



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**PROPUESTA DE ESTRATEGIA EVALUATIVA PARA LA AUTORREGULACIÓN
DEL APRENDIZAJE:
LA AUTOEVALUACIÓN COMO MEDIO PARA EL APRENDIZAJE EN
ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO BÁSICO DEL CENTRO EDUCACIONAL MARIANO
EGAÑA.**

**TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO
DE MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL**

EUGENIA VICTORIA GONZÁLEZ RAMÍREZ




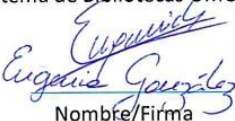
PROFESOR GUÍA

ANDRÉS MARIÓ CASANOVA

SANTIAGO DE CHILE, MARZO, 2024

Anexo 1: AUTORIZACIÓN PARA USO DE MATERIALES DE POSTGRADO EN SIBUMCE

La presente autorización faculta al Sistema de Bibliotecas UMCE para alojar y publicar el trabajo de investigación identificado más abajo, en las plataformas electrónicas que estime conveniente, a fin de permitir el libre acceso a los materiales producidos por la institución y su comunidad, entre ellos tesis, memorias, seminarios y otros. Contribuyendo de esta forma a la preservación digital, difusión y visibilidad nacional e internacional de las investigaciones, siempre patrocinando el respeto de los derechos establecidos por la Ley de Propiedad Intelectual vigente.

	UMCE el poder transformador de la educación	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION		
IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION				
Título de obra : propuesta de estrategia evaluativa para la autorregulación del aprendizaje: la autoevaluación como medio para el aprendizaje en estudiantes de segundo ciclo básico del Centro Educacional Mariano Egaña.				
Fecha de publicación : <u>marzo 2024</u>				
Facultad : <u>Filosofía y educación</u>				
Departamento : <u>Formación Pedagógica</u>				
Carrera/Programa : <u>Magíster en educación con mención en evaluación Educacional</u>				
Título y/o grado : <u>Magíster en Educación con mención en Evaluación Educacional</u>				
Profesor guía/patrocinante : <u>Andrés Marió Casanova</u>				
EMBARGO:				
Se refiere a la restricción temporal impuesta por un autor o autores a su investigación, impidiendo su acceso público hasta que se cumpla cierto plazo acordado.				
<u>_x_</u> Sin embargo <u>_1_</u> Año <u>_2_</u> años <u>_3_</u> años <u>_4_</u> años				
AUTORIZACIÓN				
A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.				
 Nombre/Firma		_____ Nombre/Firma	_____ Nombre/Firma	
Santiago de Chile, 18 _____ de marzo _____ 2024 _____				
Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnologicos/dir-formulario-de-autorizacion-2				
Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento				
* Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.				

1. DEDICATORIA

Este trabajo se lo dedico a:

 Mi familia, Sofía, Josefa y Osvaldo que me acompañaron en cada etapa y dieron todo su esfuerzo junto conmigo.

2. AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis hijas por su paciencia infinita a los tiempos de adultos que unas niñas pequeñas no saben comprender, pero el amor de ustedes sí. Por haberme acompañado en clases, incluso adentro de mi pancita, haber aguantado mis ausencias y las exigencias del mundo de grandes. Por haberme dado los espacios para estudiar y dejarme demostrarles que se puede.

A mi Os, por haberme impulsado, apoyado y haber sido el mejor compañero que pude tener en este desafío, que, sin importar día, hora, cansancio, trabajo o sueño me acompañó sin falta cada día para poder llevar a cabo este logro. Sin ti, jamás hubiera podido. Quizás ni lo hubiese intentado.

A la UMCE, por el programa de Becas de fortalecimiento de postgrado de la UMCE, que me permitió poder tener acceso a estos estudios, que, sin este beneficio, no hubiese podido realizar.

3. RESUMEN

El proyecto de innovación educativa tiene como su principal objetivo ofrecer una herramienta a una comunidad educativa puntual para contribuir a la solución de una problemática detectada en ese contexto situado, centrándose en cómo las y los estudiantes pueden asumir, como parte de sus propias responsabilidades y de su rol, el desarrollo de su propio aprendizaje mediante la forma en que sus docentes les permiten evaluarse. Para ello, el uso de la autoevaluación como una herramienta que desarrolla la autorregulación, destaca como componente esencial del progreso de las y los estudiantes en cuanto a los aprendizajes de responsabilidad y autonomía, regulando sus propios procesos de aprendizajes.

La propuesta se basa en el trabajo con las y los docentes para que comprendan la relevancia del uso de las autoevaluaciones con foco en la autorregulación, y los beneficios que esto trae a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

3.1 Palabras clave: autorregulación, aprendizaje, autoevaluación.

TABLA DE CONTENIDOS

1. DEDICATORIA	4
2. AGRADECIMIENTOS	5
3. RESUMEN.....	6
3.1 Palabras clave: autorregulación, aprendizaje, autoevaluación.....	6
4. INTRODUCCIÓN	8
5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	10
5.1 Contextualización	10
5. 2. Diagnóstico.....	15
5.3 Definición de la problemática.....	44
5.3.1 Antecedentes del problema.....	47
5.3.2 Postura personal	54
5.4 Objetivos y resultados esperados.....	59
5.4.1 Objetivo general	59
5.4.2 Objetivos específicos	60
5.4.3 Resultados esperados.....	60
5.5 Justificación del proyecto.....	61
6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICOS-CONCEPTUALES	67
6.1 Posición teórica conceptual	67
6.2. Contribución a la innovación educativa.....	85
7. TERCERA FASE: CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN	89
7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos	89
7.2 Definición del campo de acción con la comunidad.....	91
7.3 Formulación de actividades	93
7.4 Cronograma de actividades	128
7.5 Recursos y presupuesto: operación e inversión	130
8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA	138
8.1 Reflexión del aprendizaje profesional	138
8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto	143
9. BIBLIOGRAFÍA	146

4. INTRODUCCIÓN

La motivación escolar y autoestima académica, es considerado uno de los cuatro ejes relevantes de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, por la Agencia de la Calidad de la Educación. Esto por la importancia que tiene la motivación en el desarrollo académico de las y los estudiantes, así como las expectativas que ellas y ellos mismos tengan de sí mismos. Pero estos indicadores, también son el reflejo de cómo las y los estudiantes se sienten al interior de las escuelas y la motivación que sienten con respecto a sus procesos de aprendizaje. Pero ¿qué ocurre cuando esta motivación no es adecuada y al interior del aula existe una cantidad significativa de estudiantes que se ven desinteresados, disruptivos, no participando activamente de su propio desarrollo académico? Inevitablemente va a comenzar un conflicto que radica en el interés del docente por hacer su trabajo y la voluntad de sus aprendices, lo que a su vez puede ocasionar otras dificultades relacionadas con la motivación, pero esta vez de las y los docentes.

¿Pero cómo se gesta un cambio que debe pasar por docentes y a su vez estudiantes? El presente proyecto de innovación, presenta una propuesta evaluativa, que permita a las y los profesores de un establecimiento municipal de la comuna de Peñalolén, trabajar en la solución a un problema detectado en ese contexto institucional, desde la relevancia de la autoevaluación para poder aumentar índices de motivación, participación e involucramiento de las y los estudiantes con sus aprendizajes. Para ello, es que se trabajará en un plan formativo, a partir, del desarrollo de talleres con las y los docentes, con el fin de brindarles las herramientas que los ayuden a comprender la importancia de la autorregulación para sus estudiantes y cómo se puede desarrollar en sus docentes esta competencia, a partir, del uso de las autoevaluaciones como instancias de trabajo formativo y regulador, además de la contribución fundamental de la motivación intrínseca para una participación e involucramiento activo de su proceso de construcción de los aprendizajes.

Un aspecto no menor, es la relevancia que tiene el enfoque evaluativo para una o un profesor y el uso que le otorga, lo que hace necesario entender que se deben de cambiar ciertos paradigmas que tienden más a enjuiciar, que con contribuir a la toma de decisiones

para un mejor aprendizaje. Por ello, es que debemos ampliar la mirada de los procesos pedagógicos, entendiendo que la evaluación es para tomar medidas que permitan desarrollar mejor los aprendizajes de las y los estudiantes, más que solo validar si saben o no. En este sentido, es que la autoevaluación, permite involucrar a las y los estudiantes en estas mismas decisiones, para que tomen un rol activo y de responsabilidad sobre su formación.

La autorregulación de los aprendizajes, se presenta como un componente importante en el ámbito educativo, ya que contribuye al desarrollo de los aprendizajes mediante la autonomía y la responsabilidad de las y los estudiantes. Al incorporar el desarrollo de esta competencia al interior del aula, se busca posibilitar un empoderamiento de las y los aprendices con sus procesos formativos permitiendo que puedan regularse, gestionando y manejando herramientas que les permitan replantear sus procesos a partir de sus progresos, generando que las niñas, niños y jóvenes sean arte y parte de la enseñanza-aprendizaje y no solo actores pasivos.

El trabajo que viene a continuación, pretende entregar una estrategia evaluativa, que vaya en concordancia con los Estándares de Desarrollo Profesional Docente: Marco para la Buena Enseñanza (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021), que permita a las y los docentes poder utilizar un instrumento evaluativo como la autoevaluación, no solo con un foco evaluativo, como su naturaleza lo indica, sino que con un foco formativo y regulador, que permita contribuir a solucionar un nudo crítico presente en el contexto institucional en el que se desarrolló la propuesta.

5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La finalidad de este capítulo es determinar, mediante un diagnóstico institucional, la identificación de una problemática en un contexto situado. Para contextualizar la historia y el funcionamiento organizacional bajo la que se desarrolla el diagnóstico, y comprender más acabadamente la relevancia de abordar el problema detectado, este apartado presenta los instrumentos, además de la metodología que fue utilizada para elaborar este trabajo con las y los docentes que se voluntariamente participaron.

En esta sección, también se trabaja a partir de análisis de los resultados de los instrumentos aplicados y entrevistas a docentes participantes del diagnóstico institucional, con el fin de revelar una problemática atingente a este establecimiento educacional en particular, además de la justificación necesaria para explicar la relevancia de considerar este como un problema necesario de abordar.

5.1 Contextualización

Durante el último trimestre del año 2019, comenzó a expandirse el virus llamado Novel Coronavirus o COVID-19, el cual se convirtió en una epidemia solo unas semanas después de su comienzo en la ciudad de Wuhan, China. Ya el 11 de marzo del 2020, era pandemia mundial y se notificaron los primeros casos en nuestro país.

Si bien ya podíamos tener antecedentes sobre el desarrollo de los distintos sistemas y su funcionamiento en base a las noticias que informaban sobre los confinamientos en distintas partes del mundo, en nuestro país, se pensó que la suspensión de clases anunciada a partir del día 16 de marzo, solo duraría unas semanas, pero no se consideró el tiempo real que esto tomaría y menos aún sus consecuencias.

En la medida que el tiempo transcurría y los casos, tanto de contagiados como fallecidos aumentaban, quedó en evidencia que el retorno a clases presenciales no sería posible, ya que la existencia de cuarentenas a nivel comunal, lo hacía inviable, menos aún antes de finalizar el invierno. Todo esto ante los datos de hospitalizados en UCI y apoyados con ventilación mecánica que existían para el 21 de junio.

En relación al sistema educacional, ya quedando clara la dificultad que se tenía para suplir de alguna manera el trabajo en aula, es que uno de los primeros aspectos que se adecuaron y frente a lo que existió gran flexibilización fue el currículum. La Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) dependiente del MINEDUC, generó una priorización curricular el año 2020 de todos los niveles educativos, la cual entró en vigencia por decreto, en donde se determinaban los objetivos de aprendizajes claves para los estudios de cada nivel y su continuación al año siguiente. Esta priorización, que a su vez tenía nivel uno (considerado como aprendizajes basales y elementales para el nivel y el año siguiente) y el nivel dos (un nivel que debería trabajarse una vez cubierto el nivel uno), podía ser adaptada dependiendo de la realidad de cada escuela y sus propios requerimientos, lo que buscaba disminuir el impacto de la pandemia en los aprendizajes y hasta ese momento tenía como vigencia diciembre del año 2022. A final del año 2021, se determinó que el año 2022, finalizaba lo que correspondía a la priorización curricular y por tanto se debían abordar todos los Objetivos de Aprendizaje o Aprendizajes Esperados por cada nivel de estudio. (MINEDUC, 2021).

El Ministerio de Educación y la Agencia de la Calidad de la Educación tenían claridad que el sistema educativo, no solo chileno, se encontraba atravesando una situación absolutamente extraordinaria y compleja, por lo que reconocían la desigualdad en cuanto a las clases virtuales y es que la pandemia reveló las brechas existentes en nuestro sistema escolar.

La diferencia entre el acceso, uso y manejo de TIC's, estrategias, metodologías, didácticas y recursos, quedaron en evidencia al convertirse en una necesidad para amortizar el retraso pedagógico que dejaba el COVID-19 en las y los estudiantes. Pero el COVID también dejó otra brecha expuesta, la posibilidad de acceder a la salud mental tanto de docentes como para niñas, niños y jóvenes. La UNESCO indica que "se debe avanzar en la renovación de marcos relacionales y las sinergias entre la salud y la educación..." (2021, p.5), esto significa

la creación de políticas que vayan en pro del bienestar integral de las y los estudiantes, como también los apoyos psicosociales que se requieran. Pero “potenciar una alianza estratégica entre salud y educación como base para expresar una visión holística del bienestar humano y social” (UNESCO, 2021, p.5), no considerarlo como una asistencialidad, sino como transformación social y una necesidad básica en la persona y su integralidad, pues es un elemento clave para el correcto desarrollo del individuo, pero también para su correcto desenvolvimiento como parte de la sociedad.

En el mismo informe de la UNESCO, se plantea “El aprendizaje, en su conjunto, produce una visión integrada de la persona, en la que las emociones, los contextos, las circunstancias y las capacidades interactúan de formas bastante singulares.” (2021, p.8). A partir de esta cita es que debemos comprender que el contexto influye en el bienestar emocional de la persona, por lo que es fundamental para la o él estudiante y los aprendizajes que vaya adquiriendo en su trayectoria escolar.

De acuerdo a un informe del Centro de Estudio del MINEDUC y del Banco Mundial (2020), sobre el impacto de la pandemia en los aprendizajes, indica que como un tercer factor considerable en la adquisición de los aprendizajes, no consistía solamente el tener los dispositivos para poder conectarse a clases virtuales, sino que también debían desarrollarse estrategias para que los estudiantes pudiesen guiar sus propios procesos de aprendizaje, ya que se estima que el quintil más pobre podría perder hasta el 50% de los aprendizajes que se producen en las escuelas. Pero en el caso de las escuelas cerradas de manera prolongada, “...esta pérdida oscilaría de un 64% a un 95% dependiendo del quintil de ingresos.” (Centro de Estudio del MINEDUC, 2020, p.10).

De acuerdo al informe de la UNESCO (2021), uno de los cambios que debe implementarse, es la visión de las y los estudiantes como no solo sujetos de derecho, sino como el deber de cambiar los sistemas escolares para incluir a niños, niñas y jóvenes...

“Debemos involucrar a los jóvenes para que asuman el papel de agentes de cambio, fortaleciendo su capacidad de pensamiento independiente y de acción colectiva

colaborativa para que puedan tomar las riendas de sus vidas y enfrentarse con competencia una variedad de situaciones y desafíos.” (UNESCO, 2021, p.12).

Se propone que ellas y ellos deben hacerse responsables de sus aprendizajes, para que comprendan, ya el rol predominante que deben tener al adquirir sobre sus propios saberes, pues se vuelve un aspecto indispensable en la construcción del proyecto de vida que posean. Pero “esas transformaciones sólo serán sostenibles si los adultos confían y apoyan a los estudiantes para que sean protagonistas y artífices de su propio futuro.” (UNESCO, 2021, p.23), pues este nivel de involucramiento tiene que ser construido desde la infancia y no esperar a que por osmosis exista responsabilidad en niñas, niños y jóvenes, si jamás se les ha dejado inmiscuirse en decisiones que les afectan directamente.

En relación a lo anterior, es que se creó el Diagnóstico Integral de los Aprendizajes (DIA) por la Agencia de la Calidad de la Educación el año 2020, que busca determinar el nivel de adquisición de aprendizajes, tanto en el área académica como en el área socioemocional, el cual tiene un uso interno y de carácter voluntario por cada establecimiento educacional. Esta evaluación busca poder entregar una información temprana a los equipos directivos y así poder orientar los procesos de mejora y apoyos pertinentes. Es importante mencionar que las afectaciones de carácter socioemocional no es algo que sea exclusivo de las y los estudiantes, docentes también se han visto afectados de sobre manera, ya que además de las propias funciones pedagógicas y el desafío que esto conllevaba para docentes que no tenían práctica en el desarrollo de clases virtuales, además tuvieron que incurrir en contener emocionalmente a estudiantes que se encuentran con crisis o circunstancias complejas. Para esto es que la Asesoría Técnica Parlamentaria realizó una serie de recomendaciones para la Comisión de Educación de la Cámara de Diputadas y Diputados y la Comisión de Educación y Cultura del Senado (2021), en donde hacen mención a este hecho y, donde se propone la necesidad de crear un sistema de apoyo de salud mental para las y los docentes, con quienes habría que realizar un trabajo holístico.

El establecimiento bajo el cual se realiza la propuesta, se encuentra ubicado en el sector oriente de la Región Metropolitana, en la comuna de Peñalolén y, más específicamente en la población Lo Hermida. Posee una gran diversidad socioeconómica, cultural y segregación socioespacial, reflejado en la existencia de sectores sumamente acomodados y otros con

muchas dificultades económicas y problemas de convivencia social significativos, tales como hacinamiento, alcoholismo, drogadicción, delincuencia y violencia. Según la propuesta comunal de Peñalolén 2019 de seguridad ciudadana, el 90% de los niños, niñas y adolescentes ha sido víctima de violencia de algún tipo; en este contexto está emplazada la escuela. El Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA), dependiente del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, señala que el sector está marcado por altos índices de violencia, delincuencia y drogadicción, los cuales alcanzan una percepción del 64,4% por las y las y los pobladores que viven en el sector (SENDA, 2013). Estas definiciones enmarcan un territorio con alta vulnerabilidad e inequidad social, lo cual se refleja en altos índices de consumo de drogas y alcohol en edades que fluctúan entre los 12 y 18 años. A estos datos, es necesario anexar el impacto que la pandemia causó al sistema escolar. Aumentó la deserción escolar y así mismo el trabajo infantil, pero también ha provocado que 89% de niñas, niños y jóvenes tengan alteraciones de tipo conductual o emocional (MINEDUC, 2022). De esta manera, en este mismo informe, indica que las y los estudiantes dicen tener poca capacidad de concentración, mayor dependencia de redes sociales, como también de dispositivos tecnológicos como el celular que antes de la pandemia. Estos aspectos, tienen que ver directamente con otros indicadores de calidad: Autoestima Académica, Motivación y Retención Escolar, lo también genera otros impactos en los establecimientos educacionales.

Para estos indicadores de calidad, es que a finales del año 2021 y anticipándose a los efectos que ya se estaban vislumbrando, el entonces Ministro de Educación, Raúl Figueroa, lanzó 20 propuestas, las cuales permiten a los establecimientos poder enfrentar los efectos de la pandemia. Una de ellas es que se decidió volver a la asistencia obligatoria de las y los estudiantes, lo que había sido eliminado durante los años 2020 y 2021 producto de la emergencia sanitaria, para disminuir las altas tasas de ausentismo escolar (Gobierno de Chile, 2021). Otra, corresponde a la necesidad de potenciar y fortalecer el uso del Sistema de Alerta Temprana (SAT) que identifica aquellos estudiantes en riesgo de deserción escolar, a los cuales se debía intervenir para evitar su salida del sistema escolar.

En el año 2020, el establecimiento tuvo solo 8 días de clases, correspondiente a los primeros días de marzo, ya que el día 16 de marzo el MINEDUC decidió suspender las clases producto de la pandemia. El establecimiento no tenía los implementos tecnológicos para la

realización de clases virtuales, por lo que estas comenzaron de manera espontánea por parte de una docente del establecimiento. Esto comenzó a implementarse de manera gradual en los demás cursos desde el mes de Julio en adelante, pero llegando a dos clases diarias como máximo en la enseñanza básica y tres en la enseñanza media. Durante el año 2021 la situación no varió mucho, teniendo clases los primeros días de marzo y posteriormente la comuna entró en cuarentena. El 24 de agosto de ese año los estudiantes de enseñanza media, a partir de un sistema de turnos voluntarios, comenzó a asistir a clases a partir de rotaciones semanales. La enseñanza básica por su parte comenzó desde el 30 de agosto utilizando el mismo sistema de asistencia rotativa y en ambos casos con una jornada acotada, por lo tanto, en todo este periodo, el plan de estudios e implementación curricular se vieron afectados.

De acuerdo a lo expresado en el párrafo anterior, es que aspectos propios asociados con hábitos, relaciones entre pares, autonomía, entre otras habilidades se vieron trastocadas con tanto tiempo fuera de las aulas y un retorno voluntario e inconstante.

5. 2. Diagnóstico

a. Antecedentes contexto educativo

El Centro Educacional Mariano Egaña (CEME), (Ver anexo 10.1, permiso para utilizar el nombre del establecimiento), fue fundado en 1986, bajo la dirección de la Sra. Adriana Díaz, teniendo objetivo principal, el poder preparar a niños, niñas y jóvenes con una carrera técnica de nivel medio en la que se pudiesen desempeñar en el campo laboral una vez finalizada su enseñanza media, ya que el contexto socio-cultural y económico del sector no permitía a una gran parte de las y los estudiantes proyectarse en continuar estudios superiores. Es un establecimiento de dependencia municipal a cargo de la Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Peñalolén (CORMUP), localizado en el sector de la rotonda Grecia, en la población Lo Hermida.

