Algo como tener material similar no he tenido, pero años atrás si trabajé con un colega, pero era porque teníamos un 8vo respectivamente los dos; nos alternábamos y compartíamos la información. | |

6.3.1.3 Entrevista departamento de Historia

| Preguntas | Respuesta: H1 | H2 | Análisis integrado |
|---|---------------------------------|---|--------------------|
| <p>Se comienza la entrevista definiendo diferentes conceptos (<i>metodología de aprendizaje/ enseñanza – estrategias aprendizaje/ enseñanza</i>) de en favor de utilizar un lenguaje en común</p> <p>Metodologías de enseñanza aprendizaje: proceso</p> <p>Estrategias de aprendizaje: actitudes realizadas por los estudiantes, subrayar, tomar apuntes</p> <p>Estrategias de enseñanza: actitudes/actividades: mapas conceptuales, cuestionarios.</p> | Entrevista no se pudo realizar. | | |
| Enfocándonos en estrategias de enseñanza ¿Cómo definiría las estrategias que ocupa? | | H2: Sinceramente hay poca estrategia, recorro a la clase expositiva, apoyada por material visual para potenciarla, luego se trabaja con guías, estas varían dependiendo del trabajo a hacer. | |
| En la entrevista anterior se menciona a lo que ocurre dentro de la sala de clases cómo un eje central sobre su labor docente, teniendo eso en consideración ¿Qué cosas, de las que ocurren dentro de la sala, toma en consideración cuando selecciona qué estrategias de enseñanza ocupar? ¿podría dar un ejemplo? | | H2: Lo primero que tomo en consideración, al tomar cursos de 7mo 8vo básico les trato de crear un hábito de trabajo, desde constancia en las guías, hasta usar vocabulario que se me ha comprobado con los años que aporta a la comprensión lectora. Y esto de detectar falencias individuales, si el caso se sale de margen, consulto a UTP para saber que debe hacer el alumno para aprender y esto varía en curso en curso. | |
| (<i>hacer conexión entre la respuesta anterior y esta pregunta</i>) ¿hay alguna variación entre las estrategias que selecciona y su planificación según en curso en el que esté haciendo clases? | | H2: no hay gran variación, porque siempre va a la exposición de contenido seguido del trabajo del mismo; mayoritariamente guías y comprensión lectora, rara vez hay un tema ABP u otro tipo de metodología. Es escasa, lo único que varía es la exposición del contenido y el trabajo del contenido. | |
| Según lo ya mencionado ¿Qué comentarios le han hecho los estudiantes respecto a la forma en la que desarrolla su clase? | | H2: Me dicen que es muy reiterativo mi trabajo. Eso es lo más negativo, pero tiene su lado bueno porque potencia mucho su comprensión lectora y esto los lleva a poder manejar mejor un tema PSU. | |
| Sobre la pregunta anterior, ¿la opinión de los estudiantes ha influido en su proceso de selección y aplicación de estrategias? | | H2: Estructuralmente no, pero en forma sí, porque se busca contenido como videos, imágenes, redactar los ejercicios de manera que el alumno pueda asimilarlo más fácil, pero la estructura sigue siendo rígida y poco flexible | |
| ¿Qué tipo de evaluaciones ocupa frecuentemente? ¿Podría describirlas? | | H2: Las guías generalmente, aunque calificadas, son formativas, porque hacemos ejercicios de retroalimentación para ver los errores y reforzar. Y el tipo de evaluación más | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | frecuentada es la de selección múltiple y comprensión lectora / análisis de texto todo esto estilo SIMCE o PSU | |
| ¿Por qué ocupa esas evaluaciones? | | H2: Lo prefiero así porque me entrega información sobre el dominio de lo escrito y lo conceptual del alumno, así puedo dirigir el resto de mi labor dentro de la estructura que sigo. | |
| ¿Considera que las evaluaciones que realiza se centran en medir el aprendizaje de contenidos o el desarrollo de habilidades (OAs)? | | H2: Es una mezcla de las dos, la pregunta siempre tiene esa limitante, porque siempre está restringido el contenido a medir la habilidad u el dominio de desarrollo; por ejemplo; en una guía, el objetivo es comprender un proceso económico, esto está más enfocado al dominio del contenido, pero puedo flexibilizarlo a habilidad al tomar énfasis en comprensión lectora o puntuaciones, años etc. | |
| ¿Qué comentarios le ha hecho UTP sobre sus evaluaciones? | | H2: Se me ha señalado la poca variedad y el jefe de UTP me deja conservar mi metodología porque, para mi es un punto medio; donde a pesar de las falencias del método, puedo crear progreso con poco tiempo de entrega, no hay problema con esto. | |
| ¿Ha desarrollado evaluaciones similares con sus compañeros de departamento? | | H2: No ha habido instancias para trabajarlo, pero no ha habido roses personales por la distancia de no ponernos de acuerdo. | |

6.3.2 Observación de clases

6.3.2.1 Registro primera observación de clase

| | |
|---------------------------------|-------------------|
| Fecha: 27-septiembre 2022 | Nivel: 1ero Medio |
| Lugar: Sala de clase/Biblioteca | Observador: |

| Participantes | <u>Disposición</u> |
|---|---------------------------|
| <u>Profesor</u> <u>Cantidad Estudiantes:</u> 23 (15 mujeres – 8 hombres) | |

| <u>Registro:</u> Observación de Clase. | <u>Análisis</u> |
|--|---|
| <u>Tema General:</u> Debate, texto argumentativo. | La docente utiliza estrategias efectivas como cambio de espacio y contextualización. Sin embargo, hay áreas a mejorar que incluyen la gestión del tiempo y equilibrio en normas de convivencia para evitar barreras en la comunicación entre ella y los estudiantes. Aunque se valora la opinión estudiantil, se sugiere cuidado para mantener la conexión. |
| <u>Inicio</u> 9:46: Suena campana que finaliza el recreo, la profesora se dirige a la sala. 9:47: Profesora entra a la sala, Saluda a algunos alumnos mientras camina a lo largo de ella. Llega escritorio y prepara sus cosas para empezar la clase. 9:49: Estudiantes se ponen de pie para saludarla, la profesora los saluda de vuelta y les pregunta sobre cómo estuvo su periodo de vacaciones; los estudiantes responden con un “bien” general. (a pesar de no mostrar gran entusiasmo, los estudiantes muestran seguimiento de normas de convivencia) 9:51: Profesora escribe el objetivo de la clase en la pizarra y la fecha, ocupando un plumón de tinta negra. (Obj: Realizar investigaciones sobre temas variados para crear argumentos a favor o en contra) 9: 53: Profesora pregunta a los estudiantes sobre la entrega de un trabajo, si todos lo entregaron; luego pregunta “¿alguien tiene puntos para su próxima evaluación?”. (en una conversación posterior a esta observación, se le pregunta a la profesora sobre el canje de estos puntos por parte de los estudiantes, el cual menciona que se deben a actividades realizadas en clases en donde no pudo asistir.) 9:54: Profesora menciona que irán a realizar la actividad de clase en la biblioteca, vinculándolo con el objetivo escrito en la pizarra aún. La profesora indica que primero se harán unas cosas en la sala y después se moverán a la biblioteca. | |

9:56: Se indica que hay un invitado en la sala y sobre lo que está realizando. Luego, se le acerca un estudiante a entregar uno de los trabajos solicitados, este le pregunta sobre si puede ocupar sus décimas en un próximo trabajo, ella le dice que sí.

(A pesar de que la profesora menciona el objetivo de esta observación, ella comenta a los estudiantes que se les está observando su comportamiento durante la clase. Uno de ellos pregunta si la visita se relaciona con una encuesta que tuvieron que tomar, en donde se les preguntaba sobre la labor de los profesores que les hacen clases, lo cual ella confirma, siendo que estas dos actividades no se vinculan.)

9:57: La profesora indica que la clase observada se va realizar en favor de conectar el contenido que han estado trabajando en clases anteriores, además de trabajar búsqueda y filtrado de información para crear argumentos, ya que considera que es un aspecto a mejorar debido a resultados en evaluaciones anteriores.

9:59: Profesora escribe el nombre del tema de la clase (el debate), se escucha una queja en la sala, a la cual la se le pregunta al estudiante si les gusta debatir, el cual responde que no. Se le vuelve a preguntar al estudiante si ha debatido en otra ocasión, uno de sus compañeros responde que debate con sus padres, la profesora aprovecha esto para vincular la construcción de argumentos y posturas con la relación que tienen los estudiantes con sus padres.

10:01: Profesora indica que el trabajo se realizará en grupos y que escribirá los temas a debatir en la pizarra. Además, escribe definición de debate.

10:02: Los estudiantes escriben información de la pizarra.

(a pesar de algunos estudiantes están conversando, la mayoría escribe en silencio)

Desarrollo

10:03: La profesora detalla cómo se deben organizar los grupos para su debate. Les menciona que deben ser grupos de 4-3 estudiantes; les pregunta a los alumnos quieren que los integrantes de los grupos los asigne ella o se juntan entre ellos, estos respondiendo por la segunda opción.