En sus inicios se ubicó en la Avda. Oriental, atendiendo a una población sobre 300

estudiantes y que en su primer grupo formaban ocho cursos de primero medio. Luego, en 1989, se decide trasladarlo al lugar en que se encuentra hoy en día. Actualmente posee una matrícula de 1007 estudiantes, los cuales van desde los niveles de Nivel de Transición 1 (NT1) hasta cuarto año medio Técnico Profesional, en donde se ofrecen cuatro especialidades técnicas de nivel medio: Administración con mención Logística, Telecomunicaciones, Mecánica Automotriz y Electricidad, las cuales comienzan en tercer año medio y finalizan posterior al egreso de cuarto medio con la práctica profesional y titulación.

Originalmente el establecimiento solo tenía dos especialidades, Vestuario y Confección y Mecánica Automotriz, a las que posteriormente se le sumaron Secretariado y Electricidad. Con los años dos de estas especialidades técnico profesionales fueron cambiadas para acomodarse a los nuevos tiempos, los que tienen a su vez, nuevas demandas de especialidades que abran un nuevo campo laboral ante la saturación de las carreras históricas, por lo que Vestuario fue reemplazado por la carrera de Telecomunicaciones y Secretariado por Administración con mención en Logística.

Perfil del estudiante

El perfil del estudiante del CEME, está conformado en gran parte por hijas, hijos, nietas o nietos de ex estudiantes que viven en la población Lo Hermida u otras poblaciones aledañas, como La Faena y La Cousiño. Por lo que existe un porcentaje, sin determinar, con una historia familiar en el establecimiento. A pesar de esto, no existe identidad por parte de las y los estudiantes para con la institución. Además de lo anterior, los conflictos sociales y económicos que han acompañado no solo al país, sino que también a la región y al mundo, han traído consecuencias, por lo que ha existido gran movilidad de estudiantes hacia otras comunas de la Región Metropolitana, así como también a otras regiones del país. De igual forma, han habido estudiantes que han llegado desde otros lugares, provenientes de otras comunas, tales como, La Florida, Puente Alto, Santiago, Estación Central, Macul, entre otras.

Las y los estudiantes provienen en su mayoría de familias de bajo nivel socioeconómico. Según la información entregada por la dupla psicosocial del establecimiento, este posee un

índice de vulnerabilidad económica de 75% (2023)¹. Ante esto, podemos ver que existe un distanciamiento de las y los apoderados por el trabajo escolar, lo que es una lucha constante en la concientización de la importancia de la escuela, no solo como una instancia de tiempo protegido para niñas, niños y jóvenes, sino como un elemento clave en la formación y crecimiento integral de las y los estudiantes.

Perfil del docente

En general, las y los docentes que componen la comunidad educativa tienen un entendimiento sobre las desigualdades de nuestro sistema escolar y son empáticos con el perfil de las y los estudiantes del Centro Educacional Mariano Egaña (CEME). En las y los docentes se puede apreciar el compromiso social, adaptando y flexibilizando sus prácticas en función del perfil de sus estudiantes. Sin embargo, estas afirmaciones son una generalidad, porque existen un porcentaje menor, sin identificar, de profesoras y profesores al interior del centro educativo que no se comprometen con la responsabilidad profesional que poseen, por lo tanto, no hay un igual nivel de compenetración con la tarea docente y las diferentes aristas que deben involucrarse correctamente para alcanzar el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes. Esto último se obtiene de evidencias tales como acompañamientos al aula, entrevistas con la o el docente, el seguimiento de sus planificaciones, así como de los instrumentos evaluativos, entre otros registros propios de la Unidad Técnico Pedagógica.

Las y los docentes que trabajan al interior del Centro Educacional Mariano Egaña (CEME), pertenecen a distinto rango etario, que van desde 24 a 75 años, promediando los 47 años de edad. Por consiguiente, también existe un variado nivel de experiencia pedagógica al interior del colegio, compartiendo en el mismo nivel docentes que están ingresando al mundo laboral, como otros que poseen más de 30 años de servicio. Así también, existe diversidad en cuanto a las casas de estudio, por lo que hay distintos perfiles formativos y apreciaciones sobre la pedagogía, lo que genera que el hábitus profesional de las y los docentes sea sumamente variado, a pesar de desempeñar su labor en el mismo lugar. Por consiguiente, las UTP, de

¹ Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (18 de octubre de 2023). Índices de vulnerabilidad. <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm/>

enseñanza básica y media, han implementado un camino progresivo para iniciar procesos de diversificación didáctica y evaluativa en sus procesos pedagógicos. Estos procesos se explican a partir de trabajos colaborativos desarrollados en horas protegidas, a partir del uso de las horas de permanencia de cada docente para generar trabajo por departamento, con el fin de generar espacios de reflexión pedagógica, en donde profesoras y profesores planifican jornadas, trabajo interdisciplinario, así como también identificar buenas prácticas y fomentar su desarrollo.

El párrafo anterior, va en absoluta concordancia de los objetivos estratégicos que se esperan del equipo docente de Enseñanza Básica del establecimiento descritos en su PEI (Proyecto educativo institucional, Centro Educacional Mariano Egaña, 2019), pues se espera que trabajen en equipos para favorecer la integración de asignaturas, estudiantes y docentes, lo que genera un intercambio permanente de saberes, que a su vez fomenta una comunidad de aprendizaje profesional. Todo esto, tiene como fin último entregar a las y los estudiantes aprendizajes de la manera más amplia posible, sin discriminación de ningún tipo.

Las y los docentes se encuentran adscritos a la Carrera Docente, por lo que todos aquellos que tienen más de un año de ejercicio deben evaluarse obligatoriamente, por consiguiente, están constantemente relacionados a instrumentos y procesos de evaluación externos.

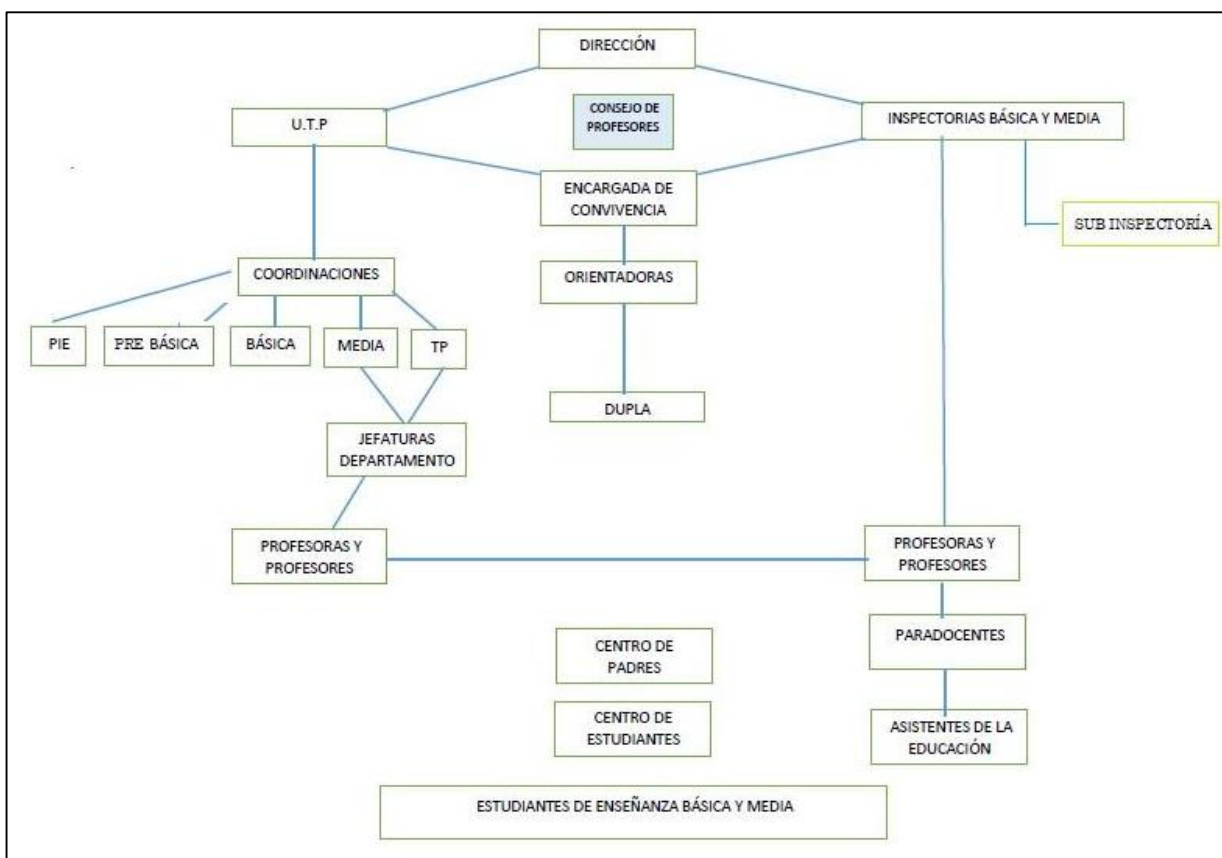
Organización institucional

El director del establecimiento ingresó por Alta Dirección Pública el año 2020. El colegio posee Unidad Técnica Pedagógica Media y Unidad Técnica Pedagógica Básica, las cuales son apoyadas por tres coordinaciones académicas (Pre básica, básica y Técnico Profesional). Bajo ellos, se encuentran en el organigrama los jefes de departamento (Educación parvularia, primer ciclo básico, lenguaje, matemática, ciencias, historia y filosofía, artes, educación física, inglés, religión y las cuatro especialidades técnicas). En total el establecimiento posee 94 docentes, de los cuales 65 son docentes de aula.

El colegio se separa en dos inspectorías, una de Enseñanza Básica y otra de Enseñanza Media. La unidad de convivencia escolar tiene una encargada quien trabaja con una dupla psicosocial, además de dos orientadoras.

Ilustración 1

Organigrama Centro Educativo Mariano Egaña



Fuente: Proyecto Educativo Institucional 2019.

Organización de las unidades académicas

Las Unidades Técnicas Pedagógicas de básica y de enseñanza media, diseñan un plan de trabajo para cada año respectivo. Estas unidades son las encargadas de monitorear la cobertura curricular de la priorización a partir de las planificaciones, así como el seguimiento del logro de los Objetivos de Aprendizajes o Aprendizajes Esperados a partir del acompañamiento a las y los docentes al aula, así como del proceso evaluativo. Para lo anterior,

es que el colegio cuenta desde el año 2020 con un modelo de planificación unificado, abarcando desde la educación parvularia hasta las especialidades TP, con el fin de tener un lineamiento específico y poder realizar un seguimiento efectivo a los Objetivos de Aprendizajes y Aprendizajes Esperados desarrollados al interior del establecimiento. Estas planificaciones son remitidas a Unidades Técnico Pedagógicas, que finalmente toman medidas específicas de seguimiento, orientación o modificaciones de acuerdo a los insumos presentados.

En cuanto a las evaluaciones, las y los profesores tienen autonomía docente para poder practicar las estrategias metodológicas que consideren pertinentes, pero intencionando que se consideren los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales a partir del uso de procesos formativos y sumativos. En relación a los instrumentos, se está buscando diversificar estos para que todas y todos los estudiantes tengan la posibilidad de demostrar lo aprendido, ya que existe una recurrencia a utilizar pruebas de base estructurada. El uso de autoevaluaciones o coevaluaciones está supeditada a la autonomía de la o el docente, pero no se utilizan de manera regular, por lo que las y los profesores del establecimiento no entregan los espacios para que las y los estudiantes tengan la posibilidad de regular su trabajo y por tanto, generar habilidades autorregulatorias ante su trabajo escolar.

Trabajo docente

Las y los docentes del Centro Educacional Mariano Egaña (CEME) trabajan de manera sistemática, como parte de un hábitus institucional, en dos instancias semanales como momentos reflexivos las cuales están consideradas al interior de sus horarios de permanencia y por tanto son espacios de trabajo protegidos, de esta manera que todas y todos los docentes puedan participar.

➤ Consejo de profesores: se revisan temas generales, informaciones de dirección, unidad técnica pedagógica, inspectorías y también convivencia escolar. Además, se generan instancias de desarrollo profesional, como talleres o cursos breves dirigidos a todo el cuerpo docente. Estas instancias están desarrolladas los días viernes de 14:00 a 15:30 hrs.

➤ Reuniones de departamento, nivel o especialidad: son instancias de reflexión pedagógica, que dependiendo del transcurso del semestre pueden ser guiadas o libres. Estas reuniones son para poder generar planificaciones, evaluaciones, articulaciones, como también para poder desarrollar reflexiones pedagógicas a partir de temas planteados desde UTP, en función de necesidades profesionales y poder recibir retroalimentaciones, además de poder ser consideradas para la creación de planes institucionales o mejoras a los ya existentes. Estas instancias son los días martes de 16:15 a 17:30 hrs.

Proyecto Educativo Institucional

A continuación, se presentan distintos elementos correspondientes al Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento, que están en relación a los intereses de este diseño de proyecto.

➤ Visión

“Queremos ser un Centro Educacional para la formación de personas sin importar su género, origen étnico, clase, condición social ni de salud; capaces de desarrollar su proyecto de vida y así contribuir a crear un mundo mejor.” (CEME, 2019, p. 3)

La escuela, tiene una búsqueda permanente hacia la inclusión, por lo que, sin importar la condición social, económica o de origen, se contribuirá para que las y los estudiantes puedan desarrollarse como seres integrales. Sin embargo, la visión del establecimiento no contempla la importancia de las capacidades de autorregulación que deben generar las niñas, niños y jóvenes para poder desarrollarse, por tanto, es relevante contribuir a desplegar la capacidad de reflexionar a partir del propio actuar y autocriticarse en pro de su proyecto de vida. Este aspecto es relevante, pues al ser un colegio Técnico profesional, y como alternativa luego del egreso y titulación, las y los dicentes pueden seguir estudios superiores, trabajar en su especialidad o generar un emprendimiento a partir de su área de estudio. Pero para todos estos elementos, es relevante que las y los aprendices tengan habilidades autorregulatorias que les permitan poder cumplir sus metas personales a partir de valores tales como la responsabilidad y perseverancia.

➤ Misión

“Formar Técnicos de Nivel Medio con sólidos valores éticos, sociales, inclusivos, promotores del cuidado del medio ambiente, la educación financiera y con las competencias profesionales para la inserción laboral y que a su vez les permitan continuar estudios superiores.” (CEME, 2019, p. 3)

En relación a la misión del establecimiento, esta contempla la formación de estudiantes que finalicen no solo como técnicos de nivel medio, sino que además sean capaces de continuar estudios y poder ingresar al mundo laboral, lo que significa tener una serie de habilidades blandas, capacidades autorregulatorias y procesos de reflexión personal, pero estos aspectos no son mencionados en la misión. Es fundamental que las y los estudiantes sean capaces de desarrollar capacidades de autorregulación, tanto de la conducta como del aprendizaje, las cuales son necesarias y fundamentales para poder ser buenas y buenos estudiantes, así como buenas y buenos profesionales, que es el fin que busca la institución educativa.

➤ Descripción de los sellos educativos

1. Educación artística, deportiva y tecnológica.
2. Incentivar trayectorias educativas y aspectos socioemocionales en la educación escolar y Técnico Profesional.
3. Formación y responsabilidad ciudadana.
4. Educación integral, inclusividad e interculturalidad.

En relación a los sellos educativos, estos no están de manera explícita en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), pero a partir de lo expresado, los mencionados con anterioridad son los que se infieren. De ellos es importante señalar que a pesar de ser un establecimiento TP, se busca poder generar diferentes medios de expresión en nuestras y nuestros estudiantes, para que todas y todos puedan demostrar lo aprendido. Así mismo, aprendizajes socioemocionales, aspecto relevante en el mundo actual. A pesar de esto, la formación y responsabilidad ciudadana se encuentra presente, pero no se trabaja de manera institucional

y sistemática, ya que no se brinda regularmente los espacios para que las y los estudiantes puedan generar autonomía y habilidades autorregulatorias, propias y necesarias para una o un ciudadano que sea responsable y activo.

➤ Valores

La institución plantea cuatro valores en su PEI, respeto, honestidad, responsabilidad y cuidado del medio ambiente, por considerar que son sumamente relevantes, no solo para el desarrollo integral de la misión y la visión del PEI, sino que también, son de gran importancia en el fin último del establecimiento asociado al mundo laboral como colegio Técnico Profesional.

Honestidad: Es la armonía entre lo que sentimos, lo que pensamos y nuestra forma de actuar, por lo mismo, la honestidad constituye la identidad del individuo en la coherencia. La honestidad valida el error porque al reconocerle, permite que la persona rectifique, corrija y desarrolle aprendizaje. (CEME, 2019, p. 4)

Responsabilidad: Es el dar cumplimiento de la mejor manera posible a los compromisos que desarrollamos frente a los demás, es también, hacerse cargo del cuidado de las personas y de las cosas que asumimos a nuestro cargo. Responsabilidad es cumplir con el deber de asumir las consecuencias de nuestros actos. (CEME, 2019, p. 4)

Los valores señalados, no solo están presentes con la visión y la misión, sino que también son consecuentes con los Objetivos de Aprendizajes genéricos técnico profesionales, que van a permitir formar estudiantes que puedan desenvolverse responsablemente en una empresa, no solo con el proyecto de esta, sino que también con su propio proyecto de vida. En cuanto a la honestidad, es fundamental para el aprendizaje y desarrollo integral de una persona.

➤ Objetivos Estratégicos Organizativos

Los objetivos estratégicos del establecimiento son seis, pero se han considerado tres de ellos por ser los más consecuentes con las necesidades observadas al interior de la

institución y, que por lo tanto deben ser trabajadas de manera sistemática para poder cumplirse. Estos son:

-Constituir una organización ajustada al mundo actual de permanente cambio, capaz de reinventarse constantemente a través de un permanente estado de aprendizaje (CEME, 2019, p. 7).

-Desarrollar en la organización una actitud proactiva que analiza y decide, aprovechando la sinergia que se da al trabajar en equipo, con el fin de alcanzar altos niveles de desempeño. CEME, 2019, p. 7)

-Garantizar que todos los alumnos y alumnas, sin importar su condición social, económica, de raza o religión tengan oportunidades de acceder al conocimiento tan amplia y libremente como sea posible. (CEME, 2019, p. 7)

Los anteriormente mencionados hablan de una institución que se encuentra creciendo permanentemente, hacia una comunidad de aprendizaje que se mantiene en constante reflexión en pro de la mejora de los aprendizajes y, por tanto, las y los estudiantes puedan tener todas las oportunidades posibles. Una comunidad que está interesada en mejorar permanentemente, debe ser proactiva, tanto para el análisis y los planes a seguir para disminuir progresivamente las debilidades. No obstante, esta proactividad que se menciona al definirse como instruccional, es también una actitud que se traspaasa al estudiante, por lo que las y los estudiantes también debiesen ser proactivos en pro de la mejora de ellos mismos. Es por ello que se hace vital la autorreflexión y los procesos que vengan después para regular sus propios procesos y avances personales.

Análisis del problema de los instrumentos aplicados a docentes y estudiantes

Para la realidad educativa contextualizada con anterioridad, era relevante la realización de un diagnóstico institucional, el cual debe permitir identificar una problemática propia del establecimiento. Para esto, se aplicaron dos técnicas de recolección de información. La

primera consistía en una observación intencionada de seis clases, las cuales se realizaron en distintos cursos de segundo ciclo básico, dictadas por diferentes docentes, de diversas asignaturas, las que estarían basadas en una lista de chequeo y notas de campo (Ver anexo 10.3). La observación residía en observar el quehacer docente en el aula, pero de igual manera, el comportamiento de las y los estudiantes durante el transcurso de la clase. Con posterioridad, se desarrollaría una entrevista semiestructurada (Ver anexo 10.4) a cada una de las y los docentes acompañados a sala de manera individual. La finalidad de la entrevista era recopilar información paralela al proceso de observación en cuanto a las dificultades que detectan las y los profesores en su trabajo pedagógico diario, tanto dentro, como fuera del aula. Los consentimientos informados firmados por las y los docentes participantes del diagnóstico se encuentran en la sección correspondiente a los anexos (Ver anexo 10.2). De igual manera, las pautas de observación realizadas se encuentran en el anexo 10.5 y las entrevistas semiestructuradas en el anexo 10.6.

El proceso de confección de estos instrumentos, se realizó a partir del trabajo mancomunado de pares profesionales docentes del curso “Magister en educación”. Donde se analizaron la pauta de observación, sus indicadores, la entrevista y sus preguntas durante distintas sesiones, en las cuales se analizaba el propósito de cada uno de estos instrumentos, su construcción, como cada uno de sus ítems, para la posterior retroalimentación, conversaciones, comentarios y mejoras pertinentes. Con posterioridad a esta fase, se validó tanto la pauta de observación, como la entrevista semiestructurada. Para visualizar la evidencia del proceso, se puede consultar los videos generados durante las clases de la cátedra Construcción de problemáticas para la elaboración de proyectos en educación, 2022.

Análisis de los resultados de la pauta de observación y entrevistas a docentes

Para poder resguardar el anonimato de cada una y uno de las y los docentes participantes y, así mismo utilizar extractos entregados en cada una de las entrevistas, es que fueron codificados de la manera en que se presenta en la tabla 1:

Tabla 1*Docentes participantes del diagnóstico y las técnicas aplicadas*

Docente	Código	Observación	Entrevista
Docente 1	E1	X	X
Docente 2	E2	X	X
Docente 3	E3	X	X
Docente 4	E4	X	X
Docente 5	E5	X	X
Docente 6	E6	X	X

Fuente: Elaboración propia.

La pauta de observación (Ver anexo 10.3) y la entrevista docente (Ver anexo 10.4), fueron elaboradas utilizando como base bibliográfica los Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021). En la tabla 2 se presentan las categorías y subcategorías utilizadas en la pauta de observación y, en la tabla 3 se presenta el guión de la entrevista al docente.

Tabla 2*Pauta de observación para la y el docente*

Dimensión según MBE (2021)	Categoría	Subcategoría
Dimensión B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Clima de aula	Ambiente para el aprendizaje
		Fomento a la participación
Dimensión C: Enseñanza para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.	Protagonismo de las y los estudiantes	Trabajo en clases
		Reflexión y asociación de contenidos y conocimientos previos

	Orientaciones a las y los estudiantes	Retroalimentación
		Estimulación y valoración positiva
Dimensión A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	Planificación de la enseñanza	Estrategias y diseño de la clase
		Uso del tiempo

Fuente: Elaboración propia, basada en Estándares para la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021).

Nota: La Dimensión D no fue considerada para este diagnóstico pues no es posible de apreciar en el tiempo del proceso de observaciones y entrevistas.

Para el análisis de las entrevistas, se utilizaron las mismas dimensiones de los Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021). A continuación, se presenta el guión por dimensión en estudio:

Tabla 3

Guión entrevista semiestructurada

Dimensión según MBE (2021)	Preguntas
Dimensión A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	De acuerdo a lo que ocurre en tus clases, ¿Cuál crees que es el principal problema para el logro de los objetivos de aprendizaje que abordas? ¿Por qué? ¿En qué medida o porcentaje estimativo se repite el problema que observas para la correcta integración de los aprendizajes de tus estudiantes? Fundamente. ¿De qué forma se ha visto alterado tu trabajo pedagógico al interior y fuera del aula a causa del problema que planteas? Fundamente. ¿Se ha abordado el problema que has identificado por parte de la dirección del establecimiento? Si es sí, ¿Cómo? Si tu respuesta es

	no, ¿están al tanto? ¿Qué se ha hecho por los docentes para que se pueda abordar esta problemática a nivel institucional?
Dimensión C: Enseñanza para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.	¿De qué forma crees que podría solucionarse este problema que comentas para que se pueda lograr en un mayor porcentaje los objetivos de aprendizaje que trabajas con tus estudiantes? Según observas o conversas con tus colegas ¿Cuál es el problema que más se repite al interior de las aulas y que afectan directamente el logro de los aprendizajes por parte de las y los estudiantes? ¿Por qué crees que ocurre?

Fuente: Elaboración propia, basada en Estándares para la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021).

Nota: La dimensión B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, no se interiorizó en las entrevistas, pues era un elemento visto en las clases que fueron observadas a todas las y los docentes que participaron de las entrevistas. La dimensión D: No fue considerada para este trabajo, ya que las entrevistas y las observaciones de clases fueron realizadas en un margen de tiempo de una semana, lo que no permite apreciar la dimensión mencionada en ese tiempo.

Tabla 4

Análisis elaborado a partir de la información recogida de la pauta de observación de las y los docentes

Dimensión B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje según MBE (2021)		
Categoría	Subcategoría	Análisis de la información recogida
Clima de aula	Ambiente para el aprendizaje	El 100% de las y los profesores implementa acciones para mantener un ambiente de respeto al interior del aula, pero solo un 83,4% de las y los docentes observados lo logran. En solo una clase se pudo apreciar un problema significativo de dominio de grupo en el caso de un profesional de la educación.

	Fomento a la participación	<p>Un 83,4% de las y los docentes generan de manera sistemática oportunidades de participación a toda la clase, aplicando acciones metódicas para buscar el involucramiento del mayor porcentaje de estudiantes posibles. Pero un 16,6% de las y los docentes trabajan solo con las y los estudiantes que quieren participar, tampoco intentando motivar a las y los demás estudiantes.</p> <p>El 100% de las y los docentes otorga atención y respeto, tanto a las opiniones, como también a las preguntas que se generan por parte de las y los estudiantes durante el transcurso de la clase.</p>
Dimensión C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes según MBE (2021)		
Categoría	Subcategoría	Análisis de la información recogida
Participación de las y los estudiantes	Trabajo en clases	El 100% de las y los docentes observados se encuentra permanentemente incentivando el desarrollo de las actividades propuestas.
	Reflexión y asociación de contenidos y conocimientos previos	El 66,6% de las y los docentes fomentan la asociación y conexión de los contenidos y habilidades trabajados en clases con conocimientos de otras asignaturas o de la vida cotidiana.
Orientación a las y los estudiantes	Retroalimentación	El 100% de las y los docentes visitados al aula retroalimenta de manera oral a sus estudiantes para mejorar el nivel de logro de sus aprendizajes. Solo un 16,6%, lo que equivale a un o a una docente, no entrega retroalimentaciones descriptivas a sus estudiantes cuando han cometido errores, por tanto no logra ser una respuesta constructiva para aprender del error.

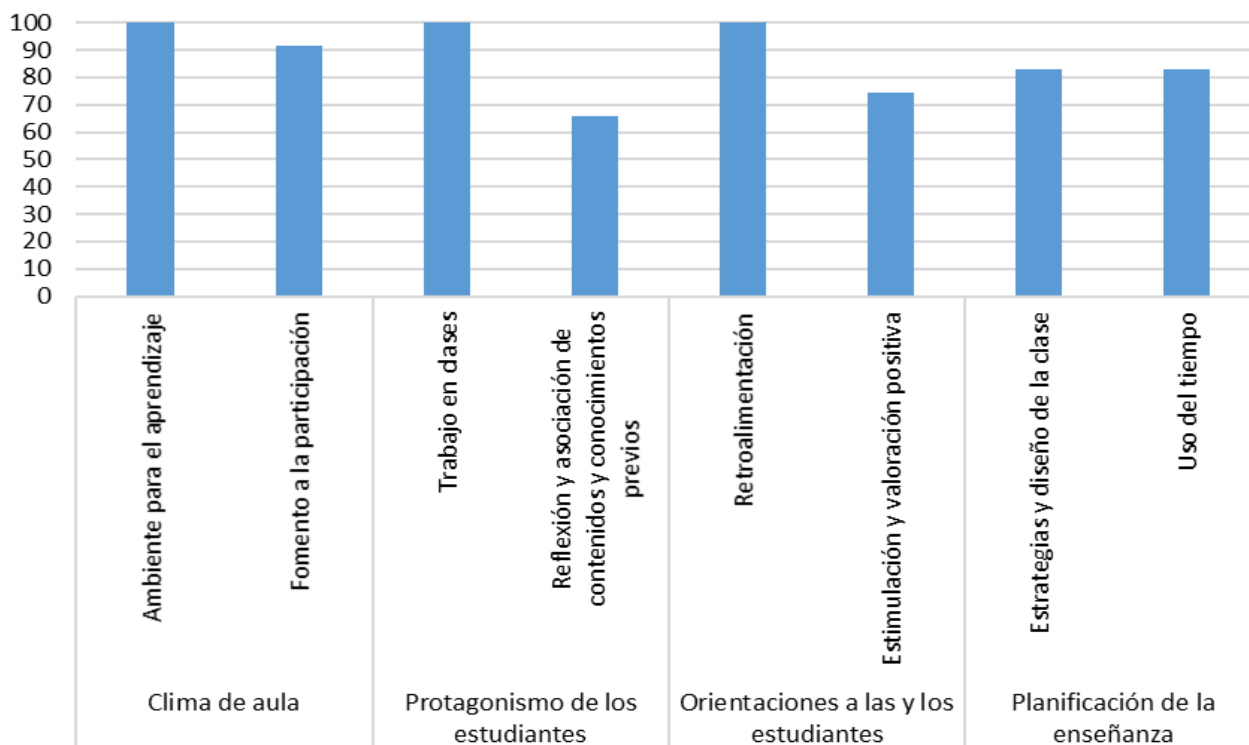
	Estimulación y valoración positiva	Un 83% de las y los docentes valoran los aportes, ideas u opiniones de sus estudiantes entregando un estímulo positivo. Un 66% de las y los docentes verbaliza este estímulo ante toda la clase.
Dimensión A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje según MBE (2021)		
Categoría	Subcategoría	Análisis de la información recogida
Planificación de la enseñanza	Estrategias y diseño de la clase	Un 83,3% de las y los docentes visitados en el aula desarrolla una clase dinámica y lúdica para las características de sus estudiantes utilizando las características del curso para la planificación y preparación de su trabajo
	Uso del tiempo	El 83,3% de las y los docentes hacen un uso provechoso del tiempo. Existe un 16,6% de las y los docentes que podrían tener un mejor uso del tiempo teniendo sus materiales a mano, preparados y elementos tecnológicos listos para comenzar.

Fuente: Elaboración propia, basada en Estándares para la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021).

En relación a la pauta de observación a docentes se obtuvieron los siguientes porcentajes presentados en el gráfico 5:

Gráfico 5

Porcentajes pauta de observación a las y los docentes



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que las y los docentes tienen un buen manejo de grupo, pero se aprecia que existen cursos significativamente más complejos que requieren una mayor intervención, pues la sola normalización no entrega la solución que requiere la o el profesor para llevar a cabo todas las estrategias de enseñanza que desea. De todas formas, si se evidencia un problema importante en el manejo de la disciplina de una o uno de los docentes, ya que se identifica este elemento en un curso que no había presentado problemas disciplinares. De acuerdo a este elemento, se extrae de una entrevista:

“Creo que uno de los problemas que más impide el logro de los objetivos, tiene que ver con un tema conductual por parte de los estudiantes...” (E5)

Tal como se indica en Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2021), el ambiente de la clase es un elemento clave, ya que permite que las y los estudiantes no solo puedan sentir la confianza necesaria en un espacio físico para desarrollarse, tanto cognitiva como afectivamente, sino que posibilita un ambiente protegido para que todas y todos los estudiantes puedan acercarse efectivamente al aprendizaje, comprendiendo las posibilidades que brinda el error.

Es importante también mencionar lo que corresponde a la estimulación que entregan las y los profesores a las y los estudiantes durante el transcurso de la clase, ya que, si bien existen docentes que realizan una visualización de las buenas acciones, entregando motivaciones orales positivas, hay otras y otros docentes que se enfocan más en el refuerzo de acciones negativas, que además no fomentan la participación de otras y otros participantes de la clase y solo se mantienen con aquellas y aquellos estudiantes interesados en expresar sus opiniones y respuestas, que en todos los cursos era un grupo minoritario.

En las clases observadas se puede ver como las y los docentes intentan generar oportunidades de participación, pero la estrategia de motivación no obtiene los resultados esperados, ya que la participación corresponde a un grupo pequeño de estudiantes de cada curso, en al menos cuatro de las seis clases observadas. En uno de los cursos se observó la participación de la mitad de las y los estudiantes, pero como se menciona, sólo correspondía a uno de los casos. Las oportunidades son por lo general preguntas dirigidas por parte de la profesora o el profesor al grupo curso, para que ellos puedan responder o complementar opiniones sobre lo que se encuentran trabajando. En este sentido es importante mencionar que existen docentes que se conforman con una interrogación al grupo en general, pero no se esfuerzan por incentivar a aquellas y aquellos estudiantes que no solicitan la palabra, por lo que se mantienen con el mismo grupo que participa una y otra vez, pero sin motivar a las y los demás integrantes de la clase. Como consecuencia, no hay una correcta evaluación formativa que pueda determinar cuál fue el nivel de adquisición de los aprendizajes de cada estudiante.

Sonia Fuentes (2013) indica que ser capaces de recordar contenidos o información, no significa que el aprendizaje se haya producido y, menos aún, que este haya sido significativo, por ello la importancia de la motivación, para que este aprendizaje tenga un sentido y pueda

ser la o el estudiante quien tenga la motivación adecuada permitiendo que sea el protagonista de la construcción del aprendizaje. En este sentido, la pregunta uno, apunta a identificar específicamente qué problema tienen las y los profesores para que sus estudiantes puedan alcanzar el logro del aprendizaje planteado. Ante esto las y los docentes responden:

“Varios son los problemas que se presentan para conseguir el logro de los aprendizajes, entre ellos: falta de participación activa en el proceso enseñanza aprendizaje... falta de interés por el proceso académico en algunos casos y problemas conductuales de algunos estudiantes que afectan o influyen en el flujo de una clase.” (E1)

“Creo que el principal problema para desarrollar los aprendizajes y actividades en clases es la desmotivación de las y los estudiantes” (E6)

Lo anterior revela que un aspecto determinante, no tiene que ver sólo con el aspecto conductual en sí, sino también con la disposición que las y los estudiantes tienen al momento de realizar la clase y, por consiguiente, qué tan receptivos son al aprendizaje en un momento determinado. A partir de estos extractos de entrevistas, las y los docentes son explícitos al mencionar cómo estos elementos alteran sus clases y tienen una injerencia directa en el logro o no de los objetivos de aprendizaje que han propuesto.

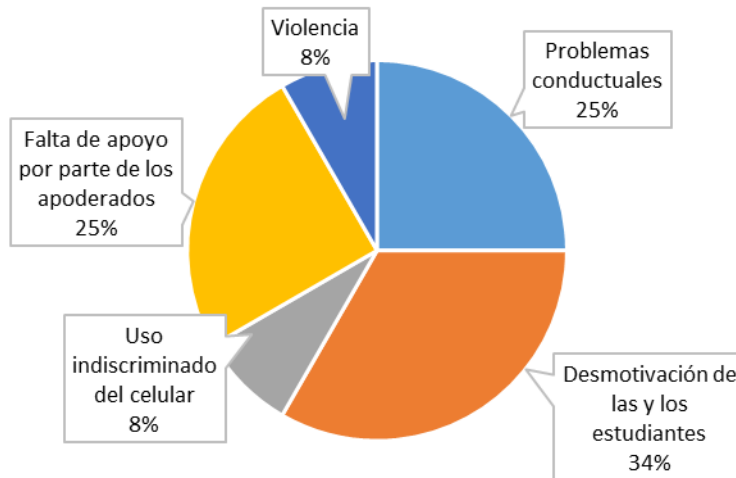
La motivación que las y los estudiantes tienen al momento de las clases, son un problema significativo para las y los docentes del establecimiento. La pregunta uno de la encuesta: De acuerdo a lo que ocurre en tus clases, ¿Cuál crees que es el principal problema para el logro de los objetivos de aprendizaje que abordas? ¿Por qué? Señala que un 50% de las y los docentes participantes que la mayor dificultad corresponde a la falta de involucramiento de las y los estudiantes con sus aprendizajes ante una falta de motivación o una motivación incorrecta. El 33,3% indica que son problemas conductuales y el 16,6% arroja otros aspectos que generan problemas al interior del aula.

Cuando se les pregunta a las y los docentes encuestados: Según observas o conversas con tus colegas ¿Cuál es el problema que más se repite al interior de las aulas y que afectan directamente el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes? ¿Por qué crees que

ocurre?, existen varios elementos mencionados en la misma respuesta, pero lo que obtiene mayor cantidad de menciones es la desmotivación del estudiantado. El gráfico seis muestra los elementos que más se repiten en la pregunta número seis, según la cantidad de menciones realizadas por las y los encuestados:

Gráfico 6

Problemáticas más conversadas entre docentes



Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que todas y todos los docentes presentan clases estructuradas en cuanto a los tiempos y momentos de la clase, pero muchas veces la planificación no considera adecuadamente las características de cada curso, por lo que se pueden ver clases demasiado expositivas para grupos muy inquietos, o clases con demasiado estímulo para un grupo muy disruptivo. Esto es reconocido por una o uno de los mismos docentes participantes que menciona:

“La planificación para ese curso en específico debe ser mucho más estructurada, enseñando siempre los pasos a dar en cada una de las actividades y recordándolos constantemente.” (E6)

Cada instancia en que la o el docente prepara la enseñanza de sus estudiantes, debe considerar una serie de factores que permiten que el proceso de enseñanza aprendizaje sea

lo más efectivo posible y con la menor cantidad de factores que tengan un contrasentido al cumplimiento de los objetivos de cada clase. Entre más variables considere la o el docente al momento de elaborar su planificación, más minimiza los elementos que puedan interferir en el aprendizaje. Este aspecto no solo se examina lo que se realizará en una clase puntual, sino que se ven involucrados las diferentes aristas del proceso pedagógico, planificación, preparación del material, evaluación de los aprendizajes, reformulación de la enseñanza, entre otros. De acuerdo a lo que las y los docentes señalan en sus entrevistas, su proceso de preparación de la enseñanza se ha visto afectado de la siguiente forma:

“Fuera del aula, estructuro cada parte de la clase, utilizando muchas imágenes visuales, material concreto para la práctica escrita de lo enseñado y uso de audio para que los estudiantes estén expuestos al idioma gran parte del tiempo en aula.” (E1)

De esta forma se comenta las adaptaciones no sólo en cuanto a la distribución temporal de los objetivos en las clases, sino también los materiales, medios y estrategias diversas que utilizan las y los docentes para lograr que sus estudiantes logren los aprendizajes que han sido propuesto para su clase.

Hay un proceso relevante que se ve sumamente afectado, según manifiestan las y los profesores durante sus entrevistas, las planificaciones de las clases. De acuerdo a lo que responden deben reconsiderar el proceso de planificación previamente realizado y/o modificarlo ante el no logro de los objetivos de aprendizaje lo que trae como consecuencias no poder abarcar toda la implementación curricular propuesta para el transcurso del año escolar.

“Al ir interrumpiendo constantemente la clase, no siempre se cumple el objetivo de ésta, ya que quedan temas pendientes. Además, que este grupo de estudiantes, tiene un bajo resultado en sus calificaciones. Lo que me ha llevado a replantear mi planificación.” (E2)

“Dentro del aula se generan más interrupciones por lo que el trabajo y los objetivos planteados se desarrollan de manera más lenta, lo que a la larga no permite practicar un repertorio más amplio. [...] en consideración de esta limitación, he tenido que dejar de lado algunos aprendizajes que el programa del Mineduc propone...” (E3)

“...un objetivo que tenía planeado pasar en una cantidad x de tiempo, suele alargarse al no poder concluir las clases de manera normal”...” (E5)

Es importante considerar también la siguiente oración extraída de las entrevistas:

“...cambio la forma en que enseñé el aprendizaje para el nivel, al igual que bajo el nivel de exigencia.” (E1)

En la oración anterior, se evidencia que, a pesar del intento por diversificar la enseñanza, esta no trae los resultados esperados, por lo que, según se señala en una de las entrevistas, se debe “bajar el nivel” de lo que se está enseñando para que las y los estudiantes puedan comprender mejor lo que están trabajando. El problema es que esto influye directamente en cómo las y los estudiantes logran incorporar el currículum de la asignatura, pues si se baja el nivel, las habilidades a desarrollar se ven afectadas, sin considerar la autoestima académica, que se puede ver directamente afectada ante las pocas expectativas que la o el docente manifiesta.

De acuerdo a las respuestas recopiladas, como parte de la dinámica que se desarrolla durante la clase, son varias y varios los docentes que utilizan el error como oportunidades significativas para generar y potenciar los aprendizajes, valorando positivamente las preguntas, opiniones, ideas o transformando las debilidades en posibilidades de construir. Pero también existen otras y otros docentes en que este elemento no se aprecia, al menos durante la clase observada, así como también se identifica un refuerzo negativo por sobre el positivo durante la retroalimentación, lo que también influye en la motivación escolar de las y los estudiantes.

Si bien todas las y las docentes fomentan la participación y el desarrollo de las actividades propuestas, también las supervisan e instan a su realización, proporcionando retroalimentación, tanto de manera grupal como individual. Sin embargo, existen diferencias, ya que algunas y algunos profesores se acercan solo a aquellos estudiantes que presentan necesidades de apoyo y solicitan ayuda explícitamente. En contraste, otras y otros educadores

interactúan individualmente con todas las y los estudiantes presentes en la sala para evaluar el progreso de cada actividad, independientemente de si han solicitado ayuda o no. En este sentido, las y los docentes que interactúan individualmente brindan retroalimentación y apoyo.

En lo que respecta a las reflexiones y asociaciones promovidas por las y los docentes, se observan diferencias significativas. Algunas profesoras y profesores constantemente crean oportunidades para la reflexión, y fomentan la capacidad de las y los estudiantes para establecer conexiones entre los conocimientos adquiridos en clase y sus conocimientos previos o experiencias cotidianas. Esto facilita un aprendizaje más significativo en comparación con otras y otros educadores que no muestran una clara intención de generar estas conexiones durante la lección en cuestión.

Análisis de los resultados de la pauta de observación a estudiantes

A continuación, se trabajará el análisis de la Pauta de Observación de clases respecto de las y los estudiantes (Ver anexo 6), la cual está categorizada desde la dimensión de los Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021). Para elaborarla, se utilizaron los indicadores que fueron utilizados para las y los docentes, pero esta vez se modificaron para adecuarla en función de las y los estudiantes, con el fin de facilitar el análisis de la información y la asociación entre las dos pautas utilizadas al momento de la observación y los respectivos contrastes de sus resultados.

Al igual que los instrumentos presentados previamente, esta pauta se confeccionó, revisó, analizó y mejoró a partir de la presentación con pares profesionales docentes del curso “Magister en educación”, en donde se revisaron sus indicadores durante distintas sesiones, para la posterior retroalimentación, conversaciones, comentarios y aportes pertinentes. Para visualizar la evidencia del proceso, se puede consultar los videos generados durante las clases de la cátedra Construcción de problemáticas para la elaboración de proyectos en educación, 2022.

A su vez, cada una de las dimensiones fue categorizada y subcategorizada para realizar una mayor precisión al análisis y el mejor uso posible de la información recolectada, lo que se presenta en la tabla que viene a continuación:

Tabla 5

Pauta de observación de las y los estudiantes

Dimensión según MBE (2021)	Categoría	Subcategoría
Dimensión B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Clima de aula	Ambiente para el aprendizaje
		Fomento a la participación
		Estimulación y valoración positiva
Dimensión C: Enseñanza para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes	Protagonismo de los estudiantes	Trabajo en clases
		Participación activa
		Reflexión y asociación de contenidos y conocimientos previos

Fuente: Elaboración propia, basada en Estándares para la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021).