(La profesora también les menciona que no quiere escuchar problemas de organización en los grupos, si hay miembros que no aporten o si un estudiante se retira de un grupo, ya que era una práctica frecuente)

10:04: Profesora les pide a algunos estudiantes regresen los libros que les fueron prestados para su evaluación de lectura complementaria ya que otros alumnos estaban pidiendo que se les prestara libros.

(esta es una práctica que fomenta el establecimiento, ya que es un colegio con alto porcentaje de estudiantes que viven en sectores rurales, dificultándoseles la obtención de ciertos materiales. La profesora registra a quienes se les han prestado libros)

10:05: Profesora le pide a secretario de curso si puede escribir los integrantes de los grupos en una hoja para luego entregársela. Mientras los alumnos se organizan entre ellos para formar sus grupos, la profesora escribe los temas a debatir en la pizarra.

10:10: estudiantes miran hacia la pizarra temas a debatir, la profesora por la organización de los demás grupos que no se han inscrito. La profesora indica no deben escribir todos los temas solo van a escoger.

(En conversación previa con la profesora, se me indica que los estudiantes deberán formar grupos y dos de ellos escoger un mismo tema, pero, esta información no se les comentó a los estudiantes previamente. Al haber alrededor de 10 temas se hace difícil que grupos formados por los estudiantes puedan escoger uno y debatir entre ellos, ya que, debido a la gran variedad para escoger podría producir problemas de coordinación y elección.)

10:12: La profesora indica más lineamientos sobre el debate que van a tener que preparar, como la duración, la fecha de exposición, cuantos estudiantes estarán en contra y cuantos a favor.

(cabe mencionar que la profesora no entrega estas indicaciones de forma escrita, sino de manera oral. Por ejemplo, la definición de debate se escribe en la pizarra, las instrucciones de la actividad y cómo va a ser la programación de esta no se detalla en un nivel en que los estudiantes puedan hacer un seguimiento o tenerlo presente si es que ellos no lo escriben)

10:13: Profesora vuelve a preguntar por la organización de los grupos, ya solo dos se han inscrito. Profesora ayuda a los estudiantes a formar sus grupos.

10: 17: Profesora les menciona que los grupos deben elegir temas similares en favor de tener un grupo que esté en contra del tema y otro a favor. Los estudiantes aún discuten que tema elegir.

(como se menciona más arriba, el no dar esta instrucción dificultó el proceso de elección de los temas, ya que los estudiantes creyeron que podían escoger cualquiera a su gusto; esto hace que este parte de la clase tome más de lo esperado)

10:19: Estudiantes aún se están organizando; profesora les pide que se apresuren en escoger y que vuelvan a sus respectivos puestos.

10: 21: profesora ayuda a los grupos a organizarse entre ellos, a escoger los temas, ya que algunos de ellos habían escogido temas sin pensar en que debían debatir con otro grupo.

10: 24: Profesora pide a los estudiantes que vuelvan a sus puestos. Les indica que irán a la biblioteca y que ocuparán computadores para buscar información respecto al tema; además, les comenta cómo deben comportarse dentro de la biblioteca, ya que es un espacio diferente a la sala.

(en esta clase no se discuten formas de análisis y filtro de información sobre un tema a elegir, ya que es algo que ya han realizado; sin embargo, la profesora comenta al principio de la clase que la recolección de información que han realizado en actividades anteriores no ha sido lo esperado)

10:25: Profesora indica salida a biblioteca.

(La biblioteca es un espacio amplio, en el que los estudiantes como los profesores se pueden desplazar con facilidad. Además de contar con notebooks que pueden ser ocupados por los estudiantes.)

10:27: Se espera a que abran la biblioteca. Es el director quien abre

(Se debe preguntar a dirección por el uso de la biblioteca. Actualmente se debe llenar un formulario para poder ocupar este espacio, ya que se producían conflictos entre profesores cuando querían ocupar la biblioteca)

10:30: Profesora ayuda a los grupos a posicionarse en la biblioteca. Estudiantes comparten notebook por grupo.

10:33: Profesora monitorea trabajo en grupo, les recuerda que todos los miembros del grupo deben buscar información.

(Este tipo de indicaciones, dificulta el trabajo individual de los estudiantes, debido a la cantidad de integrantes por grupo y el poco tiempo de clase que queda. En observaciones por la sala, gran parte de los miembros de los grupos estaban escribiendo la misma información)

10:35: Profesora ayuda a estudiantes con problemas de conexión a internet.

10:37: Profesora ayuda a estudiantes a seleccionar los argumentos a preparar para su debate.

(¿los estudiantes eligen sus argumentos según criterios personales o según lo que la profesora considera pertinente que deberían discutir?)

10:39: Profesora monitorea trabajo de los grupos en otra sección de la biblioteca, les ayuda a los estudiantes a elegir sus argumentos.

(se plantean la misma pregunta que más arriba)

10:44: Profesora se acerca a diferentes grupos de estudiantes para entregar retroalimentación de evaluación anterior.

(observando estas retroalimentaciones, se puede observar que la profesora mantiene una relación gran relación de respeto con los estudiantes, aun así, se puede notar una percepción de verticalidad respecto a los roles de cada uno. No se preguntó sobre el nivel de confianza que tienen los estudiantes con la profesora)

10:48: Profesora monitorea el trabajo de los grupos.

10:51: Profesora ayuda a estudiantes a construir sus argumentos, mostrándoles diferentes fuentes en donde los estudiantes pueden buscar información.

(Se observa que la profesora fomenta el uso de diferentes estrategias de aprendizaje que pueden ocupar los estudiantes: escribir resumen, definiciones de vocabulario contextual, subrayar información relevante)

Cierre

11:00: Profesora monitorea el avance de la actividad en los grupos. Le pide que se centren en el tema que escogieron.

(Dentro de los argumentos que ocuparán los estudiantes, ¿cuántos de ellos se mostrara debido a que es opinión personal y cuántos son solo citar palabras de otras personas? ¿cómo es el proceso de construcción de argumentos que ocupan los estudiantes? Esto no se logra observar durante la clase)

11:05: Hay un par de estudiantes buscando información en libros y enciclopedias, profesora les ayuda a buscar información.

11:15: Se termina la clase. En este caso, la profesora no indica cómo se llevará a cabo el proceso desarrollado en esta clase en próximas.

(El cierre de la clase se enmarcó en su mayoría en el monitoreo de la actividad desarrollada por los estudiantes.)

6.3.2.2 Segunda observación de clase

| | |
|---------------------------------|-------------------|
| Fecha: 27-septiembre | Nivel: 1ero Medio |
| Lugar: Sala de clase/Biblioteca | Observador: |

| Participantes | <u>Disposición</u> |
|---|---------------------------|
| <u>Profesor</u> <u>Cantidad Estudiantes:</u> 21 (12 hombres – 9 mujeres) | |

| <u>Registro:</u> Observación de Clase. | <u>Análisis</u> |
|--|---|
| <u>Tema General:</u> Debate, texto argumentativo. | La docente repite la clase planificada en otro curso, reforzando normas de convivencia y relacionando nuevamente situaciones diarias con la actividad. Sin embargo, surgen dificultades en la aceptación de trabajos grupales, generando demoras. La explicación sobre qué es un ensayo se mantiene, enfocándose principalmente en el desarrollo del filtrado de información, una habilidad subrayada por la profesora. A pesar de los resultados negativos de la falta de instrucción clara en la primera observación, se repite la misma omisión, generando resultados similares en el segundo curso. La falta de claridad sobre la elección del tema y posición persiste. Las normas de convivencia y seguridad se refuerzan, y se repite la integración de TICs en la actividad. Sin embargo, durante la observación, se detecta que varios estudiantes copian información de una misma fuente en un mismo grupo. |
| <p><u>Inicio</u></p> <p>14:02: Profesora entra a la sala, les pide a los estudiantes que se pongan de pie para realizar saludo general.</p> <p>14:05: Profesora pide trabajos atrasados, a aquellos que no entregan se les avisa de protocolo de evaluación.</p> <p>(la entrega de un trabajo atrasado se evalúa con una escala mayor según la cantidad de días atrasados que se entreguen)</p> <p>14:07: Profesora pregunta por estudiante que no asistió, luego por los libros que se les prestaron a algunos alumnos, ya que tienen que devolverlos. Llegan algunos estudiantes atrasados a la clase.</p> <p>(Como se menciona en observación anterior, prestar libros a algunos estudiantes es una práctica que realiza el establecimiento, a pesar de las limitantes que pueda generar para el mapeo y aplicación de evaluaciones de lectura.)</p> <p>14:10: Profesora indica la visita de observador a la clase.</p> <p>(A diferencia de lo que ocurre en observación previa, en esta no se vincula la visita del observador con la encuesta realizada por el establecimiento hacia los alumnos; pero, en tono de broma, se les comenta que se está observando el comportamiento de los estudiantes)</p> <p>14:11: Profesora escribe objetivo y fecha en la pizarra.</p> <p>(Obj: Realizar investigaciones sobre temas variados para crear argumentos a favor o en contra)</p> | |

14:14: Profesora les comenta la actividad a realizar, hay una variedad de reacciones por parte de los alumnos, la mayoría con una reacción positiva o al menos neutra. Estudiantes escriben información de la pizarra en silencio.