Para la tabla anteriormente presentada, las dimensiones A y D no fueron consideradas, ya que las y los estudiantes no preparan la enseñanza ni tampoco poseen responsabilidades profesionales. En cuanto a la subcategoría Estimulación y valoración positiva, al ser de estudiante a estudiante, fue incluida en la categoría clima de aula, ya que tiene relación directa con el nivel de respeto y confianza que existe al interior de la sala de clases.

En cuanto a la tabulación de resultados obtenidos en las observaciones realizadas, la tabla seis muestra lo siguiente:

Tabla 6

Información obtenida de la pauta de observación de las y los estudiantes

Dimensión B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje según MBE (2021)		
Categoría	Subcategoría	Análisis de la información recogida
Clima de aula	Ambiente para el aprendizaje	En un 66,6% de las clases, se observa un ambiente adecuado para la realización de un trabajo de enseñanza aprendizaje. De igual manera se requiere la normalización de las y los docentes.
	Fomento a la participación	Un 83, 3% de las y los estudiantes permite que otras y otros estudiantes puedan participar de la clase entregando opiniones y aportes, no generando interrupciones. Pero a pesar del espacio a la palabra, solo en un 50% de las clases se aprecia un interés por participar o consultar en voz alta, ya que se ven expuestos a burlas o chistes a pesar de las intervenciones de las y los docentes.
	Estimulación y valoración positiva	Solo en un 50% de las clases observadas se puede apreciar una buena recepción de las opiniones, ideas o dudas por parte de las y los compañeros de curso. Solo en este porcentaje es que se logra apreciar una valoración positiva por parte del grupo curso al momento de generar un involucramiento. En solo un 50% de las clases observadas se pudo apreciar una verbalización o actitud positiva de las y los estudiantes ante la participación de otra u otro compañero.
Dimensión C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes según MBE (2021)		
Categoría	Subcategoría	Análisis de la información recogida

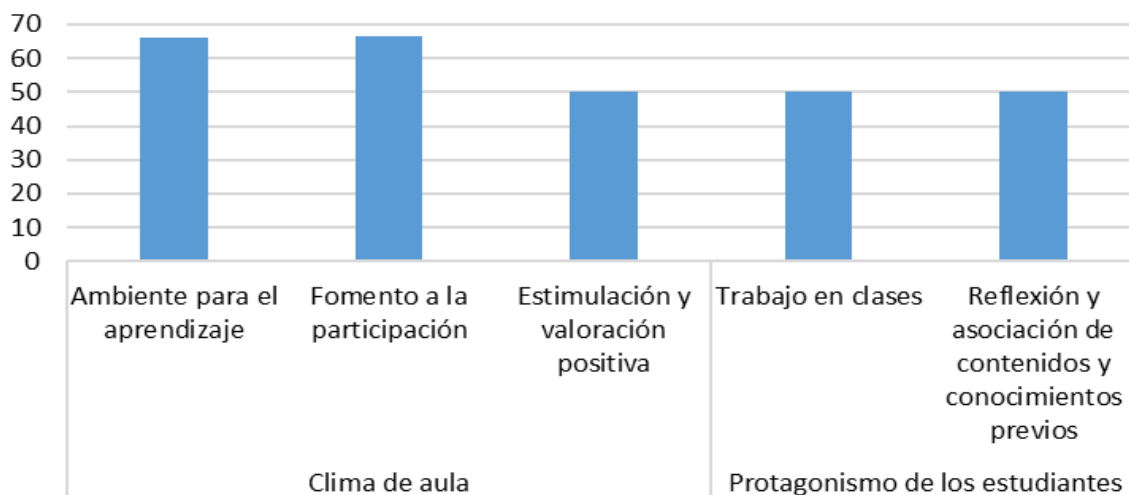
Protagonismo de los estudiantes	Trabajo en clases	<p>Si bien hay estudiantes que participan, solo en un 16, 6% de las clases se puede apreciar un interés de las y los estudiantes por tomar un rol protagónico de la misma. Generalmente se repiten grupos de cinco o seis estudiantes que se encuentran permanentemente interesados en participar y no la generalidad del curso. Solo un grupo curso demuestra iniciativa por tener una participación protagónica en la clase.</p> <p>El 83, 3% de las clases tiene a las y los estudiantes desarrollando las actividades propuestas.</p> <p>Existen clases en las que el 50% de las y los estudiantes trabaja de manera obligatoria, por lo que se observa la participación en actividades generales, no en el desarrollo de tareas de carácter individual.</p> <p>Solo en un 50% de las clases se puede observar un interés por mejorar ante el error, ya que las y los estudiantes no se motivan por realizar correcciones o perfeccionar sus trabajos.</p> <p>En un 33,3% de las clases se visualiza un esfuerzo por profundizar los aprendizajes que las y los estudiantes se encuentran abordando con la o el docente.</p> <p>En el 66,6% de las clases, se puede ver un interés por resolver dificultades o dudas de parte de las y los estudiantes con el docente, pero solicitando apoyo de manera individual y no en forma colectiva.</p>
	Reflexión y asociación de contenidos y conocimientos previos	<p>Solo en un 50% de las clases se observa un intento por realizar conexiones entre los contenidos de la clase con otros ejes temáticos o situaciones de la vida diaria por parte de las y los estudiantes..</p>

Fuente: Elaboración propia, basada en Estándares para la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021).

De acuerdo a los resultados obtenidos por las y los estudiantes al momento de la observación de aula, se logró elaborar el siguiente gráfico:

Gráfico 7:

Información obtenida de la pauta de observación a las y los estudiantes



Fuente elaboración propia.

En general las clases tienen un ambiente de respeto, en donde se puede llegar a realizar como la planifica cada educador. Aunque existen excepciones ya que se pudo apreciar que en un curso se da una dinámica que obstaculiza la normalización² de la clase, por lo que no es posible poder generar adecuadamente los aprendizajes.

De acuerdo con el gráfico anterior, se puede vislumbrar que las y los estudiantes en general poseen una normalización que permite el trabajo docente, aunque podría ser mejor, permitiendo la participación de sus compañeras y compañeros, respetando el orden de las palabras. Existen cursos donde llegar a un ambiente de respeto y tranquilidad cuesta significativamente más que en otros, siendo grupos disruptivos que dificultan el aprendizaje de si mismos y de sus pares. Pese a esto, la mayoría de los cursos, el 66,6%, presenta un clima adecuado de aula. El otro 33,3%, que no posee una normalización adecuada. En estas

² Educando juntos. Una iniciativa Astoreca (18 octubre 2023). Normalización para lograr un buen ambiente de aprendizaje. <https://educandojuntos.cl/recursos/normalizacion-para-lograr-un-buen-ambiente-de-aprendizaje>

oportunidades no se logró desarrollar los aprendizajes a causa del bajo nivel de disciplina para el aprendizaje apreciada en ambos cursos, lo que evitó el logro de los objetivos planteados.

En cuanto a la relación de respeto entre pares, las y los estudiantes tienden a escucharse y respetar las palabras entregadas o asignadas por la o el docente. No obstante, existen casos particulares que corresponden a estudiantes con una menor autorregulación conductual, los cuales, al interrumpir de manera constante, afectan el clima de confianza al interior del aula, provocando que otras y otros estudiantes coarten su interés por participar. Si bien no hay una respuesta positiva o negativa ante la recepción de la palabra entre pares, no se aprecian estímulos que puedan motivar la participación de otras y otros estudiantes, ya que no sienten una valoración ante los aportes que se puedan generar durante el transcurso de una clase.

Es importante destacar el sentimiento de compañerismo que se aprecia en dos cursos, ya que se pueden identificar actitudes de colaboración entre las y los estudiantes, como el apoyo que se entregan ante el momento de exposiciones orales o, enviándose entre toda la clase fotografías de lo expuesto en el pizarrón (a través de Whatapp). Se considera relevante estos dos antecedentes, ya que, en estos casos, es donde se observó una mayor cantidad de participación en las y los estudiantes durante el transcurso de la clase.

Por otra parte, hay cursos en donde la estimulación y valoración que se da entre pares es sumamente baja, por lo que no se genera el clima de confianza adecuado para que las y los estudiantes participen frecuentemente y, se sientan motivados a involucrarse. En estos cursos se aprecia que no existe una recepción positiva por parte de las y los estudiantes ante los aportes de sus compañeras y compañeros, ya que, al entregar una respuesta, reciben comentarios con un tono de voz inadecuado y/o burlesco.

Es relevante el bajo nivel de involucramiento observado por las y los estudiantes en las diferentes clases en que fueron visitados, ya que se aprecia un pobre nivel de desarrollo de las actividades propuestas, principalmente las individuales, ya que en general, las y los estudiantes tienden a participar a viva voz en las interrogaciones grupales y orales que las y los educadores realizan. El trabajo en clases es realizado por un 83,3% de las y los niños, pero

solo un 16,6% de las y los estudiantes se interesan y participan para obtener un rol protagónico en su propio aprendizaje, el resto de las y los discentes responden ante la obligatoriedad de las interrogaciones orales.

Si bien el trabajo individual es realizado por un 83% de las y los estudiantes, solo un 50% de ellas y ellos manifiestan un interés por mejorar, volviendo a realizar aquellos ítems que presentaron errores en su desarrollo. Quienes se acercan y/o preguntan por iniciativa propia a las y los profesores para poder profundizar sus aprendizajes, solo llega a un 33,3% de las y los niños, lo que expresa que menos de la mitad del estudiantado que demuestra interés por involucrarse en sus aprendizajes.

Las y los estudiantes en general no se interesan por tomar un rol protagónico en las clases: existen momentos en los cuales se involucran más que otros, pero los nombres de las y los participantes se repiten, por lo general son seis o siete estudiantes por curso que se encuentran aportando permanentemente. El resto del grupo no se incluye ni tienen intenciones de participar de las conversaciones de manera regular. Cuando lo hacen, es por obligación ante la interrogación de la o el docente. En cuanto al desarrollo de actividades de carácter individual, en general, sí las realizan, pero no existe un interés por resolver dudas u obtener retroalimentaciones por parte de la o el profesor, por lo que realizan lo estrictamente necesario.

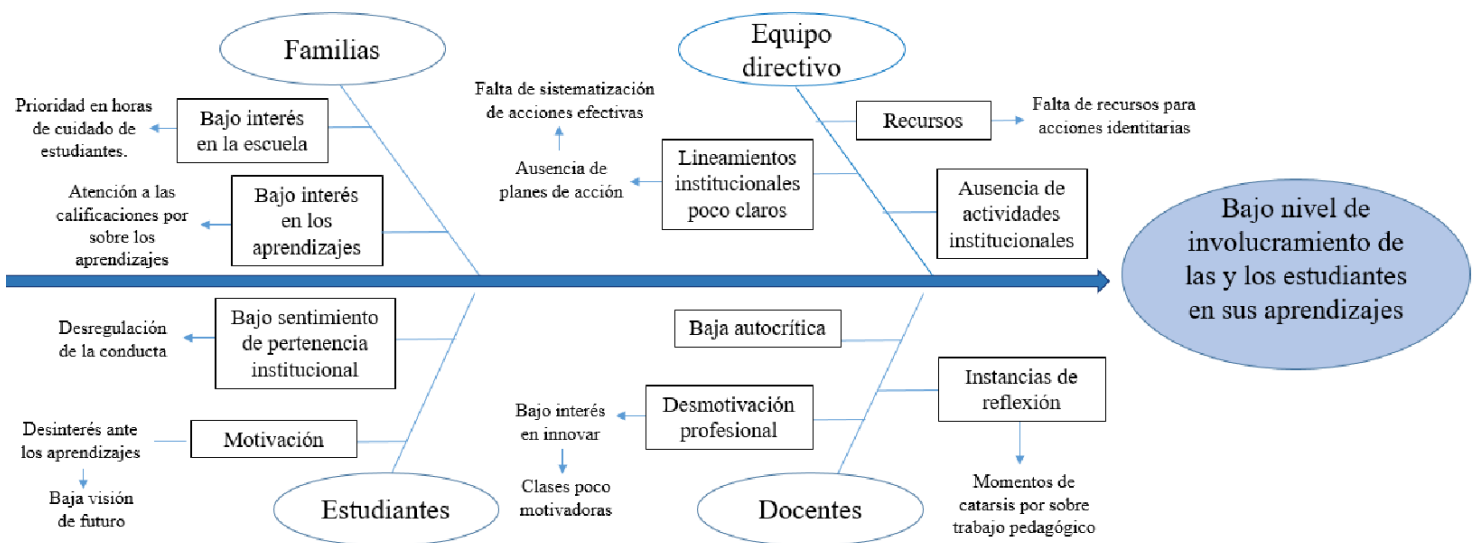
Durante el transcurso de las clases, no se logra observar que las y los estudiantes tengan la intención de generar asociaciones reflexivas y conexiones entre lo que se encuentran aprendiendo con sus conocimientos previos, ya sea en otras asignaturas o ámbitos de su cotidianidad, es siempre la o el docente que debe instarlos a generar relaciones, pero no se les logra motivar adecuadamente, por lo que mayoritariamente esto no se aprecia y no se logra evidenciar un interés de profundizar sus conocimientos en cuanto al aprendizaje que se encuentran adquiriendo, como tampoco conectarlos con otras situaciones de su vida diaria, lo que solo se observa en un 50% de las y los estudiantes (véase anexo 10.3 pauta de observación a las y los estudiantes).

5.3 Definición de la problemática

Utilizando la información recopilada a partir de cada uno de los instrumentos aplicados, es que se elabora el siguiente esquema en el formato de Diagrama de Ishikawa o también conocido como Diagrama de espina de pescado para sintetizar los datos obtenidos:

Ilustración 2

Análisis de los resultados obtenidos



Fuente elaboración propia basado en Diagrama de Ishikawa.

A partir de la ilustración dos, se identifican cuatro nudos críticos:

- Equipo directivo
- Docentes
- Familias
- Estudiantes

En función de lo presentado en el Diagrama de Ishikawa, en el nudo correspondiente a docentes, es importante destacar el agobio que sienten a partir del contexto actual del estudiantado, ya que existe una desmotivación generalizada para el trabajo con niñas, niños y jóvenes del establecimiento, lo que genera círculos viciosos que perjudican la mejora constante

de las prácticas pedagógicas, ya que en momentos de reflexión pedagógica prima la catarsis y la responsabilización a otros estamentos del establecimiento por los resultados que se obtienen, invisibilizando la importancia del autodiagnóstico profesional en relación a las necesidades del aula en que se está trabajando. Un aspecto relevante para el equipo directivo, es la reticencia que se observa en docentes frente a requerimientos que aumenten el nivel de exigencia en cuanto al detalle de los insumos pedagógicos que se envían a la Unidad Técnica Pedagógica.

Se puede identificar un bajo nivel de autocrítica que no permite reformular prácticas pedagógicas, lo que genera una monotoneidad en estrategias metodológicas. Las actividades tales como, guías, uso de ppt, videos, fotografías, son actividades rutinarias, las cuales se enmarcan en una práctica habitual de la o el docente lo que se puede asociar a un segundo aspecto, el cual es la poca diversificación que se desarrolla en las actividades pedagógicas (planificación, metodologías de enseñanza, diseño de actividades y estrategias evaluativas). Todo ello conlleva a grados altos de desmotivación en las y los estudiantes y, la respuesta que ellas y ellos tienen ante su trabajo académico. Este aspecto no es menor, ya que se debe fortalecer la integración de los Decretos 83, Diversificación de la enseñanza y 67, de Evaluación y Promoción escolar, que son específicos en la relevancia de la diversificación de los procesos de enseñanza aprendizaje para todas y todos los estudiantes, los cuales tienen impacto directo en otros indicadores de calidad como la motivación escolar y autoestima académica, lo que permitiría comenzar a romper círculos viciosos relacionados a problemas de participación.

Es importante destacar que, dentro del problema el nudo equipo directivo es un punto planteado por las y los profesores como relevante, pues indican la necesidad de establecer los lineamientos sistemáticos que permitirán generar hojas de ruta establecidas a nivel institucional, las cuales deben ser instauradas desde la cabeza institucional, tomando conocimiento de las dificultades planteadas por las y los profesores del establecimiento, considerando las necesidades y diversidad del estudiantado para que puedan alcanzar los aprendizajes básicos imprescindibles, tanto comunicacionales, funcionales y de conocimiento del entorno.

En cuanto a los lineamientos institucionales, aquellos que son técnicos pedagógicos y disciplinares no son absolutamente iguales en el nivel básico y en la enseñanza media. Esto se debe a que el establecimiento tiene las entidades de básica y media por separado, tanto en la jefatura técnica, como en inspección general, lo que provoca una falta de claridad en cuanto a los requerimientos que se espera de funcionarios, particularmente qué se espera de docentes en cuanto a lo disciplinar, metodológico y aspectos de carácter administrativo, a pesar de tener protocolos establecidos.

Por otra parte, ya como un aspecto de la misma institución, el equipo directivo no logra poner más recursos en la escuela como parte del propio Plan de Mejoramiento Educativo, los cuales son administrados y distribuidos a nivel del sostenedor (quien además administra otros quince colegios), por tanto, los recursos están centralizados por el ente administrador.

Como tercer nudo, nos encontramos con las y los estudiantes, quienes tienen una actitud displicente hacia el trabajo escolar, tanto en aula como fuera de ella, quienes no tienen un bajo sentimiento de pertenencia institucional, desinterés ante los aprendizajes lo que lleva a su vez a una desregulación de la conducta. Este punto genera un círculo vicioso, ya que no permite que las y los educadores sean creativos y puedan abrirse al uso de estrategias metodológicas variadas, lo que trae consigo que las y los estudiantes no se interesen por participar o involucrarse activamente en cada una de las clases, lo que a su vez genera bajos índices de participación, realización de las actividades, profundización de los aprendizajes y generar una necesidad por mantenerse activa o activo durante el transcurso de la clase. Por tanto, para las y los estudiantes, no es motivador o necesario su trabajo en el aula, menos aún desafiante.

En cuanto al nudo equipo directivo, todos estos problemas previamente mencionados, no han sido abordados desde el establecimiento a partir de lineamientos institucionales sistemáticos para poder subsanar estos aspectos que dificultan el aprendizaje de las y los estudiantes.

Desprendiendo la información que surge desde cada nudo, a nivel familiar, se puede mencionar el nivel sociocultural de las familias de las y los estudiantes, ya que según la dupla psicosocial del establecimiento es catalogado como bajo. Así mismo, la dupla indica que existe un 25% de las y los apoderados que no han finalizado su escolaridad. De ellos, el 9% no han terminado su enseñanza básica, información que es extraída de las fichas de matrícula del CEME año 2023.

Como un dato relevante de la relación entre familia-escuela, es que la presencia de las y los apoderados en actividades de carácter institucional, tales como reuniones de apoderados, citaciones a entrevistas con profesores jefes u otras, es baja llegando sólo al 71,8% de acuerdo a la información recolectada por inspección general y convivencia escolar, de acuerdo al registro de asistencia a reuniones de apoderados. Las justificaciones son variadas: trabajo, problemas de salud, dificultades familiares, entre otras.

A partir del análisis de la información presentada en el diagrama de Ishikawa, el problema detectado es la falta de involucramiento en los procesos de aprendizaje por parte de las y los estudiantes, observándose muy bajos niveles de participación, protagonismo y motivación en cuanto a sus proceso de construcción de sus aprendizajes, por lo cual no se compenentran en clases ni se comprometen en el desarrollo de las actividades académicas solicitadas y/o llevadas a cabo por docentes en las distintas áreas y niveles.

5.3.1 Antecedentes del problema

El Centro Educacional Mariano Egaña (CEME) tiene un alto porcentaje de estudiantes con niveles socioeconómico bajo. De acuerdo a los registros obtenidos por la dupla psicosocial, el establecimiento posee un alto índice de vulnerabilidad. El porcentaje de estudiantes prioritarios llega a 71,9% y estudiantes en categoría preferente a 18,3%, lo que permite que muchos de nuestras y nuestros estudiantes puedan acceder a distintos programas y beneficios estatales, de acuerdo a los datos entregados por la Trabajadora Social del establecimiento ³.

³ Datos obtenidos a partir de la información entregada por padres, madres y apoderados del Centro Educacional Mariano Egaña en la ficha de matrícula año 2023.

Este es un aspecto a considerar por las y los docentes, ya que las familias de nuestras y nuestros estudiantes, en general, no poseen un alto nivel de ingresos, por lo que la solicitud de materiales, textos, etc, deben ser a conciencia de lo necesario y también de su valor.

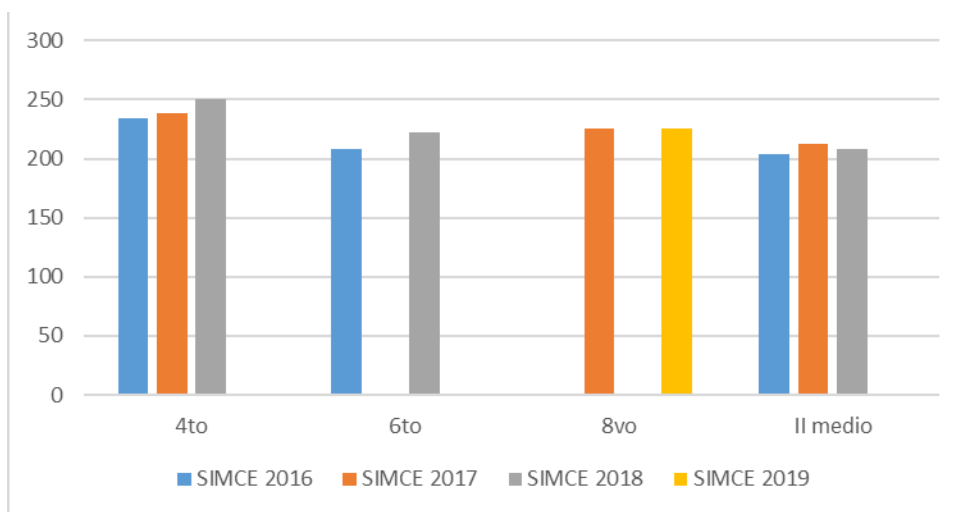
Durante la primera década del 2000, se trabajó una importante campaña de normalización por parte del sostenedor, por lo que existieron diversos cambios de dirección con el fin de poder entregar un liderazgo al establecimiento que permitiera trabajar como eje central la convivencia escolar. Con la llegada de una nueva directora durante el año 2006, se instalaron una serie de políticas internas que fueron de a poco mejorando sustancialmente el ingreso a clases por parte de las y los estudiantes, así como la disminución de fugas, tanto internas como externas. Así mismo, la disminución de violencia al interior del establecimiento también fue significativa, por lo que las peleas dejaron de ser rutinarias, como violentas (uso de sillas, manoplas, etc.). Si bien la directora logró adjudicarse el liderazgo del establecimiento por alta dirección pública, los resultados en pruebas estandarizadas no mejoraron y luego de una gestión de 14 años ingresa un nuevo director por alta dirección pública, el cual no logró implementar las estrategias que tenía planificadas producto de la pandemia y la asincronía en que quedó el establecimiento por dos años.