14:15: Se detalla el objetivo de la clase en voz alta, se dan indicaciones para formar grupos, se delimita el tiempo que tienen los estudiantes para formar sus grupos. Se les asigna números para ser caracterizado.

(en este caso, la actividad se enfoca en el proceso de búsqueda de información, ya que, como se le mencionó a curso anterior, los resultados de una evaluación sobre argumentación no fueron tan positivos)

14:18: Se le pide a secretario de curso que escriba los nombres de los integrantes que se van a formar. Mientras, profesora escribe definición de debate en la pizarra.

14:21: estudiantes escriben información de la pizarra en silencio.

14:22: profesora ayuda a los estudiantes a formar grupos entre ellos.

(a pesar de no mostrar gran iniciativa a formar grupos entre compañeros, los estudiantes acatan la decisión de la profesora respecto a con quién van a trabajar).

Desarrollo

14:24: Profesora define debate de manera oral, vinculándolo con la actividad a realizar, en este caso se vincula con contenido trabajado en clases anteriores.

(durante este proceso, la profesora menciona contenidos propios de la asignatura, no menciona el trabajo de habilidades desarrolladas con el contenido)

14:26: profesora escribe en la pizarra los temas que los estudiantes deberán escoger para preparar sus argumentos. Mientras la profesora escribe, los grupos discuten qué tema escoger con sus compañeros.

(Similarmente como en clase anterior, la profesora no menciona o detalla que dos grupos deben escoger un mismo tema para desarrollar argumentos en contra o a favor. La cantidad de temas que presenta la profesora tampoco deja esto a la interpretación, ya que hay más temas que cantidad de grupos formados por los estudiantes)

14:28: profesora menciona que no es necesario que escriban todos los temas, que escriban el que van a escoger.

14:30: Se terminan de formar los grupos, uno de ellos coloca su silla en la mitad del pasillo, bloqueándolo, la profesora le dice que no puede colocar su silla ahí.

14:31: se detallan los temas que los estudiantes deben elegir, profesora menciona algunos ejemplos de argumentos que pueden ocupar para desarrollar los suyos.

14:35: Profesora da el espacio para que los grupos seleccionen qué tema van a elegir.

(similarmente como en observación anterior, este proceso se alarga ya que los estudiantes no escogen sus temas pensando en que tiene que debatir sobre eso con otro grupo, cuando la profesora les informa, los estudiantes vuelven a discutir qué tema elegir.)

14:38: Los estudiantes aún están eligiendo sus temas.

14:41: Mientras los estudiantes terminan de escoger sus temas, la profesora les entrega a algunos de ellos retroalimentación de trabajos anteriores, también les pide a algunos que entreguen sus trabajos atrasados.

(cabe mencionar que, en esta clase, los estudiantes no realizarán la investigación de sus argumentos en biblioteca, ya que otro profesor está ocupándola. La profesora coordina con su colega ocupar notebooks que estén disponibles, y manda a dos estudiantes a buscar los dispositivos.)

14:45: Profesora ayuda a repartir notebooks entre los estudiantes, algunos grupos prefieren no ocuparlos y utilizar sus celulares.

(¿por qué profesora prefiere que los estudiantes trabajen en computadores para realizar sus investigaciones y no con sus teléfonos celulares? Puede que algunos estudiantes no tengan acceso a internet en sus móviles, quizás haya alguno que no tenga teléfono celular.)

14:50: Profesora se mueve por la sala mientras indica cómo deben construir los argumentos. Se recuerda contenido trabajado en clases anterior, como también estrategias para filtrar información.

(a pesar de que no se ha comentado durante esta observación, la profesora, cuando entrega información de manera oral, se desplaza por la mayor cantidad de espacio en la sala, siendo algo observado en reiteradas ocasiones. A pesar de eso, las estrategias para filtrar información para crear argumentos no se refuerzan en esta clase, se desconoce cómo se trabajó esto en clases anteriores. Según lo anterior, ¿los estudiantes escogen y filtran información según criterios personales o según las indicaciones de la profesora?)

14:55: Profesora ayuda a los grupos a desarrollar los argumentos para sus debates, al observar esto más de cerca, se pudo escuchar a la profesora mencionar ejemplos de argumentos que los alumnos pueden elegir para debatir sobre el tema que escogieron.

(con lo anterior descrito, y la pregunta planteada más arriba, pareciera que los estudiantes escogen sus argumentos en base a los ejemplos que les indica la profesora, no a través de un proceso de discusión con sus compañeros o teniendo en cuenta parámetros vistos en otras clases.)

Cierre

15:00: Profe entrega retroalimentación de trabajos anteriores.

(En este último bloque de la clase, la profesora se dedica a entregar la retroalimentación y notas de trabajos y evaluaciones pasadas. Cuando termina de retroalimentar a un estudiante, se levanta del escritorio y se mueve alrededor de la sala monitoreando el desarrollo de la actividad)

15:10: algunos estudiantes se acercan a la profesora para mostrar su avance en el desarrollo de sus argumentos. Discute con ellos el por qué eligen esos argumentos, la fuente en donde encontraron la información.

(la profesora le menciona a un grupo que los argumentos que crearon tienen que ocupar la información que buscaron como fuente para crear sus argumentos, no que estos sean los datos buscados)

15:17: Profesora vuelve a entregar retroalimentación sobre trabajos y evaluaciones anteriores.

15:20: Profesora les recuerda que todos los miembros deben tener información sobre el tema. No se especifica si todos deben tener la misma información, o cada uno de ellos un argumento diferentes respecto al tema que escogieron.

15:23: Profesora prende su computador y comienza a trabajar en el

(esta es la única instancia en que la profesora ocupa su notebook durante la clase, durante el proceso de definición de debate y la entrega de lineamientos de la actividad, la pizarra es el material más usado durante esta observación para mostrar la información a trabajar.)

15:30: tocan timbre del recreo, no se cierra la clase.

(esto también ocurre en clase anterior, ¿será esto una constante?)

6.4 Matriz de planificación de clases institucional



Colegio Los Alerces de Talagante
Unidad técnico pedagógica

| MATRIZ PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|---------|----------|
| Asignatura | | Nivel | Clase n° |
| Fecha aplicación | | Docente | |
| Objetivo aprendizaje | | | |
| Objetivo de la clase | | | |
| Habilidades | | | |
| ESTRUCTURA DE LA CLASE | | | |
| Inicio | | | |
| Desarrollo | Contenido | | |
| | Actividad | | |
| Cierre | | | |
| | Preguntas/actividad de cierre | | |

6.5 Presentación utilizada durante las diferentes sesiones

1



Pertinencia e Integralidad
¿Cómo lo definimos?

Necesidades estudiantiles

Documentación

Considerando las Necesidades

Prezi

2



Antes de comenzar

Prezi

3



Marco Referencial

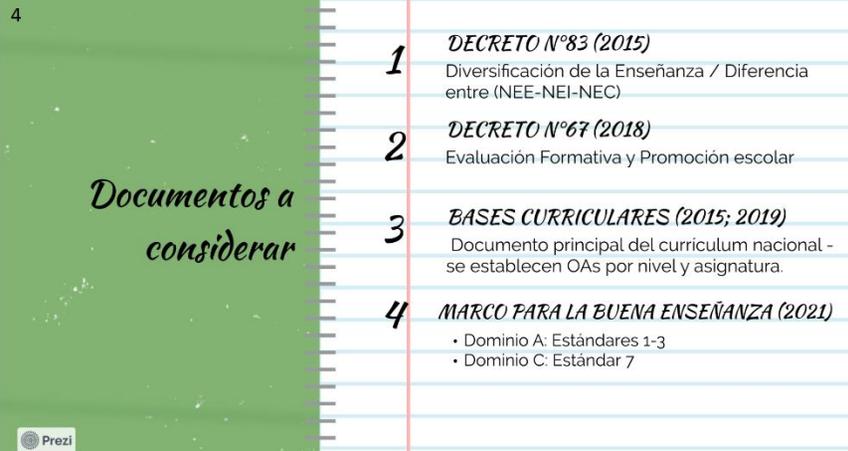
Documentos Ministeriales e Institucionales a considerar para abordar las Necesidades Estudiantiles

MINEDUC

Documentos Institucionales

Prezi

4



Documentos a considerar

- 1 **DECRETO N°83 (2015)**
Diversificación de la Enseñanza / Diferencia entre (NEE-NEI-NEC)
- 2 **DECRETO N°67 (2018)**
Evaluación Formativa y Promoción escolar
- 3 **BASES CURRICULARES (2015; 2019)**
Documento principal del currículum nacional - se establecen OAs por nivel y asignatura.
- 4 **MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA (2021)**
 - Dominio A: Estándares 1-3
 - Dominio C: Estándar 7

Prezi

5

Documentos Institucionales

Proyecto Educativo Institucional (2019)

- Mision y Vision
- Sellos Educativos
- Análisis de la realidad interna y externa de organización educativa
- Objetivos Pedagógicos

Reglamento de Evaluación (2022)

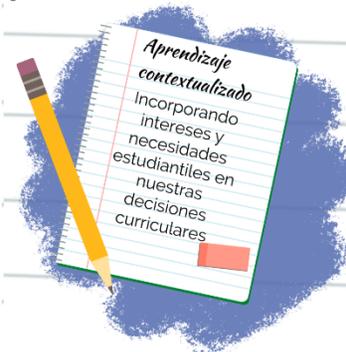
- Tipos de Evaluación
- Promoción: Art. 33
- Reglamento de evaluación diferenciada
- Protocolo de elección de plan diferenciado en Tercero medio (optativos)

Reglamento y Plan de Convivencia escolar (2021; 2023)

- Derechos y deberes de los estudiantes
- Del acompañamiento preventivo
- Resultados DIA

Prezi

6



Planificación de clases



Opinión de los estudiantes



Estrategias de enseñanza



Sala de Clases



Prezi

7



Dentro de la Sala

- ¿Qué aspectos o factores de los que ocurren dentro de la sala toma en consideración en sus decisiones curriculares ?
- ¿Qué variaciones ha tenido entre las estrategias que selecciona y su planificación según el curso en el que esté haciendo clases?