Actualmente el establecimiento está catalogado en nivel Medio Bajo, según registro de la Agencia de la Calidad, por lo que es acompañado quincenalmente por el Departamento Provincial de Educación Oriente (DEPROV) para guiar y orientar sus procesos pedagógicos, con el fin de mejorar sus resultados en los puntajes SIMCE, los cuales se mantienen desde el año 2019, ya que el correspondiente al 2022 sólo fue censal. Si bien la enseñanza básica tiene una clasificación de medio-bajo, la enseñanza media es insuficiente.

Durante los años 2012 al 2018 el establecimiento fue acompañado y orientado por diversas Asesorías Técnicas Pedagógicas o ATE, estas no han logrado aumentar el resultado en evaluaciones estandarizadas, tal como se muestra en el gráfico ocho y nueve.

Gráfico 8

Resultados prueba SIMCE Lenguaje

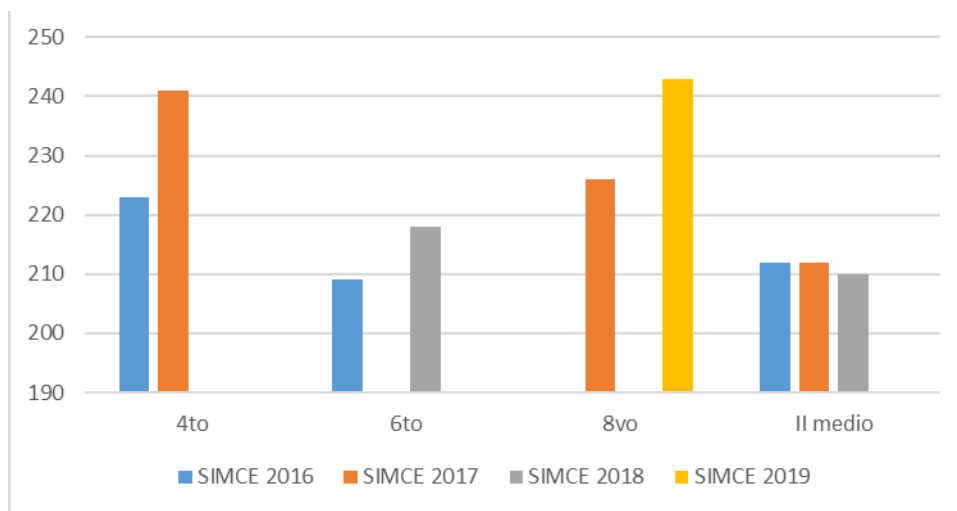


Fuente: Resultados Educativos Educación Básica Docentes y Directivos Informe 2018 y 2019.

El gráfico uno presenta los resultados del SIMCE de Lenguaje entre los años 2016 y 2019 en los distintos niveles en que esta evaluación fue realizada. En cuarto año básico se observan avances de carácter progresivo, pero sin lograr superar la barrera de los 250 puntos. En sexto, octavo y segundos medios los puntajes caen, no volviendo a recuperarse, pero llegando al nivel más bajo en enseñanza media, donde no sólo existe irregularidad en los puntajes obtenidos, sino que además, rondan los 200 puntos. No están considerados los resultados 2019 en algunos niveles ya que no son representativos por la cantidad de estudiantes que asistieron a rendir la prueba SIMCE de ese año o esas evaluaciones fueron suspendidas.

Gráfico 9

Resultados prueba SIMCE Matemática



Fuente: Resultados Educativos Educación Básica Docentes y Directivos Informe 2018 y 2019.

En el caso de la prueba SIMCE de Matemática las diferencias entre un año y otro son sumamente dispares. Si bien año a año se apreciaba un alza en cuarto, sexto y octavo básico, exceptuando la baja sistemática en segundo año medio. Es importante mencionar que tanto en sexto, octavo como en segundo medio, los docentes de la asignatura de matemática se mantuvieron, cambiando año a año solo las y los estudiantes que rindieron dicha evaluación. Los resultados 2019 no están considerados en algunos niveles ya que no son representativos por la cantidad de estudiantes que asistieron a rendir la prueba SIMCE de ese año o esas evaluaciones fueron suspendidas.

Durante el periodo de pandemia, año 2020, la conexión a clases por parte de las y los estudiantes era alta, en promedio la asistencia rondaba el 80% aproximadamente, lo que eran altos índices de conectividad que en una parte fueron logrados con la entrega de dispositivos electrónicos y chips con internet por parte del sostenedor. Esto no significaba una participación en clases, tanto intencional como por circunstancias ajenas a las y los estudiantes. Por ejemplo, existen estudiantes feriantes que debían acompañar a sus familias al trabajo, por lo que las clases las realizaban en la calle, con toda la bulla que esto significaba, por lo que más allá de su esfuerzo, era difícil que logran adquirir correctamente los aprendizajes. Por otra

parte, otras y otros estudiantes que, si bien se conectaban, tenían cámara y micrófonos apagados, por lo que no se sabía si efectivamente estos estaban participando o al menos tomando atención a la clase. En este último caso, este porcentaje se acentúa y crece conjuntamente con el rango etario, según los registros de inspección general correspondiente al año 2020.

La inasistencia a clases virtuales se incrementó en una segunda etapa (segundo semestre 2020) de la pandemia donde las y los apoderados debieron comenzar a salir de las cuarentas para trabajar, lo que provocaba que muchas y muchos estudiantes quedaran solos en casa y, por tanto, quedaba al arbitrio de ellas y ellos si se conectaban a clases y mucho más aún, si es que participaban. El retorno a una semipresencialidad el año 2021 (clases híbridas), no fue muy diferente, con muchas y muchos estudiantes que ya estaban sin dispositivos tecnológicos para conectarse (padres o madres que se llevaban los teléfonos al trabajo), otros que no asistían a clases por temor a nuevos contagios, así como un tercer grupo que asistía a la escuela. En este último grupo, principalmente las y los más pequeños, eran dejados en el establecimiento, muchas veces sin respetar los turnos o aforos, ya que no existían personas en el hogar que pudiesen quedar a su cuidado.

Con el retorno de la presencialidad 2022, el panorama es sustancialmente más complejo, ya que no solo se encuentran las y los estudiantes que previamente ya tenían serias dificultades para empoderarse de sus aprendizajes y ser partícipes de su construcción, sino que ahora se suman problemas de normalización, conducta, violencia, problemas psicológicos tanto de estudiantes como docentes, sin mencionar los retrasos significativos de los aprendizajes en todos los niveles escolares.

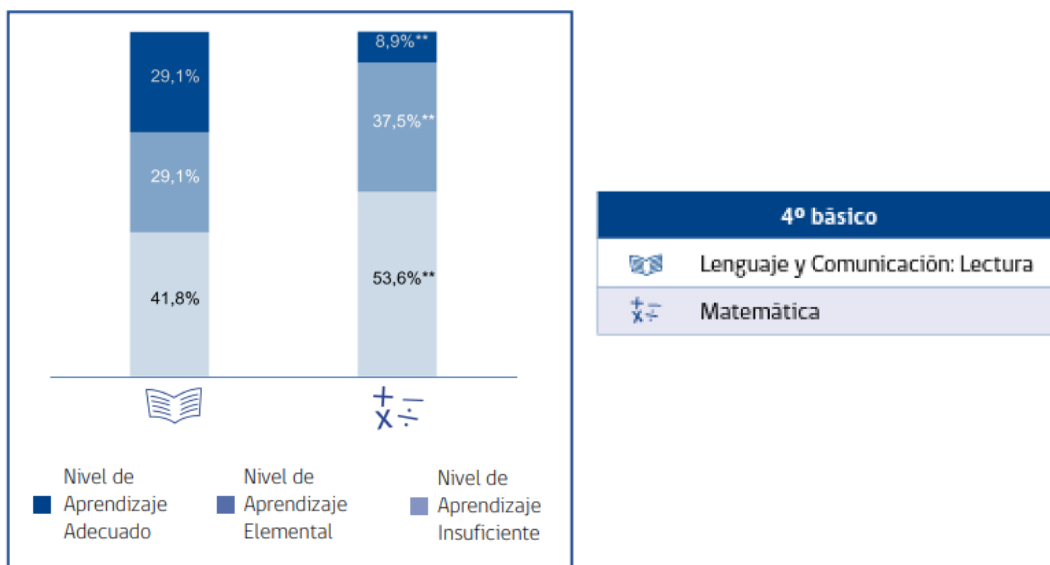
A pesar de que se han probado docentes en distintos niveles, así como también se ha renovado la planta de profesoras y profesores, los resultados de pruebas estandarizadas tienden a subir muy poco, cuando lo hacen y, no logran mantener los puntajes altos que han logrado destacar.

Además de los resultados, que en general no han logrado superar los 250 puntos en 4to básico, tanto en Lenguaje como en Matemática, la distribución de estudiantes según los

Estándares de Aprendizaje informe 2018 sigue siendo compleja, ya que existe una gran cantidad de estudiantes insuficientes. La información se presenta en el gráfico diez, que viene a continuación:

Gráfico 10

Porcentaje de estudiantes de 4to básico 2018 en cada nivel de los estándares de Aprendizaje



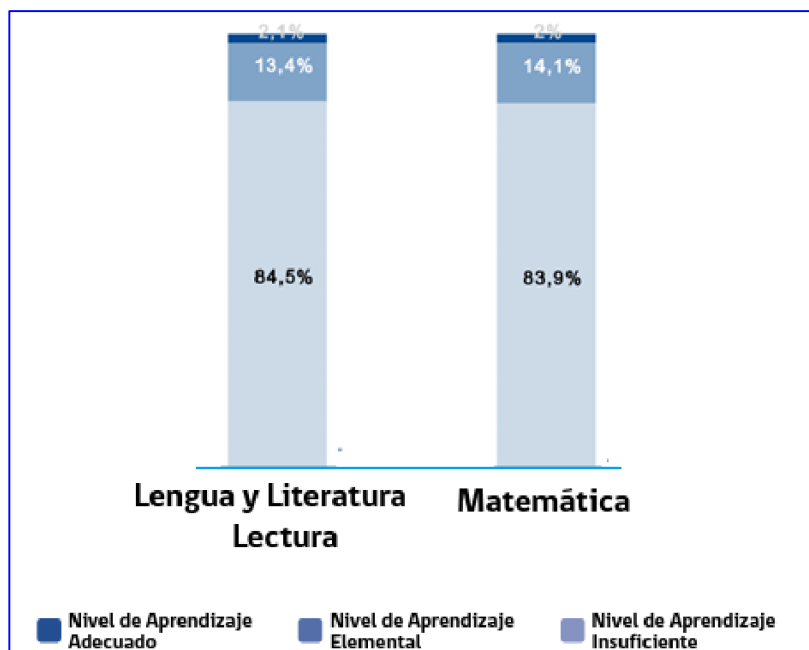
Fuente: Resultados Educativos Educación Básica Informe Docentes y Directivos 2018

En este gráfico se puede apreciar la brecha significativa que existe en las y los estudiantes de 4to año básico y sus estándares de aprendizaje. En Lengaje 41,8% versus 29,1%, nos da una diferencia sumamente significativa de estudiantes que simplemente no logran avanzar del nivel Insuficiente. En Matemática el porcentaje de estudiantes insuficientes sobrepasa la mitad de las y los estudiantes de 4to básico, sólo un 8,9% alcanzan el nivel Adecuado.

En segundo medio, estos porcentajes se vuelven más extremos como lo muestra el gráfico once:

Gráfico 11

Porcentaje de estudiantes de 2do medio 2018 en cada nivel de los estándares de Aprendizaje



Fuente: Resultados Educativos Educación Media Docentes y Directivos Informe 2018.

Dentro de las aristas que se barajan ante los bajos resultados, es la falta de motivación en la enseñanza media producto de la poca identidad de escuela que poseen. Este elemento se ha conversado en los distintos análisis y reflexiones realizados por las y los docentes del establecimiento. Los y las estudiantes no se identifican con el CEME, lo que provoca que no estén interesadas o interesados en representarlo y por ende cualquier actividad que no traiga un beneficio directo a ellos mismos, no trasciende. Las y los estudiantes buscan tributos individuales, de lo contrario no existe un esfuerzo detrás de una actividad o tarea.

De acuerdo al análisis anteriormente expuesto, es que se identifica como el principal problema del Centro Educacional Mariano Egaña, la falta de involucramiento que las y los estudiantes tienen para con sus procesos de aprendizaje. Esto trae consigo que los niveles de participación y protagonismo al interior de las clases sean bajos, por ejemplo, no existe desarrollo de las actividades académicas, presentar materiales solicitados, etc. Lo que a su vez genera un sentimiento de desmotivación constante en las y los docentes y a partir de ahí,

círculos viciosos que es necesario erradicar en pro de la mejora de los aprendizajes y su progresivo mejoramiento en cuanto al nivel de logro.

Es importante mencionar que esto va de la mano con cambios en las estrategias metodológicas utilizadas por docentes al interior del aula, que también deben modificarse, para salir en búsqueda de prácticas innovadoras que permitan motivar y captar la atención de sus estudiantes, ya que esto es un trabajo de doble entrada, pues las y los estudiantes no se van a motivar por ósmosis, esto debe ser generado por parte de las o los docente en la generación de sus quehaceres pedagógicos aplicados al interior del aula, con el fin de modificar la recepción de sus estudiantes y el nivel de atención y participación que se puede generar.

5.3.2 Postura personal

El problema anteriormente detectado, si bien puede tener una serie de factores que propician su desarrollo, tales como, familias disfuncionales, con bajo nivel sociocultural, problemas económicos, alta carga de trabajo por parte de madres, padres y apoderados, o que no ven la importancia del rol de la escuela. También existen otra serie de factores que lo mantienen al interior de la misma, como por ejemplo la rutinización de prácticas pedagógicas que no permiten la innovación y estancan la motivación escolar.

Ante lo anterior, es fundamental poder generar un cambio en un ambiente que sí es controlado por la escuela y es lo que ocurre al interior del aula. Por eso es que ampliar el abanico de estrategias metodológicas por parte de las y los docentes. Pero es fundamental, no solo para el desarrollo de actividades al interior de cada sala, sino que también para el correcto desarrollo de sus procesos evaluativos se vuelve sumamente relevante. Estas modificaciones son necesarias para colaborar con la persecución permanente del desarrollo de habilidades, así como la mejora constante de los aprendizajes por parte de sus estudiantes. En este sentido, al intentar ampliar las estrategias evaluativas y diversificar estos instrumentos, se torna necesario poder abrir la evaluación a las y los estudiantes, para considerar de esta forma no solo lo conceptual y lo procedimental, sino que también para generar un compromiso

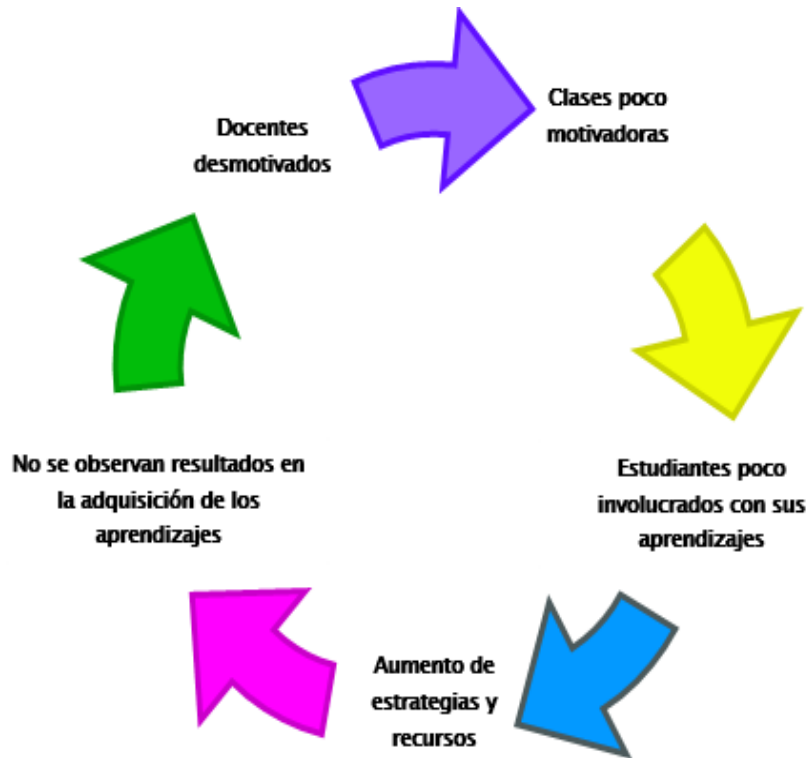
a lo actitudinal, un aspecto clave para poder tener un mejor proceso en la integración de los aprendizajes y su propia responsabilidad.

Este último elemento es sumamente importante, porque existe una voz importante que delega la diversificación de las estrategias utilizadas con el estudiantado a las educadoras diferenciales que son integrantes del PIE (Programa de Integración Escolar), pero no adquieren la responsabilidad de que la diversificación, lo que es un elemento pedagógico que debe ser incluido por todas y todos los profesores como parte del decreto N°67 de Evaluación y promoción escolar del año 2018. Esta división de opiniones no permite que se planifiquen y apliquen estrategias e instrumentos pensando en la diversidad existente en cada aula, por lo que la innovación y el trabajo en función de buenas prácticas queda supeditado a la voluntariedad y no a la necesidad de poder llegar a todas y todos los estudiantes como parte de una responsabilidad profesional.

Pero el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, el CEME lo considera fundamental. Por esto, ha sido incorporado como uno de los pilares necesarios en la construcción del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el cual considera como foco para los años 2022 y 2023, el reforzamiento y nivelación de los aprendizajes más descendidos. Ante esto, están justificadas horas SEP para el trabajo con las y los estudiantes que más lo requieran a partir de la contratación de otros profesionales, tales como, psicopedagoga, todos en función de ese pilar. Pero una pregunta que surge de lo anterior es ¿qué sentido tiene el aumento de recursos, tanto humanos como económicos, si no hay una real motivación y sentido para las y los propios estudiantes que necesitan estos apoyos están con disposición a utilizarlos? Por lo anterior es necesario recordar lo que se planteó anteriormente, cuando se habla de la desmotivación por parte del cuerpo docente del establecimiento, ya que es aquí donde se puede apreciar un círculo vicioso:

Ilustración 3

Círculo vicioso de la desmotivación docente-estudiante



Fuente: Elaboración propia.

En la ilustración anterior, se describe el proceso de desmotivación que existe al interior del establecimiento, el cual afecta el involucramiento de los aprendizajes por parte de las y los estudiantes. Sin embargo, también involucra a docentes, quienes tampoco se motivan por fortalecer sus estrategias metodológicas al interior del aula a partir de la búsqueda y creación de actividades motivadoras e innovadoras que vayan en concordancia con las características de las y los estudiantes que tienen en cada sala, para que no solo se les presente la información de variadas formas, sino para que ellas y ellos sean capaces de demostrar lo aprendido a partir de diferentes métodos de representación.

Es importante considerar que el sostenedor ha invertido en capacitaciones para docentes, pero los resultados no son significativos. Entonces... ¿de dónde quebramos este círculo si ya se han inyectado recursos, se han capacitado a las y los docentes con estrategias metodológicas nuevas? Es imperioso también trabajar con las y los mismos estudiantes para la generación de un cambio de paradigma y por tanto un sentido a los aprendizajes que van a

ir adquiriendo en su trayectoria escolar. Este proceso es un cambio lento, sumamente progresivo, pero como indica Sonia Fuentes (2013), es posible aprender a autorregularse.

Para poder aprender a desarrollar esta habilidad es necesario implementar una serie de acciones con el fin de guiar a cada estudiante, para que ellas y ellos puedan revisar su quehacer y monitorear su avance. En este sentido, Zimmerman (2000), citado por Panadero y Alonso-Tapia (2014), menciona:

- Fase de planificación: consiste en que la o el estudiante, una vez que recibe la tarea, la analiza, valora y decide las acciones a llevar a cabo para poder realizarla de manera correcta. Una guía es relevante para permitir que los o los aprendices no solo puedan establecer acciones eficaces, sino que mantengan la motivación durante su desarrollo.

- Fase de ejecución: consiste en el desarrollo de la tarea en sí, para ello, el automonitoreo respecto al seguimiento de instrucciones, seguimiento de estrategias específicas, gestión del tiempo y solicitud de ayuda en caso de ser necesario, son aspectos fundamentales para alcanzar el objetivo propuesto. Identificar las consecuencias del no cumplimiento de algunos de estos aspectos, es relevante, pues facilita el seguimiento del propio desempeño.

- Fase de autorreflexión: consiste en una introspección de la ejecución de la tarea, por tanto, se está llevando a cabo una autoevaluación que debe llevar a la toma de decisiones, atribuyendo causas y consecuencias del desarrollo de la tarea en relación al cumplimiento de los propios objetivos propuestos. En este punto es donde la motivación es clave, pues se debe guiar para que la o el aprendiz sea capaz de adaptarse y generar una acción adaptativa que le permita replantear su proceso en caso de ser necesario, por ejemplo, al no cumplir su propia meta o parte de ella.