Prezi

8



¿Cómo denominaría las estrategias de enseñanza que ocupa?

- Aprendizaje basado en proyectos
- Clase invertida
- Estudios de caso
- etc.

Prezi

PLANIFICACIÓN TRANSVERSAL

- Formar 4 grupos.
- Se leerán dos casos sobre dos diferentes cursos de un mismo nivel.
- Analizar en conjunto la matriz de planificación y OAs a considerar para redactar planificación (dos por grupo).
- Consideren las siguientes preguntas para redactar su matriz:
 - ¿Cuáles son los principales características que componen a cada curso en términos de nivel de logro, distribución de género, necesidades educativas especiales, etc.?
 - ¿Qué actividades o estrategias podrían ser apropiadas para atender los diferentes necesidades e intereses de los estudiantes de manera más contextualizada?
 - ¿Cómo podrían ajustar los aspectos curriculares prescritos para valorar a estudiantes con necesidades educativas especiales de manera más contextualizada?

| 3ro Medio | Grupo 1 | Grupo 2 |
|--|--|--|
| Lengua y Literatura OAC04 | Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales, considerando: <ul style="list-style-type: none"> • Influencia del contexto sociocultural. • Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad. • Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia. • Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias. | Matemáticas OAC03 |
| Educación Ciudadana OAC01 | Identificar los fundamentos, atributos y dimensiones de la democracia y la ciudadanía, considerando las libertades fundamentales de las personas como un principio de estas y reconociendo sus implicancias en los deberes del Estado y en los derechos y responsabilidades ciudadanas. | Educación Ciudadana OAC07 |

6.6 Respuestas Mentimeter Primera actividad



En tus palabras ¿Cómo defines las necesidades estudiantiles?

Son aquellas acciones o habilidades que el estudiante debe realizar durante su época escolar

Cómo una necesidad académica.

Son todos aquellos aspectos que debemos considerar a la hora de formar a nuestro estudiantes: necesidades educativas especiales, familia, entorno social, lo emocional y psicológico, etc.

Aspectos relevantes de sus experiencias personales y sociales, cómo se perciben a sí mismos, sus ritmos de aprendizajes, intereses y construcción de identidades

Factores necesarios a considerar en la planificación para que el aprendizaje se considere significativo.

Requerimientos que tienen los estudiantes para un desarrollo integral.

Poseer un equipo PIE para el apoyo de estudiantes con NEE y apoyo en general

Son los elementos propios del individuo que el docente debe satisfacer para que el estudiante pueda aprender

12



En tus palabras ¿Cómo defines las necesidades estudiantiles?

desarrollar habilidades pertinentes a la edad y el nivel cognitivo del estudiante.

La forma en que los estudiantes se enfrentan y adquieren los contenidos y conocimientos

Requerimiento que tienen los estudiantes de relacionar los contenidos con su vida real y encontrar un sentido a su que hacer diario escolar.

Son lo que necesitan para complementar los aprendizajes de los estudiantes que hacen relación con la intención del aprendizaje.

6.7 Respuestas ticket de salida primera actividad

6.7.1 Ticket departamento de Matemática

MAT_γ

Ticket de Salida

En grupo, reflexionen sobre la jornada que se acaba de llevar a cabo. Tomen unos minutos para escribir sus ideas, puntos en común o acuerdos en base a las siguientes preguntas.

| |
|---|
| <p>¿Qué ideas surgieron durante esta jornada que podrían ser útiles para considerar las necesidades estudiantiles en la planificación?</p> |
| <p>Ser conscientes de que los estudiantes son parte importante del proceso de planificación y por esto atender a sus sugerencias (comentarios)</p> |
| <p>¿Cómo creen que la colaboración entre docentes puede incidir en su proceso de planificación y contextualización curricular?</p> |
| <p>Compartir estrategias y percepciones con respecto a los contenidos</p> |
| <p>¿Qué obstáculos o desafíos podrían tener para aplicar las ideas discutidas durante esta jornada en su práctica docente (planificación – clase)?</p> |
| <p>Tiempo para colaborar con otros docentes pares.</p> |

6.7.2 Ticket departamento de Lenguaje

Depto. de Lenguaje
Ticket de Salida

En grupo, reflexionen sobre la jornada que se acaba de llevar a cabo. Tomen unos minutos para escribir sus ideas, puntos en común o acuerdos en base a las siguientes preguntas.

¿Qué ideas surgieron durante esta jornada que podrían ser útiles para considerar las necesidades estudiantiles en la planificación?

→ Considerar los ritmos de aprendizaje
→ Considerar el grupo curso y sus características.
→ Considerar la opinión de nuestros estudiantes.

¿Cómo creen que la colaboración entre docentes puede incidir en su proceso de planificación y contextualización curricular?

→ El trabajo colaborativo nos permite llegar a cumplir metas u objetivos transversales, por ejemplo, lectura comprensiva, los sellos del colegio, etc.

¿Qué obstáculos o desafíos podrían tener para aplicar las ideas discutidas durante esta jornada en su práctica docente (planificación - clase)?

→ un desafío sería adaptar nuestras clases a las necesidades educativas de los estudiantes, diversificando las estrategias para los diferentes estilos de aprendizaje.

6.7.3 Ticket departamento de Ciencias

Depto de ciencias (maravilloso depto de ciencias)

Ticket de Salida

En grupo, reflexionen sobre la jornada que se acaba de llevar a cabo. Tomen unos minutos para escribir sus ideas, puntos en común o acuerdos en base a las siguientes preguntas.

¿Qué ideas surgieron durante esta jornada que podrían ser útiles para considerar las necesidades estudiantiles en la planificación?

Considerar más cada aula al momento de planificar.

¿Cómo creen que la colaboración entre docentes puede incidir en su proceso de planificación y contextualización curricular?

al tener 2 visiones distintas de un mismo curso no permite revisar distintos detalles y fortalecer el mismo curso

¿Qué obstáculos o desafíos podrían tener para aplicar las ideas discutidas durante esta jornada en su práctica docente (planificación – clase)?

- tiempo de colaboración frías,
(espacio)

6.7.4 Ticket departamento de Historia

Depto. de Historia

Ticket de Salida

En grupo, reflexionen sobre la jornada que se acaba de llevar a cabo. Tomen unos minutos para escribir sus ideas, puntos en común o acuerdos en base a las siguientes preguntas.

¿Qué ideas surgieron durante esta jornada que podrían ser útiles para considerar las necesidades estudiantiles en la planificación?

- Considerar el clima de aula (ánimo, disposición a aprender)
- Integrar hechos contingentes para vincular los contenidos.
- Considerar suerencias de actividades y/o evaluaciones.

¿Cómo creen que la colaboración entre docentes puede incidir en su proceso de planificación y contextualización curricular?

Creemos que es imperativo la existencia del trabajo colaborativo, pero creando pautas generales que sedn adaptadas según los objetivos de cada docente.

¿Qué obstáculos o desafíos podrían tener para aplicar las ideas discutidas durante esta jornada en su práctica docente (planificación – clase)?

- Los tiempos de implementación.
- Horarios de clase (la disposición del aprender en ciertos horarios)
- Cobertura curricular durante el año.

6.7.5 Ticket departamento de Educación Física

Ed. Física.

Ticket de Salida

En grupo, reflexionen sobre la jornada que se acaba de llevar a cabo. Tomen unos minutos para escribir sus ideas, puntos en común o acuerdos en base a las siguientes preguntas.

¿Qué ideas surgieron durante esta jornada que podrían ser útiles para considerar las necesidades estudiantiles en la planificación?

- Estilos de aprendizaje
- Interés en la unidad a tratar

¿Cómo creen que la colaboración entre docentes puede incidir en su proceso de planificación y contextualización curricular?

Obteniendo más datos cualitativos de los estudiantes que sean pertinentes con la contextualización (Interés y necesidades)

¿Qué obstáculos o desafíos podrían tener para aplicar las ideas discutidas durante esta jornada en su práctica docente (planificación - clase)?

- Cantidad de tiempo para planificar
- Cambio psicosociales de los estudiantes

6.8 Primera propuesta de matriz de planificación

| Matriz de Planificación Mensual de clases | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Docente: | | Nombre Unidad: | | |
| Asignatura y/o Depto.: | | Mes: | | |
| Curso/Nivel: | | Cantidad de horas: | | |
| PROPOSITO DE APRENDIZAJE (¿qué aprendizajes deben lograr nuestros estudiantes? Y ¿para qué deben hacerlo?) | | | EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE | |
| Objetivos de Aprendizaje (Considerar nivel de logro mostrado hasta la fecha.) | Habilidades a desarrollar (según OA) | Contextualización (Necesidades Estudiantiles: NEC-NEI-NEE) | Instrumento de Evaluación (considerar fecha de aplicación) | Indicadores de desempeño (según instrumento a utilizar) |
| | | | | |
| Diseño de Experiencias de Aprendizaje | | | | |
| Objetivo de Clase por sesión | Eje temático | Descripción de actividad | Recurso a utilizar | Pregunta de metacognición |
| Sesión 1 | | | | |
| Sesión 2 | | | | |
| Sesión 3 | | | | |
| Sesión 4 | | | | |
| Sesión 5 | | | | |
| Sesión 6 | | | | |
| Sesión 7 | | | | |
| Sesión 8 | | | | |
| Sesión 9 | | | | |
| Sesión 10 | | | | |
| Sesión 11 | | | | |
| Sesión 12 | | | | |

6.9 Registros de observación

6.9.1 Registro de observación actividad 2.1

| | | | |
|--------------|--------------------------|-----------------------------|---|
| Fecha | 7 de septiembre del 2023 | Actividad a Observar | Valorar las necesidades estudiantiles en los procesos de planificación. |
| Lugar | Biblioteca. | Observador: | Santiago Henríquez |

Participantes (se nombrará a los departamentos participantes, la cantidad de docentes en cada uno y si incluyeron a un docente de otra asignatura.

Departamento de Historia: Este consta de dos docentes de la asignatura, y en esta sesión se incluyó al docente de Música.

Departamento de Matemática: está conformado en esta sesión por un total de tres docentes de la asignatura.

Departamento de Lenguaje: En esta ocasión, los miembros presentes del departamento eran tres, acompañados por un docente de la asignatura de filosofía.

Departamento de Ciencias: Este departamento está conformado por dos docentes.

Departamento de Ed. Física: a diferencia de la primera actividad, este departamento lo constituyen solo dos docentes

14 docentes en total.

Registro: Participación y discusiones sobre los temas a tratar.

Tema General: Sugerencias sobre matrices de planificación.

(Se debe mencionar que el observador también estaba a cargo de conducir la actividad y ayudar a los docentes en con las dudas que estos tuvieran respecto a lo que se les solicita durante la jornada)

17: 20: hora de comienzo de la actividad. Los horarios de consejos de profesores están asignados para que comiencen a las 17:15.

17: 22: se les comenta a los docentes el objetivo de la jornada y se recapitular ideas mencionadas en la actividad que tomó lugar la semana anterior. (Actividad 1). Dentro de estas ideas se menciona el cómo reconocer las necesidades de los estudiantes dentro de las aulas, siendo esto a través de las opiniones omitidas por estos últimos durante las clases; También, se vuelve a presentar la idea contextualización curricular y cómo considerar este proceso dentro de las decisiones curriculares repercute en el aprendizaje de los estudiantes.

17:25: Se les comenta a los docentes sobre el objetivo de la sesión de la sesión, preguntándoles sus opiniones generales respecto a la matriz de planificación de clases que se ocupa en la institución. Dentro de las opiniones más frecuentes emitidas por los docentes estaba la idea de que al tener que redactarse de clase a clase dejaba poco espacio para ser adaptada, considerándose muy rígida y poco flexible.

17: 30: recogiendo la idea sobre la rigidez de la matriz de planificación, se les pregunta a los docentes sobre si esta matriz, a pesar de su poca flexibilidad, permite recoger las necesidades e intereses de los estudiantes. La mayoría de los docentes comentan que no.

17:35: Se les pide a los docentes que se agrupen por departamento en favor de escribir sugerencias que le harían a la matriz de planificación que se ocupa en la institución. Mientras se proyecta la matriz en la pizarra de la biblioteca, se les entrega a los docentes una hoja en blanco para que detallen las sugerencias que le harían a este instrumento.

17:40: Se observa la interacción que tienen los docentes con sus colegas respecto a lo que se les pidió desarrollar. Se puede observar una participación activa de todos los docentes por departamento, participando en discusiones, complementando ideas mencionadas por sus colegas; aún así, se le reitera que escriban en la hoja de papel las sugerencias discutidas.

17: 45: Junto a un departamento en particular, se discute la diferencia que tendría el redactar una matriz de carácter diario, mensual, semestral o por unidad temática. Se les vuelve a reiterar a los docentes que redacten sus sugerencias.

17:50: Se les pide a los docentes que compartan algunas de sus sugerencias en voz alta para ser discutidas en conjunto. Una vez terminado esto, se les comenta a los docentes que la segunda parte de esta sesión se deberá comparar la matriz de planificación ocupada en la institución con una propuesta de matriz diseñada por el observador. Se les comenta a los docentes la estructura de la matriz de planificación y el proceso de redacción de una planificación invertida.

17:55: Los docentes dan comentarios generales sobre la nueva matriz de planificación, sobre las diferencias entre esta y el instrumento que provee la institución. Se les entrega a los diferentes departamentos una copia de la nueva matriz y se les pide a los docentes que escriban sus sugerencias sobre este instrumento para ser modificado para la próxima sesión.

17:59: se observa cómo los docentes interactúan junto a sus compañeros de departamento, las ideas que comentan. También se discute con algunos docentes los propósitos que cumplen los diferentes apartados presentes en la matriz de planificación y cómo su redacción puede recoger las necesidades e intereses de los estudiantes o no.

18:15: se recoge en voz alta algunas de las sugerencias dadas por los docentes, qué características podrían ser modificadas de la nueva matriz, si consideran que este nuevo formato es más flexible para valorar las necesidades e intereses de los estudiantes o no.

18:20: Se da por finalizada la sesión, se les agradece a los participantes y se recolecta los instrumentos en donde los docentes escribieron sus sugerencias para ajustar ambas matrices de planificación.

6.9.2 Registro de observación actividad 2.2

| | | | |
|--------------|---------------------------|-----------------------------|---|
| Fecha | 14 de septiembre del 2023 | Actividad a Observar | Valorar las necesidades estudiantiles en los procesos de planificación. |
| Lugar | Sala de clases. | Observador: | Santiago Henríquez |

Participantes: (a diferencia de la sesión anterior, los docentes no se agruparon por departamento, sino de manera aleatoria, generando tres grupos compuestos por profesores de diferentes asignaturas. Considerar también que en esta sesión asistieron menos participantes que las anteriores.)

A cada grupo se le asignó un número en favor de considerar las sugerencias y opiniones de manera colectiva.

Grupo 1: cuatro docentes en total, uno docente de Ciencias, otro de Matemática, uno de Inglés y otro de Música.

Grupo 2: Un docente de Ciencias, otro de Historia, y uno de Lenguaje

Grupo 3: Un docente de Educación Física, otro de Matemática y uno de Lenguaje.

Se registró un total de diez docentes que participaron en la sesión.

Durante esta sesión, también estaban presentes tanto el director del establecimiento como el Jefe UTP, pero solo como observadores.

Registro: Participación y discusiones sobre cómo redactar una matriz de planificación colaborativamente, valorando las necesidades de los estudiantes.

Tema General: Nivel de pertinencia en las decisiones curriculares tomadas por los docentes al redactar una matriz de planificación de manera colaborativa.

(Se debe mencionar que el observador también estaba a cargo de conducir la actividad y ayudar a los docentes en con las dudas que estos tuvieran respecto a lo que se les solicita durante la jornada)

17:20: se espera a que lleguen todos los docentes y se da inicio a la actividad.

17:25: se les revisitan conceptos e ideas discutidos en las sesiones anteriores y se les detalla a los docentes la propuesta para la presente jornada.

17: 27: se les detalla a los docentes los cambios que se le hicieron a la propuesta de matriz, comparándolas con el formato utilizado en la sesión anterior. Se les dan las instrucciones a los docentes sobre cómo deben agruparse e interactuar con la nueva matriz de planificación.

17:30: Los docentes se agrupan de manera aleatoria conformado tres grupos en total, una vez estando reunidos, se les entregan dos documentos, una copia de la nueva matriz de planificación y una copia de una descripción donde se comentan diferentes características, necesidades e intereses de dos grupos cursos diferentes. Al grupo 1 y 3 se le entregó una copia del primer caso, y al grupo 2 se le entregó una copia del segundo caso. Junto con esto, a los grupos se les asignaron dos Objetivos de Aprendizajes recogidos de diferentes asignaturas. Los docentes de los grupos 1 y 3 deben considerar para la redacción de sus planificaciones el OA04 de Lengua y Literatura junto al OA01 de Educación Ciudadana. Por otra parte, el grupo 2 debe considerar el OA03 de Matemática y el OA07 de Educación ciudadana. Todos los Objetivos de Aprendizaje asignados a los grupos pertenecen al plan común de tercero medio.