De acuerdo al informe de la UNESCO en febrero del año 2021, uno de los cambios que debe implementarse, es la visión de las y los estudiantes no solo como sujetos de derecho, sino como el deber de cambiar los sistemas escolares para incluir a niñas, niños y jóvenes:

Debemos involucrar a los jóvenes para que asuman el papel de agentes de cambio, fortaleciendo su capacidad de pensamiento independiente y de acción colectiva

colaborativa para que puedan tomar las riendas de sus vidas y enfrentarse con competencia una variedad de situaciones y desafíos. (UNESCO, 2021 a, p.12).

Esto explica la importancia de que las y los jóvenes deban comprender y hacerse responsables de sus aprendizajes, para que entiendan

...Su papel crucial en la construcción de una forma de vida sostenible afecta su propia existencia [...] esas transformaciones sólo serán sostenibles si los adultos confían y apoyan a los estudiantes para que sean protagonistas y artífices de su propio futuro.” (UNESCO, 2021 a, p.23).

Este elemento está en concordancia con el objetivo cuatro de la agenda 2030, que plantea que la educación debe ser una herramienta que permita el aprendizaje durante toda la vida (Cepal, 2019).

Ovalle (2023) cita a Dorn et al. Cuando menciona que es importante definir que el grado de compromiso de las y los estudiantes con el proceso pedagógico es fundamental en la capacidad de aprender de forma autónoma, y que dicho compromiso es decreciente a medida que este tipo de formación es más prolongada por el debilitamiento del vínculo estudiante-escuela. Por lo tanto, si no obtenemos de parte de las y los estudiantes del CEME un mayor compromiso ante sus aprendizajes, con el tiempo será más difícil niñas, niños y jóvenes que asisten al establecimiento puedan tomar un rol protagónico frente a lo que se encuentran aprendiendo.

Por lo anterior, es que la falta de participación e involucramiento de las y los estudiantes con sus propios aprendizajes es fundamental para poder cumplir el rol que busca el CEME, pero para esto, necesariamente docentes deben cambiar paradigmas propios de los procesos de enseñanza con el fin de aumentar el involucramiento de las y los estudiantes con sus aprendizajes. Para esto es necesario el quiebre de prácticas anquilosadas, basadas en una visión adultocéntrica que no prima las necesidades que poseen las y los estudiantes de cada curso y, que no cambian los índices de motivación escolar y autoestima académica. Ser capaces de abrir estos espacios permitirá una visión de crecimiento mutuo, que permita

colaboración entre profesores y estudiantes, que a su vez permitan generar comunidades de aprendizaje.

5.4 Objetivos y resultados esperados

A continuación, se presentan los objetivos de la propuesta, tanto el general como los cuatro específicos, junto a los resultados esperados de cada uno de ellos. Se buscan desarrollar una iniciativa que pueda abordar el foco inmediato de la falta de involucramiento de las y los estudiantes con sus aprendizajes, por tanto, también se trabajará con el cuerpo docente, para ampliar el uso y variedad de estrategias metodológicas asociadas a procesos evaluativos a partir del uso de la autoevaluación. La participación de docentes no es únicamente diversificar las estrategias utilizadas, sino también concientizarse sobre la importancia de incluir a las y los estudiantes para que participen en sus procesos evaluativos, trabajando de una manera más democrática, a partir de un de la reflexión, visibilizando la importancia de su propio actuar y de su participación en los propios procesos de aprendizaje.

Es necesario explicar que, si bien otro nudo crítico es la propia familia de las y los estudiantes, este no será abordado en la presente iniciativa, pues requiere ser incluido a partir de una estrategia diseñada especialmente para este grupo.

5.4.1 Objetivo general

Elaborar propuesta de estrategias evaluativas institucionales basada en la autorregulación, para mejorar los niveles de logro de los aprendizajes, a partir de la generación de espacios de reflexión de docentes del segundo ciclo básico del Centro Educacional Mariano Egaña.

5.4.2 Objetivos específicos

- a) Fomentar la incorporación permanente de estrategias de motivación que las y los docentes utilizan en su trabajo en aula para el logro de los aprendizajes.
- b) Estimular el pensamiento crítico-reflexivo en las y los estudiantes, para mejorar el nivel de involucramiento y participación en sus procesos de aprendizajes.
- c) Proponer el uso de autoevaluaciones, por parte de las y los docentes, como estrategia de autorregulación de los aprendizajes en sus estudiantes.
- d) Planificar procesos evaluativos que involucren la autoevaluación como estrategia para la autorregulación de los aprendizajes en las y los estudiantes.

5.4.3 Resultados esperados

Tabla 7

Resultados esperados según objetivos específicos

Objetivos específicos	Resultados esperados
Fomentar la incorporación permanente de estrategias de motivación que las y los docentes utilizan en su trabajo en aula para el logro de los aprendizajes.	Promoción, a partir de espacios de reflexión pedagógica, el uso de estrategias metodológicas motivadoras por parte de las y los docentes, que mejoren los niveles de participación e involucramiento de las y los estudiantes con sus aprendizajes.

Estimular el pensamiento crítico-reflexivo en las y los estudiantes, para mejorar el nivel de involucramiento y participación en sus procesos de aprendizajes.	Comprensión de la importancia del involucramiento en sus procesos de aprendizajes y responsabilidades académicas a partir de la participación en espacios crítico-reflexivos.
Proponer el uso de autoevaluaciones, por parte de las y los docentes, como estrategia de autorregulación de los aprendizajes en sus estudiantes.	Construcción de autoevaluaciones que incluyan aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para ser utilizadas con sus estudiantes en el desarrollo de una de sus siguientes clases.
Planificar procesos evaluativos que involucren la autoevaluación como estrategia para la autorregulación de los aprendizajes en las y los estudiantes.	Planificación de procesos evaluativos a partir del uso de la autoevaluación para que las y los estudiantes identifiquen su nivel de involucramiento y participación en la generación de sus aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia.

5.5 Justificación del proyecto

El problema presentado en relación a las y los estudiantes en el apartado anterior, si bien no es un conflicto nuevo ni asociado solo a un nivel en particular del establecimiento, es un problema que ya existía, pero que se agudizó considerablemente en la institución con posterioridad a las cuarentenas a la que estuvo expuesta la comuna producto de la pandemia por COVID-19. Durante los años 2020 y 2021 las y los estudiantes se encontraron con clases presenciales durante solo cuatro meses, siendo todos los demás a partir de una modalidad virtual, la cual fue mejorando, pero por parte de las herramientas utilizadas por las y los docentes para la realización de clases y por el sostenedor del establecimiento, Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Peñalolén, CORMUP, que entregó artículos tecnológicos que permitían disminuir en algo las brechas de conexión a clases online. Un ejemplo de esto es el dato entregado por la Coordinación Académica de la Enseñanza Básica, que el año 2021

entregó 156 tablet nuevas para las y los estudiantes de enseñanza Básica que requerían este implemento para poder conectarse, además de los 990 chips de conexión a internet gratuita que fueron entregados en el mismo establecimiento.

El nivel de desconexión por parte de la mayor parte del estudiantado, en muchos casos avalados por sus familias, más, las políticas gubernamentales sobre promoción escolar durante esos dos años con más virtualidad que presencialidad, disminuyeron aún más los niveles de responsabilidad en cuanto a lo académico, que como institución ya se conocían, teniendo que crear por parte de la Jefatura de la Unidad Técnico Pedagógica, planes de acción especiales para poder trabajar, evaluar y promover a los estudiantes que no estaban siendo partícipe de las actividades lectivas. Si bien, en otros casos, estas conductas no fueron respaldadas por sus familias, pero al estar constantemente solos en el hogar, no existía supervisión alguna de su proceder.

El Decreto de evaluación N°67 (2018), plantea que, si bien las y los estudiantes pueden acogerse a diversificaciones y/o adecuaciones curriculares, para ser promovidos a partir de una sola evaluación en caso de que las y los estudiantes lo requieran. Pero para ser promovidos se considera el aprendizaje obtenido en las asignaturas y módulos del plan de estudios y además la asistencia a clases, lo que durante los años 2020 y 2021 se dio en menos del 50% de las y los estudiantes del Centro Educacional Mariano Egaña.

Sin embargo el artículo 11 del mismo decreto plantea:

Sin perjuicio de lo señalado en el artículo precedente, los establecimientos educacionales, a través del director y su equipo directivo, deberán analizar la situación de aquellos alumnos que no cumplan con los requisitos de promoción antes mencionados o que presenten una calificación de alguna asignatura que ponga en riesgo la continuidad de su aprendizaje en el curso siguiente, para que, de manera fundada, se tome la decisión de promoción o repitencia de estos alumnos. Dicho análisis deberá ser de carácter deliberativo, basado en información recogida en distintos momentos y obtenida de diversas fuentes y considerando la visión del estudiante, su

padre, madre o apoderado. (Ley N° 20.845. Diario Oficial de la República de Chile, 31 de diciembre de 2018).

Ante la baja publicidad que tenía este artículo del decreto N°67 en contexto de normalidad, los cuales están destinados a casos extraordinarios y no a una regularidad en porcentajes importantes del estudiantado del establecimiento, es que se gestó una mala utilización de la flexibilización de la asistencia y evaluación del año 2020 y 2021. Esto a partir de una serie de informaciones, oficiales y extraoficiales, de diferentes actores de la sociedad y del sistema educacional. Esto provocó que las y los estudiantes desatendieran su proceso escolar, amparándose en la información presente en medios de comunicación, ya que no traería las repercusiones que hubiese tenido durante otros años en un contexto de clases regulares. De acuerdo a la UTP 2020, un 60% de los estudiantes del establecimiento, aproximadamente, fue promovido a partir de estos artículos.

¿Pero, por qué es importante considerar este aspecto como una necesidad de instaurar en el Centro Educacional Mariano Egaña?

El elemento clave del proyecto que se plantea es la autorregulación de los aprendizajes, pero no solo mediante el desarrollo de una autoevaluación esporádica en el transcurso de un año académico, sino que considerarla como una práctica habitual, que permita generar no solo una costumbre, sino que también poder distinguirla como un apoyo al aprendizaje de las y los estudiantes gracias a la reflexión crítica que debe surgir a partir de ella. Es importante reconocer que las y los estudiantes deben tener un pensamiento reflexivo en cuanto al propio actuar de acuerdo a su rol, pero no solo ahora, sino también a futuro, el que además como establecimiento educacional debemos desarrollar como uno de los elementos incluidos en el PEI, que busca formar técnicos de nivel medio que tengan un alto nivel de responsabilidad, aspecto fundamental para desempeñarse en el ambiente laboral.

En relación a esto, las y los estudiantes de hoy, son las y los adultos y ciudadanos en un futuro, si queremos una sociedad que tenga modelos de ciudadanas y ciudadanos responsables, activos y reflexivos, necesitamos instaurar esas prácticas en nuestras escuelas. En un documento emanado desde la UNESCO, en febrero del año 2021, se comenta que:

...la Comisión Internacional afirma la relevancia de las escuelas como “lugares clave para convertirnos en lo que queremos ser”, así como “sitios donde podemos conocer a personas diferentes a nosotros mismos, de las que aprendemos y con las que aprendemos, y que amplían nuestra comprensión de las distintas maneras de manifestar nuestra condición humana”. En esta línea de pensamiento, es clave reposicionar a la persona en el centro de la educación y evitar que el individuo quede relegado o pierda su individualidad en las actividades educativas. Por lo tanto, se hace necesario afinar nuestras perspectivas antropológicas, filosóficas y éticas y ver al individuo como la base de una nueva forma de entender el papel de la escuela y sus impactos cívicos y comunitarios. (UNESCO, 2021, p. 14).

Pero para poder contribuir a lo planteado por la UNESCO y también a la CEPAL, en la agenda 2030 (2019), es necesario generar un cambio en el paradigma respecto a la importancia que le damos a los procesos de autoevaluación. No podemos sólo considerarla como el desarrollo de un medio de verificación que no genera un análisis o una autorreflexión y, por el contrario, que se vuelve mecánica y simplista, porque representa “una buena calificación fácil”, ya que utilizar una pauta de autoevaluación no quiere decir que esto sea una instancia de autorregulación, ni tampoco que tenga detrás un análisis crítico del actuar en pro de la mejora individual. Para que esta sea parte de un proceso autorregulador, debemos generar una modificación en sus procesos de construcción y aplicación y, por esto, es que se hace tan relevante incluir al profesorado dentro del desarrollo de esta estrategia, ya que las y los docentes deben abrirse a utilizar las autoevaluaciones como estrategias constantes y sistemáticas, pero a la vez con una construcción absolutamente concienzuda de lo que las y los estudiantes se encuentran aprendiendo, tanto en lo conceptual, procedimental y también actitudinal, para que sea un instrumento reflexivo y significativo en el desarrollo socioemocional, pero también en lo académico.

Por ello, es que es importante tomar en consideración lo planteado por Panadero y Alonso-Tapia (2013) sobre las dos corrientes de la autoevaluación, una referida como un recurso pedagógico de carácter instruccional; la otra, considera que la segunda corriente es la autorregulación, en donde el sujeto mantiene el control sobre sus acciones, emociones, pero también sobre su motivación. En este punto es importante señalar que lo que se busca en el

caso de esta propuesta es la autorregulación, por tanto “Para avanzar en esta perspectiva, es necesario incorporar a los estudiantes, como agentes evaluativos, en procesos o modalidades de autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares”. (Ríos y Herrera, 2020, p. 4).

Así, la fortaleza de esta concepción evaluativa es insertar la autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares como una oportunidad para que los estudiantes se hagan responsables de sus procesos de aprendizaje (Ríos, Herrera, 2020). Por consiguiente, tal como lo mencionan los autores, el avanzar hacia una autoevaluación que fomenten la autorregulación, debe incluirse al estudiantado y generar espacios reflexivos que permitan el análisis de sus acciones y resultados como aspecto necesario para poder generar cimientos de la responsabilidad que ellas y ellos mismos tienen en sus aprendizajes.

El ampliar los participantes de los procesos evaluativos y su nivel de incidencia es fundamental para mejorar las prácticas evaluativas, no solo a nivel de involucramiento e incremento de las responsabilidades de las y los estudiantes en la adquisición de los aprendizajes, sino también para poder generar mejores procesos de inclusión educativa, ya que como se plantea, la evaluación debe apuntar a ser “un proceso que responde a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2005, p. 13).

Si bien el tema de la autorregulación de los aprendizajes es relevante en el proceso de aprendizaje, tal como se ha planteado, para la mejora significativa de nuestras y nuestros estudiantes, es importante poder ampliar su rango hacia las y los docentes, como agentes relevantes para el cambio de paradigma que necesita el establecimiento. Pero para esto se requiere que las y los profesores también sean capaces de autorregularse en lo profesional. Para ello es importante tener en consideración lo planteado en la letra K del Reglamento de Evaluación del Centro Educacional que plantea:

Ajustar las planificaciones y estrategias pedagógicas (letra k): La evidencia de los aprendizajes de los estudiantes que se recoja en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe usarse para analizar continuamente, y ajustar, cuando se considere necesario, las planificaciones y estrategias pedagógicas. (CEME, 2019, p.7)

Desde este punto, es que surge la importancia de replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como docentes, “El desafío de la evaluación del siglo XXI es avanzar a la reestructuración de las lógicas de poder insertas en los espacios de la acción evaluativa” (Ríos y Herrera, 2020, p. 3), lo que implicaría romper necesariamente con paradigmas preestablecidos desde el profesorado, pero necesario para aumentar los niveles de involucramiento de estudiantes con sus aprendizajes y formar personas más responsables y críticas de su propio actuar.

Por ello, es que es importante modificar la planificación y construcción de procesos evaluativos al interior del establecimiento educacional para alcanzar una “cultura de la evaluación” (Ibáñez, 2014) en donde podamos abrir la perspectiva tanto de la planificación de la evaluación, como los instrumentos evaluativos, el producto y los medios de verificación utilizados, “...el cambio de la práctica evaluativa es esencial para el involucramiento activo de los estudiantes” (Ríos, Herrera, 2020, p.8).

Estos cuestionamientos son fundamentales, ya que desde ahí debemos poder reformular nuestras prácticas pedagógicas de enseñanza y evaluación, pero no solo para mejorarlas, sino también para democratizarlas, ser capaces de integrar a estudiantes en este proceso para validar la importancia que para docentes tiene su participación dentro del proceso de construcción de sus propios aprendizajes.

6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICOS-CONCEPTUALES

La relación intrínseca entre autorregulación, autoevaluación y motivación académica, se presenta como un elemento crucial en la construcción de entornos educativos propicios para el desarrollo integral de estudiantes y educadores. La capacidad de autorregular el proceso de aprendizaje se convierte en un puente entre la teoría y la práctica, permitiendo a los educandos asumir un papel activo en la adquisición de conocimientos. En este apartado se trabajará no solo los argumentos que respaldan la importancia de abordar la problemática institucional desde la relación autoevaluación, autorregulación y motivación académica, sino que también por qué este proyecto es una innovación y una contribución educativa a una realidad situada escolar.

6.1 Posición teórica conceptual

Cuando nos sumergimos en el ámbito educativo, es esencial reconocer que la motivación académica actúa como un motor que impulsa la búsqueda de conocimiento, “nuestro cerebro está diseñado para la supervivencia. Cuando nos enfrentamos a un proceso de aprendizaje, una parte de nuestro cerebro se pregunta si ese aprendizaje es necesario para sobrevivir. Si la respuesta es afirmativa, continuamos con el proceso” (Gilbert, citado en Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2009, p. 6). La afirmación de Ian Gilbert sobre la conexión entre el aprendizaje y la supervivencia encuentra eco en la dinámica educativa, donde la necesidad de adquirir habilidades y adaptarse al entorno académico refleja una búsqueda inherente de crecimiento y desarrollo.

Desde la perspectiva de Fuentes (2013), el aprendizaje no solo se presenta como un proceso cognitivo, sino como un mecanismo biológico arraigado en la necesidad adaptativa de las especies. Este enfoque amplía la comprensión del aprendizaje más allá de las aulas, destacando su relevancia en la evolución y supervivencia de la humanidad.

En este contexto, la evaluación se erige como una herramienta fundamental para medir el progreso y orientar el proceso de autorregulación. La retroalimentación efectiva, vinculada

a la motivación intrínseca, se convierte en un catalizador para el desarrollo continuo, tanto para estudiantes como para educadores. La creación de culturas de aprendizaje sólidas se fundamenta, entonces, en la interconexión dinámica entre autorregulación, evaluación y motivación académica, dando forma a un tejido educativo que trasciende la mera acumulación de conocimientos para abrazar la evolución constante y la adaptabilidad como pilares fundamentales.

El aprendizaje corresponde a una actividad mental que reordena el sistema cognitivo a partir de la reestructuración de conocimientos, contenidos, habilidades, procedimientos o también funciones y procesos generando una movilización cognitiva del ser vivo (Fuentes, 2013). Si bien no existe una sola forma de definir o describir cómo se produce el aprendizaje, algunos teóricos tales como Vigotsky, Piaget, Ausubel, Pablov, Bandura y otros, si coinciden en que tiene que ver con el cómo se comporta el sujeto, o cómo es capaz de desarrollar una tarea, en comparación a cómo la desarrollaba antes. Shunk (2012) plantea que si bien existen diferencias sustantivas en el cómo se produce el aprendizaje de acuerdo a la corriente del teórico, enfoque e interés científico de cada uno de estos autores, si se llega a un punto en común, el cual sería que aprender genera un cambio, ya que existe un desarrollo de un conocimiento, procedimiento o habilidad nueva.

El proceso de aprendizaje no se limita únicamente a lo que ocurre en el contexto formal de un aula, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje entre docente y estudiante. También abarca las experiencias, tanto intencionadas como accidentales, que ocurren a lo largo de toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Como bien dice el dicho, "uno nunca deja de aprender". Por lo tanto, se puede entender el aprendizaje como una acción continua y dinámica que se mueve constantemente entre la acción y la reflexión (Heredia y Sánchez, 2013).

Sin importar la forma en que se adquiriera este aprendizaje, ya sea mediante experiencias intencionadas o accidentales, es relevante que sea perdurable en el tiempo y que también tenga utilidad práctica (Feldman, 2005). De esta manera, el aprendizaje no sólo es productivo, sino que también genera cambios permanentes en la persona, fortaleciendo su desarrollo e integración de manera continua y útil, tanto a nivel cognitivo como conductual.

Es en este contexto que surge el enfoque del aprendizaje profundo (González, 1997), el cual establece conexiones significativas entre la nueva información y los conocimientos previamente adquiridos, que establecen redes de conexiones cognitivas que generan un significado entre los conocimientos previos y los nuevos (Fuentes, 2013). Los estudiantes que adoptan este enfoque aportan un valor adicional, involucran un mayor compromiso durante la realización de tareas y su propio proceso de aprendizaje.

Si bien se puede encontrar un enfoque del aprendizaje superficial, es importante mencionar que este no produce una comprensión de lo que se encuentra aprendiendo la persona, solo tiene un alcance reproductor. Esto quiere decir, que no hay un desarrollo a nivel complejo, ya que en este caso se basa en un tema memorístico. Como dice González (1997) "...el estudiante con un enfoque superficial utiliza preferentemente estrategias que pretenden el logro del objetivo de reproducir la máxima cantidad de información." (p. 17), por lo que, en este caso, la o el estudiante solo genera una reproducción y entre más información, es mejor, pero no existe comprensión o integración del aprendizaje. En este caso el aprendizaje no logra alcanzar un nivel profundo, entonces finaliza en una rutinización y, el aprendizaje no se genera, pues culmina en una desmotivación hacia la tarea. Solo se debe cumplir con lo requerido, pero no hay una importancia en lo desarrollado (Fuentes, 2013), ya que no tiene utilidad para la o el estudiante.