17:35: los docentes empiezan a discutir sus ideas sobre cómo organizar los diferentes elementos a considerar para redactar sus planificaciones.

17:37: se discute con los diferentes grupos cuales elementos deben considerar y en qué orden en sus decisiones curriculares para poder llevar a cabo el proceso de contextualización curricular en sus matrices de planificación.

17: 42: se discute con el grupo 2 el cómo organizar los diferentes OAs asignados para dotar de mayor pertinencia sus decisiones curriculares al redactar su planificación. Se discute con los docentes el concepto de nuclearización curricular y cómo este proceso propone considerar decisiones curriculares con un mayor nivel de pertinencia.

17:47: Se observa en los diferentes grupos una dificultad en completar las diferentes secciones de la matriz de planificación. Si bien, los diferentes grupos han generado acuerdos sobre que elementos dotarían a la planificación de un mayor nivel de pertinencia, los docentes muestran dificultades en detallar esos acuerdos en la matriz.

17: 52: se discute con el grupo 3 diferentes recursos y estrategias de enseñanza que dotarían de una mayor pertinencia a la matriz de planificación. Se les recalca que el proceso de contextualización curricular posiciona a estos elementos como un medio de para lograr desarrollar los OAs en los estudiantes y que estos deben responder a las necesidades del contexto en el que se llevará a cabo.

17: 55: se discute con el grupo 3 también sobre la redacción de los objetivos de clase, las diferencias que se presentan en las taxonomías de Bloom, y Marzano y Kendall. Se les menciona que esta última, considera también área afectiva de los estudiantes, y cómo su uso puede dotar de una mayor pertinencia a su planificación de clases.

18:00: se discute junto al grupo 1 los diferentes ajustes que se le pueden hacer a los recursos según las necesidades e intereses de los estudiantes presentes en el caso entregado para redactar sus planificaciones.

18:06: se discute junto a los miembros del grupo 2 que los OAs no están sujetos a desarrollarse con contenidos específicos, más bien que el contenido sugerido es una herramienta para lograr el desarrollo del OA; por lo tanto, el aprendizaje del contenido no debe ser el fin de la redacción de una planificación, más bien que este también sirve para dotar de un contexto al desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

18:10: se discute con el grupo 3 la diferencia entre las necesidades educativas especiales, individuales y comunes. También sobre cómo la concepción de ajuste curricular, al menos según lo que se menciona en el decreto °83 solo considera la adaptación de recursos para los estudiantes que presentan NEEs.

18:20: se les pide a los docentes que dejen de redactar sus matrices de planificación en favor de ser compartidas en voz alta, como también que comenten que dificultades presentaron como grupo al redactar este documento. Entre las dificultades mencionadas se encuentran el tener que redactar una o dos clases considerando uno o ambos objetivos asignados, el manejo que tienen los docentes sobre ciertos conceptos presentes en la matriz y también sobre como fue el llegar a acuerdos comunes es sus grupos a pesar de ser todos profesores de diferentes asignaturas.

18:27: se finaliza la sesión y se les agradece a los participantes, también se recolectan las matrices redactadas.

6.10 Segunda propuesta de matriz de planificación

| Matriz de Planificación por Unidad | | | | |
|---|---|-----------------------------------|--|---|
| Docente(s): | | Nombre Unidad: | | |
| Asignatura y/o Depto.: | | Mes: | | |
| Curso/Nivel: | | Cantidad de horas: | | |
| PROPOSITO DE APRENDIZAJE (¿qué aprendizajes deben lograr nuestros estudiantes? Y ¿para qué deben hacerlo?) | | | | |
| Objetivos de Aprendizaje (considerar los asignados al grupo) | Habilidades a desarrollar (según OAs) | Contenido(s) a desarrollar | Contextualización (Necesidades Estudiantiles: NEC-NEI-NEE) | |
| | | | | |
| Diseño de Experiencias de Aprendizaje | | | | |
| Objetivo de Clase por sesión | Descripción de actividad (inicio-des-cierre) | Recurso a utilizar | Instrumento(s) de Evaluación (considerar fecha de aplicación) | Indicadores de desempeño (Según OAs a valorar) |
| Sesión 1: | | | | |
| Sesión 2: | | | | |

6.11 Análisis de caso

CASO 1:

En un curso de Tercero Medio compuesto por 23 estudiantes, la distribución de género es equitativa, con 12 estudiantes mujeres y 11 hombres. Los estudiantes muestran niveles de logro variados en sus asignaturas, con un grupo que destaca en matemáticas y ciencias, mientras que otro grupo, mayor en cantidad muestra un mayor rendimiento en asignaturas relacionadas con las humanidades. Además, se observan diferentes estilos de aprendizaje en el aula, algunos estudiantes aprenden mejor a través de la interacción social y la práctica activa, mientras que otros prefieren el aprendizaje más individual y reflexivo.

En este grupo, hay un estudiante con necesidades educativas especiales que requiere apoyo adicional en la lectura debido a una dislexia diagnosticada. Para adaptar la unidad de aprendizaje a sus necesidades, se deben proporcionar materiales de lectura accesibles y estrategias de apoyo específicas. Además, se reconoce que los intereses personales varían considerablemente, con algunos estudiantes interesados en la historia y la literatura, mientras que otros muestran una fuerte inclinación hacia la matemática y las ciencias. Sin embargo, los intereses personales de los estudiantes incluyen una variedad de pasatiempos, desde la práctica de deportes hasta el compromiso en actividades culturales y comunitarias.

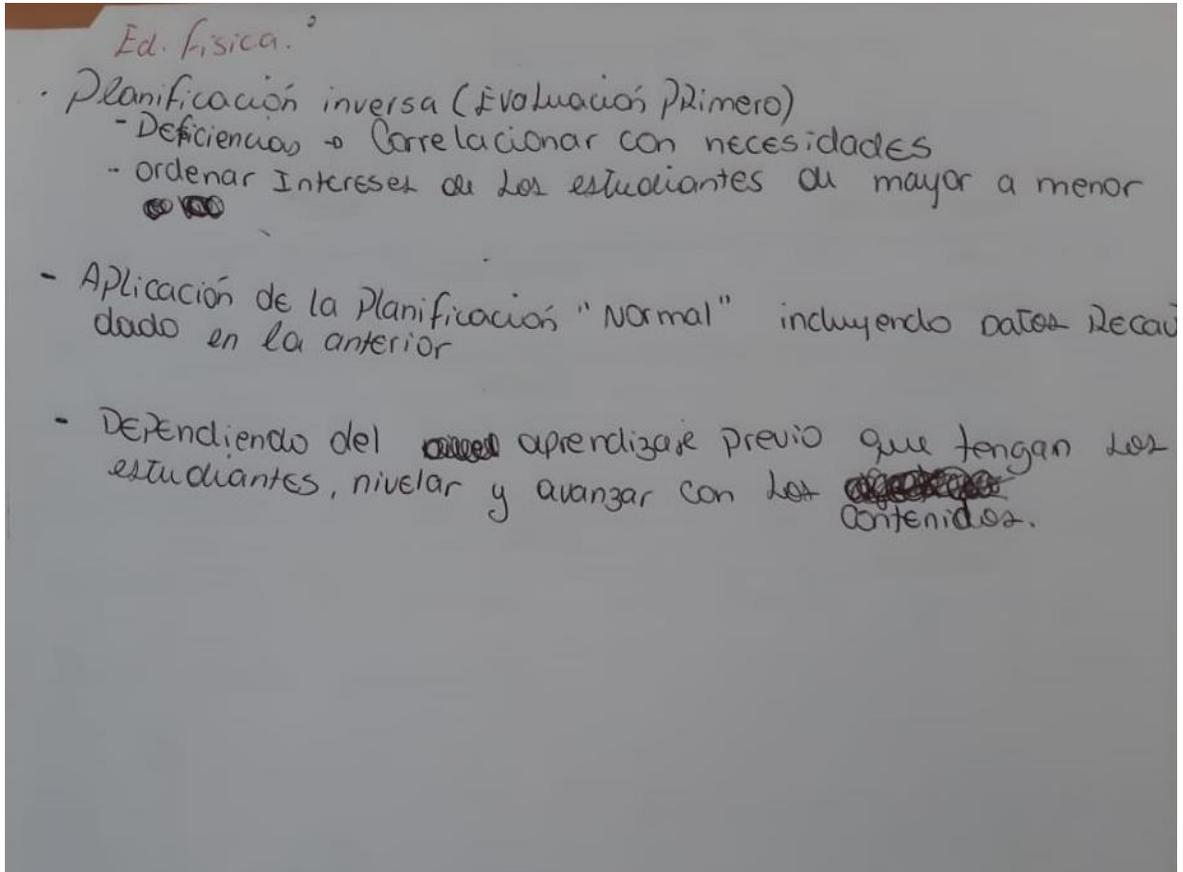
CASO 2

En otro curso de Tercero Medio con 23 estudiantes, la distribución de género es menos equitativa, con 14 estudiantes mujeres y 8 hombres y un estudiante que se identifica como no-binario. Al igual que en el caso anterior, los estudiantes muestran niveles de logro variados en sus asignaturas, con un grupo acotado que sobresale en matemáticas y ciencias, mientras que otro grupo destaca en asignaturas de humanidades. Los estilos de aprendizaje en este grupo también son diversos, con algunas preferencias por el aprendizaje independiente y reflexivo y otras por la interacción social y la práctica activa.