González (1997) plantea que el enfoque profundo implica una satisfacción al haber logrado adquirir este aprendizaje, otorgándole un significado de carácter personal, entregándole una importancia en la cotidianidad del sujeto. En este sentido, es que se desarrollan competencias a partir de lo que fue aprendido. Ante esto, es que otros autores, como Sonia Fuentes (2013), comentan que estudiantes que son capaces de involucrarse de manera activa en su proceso de aprendizaje, adquiriendo estrategias para esto, tienen mejores resultados y rendimientos académicos, por lo que, cuando existe un nivel de participación e involucramiento, se pueden comenzar a identificar elementos de autorregulación en las y los estudiantes que se encuentran activos y dispuestos a recibir esos aprendizajes.

Pero tal como había indicado Sonia Fuentes (2013), cuando una o un estudiante se involucra con la tarea que está desarrollando, el aprendizaje toma la relevancia necesaria para que este sea profundo ¿Qué será necesario para llegar a este nivel de implicación? Para que el aprendizaje pueda desarrollarse desde un enfoque profundo es relevante mantener o activar la atención. Según Schunk (2012), para esto es necesario relevancia, novedad, intensidad y movimiento. Por lo anterior se puede identificar la motivación como un elemento preponderante para que el aprendizaje pueda ser profundo, de tal manera que lo integrado sea útil y perdure en el tiempo.

6.1.1. El aprendizaje y la motivación

Para que la realización de la tarea sea productiva y genere más interés en continuar, es necesario que entre en juego la motivación. Cuando esta existe, se impulsa el deseo de aprender y aparecen metas y la satisfacción por alcanzarlas. La motivación puede provenir de la curiosidad, el interés personal, las metas establecidas, la relevancia del contenido o las recompensas.

El término "motivación" tiene su origen en la palabra latina "motivus", que significa movimiento. Al añadir el sufijo "-ción", que denota acción, obtenemos una expresión significativa, ya que implica la acción que nos impulsa (Padovan, 2020; Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2013). Si consideramos lo que la motivación puede lograr en una persona, está claro que se relaciona con movilizar. Motivar implica movilizar los diferentes elementos internos de una persona para llevar a cabo una acción. A partir de este punto, la motivación no sólo activa la energía, sino también las emociones, lo que potencia la adquisición de aprendizajes con mayor profundidad.

Dependiendo de cuál es el origen de la motivación y lo que genera en el sujeto, podemos separar las motivaciones dependiendo de lo tengamos necesidad de satisfacer, en motivación extrínseca y motivación intrínseca. El estudio de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas ha sido desarrollado principalmente por teóricos de la psicología y la motivación, como Edward L. Deci y Richard M. Ryan, quienes propusieron la teoría de la autodeterminación en la década de los 80'. Esta se enfoca en investigar las tendencias naturales de crecimiento de las personas

y las necesidades psicológicas intrínsecas que constituyen la fundamentación de su motivación interna.

Estas categorías se utilizan para describir y comprender las diferentes fuentes y tipos de motivación que impulsan el comportamiento de las personas:

a. Motivación extrínseca: se refiere a la influencia externa que impulsa a una persona a participar en una actividad o lograr un objetivo. En este caso, la motivación proviene de factores externos, como recompensas tangibles (dinero, premios, reconocimiento, expectativas de los demás, aprobación, calificaciones, evitar castigos, etc). A partir de este punto es que se generan emociones, las que pueden ser positivas, pero también negativas. Estas forjan en el sujeto el impulso para desarrollar una tarea, pero ese impulso es externo (García y Doménech, 1997).

Como esta motivación está sujeta a emociones provocadas por aspectos externos, es una motivación cambiante, ya que puede pasar de la generación de acciones positivas a negativas y al no existir una motivación continua en la persona, por lo general no se finaliza la tarea en cuestión y se le desecha (González, 1997).

Es importante destacar que, si bien la motivación extrínseca puede ser efectiva para impulsar a las personas a lograr ciertos objetivos, su influencia a menudo es temporal y depende de la presencia continua de los estímulos externos, por lo que no hay un mayor compromiso y satisfacción a largo plazo.

b. Motivación intrínseca: se refieren a aquellas motivaciones que provienen desde el interior de la persona. Están relacionadas con el disfrute, el interés y la satisfacción personal que se obtiene al realizar una actividad en sí misma, sin la necesidad de una recompensa exterior. Esta motivación surge de manera interna, por lo que tiene que ver con el propio individuo, por lo que está asociada con la satisfacción y realización personal. Los intereses propios, son aquellos que le generan disfrute y satisfacción al sujeto en la actividad en sí misma, en lugar de depender de factores externos como recompensas o presiones. En este sentido las emociones, ya sean positivas o negativas, van a influenciar cuando se genera la motivación

intrínseca (García y Doménech, 1997). Cuando una persona experimenta motivación intrínseca, se siente atraída y comprometida con una actividad debido a su valor personal, curiosidad, pasión o deseo de superación. La persona se involucra en la actividad por el placer que le brinda, el desafío que representa o la sensación de logro que obtiene al desarrollar habilidades y conocimientos.

González (1997) plantea que cuando se da la motivación intrínseca, la o el estudiante busca un significado personal en la tarea que se encuentra desarrollando, por lo que ingresa a un desafío cognitivo, y la actividad genera alto nivel de compromiso, pues tiene que ver en la propia identidad y satisfacción personal involucrada. La autodeterminación y autonomía se vuelven actores fundamentales en este proceso. Al existir alto grado de responsabilidad y apetito hacia el reto encomendado, se genera una activación de la amígdala en el sistema límbico, lo que activa una red de conexiones neuronales, por tanto, "Se facilita la realización de aprendizajes significativos, posibilitando el establecimiento de relaciones entre conceptos en la memoria semántica a largo plazo." (González, 1997, p. 16). Estas conexiones y procesos están asociados a la formación y también al almacenamiento de información emocional, por lo tanto, una actividad que genere provechosos índices de motivación intrínseca y satisfacción personal, potenciará la generación de un mejor nivel de almacenamiento y procesamiento de lo que la o el estudiante se encuentra aprendido.

Estas conexiones generan una relación de manera permanente entre lo nuevo, que se está aprendiendo, con lo que ya se poseía, por lo que todo lo anteriormente adquirido, conceptos, experiencias y habilidades se complementan para generar estrategias que permiten la integración del nuevo aprendizaje a partir de la revisión y reestructuración de sus propios procesos.

En este caso, el propio acto de realizar la actividad se convierte en una fuente de motivación y satisfacción para el sujeto. Esta motivación tiende a ser estable y duradera, por lo que las o los estudiantes están comprometidos a tomar desafíos, lo que favorece el rendimiento y el bienestar a partir del desarrollo personal. Las recompensas son completamente internas a la persona, asociadas con el placer por la realización de la tarea. Las emociones asociadas a la autoestima y la autosatisfacción toman un rol preponderante en

las emociones que inciden directamente en los procesos de aprendizaje por el involucramiento y protagonismo que desarrollan.

Dependiendo de qué emoción sea generada ante la respuesta a una determinada tarea, la motivación puede traer consigo estímulos positivos o negativos, pero al mismo tiempo puede ser de carácter interno o externo a la persona.

Entonces es relevante entender la importancia de la motivación intrínseca, porque cuando tenemos amenazas externas, como las calificaciones, se favorece el aprendizaje memorístico o mecánico por sobre el aprendizaje significativo, no dando las oportunidades a las y los estudiantes para desarrollar estrategias de uso a sus nuevos conocimientos. (Alonso-Tapia, 2005), por tanto, es importante prestar atención a estos aspectos. Una o un estudiante que logra un aprendizaje profundo muestra una motivación interna que le brinda un fuerte impulso para comprometerse constantemente con una tarea asignada. Sin embargo, como educadores, es fundamental que seamos capaces de identificar cómo podemos fomentar este tipo de motivación en nuestras y nuestros estudiantes, ya que no será uniforme ni igual para todas y todos (Alonso-Tapia, 2005). Por consiguiente, resulta fundamental tener en consideración que las diversas metas a menudo tienen impactos contrastantes en el nivel de esfuerzo que las y los estudiantes dedican al proceso de aprendizaje. En consecuencia, es necesario comprender cuáles son estos efectos con el fin de saber en qué metas se deben intervenir y cómo hacerlo de manera efectiva (Alonso-Tapia, 2005).

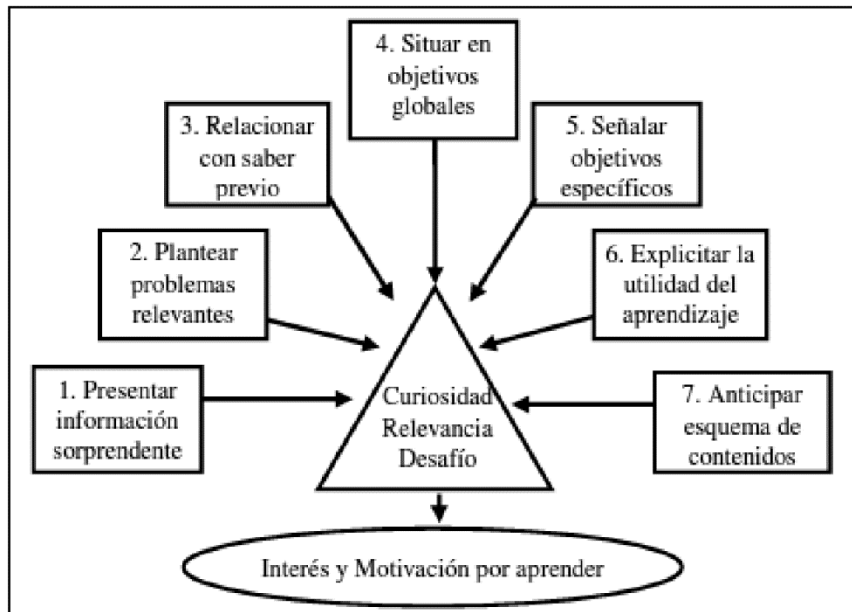
Por tanto, con el objetivo de lograr que las y los estudiantes se comprometan con sus procesos de aprendizaje, es esencial que estos sean motivadores para ellas y ellos. Alonso-Tapia (2005) plantea que “Por ello, esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Se busca aprender algo útil, si bien la utilidad es relativa...” (p. 2).

Como docentes debemos ser capaces de considerar las estrategias metodológicas como elementos claves y altamente funcionales para generar niveles adecuados de motivación intrínseca en nuestras y nuestros estudiantes, lo que a posterioridad generará en ellas y ellos la necesidad de ser protagonistas e involucrarse en sus propios procesos de aprendizajes.

Jesús Alonso Tapia (2005), menciona que pueden presentarse actividades variadas, adaptadas y contextualizadas, que pueden basarse en la siguiente ilustración:

Ilustración 5

Pautas para introducir las actividades



Fuente: Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. Alonso-tapia. 2005. P.10.

En la ilustración anterior, se presentan siete alternativas de actividades tipo, que nos podrían permitir como docentes, generar alguna actividad que pudiese activar el interés por aprender, a partir del desarrollo de alguna tarea de aprendizaje que surja de las siete alternativas base representadas por Alonso Tapia, con la finalidad es potenciar el despertar de la curiosidad o el interés. Es relevante entender que cuando las y los estudiantes se involucran y se hacen cargo y parte de sus aprendizajes, son capaces de plantearse objetivos propios, los cuales se transforman en elementos motivacionales en función de alcanzar la meta propuesta. Pero para generar esto, se deben organizar procesos tales como, planificación y distribución del tiempo para poder desarrollar la actividad propuesta. Estas acciones, utilizadas bajo el propósito de cumplir con la adquisición de un aprendizaje, permiten al sujeto organizarse y generar estrategias de autorregulación (Fuentes, 2013).

6.1.2. Autorregulación

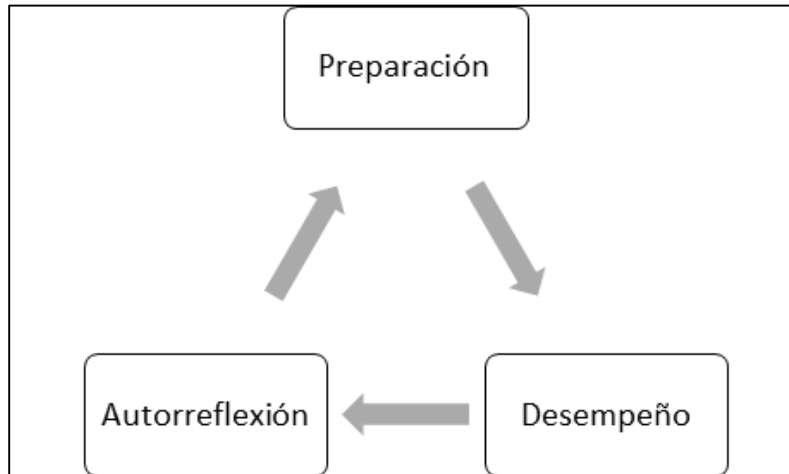
Según Sonia Fuentes (2013), la autorregulación del aprendizaje es una competencia, que cuando logra ser alcanzada por la persona, permite que el sujeto sea capaz de controlar aspectos motivacionales, objetivos o estrategias en pro de un aprendizaje que va permitiendo a las y los estudiantes ir evolucionando progresivamente, llevando sus habilidades a competencias de corte académico (Fuentes, 2013), por tanto, la o el estudiante es capaz de controlar su conducta, monitorear y controlar sus avances de acuerdo a sus procesos de estudio.

Pintrich (2000) es citado por Sanabria, Valencia e Ibáñez (2017), quien define la autorregulación como un proceso mediante el cual se construye activamente, en donde las y los estudiantes establecen objetivos los cuales van revisando constantemente. Por lo tanto, se encuentran controlando sus motivaciones, comportamientos y también sus aprendizajes, a partir del esfuerzo necesario para poder integrar el nuevo aprendizaje, lo que incluye generar los cambios necesarios, incluyendo las características del contexto en donde se encuentran.

Zimmerman (2000), quien es citado por Sanabria, Valencia e Ibáñez (2017), así como también por Alonso-Tapia y Panadero (2014), plantea que la autorregulación involucra tanto el comportamiento como el entorno de la persona, por tanto, se deben regular distintos procesos internos asociados tanto a lo afectivo como a lo cognitivo. Además de lo anterior, también implica la regulación del comportamiento, que se refiere a los procesos de monitoreo y la implementación de estrategias, por tanto, el estudiante debe generar acciones que le permitan llevar a cabo los cambios requeridos para poder establecer parámetros necesarios de cambiar, mantener, modificar o incluir dentro de su conducta. Es importante mencionar que Zimmerman (2000), citado por Sanabria et al (2017), indica que este proceso de autorregulación, tiene un ciclo de comportamiento, el cual está representado en la siguiente ilustración:

Ilustración N° 4

Ciclo de la autorregulación según Zimmerman (2000)



Fuente: Ilustración propia basada en mención a Zimmerman (2000) en Sanabria et al (2017).

Durante la etapa de preparación, las y los estudiantes se involucran en procesos referentes al análisis de la tarea, así como al establecimiento de metas y la planificación de estrategias a utilizar para poder cumplir con la actividad. De igual manera, se incluye en esta etapa los procesos motivacionales (motivación intrínseca) asociadas al trabajo. La fase correspondiente al desempeño se caracteriza por la aplicación de estrategias metacognitivas y actitudinales, junto con el monitoreo y control de las mismas para su correcta ejecución. En la fase de autorreflexión, el estudiante analiza y reflexiona de acuerdo a su desempeño, atribuyendo causales a los resultados esperados y a su vez, generando sentimientos de satisfacción. Aquí también se generan reacciones a partir de las evidencias del proceso. Al examinar cada una de estas tres fases, se podría considerar como un enfoque para permitir a las y los estudiantes acercarse a habilidades autorregulatorias, considerando que deberían incorporar para favorecer el desarrollo específico de cada fase.

Pintrich (2000), citado por Sanabria et al (2017), cuando se refiere a esta relación previamente mencionada, indicando que se configura como un proceso interactivo y constructivo, donde la o el estudiante se involucra mediante la definición de metas y la

aplicación de estrategias metacognitivas. Este proceso se respalda en la motivación y se manifiesta a través de comportamientos observables.

Panadero y Alonso-Tapia (2014) señalan siete teorías relevantes que han contribuido a la comprensión de la autorregulación y sus procesos. Entre ellas, se encuentra la de Zimmerman, que menciona este proceso como: "proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales." (Zimmerman, 2000, citado por Panadero y Alonso-Tapia, 2014, p. 11). Los mismos autores también explican que, la autorregulación implica el uso de diversas estrategias durante el trabajo para lograr los objetivos que la o el propio aprendiz se ha propuesto.

Bandura (1986, 1997), citada por Panadero y Alonso-Tapia, señala que la motivación y la autorregulación están íntimamente relacionadas, ya que "son las metas personales, la percepción de autoeficacia y las expectativas de resultado." (2014, p.13). La cita indica que, a partir de la motivación, la persona comienza a generar acciones eficientes en consecución de un resultado. Por ello, es que la autorregulación en los procesos de aprendizaje es primordial, pues cuando las y los estudiantes participan y son protagonistas de la construcción de sus propios saberes, son capaces de tomar este trabajo como una meta personal, autorregulando sus procesos y estrategias en pro de su aprendizaje por el interés de hacerlo y no por imposición de un tercero.

Sonia Fuentes, cita a Weinstein, Husman y Dierking (2000), Rosário, Nuñez y Gonzalez-Pianda, (2007), cuando dice "En este sentido, podemos considerar que el aprendizaje autorregulado presupone un modelo dinámico de adquisición del conocimiento con interacción de los recursos cognitivos, motivacionales y emocionales de la o el estudiante" (pp. 4-5), porque tal como se señaló previamente, un correcto involucramiento y participación requiere una motivación adecuada para que el aprendizaje tenga mayores posibilidades de ser integrado. Cuando esto ocurre, la o el estudiante se encuentra generando un proceso autorregulador.

Según lo planteado por la misma autora el 2013, las y los estudiantes que logran reflexionar y ser consciente de los propios procesos de pensamiento, conocimiento y aprendizaje, implican la capacidad de autorregular el propio pensamiento, monitorear y evaluar la comprensión y el desempeño, y tomar decisiones informadas sobre cómo abordar tareas y problemas. Estas acciones están dentro de los siguientes tres procesos metacognitivos que Sonia Fuentes (2013) considera son necesarios para desarrollar el conocimiento.

Tabla N° 7

Procesos metacognitivos según Sonia Fuentes (2013)

Nombre proceso metacognitivo	Tipo de conocimiento	Descripción	Desarrollo personal
Conocimiento declarativo	Conceptual	Corresponde al conocimiento que está basado en lo conceptual, por lo tanto, permite facilitar el almacenamiento de información. Es un conocimiento base, gracias a él, tenemos la facilidad para comprender el mundo.	Saber
Conocimiento procedimental	Procedimiento	Este conocimiento tiene que ver con la automatización de los procedimientos. El cómo se realiza el uso del conocimiento declarativo. Tiene que ver con el uso de estrategias y cómo se superan las dificultades que aparecen mientras se utiliza este aprendizaje.	Saber hacer
Conocimiento condicional	Actitudinal	Este tipo de conocimiento tiene que ver de manera directa con la comprensión. Responde a las preguntas de ¿cuándo? ¿dónde? ¿por qué? Este tipo de conocimiento, cuando es requerido por la	Saber ser

		o el estudiante, debe evaluar la necesidad de utilizar o no estos conocimientos. Ya que estos tienen gran flexibilidad cognitiva utilizan niveles taxonómicos altos.	
--	--	--	--

Fuente: Basado en Fuentes, S. (2013). Aprendizaje autónomo: Un enfoque desde la mediación para la autorregulación del aprendizaje.

Tal como se ha mencionado, para que el aprendizaje pueda llevarse a cabo, es fundamental que sea de manera profunda, ya que de esta forma es que no solo se integra, sino que se utiliza, aplica y desarrolla, convirtiéndose en una herramienta que permanece en el tiempo, por lo tanto, vemos el cambio de conducta relatado previamente cuando un aprendizaje es integrado en el sujeto. En este sentido, los tres procesos metacognitivos pasan por cada una de las etapas mencionadas con anterioridad.

En este sentido, hay que tener claro, que para que exista autorregulación la o el estudiante debe tener autonomía en cuanto a la toma de decisiones en relación a cuál estrategia utilizar o bajo qué acción procederá para poder generar el aprendizaje. De esta manera identificar cual debe modificar, cual debe reestructurar o eliminar para poder trabajar y poder llegar al objetivo planteado. Cuando es capaz de analizar la eficacia de la estrategia utilizada y llevar a cabo los ajustes necesarios, el estudiante ha desarrollado una competencia autorregulatoria. El desarrollo de esta competencia, Fuentes y Rosario (2013) lo definen como:

Si un estudiante es capaz de autorregular su desempeño vinculando conscientemente su motivación, procedimientos y conocimientos en beneficio de alcanzar sus aprendizajes, adquirirá gradualmente, la capacidad de ir decidiendo, monitoreando y controlando los procesos que desarrolla y los efectos que producen en sus resultados, siendo capaz, por ende, de potenciar lo que ha resultado bien y modificar lo que no ha sido adecuado, aprendiendo de sus errores. Por ello, asumirá con responsabilidad el rol protagónico que le compete en su desarrollo y desempeño y se moverá con mayor iniciativa, independencia y proactividad frente a los desafíos que deba enfrentar, cualquiera que sea el origen de éstos (personales, familiares o sociales) (p. 5).