En este caso, se identifica a un estudiante con necesidades educativas especiales que requiere un plan de educación individualizado debido a una discapacidad motora que afecta su movilidad. Esto implica la necesidad de adaptar el entorno de aprendizaje y proporcionar recursos accesibles. En cuanto a sus intereses personales, algunos estudiantes muestran un fuerte interés por la tecnología y la informática, mientras que otros tienen pasiones artísticas, como la música y la pintura. Además, hay estudiantes que disfrutan de actividades deportivas y al aire libre, mientras que otros tienen una inclinación hacia la literatura y la escritura creativa.

6.12 Sugerencias a matriz de planificación de clases institucional

6.12.1 Sugerencias Departamento Ed. Física



6.12.2 Sugerencias Departamento de Lenguaje

Departamento Lenguaje y
Filosofía.

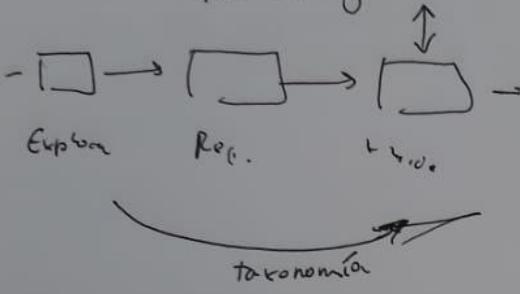
Creemos que sí responde a la necesidad de integrar las necesidades de los y las estudiantes, a través de los distintos momentos de la clase. Se nos solicite pensar y proponer actividades propias para cada momento.

Proponemos _____ Un espacio, coillero para consignar alguna estrategia que releva las necesidades de los estudiantes.

6.12.3 Sugerencias Departamento de Matemática

 Departamento de Matemática 

- Agregar indicadores de logro. ✓
- Complementar con Carta Gantt, dado que la matriz no permite proyectar contenidos.
- + Cambiar formato de planificación diaria, a planificación por unidad, con sus respectivos objetivos de clases e indicadores de logro.

-  Rotho que compo
objetivos con incremento de habilidades y dificultad.

6.12.4 Sugerencias Departamento de Historia

♡ Departamento de Historia y Música ♡
↳ Francisco Betancourt

- Creemos que podría ser una planificación mensual, que logre desarrollar más las habilidades a trabajar, integrar las necesidades de los/as estudiantes y se oriente en la concreción de estos aspectos más que en el contenido.
- Debe ser más flexible ya que la planificación diaria estructura los momentos del ritual de clases y muchas veces no se concretan.

6.12.5 Sugerencias Departamento de Ciencias

Hazcillos
Deptos de Ciencias !! ♥

elimina objetivo Aprenderse, conservando solo el objetivo de ~~aprenderse~~ ^{la clase}
elimina contenido y actividad (¿Qué ocurre si la clase es de aplicación y no hay
contenido nuevo o una evaluación?)

Cierre/preguntas-actitudes ~~es~~ reiterativo // Este tipo de planificación no permite
de cierre visualizar el tiempo destinado a
su contenido.

* una carta gantt permitiría visualizar la progresión del contenido.

6.13 Sugerencias a primera propuesta de matriz de planificación

6.13.1 Sugerencias departamento de Matemática


 Departamento de Matemática
 

| Matriz de Planificación Mensual de clases | | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|---|
| Docente: | | Nombre Unidad: | | |
| Asignatura y/o Depto.: | | Mes: | | |
| Curso/Nivel: | | Cantidad de horas: | | |
| PROPOSITO DE APRENDIZAJE (¿qué aprendizajes deben lograr nuestros estudiantes? Y ¿para qué deben hacerlo?) | | EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE | | |
| Objetivos de Aprendizaje (Considerar nivel de logro mostrado hasta la fecha.) | Habilidades a desarrollar (según OA) | Contextualización (Necesidades Estudiantiles: NEC-NEI-NEE) | Instrumento de Evaluación (considerar fecha de aplicación) | Indicadores de desempeño (según instrumento a utilizar) |
| | | | | |
| Diseño de Experiencias de Aprendizaje | | | | |
| Objetivo de Clase por sesión | Eje temático | Descripción de actividad | Recurso a utilizar | Pregunta de metacognición |
| Sesión 1 | | | | |
| Sesión 2 | | | | |
| Sesión 3 | | | | |
| Sesión 4 | | | | |
| Sesión 5 | | | | |
| Sesión 6 | | | | |
| Sesión 7 | | | | |
| Sesión 8 | | | | |
| Sesión 9 | | | | |
| Sesión 10 | | | | |
| Sesión 11 | | | | |
| Sesión 12 | | | | |

- La columna del eje temático es muy amplia (al menos en matemática), por lo que lo cambiaríamos a "Contenido".

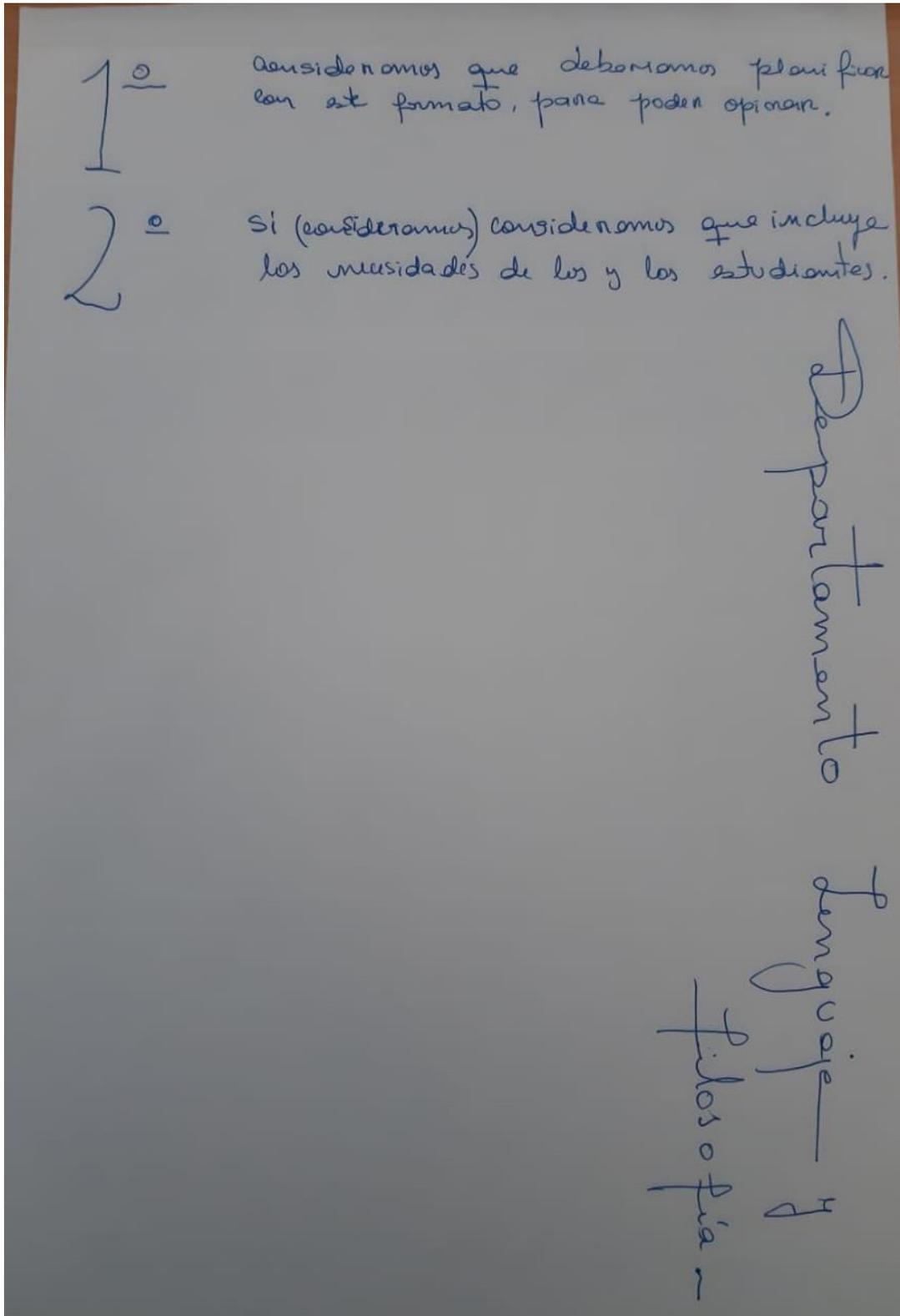
- Esta matriz no es un cambio con respecto a la proyección anual. (sigue siendo planificación clase a clase)

6.13.2 Sugerencias departamento de Ciencias

maravilloso depto. de ciencias!! ❤️
Se podría modificar "pregunta de metacognición" +
Actividad de cierre".

Cumple con el propósito. Sin embargo, considerando
que las NEE pueden variar entre cursos de un
mismo nivel, para generar una contextualización
sería necesario planificar para esos cursos.

6.13.3 Sugerencias departamento de Lenguaje



6.13.4 Sugerencias departamento de Historia

Departamento de Historia y



- Nos parece una matriz mucho más completa, que considera una organización de las clases que si bien inicia desde lo curricular, permite ir especificando lo que se desea lograr y para qué.
- La matriz permite incluir las necesidades e intereses de los/as estudiantes, lo cual hace que esta planificación sea más ajustada a la realidad de un curso.
- Sobre los indicadores de desempeño, pueden ser repetitivos para el docente si éste ya maneja lo que evaluará y qué espera como resultados.
- La planificación es más flexible y sirve de guía para la labor docente.

6.13.5 Sugerencias departamento de Ed. Física

| Matriz de Planificación Mensual de clases | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Docente: | | Nombre Unidad: | | |
| Asignatura y/o Depto.: | | Mes: | | |
| Curso/Nivel: | | Cantidad de horas: | | |
| PROPOSITO DE APRENDIZAJE (¿qué aprendizajes deben lograr nuestros estudiantes? Y ¿para qué deben hacerlo?) | | | EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE | |
| Objetivos de Aprendizaje (Considerar nivel de logro mostrado hasta la fecha.) | Habilidades a desarrollar (según OA) | Contextualización (Necesidades Estudiantiles: NEC-NEI-NEE) | Instrumento de Evaluación (considerar fecha de aplicación) | Indicadores de desempeño (según instrumento a utilizar) |
| | | | | |
| Diseño de Experiencias de Aprendizaje | | | | |
| Objetivo de Clase por sesión | Eje temático | Descripción de actividad | Recurso a utilizar | Pregunta de metacognición |
| Sesión 1 | | | | |
| Sesión 2 | | | | |
| Sesión 3 | | | | |
| Sesión 4 | | | | |
| Sesión 5 | | | | |
| Sesión 6 | | | | |
| Sesión 7 | | | | |
| Sesión 8 | | | | |
| Sesión 9 | | | | |
| Sesión 10 | | | | |
| Sesión 11 | | | | |
| Sesión 12 | | | | |

Ed. Física.

- NO Recoge Los Intereses de Los Estudiantes
- Tener el objetivo general, ~~lo~~ e ir realizando modificaciones y rellenando ~~en~~ ~~el~~ ~~clase~~ después de las clases. Para avanzar con las siguientes.

6.14 Planificación de clases segunda actividad (132)

6.14.1 Planificación grupo 1

| Matriz de Planificación por Unidad | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Docente(s): | | Nombre Unidad: | | |
| Asignatura y/o Depto.: | Inglés . Biología . Matemática y Música . | Mes: | | |
| Curso/Nivel: | Tercer Medio | Cantidad de horas: | 4 (pedagógicas) | |
| PROPOSITO DE APRENDIZAJE (¿qué aprendizajes deben lograr nuestros estudiantes? Y ¿para qué deben hacerlo?) | | | | |
| Objetivos de Aprendizaje (considerar los asignados al grupo) | Habilidades a desarrollar (según OAs) | Contenido(s) a desarrollar | Contextualización (Necesidades Estudiantiles: NEC-NEI-NEE) | |
| Lenguaje y literatura OADH Educación Ciudadana OADA | | Generos discursivos | <ul style="list-style-type: none"> - Distribución de género equitativa - Gran grupo humanista y diversos pequeños científicos - Estudiante con dislexia diagnosticada - Parte del curso prefiere la interacción social y otro el trabajo individual. | |
| Diseño de Experiencias de Aprendizaje | | | | |
| Objetivo de Clase por sesión | Descripción de actividad (inicio-desarrollo-cierre) | Recurso a utilizar | Instrumento(s) de Evaluación (considerar fecha de aplicación) | Indicadores de desempeño (Según OAs a valorar) |
| Analizar argumentos expuestos en un foro, por medio de la lectura de diversos textos. Sesión 1: opiniones, demostrando respeto y tolerancia por los intereses de los demás. | Inicio: Se expone situación controversial relacionada con el aborto dada en un foro. Desarrollo: todos los argumentos, tomar postura y buscar argumentos y defenderlo. Cierre: Algunos estudiantes exponen de manera voluntaria su postura. | Se expone un video con la situación expuesta. Lectura con descripción del foro y sus comentarios. * Se entrega audio explicativo de la guía a estudiante con NEE. | Rúbrica. Lista de cotejo del trabajo en clases | Los estudiantes se posicionan con respecto al dilema. Analizan el video. Argumentan posicionamiento. |
| Exponer sus posturas personales respecto a dilemas éticos de manera oral, demostrando interés y valorando su aporte al conocimiento. | Inicio: Se presenta video con dilema ético. Desarrollo: Empeñan tomar una postura y crean argumentos. Cierre: Exponen sus posturas. | Video explicativo del dilema. (Modificación genética de embriones) | Rúbrica | Los estudiantes se posicionan con respecto al dilema. Analizan el video. Crean argumentos con respecto al tema. Exponen su postura con sus respectivos argumentos. |

6.14.2 Planificación grupo 3

Historia y Geografía Lengua y Literatura

Matriz de Planificación por Unidad

| | | | |
|------------------------|--------------|--------------------|--|
| Docente(s): | | Nombre Unidad: | |
| Asignatura y/o Depto.: | Química | Mes: | |
| Curso/Nivel: | Tercer medio | Cantidad de horas: | |

PROPOSITO DE APRENDIZAJE (¿qué aprendizajes deben lograr nuestros estudiantes? Y ¿para qué deben hacerlo?)

Como todo se adecua a las NEC-NEI-NEE de los estudiantes

| Objetivos de Aprendizaje (considerar los asignados al grupo) | Habilidades a desarrollar (según OAs) | Contenido(s) a desarrollar | Contextualización (Necesidades Estudiantiles NEC-NEI-NEE) |
|--|---------------------------------------|--|---|
| OAO1 educación ciudadana OAO4 lenguaje | → comprender → Analizar | → Democracia y ciudadanía → género equis en comunidades digitales | |

Diseño de Experiencias de Aprendizaje

| Objetivo de Clase por sesión | Descripción de actividad (inicio-des-cierre) | Recurso a utilizar | Instrumento(s) de Evaluación (considerar fecha de aplicación) | Indicadores de desempeño (Según OAs a valorar) |
|---|---|---|---|---|
| Sesión 1: Comprender y analizar los fundamentos, atributos y dimensiones de la democracia mediante un discurso en diversas comunidades digitales. | inicio: lluvia de ideas desarrollo: video → democracia discurso cierre: preguntas metacognitivas | - data - video democracia - texto democracia | Escala de la metacognición | Comprender Atribución de material gráfico |
| Sesión 2: comprender y analizar los fundamentos, atributos y dimensiones de la ciudadanía mediante un discurso en diversas comunidades digitales. | inicio: lluvia de ideas desarrollo: Análisis de caso cierre: preguntas metacognitivas | Kahoot Análisis de caso (capturas audiovisuales) | Escala de la metacognición | Tarea de decisión |

mediante un discurso en diversas comunidades digitales.

6.14.3 Planificación grupo 2

Matemática
Lenguaje
Ed. física y Salud

| Matriz de Planificación por Unidad | | | | |
|--|---|--|---|--|
| Docente(s): | | Nombre Unidad: | | |
| Asignatura y/o Depto.: | | Mes: | | |
| Curso/Nivel: | | Cantidad de horas: | | |
| PROPOSITO DE APRENDIZAJE (¿qué aprendizajes deben lograr nuestros estudiantes? Y ¿para qué deben hacerlo?) | | | | |
| Objetivos de Aprendizaje (considerar los asignados al grupo) | Habilidades a desarrollar (según OAs) | Contenido(s) a desarrollar | Contextualización (Necesidades Estudiantiles: NEC-NEI-NEE) | |
| <p><i>Contexto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar los Modelos Matemáticos que involucran las funciones exponencial y logarítmica. - Distinguir y explicar relaciones políticas, que configuran ^{su} territorio sociocultural. | <ul style="list-style-type: none"> - Graficar. - Representar propiedades numéricas. - Aplicar funciones exponenciales - Distinguir y analizar | <ul style="list-style-type: none"> - Funciones exponenciales y logarítmicas - relaciones socio políticas. - Justicia socio-ambiental. | <p>Abordar las funciones ^{relacionadas} con cuentas específicas del año. (intereses por estilo de aprendizaje) Distribución de género y de su entorno socio político y cultural.</p> | |
| Diseño de Experiencias de Aprendizaje | | | | |
| Objetivo de Clase por sesión | Descripción de actividad (inicio-des-cierre) | Recurso a utilizar | Instrumento(s) de Evaluación (considerar fecha de aplicación) | Indicadores de desempeño (Según OAs a valorar) |
| <p>Conocer y diferenciar las funciones exponenciales matemáticas</p> <p>Sesión 1:</p> | <p>- Al estudiante se le presentan ejemplos de funciones exponenciales relacionadas a su contexto socio-pol.</p> | | | |
| <p>Aplicar Comprender e interpretar</p> <p>Sesión 2:</p> | | | | |