De todas maneras, el desarrollo de las estrategias que son capaces de generar las y los estudiantes, deben permitir la adquisición de más y mejores aprendizajes profundos, además de otras herramientas que vayan a su vez potenciando los procesos autorregulatorios. Ejemplos de estos pueden ser la organización del tiempo, estrategias de ayuda, definición de retos y autoevaluación de objetivos personales. En este sentido, Fuentes y Rosário (2014) citan a diversos autores, tales como Zimmerman, Pintrich, Schunk, incluso al mismo Rosário, que determinan la importancia del manejo de estos elementos como herramientas fundamentales para poder generar una autorregulación eficiente, como también la subsanación de necesidades que puedan ir apareciendo durante el trabajo de aprendizaje. Ante esto, Fuentes y Rosário citan a Rosário et.al. cuando dicen que:

Los alumnos que autorregulan su aprendizaje son proactivos en sus esfuerzos para aprender porque son conscientes de sus fortalezas y limitaciones, además sus comportamientos de estudio son guiados por objetivos autoestablecidos y por estrategias que ayudan a alcanzarlos, reflexionando sobre sus avances (2013, p. 25)

La autorregulación es fundamental para el aprendizaje, porque gracias a ella las y los estudiantes pueden no solo realizar una actividad, sino que también motivarse e interesarse por ella y los resultados que esto traerá en lo personal. Genera sentimientos positivos y, por ende, buena disposición hacia la tarea y su aprendizaje, por ello es que costará menos el desafío de su realización (Muñoz, 2011). Estos elementos no solo generan una predisposición diferente hacia el aprendizaje, sino que también al error, lo que disminuye los índices de frustración en el trabajo solicitado, manteniendo un equilibrio emocional mientras se encuentra ejecutando las actividades de aprendizaje propuestas (Russian y Rodríguez, 2008). Sobreponerse a las dificultades que puedan surgir en el transcurso del aprendizaje, las estrategias que se utilizan para sortear estas barreras y cómo mantenerse motivado ante la tarea, son competencias autorregulatorias fundamentales para lograr el aprendizaje profundo, por consiguiente, duradero, habiendo generado una reestructuración cognitiva producto del aprendizaje profundo generado.

6.1.3. Importancia de la evaluación para la autorregulación

La evaluación es un elemento fundamental en todo proceso de aprendizaje, pues nos entrega información respecto a cómo estamos respecto al objetivo propuesto. La información que es recolectada, debe ser de relevancia para el aprendizaje que se desea integrar (Mateo, 2000), otorgando la claridad de en qué punto estoy respecto al ideal propuesto, a partir de la información que fue levantada en la evaluación, podemos tomar decisiones para mejorar los aprendizajes, potenciarlos o replantear las estrategias que estábamos utilizando.

La evaluación formativa tiene un fin constructor de los aprendizajes a partir de la retroalimentación como insumo fundamental para el mejoramiento constante, (Moreno, 2021). Cuando la retroalimentación es clara y efectiva, la o el estudiante obtiene información específica sobre su desempeño y lo que se espera de su tarea. Esta situación, genera sensaciones de control en las y los aprendices, lo que genera monitoreo y favorece las competencias autorregulatorias. Siguiendo la idea anterior, Joan Mateo dice que “La evaluación así entendida se presenta como un mecanismo regulador, posiblemente el más importante de que se dispone para describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica.” (Mateo, 2000, p. 36). Es aquí cuando la autoevaluación toma una importancia preponderante como instrumento facilitador del monitoreo y el seguimiento de medidas específicas por parte de las y los mismos estudiantes.

El mismo autor indica que, para alcanzar una mejora continua, es necesario un monitoreo sistemático para determinar si la decisión que se tomó a partir de la información que fue recolectada gracias al proceso evaluativo fue adecuada o no. Por lo tanto, la evaluación es el seguimiento y control de la estrategia planteada y su nivel de efectividad. Como mencionan Litwin, Palou, Calvet, Herrera y Pastor (2003), evaluar es valorar, pero este proceso debe tener una relevancia en el proceso de aprendizaje para las y los estudiantes.

Es importante destacar que, en un proceso evaluativo, el agente que se encuentre realizando esta operación puede ser una o un profesor, pero también puede ser la o el estudiante, o sus pares. De acuerdo a esto, es que, en relación a lo mencionado en el párrafo anterior, la evaluación es un proceso de monitoreo constante y sistemático, que recaba

evidencia de los distintos cambios que se han producido a partir de la búsqueda del desarrollo de un aprendizaje. Por tanto, gracias a este elemento podemos saber cómo iniciamos, dónde estamos y hacia dónde vamos y, los cambios que se deban realizar para poder alcanzar dicha meta. Pero como se mencionó y, explica Joan Mateo (2000), la evaluación es una acción reguladora, pero para esto, es necesario que las y los estudiantes deban involucrarse en una acción de fomento a la autonomía y regulación de los propios procesos de aprendizaje, así, generar los cambios que sean pertinentes para llegar al objetivo planteado.

La reflexión crítica desempeña un papel fundamental para un proceso de evaluativo, ya que a partir de este debemos ser capaces de remirar nuestras prácticas evaluativas. Sin embargo, este proceso no se limita únicamente a mejorar dichas prácticas, sino también a democratizarlas. Es importante tener la capacidad de recibir críticas con una mentalidad orientada al crecimiento mutuo, lo que facilita la apertura de un espacio de colaboración entre profesores y estudiantes. “Así, la fortaleza de esta concepción evaluativa es insertar la autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares como una oportunidad para que los estudiantes se hagan responsables de sus procesos de aprendizaje” (Ríos, Herrera, 2020, p. 9).

A partir de esta perspectiva, se destaca la relevancia de reconsiderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con especial énfasis en los procesos evaluativos. Estos últimos desempeñan un papel crucial al proporcionarnos la capacidad de realizar un seguimiento y monitoreo de los aprendizajes, lo cual nos permite tomar decisiones oportunas y, en consecuencia, reformular nuestras prácticas pedagógicas (Moreno y Sánchez 2020). Por ello, como profesionales de la educación “El desafío de la evaluación del siglo XXI es avanzar a la reestructuración de las lógicas de poder insertas en los espacios de la acción evaluativa” (Ríos, Herrera, 2020, p. 3)

De acuerdo a lo mencionado en el párrafo anterior, es que es importante poder revisar el paradigma en cuanto a los procesos evaluativos al interior del establecimiento, y poder realizar los cambios que sean necesarios para poder llegar a una “cultura de la evaluación” (Ibáñez, 2014), en donde podamos debatir cómo se planifican y llevan a cabo las metodologías con las que evalúa una o un docente, desde los instrumentos, hasta los productos realizados.

Pero... ¿cómo llegamos a esto? Lo primero, es poder abrirse como comunidad educativa a que las y los docentes puedan analizar y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, puntualmente el impacto que estas tienen en las y los estudiantes y cómo sus estudiantes están integrando los aprendizajes, todo esto a partir de una autoreflexión profesional, analizando fortalezas y debilidades para poder generar una estrategia de mejora continua, que nos permita obtener información útil de los procesos de enseñanza, gracias a los cuales podamos replantear nuestras praxis, dejando atrás la sola calificación. Por tanto, resulta crucial transformar la evaluación que categoriza y jerarquiza a los estudiantes, ya que este enfoque puede resultar punitivo y coercitivo (Murillo, Hidalgo, 2016), generando incluso incertidumbre en los docentes respecto a su profesionalismo y efectividad en un sistema educativo que prioriza las calificaciones por encima de los procesos de aprendizaje.

Resulta fundamental buscar enfoques evaluativos que evidencien los procesos de aprendizaje, de manera que sea posible reconstruirlos a través de retroalimentaciones descriptivas. De este modo, se busca orientar al estudiante de manera proactiva hacia la mejora, en lugar de castigarlo únicamente con una calificación que no considera todo el proceso previo de construcción de conocimiento. Por lo tanto, es esencial aperturar los espacios de evaluación a prácticas más democráticas, que permitan a las y los estudiantes reflexionar sobre sus actitudes y aprendizajes, fomentando así valores como la responsabilidad y la autocrítica constructiva. Estos aspectos contribuyen a mejorar la cultura escolar de manera significativa (Murillo, Hidalgo, 2016). "...el cambio de la práctica evaluativa es esencial para el involucramiento activo de los estudiantes" (Ríos, Herrera, 2020, p. 8).

Desde otra perspectiva, este enfoque también nos brinda la oportunidad de educar a niñas, niños y jóvenes como individuos responsables de su propio actuar, siendo capaz de reflexionar y analizar los efectos que esto tienen, pero no solo para ellos, sino que también para quienes los rodean y el medio en el que viven. En consecuencia, se fomenta un modelo de ciudadanía más comprometida y responsable, más autocrítico y reflexivo, tal como plantean House y Howe, citados por Murillo e Hidalgo (2016). Lo relevante, es que esta conciencia tiene el potencial de motivar cambios en la conducta de las y los estudiantes, al reconocer los errores y recapacitar sobre ellos, llevando a cabo una reevaluación más profunda de lo que se hizo bien y lo que se hizo mal. Como resultado, se forman adultos críticos y evaluativos de sí

misimos, con el objetivo de mejorar en lugar de lamentarse por los resultados iniciales. Estas habilidades son de gran importancia para todo el transcurso de la vida.

Tal como destacan Ríos y Herrera (2021), “La evaluación de los aprendizajes asume un rol primordial para readecuar y redefinir los nuevos desafíos educativos, con la finalidad de fomentar la construcción de sujetos comprometidos con el progreso social.” (p. 3). Para lo anterior es que hay estrategias relevantes y significativas en la construcción de sujetos responsables a partir de una mirada más constructiva, que fomenta la autocrítica sobre su propia formación y cómo es el trabajo que generan con las y los demás en cuanto a la acción colaborativa entre pares.

La autoevaluación y coevaluación son estrategias que, tal como lo plantean Murillo e Hidalgo (2018), potencian valores de trabajo colaborativo y participación sistemática a partir de procesos autorreflexivos, que conforman papeles al interior de la sala de clases desde la colaboración, el diálogo y responsabilidad en torno a la construcción del aprendizaje. La participación y el trabajo democrático se vuelve una base en cuanto a los procesos formativos de aprendizaje, donde los aspectos éticos de las y los estudiantes construyen espacios escolares donde se va transformando la evaluación, que abarca tanto sus implicancias como sus resultados, los cuales se ven influenciados por el cambio de paradigmas y prácticas diarias. Al adoptar un enfoque transformador en la evaluación, se promueve una visión más integral y significativa del aprendizaje. Esto supone dejar atrás la evaluación meramente punitiva y centrada en la calificación, y en su lugar, adoptar enfoques más formativos y orientados al crecimiento.

Santos Guerra (2003) plantea, “Si un docente, sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable” (p. 9). Al cambiar los arquetipos y prácticas de evaluación, se generan impactos significativos. Por un lado, se fomenta un ambiente educativo más inclusivo, donde cada estudiante tiene la oportunidad de mostrar su potencial y ser valorado en función de sus capacidades individuales. Además, se promueve una mayor participación y compromiso por parte de las y los estudiantes, ya que se sienten motivados y respaldados en su proceso de aprendizaje.

Crear oportunidades para la autoevaluación y autovaloración, posibilita que las y los estudiantes tomen decisiones con el objetivo de mejorar sus aprendizajes, siendo ellas y ellos mismos los responsables de construir su conocimiento. Se obtienen resultados más auténticos y representativos de sus logros y progresos. La evaluación se convierte en una herramienta para identificar fortalezas y áreas de mejora, brindando retroalimentación constructiva y oportunidades para el crecimiento. Las y los estudiantes adquieren habilidades metacognitivas al reflexionar sobre su propio logro, lo que les permite ser más conscientes de sus fortalezas y desafíos, tomando decisiones informadas sobre su desarrollo académico.

Pero no se puede dejar de mencionar, que la reformulación de estos espacios, para transformarlos en espacios democráticos, participativos e inclusivos, no tienen solo un impacto en las y los estudiantes, sino que también en el profesorado. Es por ello, que es importante trabajar a una apertura de estos espacios, donde la o el docente tiene el control de la evaluación (Santos Guerra, 2003), casi omnipotente al interior del aula, para convertirlo en un lugar en donde se construye desde ambos estamentos al interior de la sala, resignificando los roles para complementarlos y generar espacios de co-construcción bipartita de los aprendizajes.

6.2. Contribución a la innovación educativa

En este punto, se abordará cómo el proyecto puede contribuir a la innovación educativa en la comunidad escolar con la cual se trabajará. Para comenzar, una innovación es cambiar aplicando una novedad, (Real Academia Española, s.f., definición 1), si ahora lo aplicamos al ámbito de la educación, una innovación educativa, según la Red de Innovación para la Transformación Educativa, dependiente del MINEDUC, la entiende como:

[...] proceso que contiene un conjunto de iniciativas o acciones que sistemática y creativamente buscan resolver un desafío o problema para la mejora educativa con pertinencia local y de forma colaborativa, favoreciendo interacciones pedagógicas

dialógicas que impulsen el aprendizaje significativo e integral, transformando los roles entre los integrantes de la comunidad educativa, y de ésta con su entorno y el mundo. (Red de innovación para la transformación educativa, MINEDUC, 2023).

En este sentido, se considera un aporte ya que en la institución en que se trabajará, se aprecia un bajo nivel de involucramiento de las y los estudiantes con sus aprendizajes, por lo tanto, se busca, a partir de un proceso intencional, generar un cambio, tanto en docentes como en estudiantes, a partir de la implementación de talleres, para profesionales de la educación, con el fin de aplicar estrategias que fomenten la que puedan generar autorreflexión como una práctica generalizada en segundo ciclo básico.

Tal como se busca que las y los estudiantes se les enseñará a autorregularse, es fundamental que los docentes también lo puedan hacer, en un ámbito profesional, ya que permitirá tener a docentes críticos con sus procesos pedagógicos y los logros que obtienen sus estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Esto pretende lograr que las y los educadores tengan una búsqueda sistemática para mejorar sus estrategias metodológicas, con el fin de motivar más al interior de sus clases y aumentar los niveles de participación por parte de sus estudiantes, además de integrar la autoevaluación como parte de un proceso constante en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Por otro lado, se busca que las y los estudiantes puedan asumir sus responsabilidades académicas a partir de una autorreflexión sistemática de su quehacer, a partir del uso de autoevaluaciones, que de manera progresiva se vayan acercando a cambios actitudinales, para desarrollar competencias autorregulatorias en las y los docentes, con el fin de lograr generar niveles de autonomía en ellas y en ellos.

La propuesta de innovación, además de contextualizarse en una realidad específica, ya mencionada previamente, tiene una metodología colaborativa, ya que además de trabajar entre UTP y Convivencia Escolar para la mejora docente, según se mencionó en el párrafo anterior, podemos observar la importancia de involucrar a las y los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, con el objetivo de generar entusiasmo y promover su protagonismo en dicho

proceso, por lo tanto, se apunta hacia una comunidad de aprendizaje y colaboración conjunta entre distintos estamentos.

El proyecto, tiene como objetivo ser una herramienta adicional para abordar un problema en esta institución educativa, donde es necesario romper los círculos viciosos y reconsiderar el propio papel de la escuela para fomentar un trabajo conjunto en beneficio de un objetivo común: el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Para lograrlo, es importante tener en cuenta diversas estrategias metodológicas que fomenten la motivación intrínseca en las y los estudiantes. Esta motivación es crucial para generar aprendizajes profundos y significativos, donde las y los aprendices valoren dichos aprendizajes porque los consideren necesarios para su propio crecimiento.

En este trabajo se basa en la misma innovación, pues impulsa permanentemente a las y los profesores de segundo ciclo básico a generar nuevas estrategias metodológicas, actividades o dinámicas que puedan colaborar con la motivación de las y los estudiantes, por tanto, es un quiebre en el paradigma de las y los docentes, pues no solo deben buscar generar estos cambios, sino que además deben evaluar sus prácticas pedagógicas y la efectividad de estas como motor de cambio y descubrimiento.

Además de lo anterior, existe una relevancia fundamental en lo mencionado previamente, ya que la motivación intrínseca, si bien depende de la persona y de su propia satisfacción derivada del aprendizaje, las y los docentes desempeñan un papel fundamental para no depender únicamente de que la motivación tenga un carácter espontáneo, sino también para desarrollarla mediante la adopción de estrategias y prácticas que fomenten la motivación intrínseca y generen emociones positivas. Esto puede resultar en una mayor participación en el aprendizaje y, por lo tanto, en mejores niveles de autonomía, adquiriendo habilidades de autorregulación que permitan al estudiante gestionar sus propios procesos motivacionales internos en beneficio de su desarrollo personal.

Como beneficios, este proyecto plantea no sólo una comunidad educativa motivada, sino que crítica de sus propios desempeños para poder utilizarlo como puntos de partida para generar mejoras sistemáticas. Por otro lado, su implementación aportaría a que las y los

educadores incorporen en sus prácticas evaluativas procesos más críticos y reflexivos, que sean continuos y formen parte de su rutina de evaluación formativa. Esto implica adoptar una perspectiva analítica en su trabajo, con el fin de consolidar estos procesos como una parte fundamental de su labor educativa.

La contribución más relevante de este proyecto, radica en el fortalecimiento del proceso formativo de niños y niñas mediante la mayor participación de su proceso de aprendizaje, generando un trabajo conjunto con sus docentes. Esto implica abandonar prácticas tradicionales basadas en imposiciones y omnipotencia pedagógica, y en su lugar, abrir la evaluación a los dos principales actores del proceso de enseñanza aprendizaje como juicio constructivo. Esta apertura diversifica la visión del proceso educativo y fortalece la implementación de evaluaciones formativas más significativas y auténticas.

7. TERCERA FASE: CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

En el presente capítulo se describe el campo de acción en que se trabaja, el que incluye la coordinación entre el profesional a cargo y la comunidad educativa para resolver una problemática institucional en el Centro Educativo Mariano Egaña. La articulación involucra acuerdos con el director, observaciones en aulas de diferentes asignaturas, entrevistas con docentes y retroalimentación.

Las encuestas revelan dificultades identificadas por las y los profesores, guiando la elaboración de planes de acción, actualmente en fase de diseño. Este se enfoca en la autoevaluación con foco en la autorregulación de estudiantes de segundo ciclo básico. Se pretende mejorar la participación de las y los estudiantes mediante talleres a sus docentes, con el fin de valorar la autorregulación y cultivarla a través de su práctica cotidiana mediante el uso de la autoevaluación como estrategia sistemática. La intervención también incluye cambios en las prácticas evaluativas y metodológicas de los docentes para favorecer la motivación y el involucramiento de las y los estudiantes con sus procesos de aprendizaje.

El proceso destaca la importancia de una mirada externa para mejorar prácticas pedagógicas. De igual manera, en este apartado se incluye las actividades propuestas para el diseño y aplicación del proyecto y la planificación detallada de cada uno de los talleres para docentes, así como temas, materiales y actividades a ser desarrolladas en ellos. Junto a lo anterior, se incluyen los recursos de presupuestos necesarios para su correcta implementación.

7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos

La articulación que se plantea entre la escuela y el profesional responsable del proyecto, es el diálogo que se genera a partir de la elaboración de acuerdos para la colaboración mutua que permita a la comunidad poder solucionar un nudo crítico existente. Este trabajo de

articulación permite consensos, conversación, definiciones, revisión y análisis de información recolectada, para la búsqueda de soluciones a la problemática institucional a la que posteriormente se le retribuirá trabajando con ellos para mejorar la dificultad que poseen y que requiere aportes para poder subsanar esta problemática interna. Para ello se trabajará a futuro con las y los docentes, así como con el equipo directivo.

Para comenzar con la generación de la propuesta, se conversó con el director del establecimiento educacional seleccionado, para ponerlo al tanto de la intención de poder tener la institución como objeto de estudio, mediante la identificación de una problemática propia de la realidad institucional y cómo podría trabajarse por el equipo directivo a posterioridad, como parte de una articulación entre la profesional responsable del proyecto y el colegio participante. Así mismo se solicitó la posibilidad de observar aula en cursos de segundo ciclo básico en diferentes asignaturas, para poder tener una mayor amplitud sobre las dificultades que se presentaban en el establecimiento.

Obtenida la autorización, se procedió a conversar con las y los docentes, para determinar a quienes estuviesen dispuestos a participar de las observaciones en aula para poder identificar aspectos relevantes de las clases, tanto por parte de docentes como de estudiantes. Con las diferentes respuestas se procedió a calendarizar seis observaciones en sala de clases, todas con diferentes profesionales de la educación, con el fin de poder tener una mayor perspectiva, tanto de las propias asignaturas y su metodología, como también las diferencias propias entre una y un educador con un grupo de estudiantes.

Este grupo de docentes también participó en una entrevista semiestructurada, a partir de lo cual se recopilaron datos relevantes, que entregaban información detallada sobre la visión de ellas, ellos y sobre las problemáticas que se presentan al interior del establecimiento educacional.

Al tener calendarizadas todas las visitas al aula, se procedió a retroalimentar a las y los profesores que lo solicitaron acerca de lo que se había apreciado en el trabajo en aula, tanto del trabajo docente, como del desempeño de sus estudiantes. Esta acción fue importante para algunas y algunos educadores, pues agradecieron una tercera persona que pudiese visualizar aspectos que serían beneficiosos de replantear en su trabajo en clases, con ese grupo en

particular de estudiantes. Este es un aspecto clave en cuanto a las prácticas profesionales, ser capaces de analizar las propias metodologías y replantearse, en caso de ser necesario. Un elemento que se busca reforzar mediante el proceso autorreflexivo, es justamente sean capaces de identificar fortalezas y puntos de mejora gracias a sus propios procesos autoevaluativos.

Otra articulación se realizó fue la presentación de resultados. Una vez generadas las encuestas a las y los profesores del ciclo, sus respuestas fueron cotejadas para identificar las tendencias que revelaban una dificultad, la cual era identificada por las y los docentes del establecimiento participantes del diagnóstico, como necesario de tener en consideración para la elaboración de planes de acción y de gestión al interior del colegio por parte del equipo directivo.

Actualmente el proyecto se encuentra en fase de diseño, por lo que la articulación actual consiste en el uso de la información recogida para el trabajo colaborativo entre pares, a partir del diálogo entre docentes, que busque como departamento el uso de estrategias metodológicas que permitan diversificar las prácticas pedagógicas para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. Esta colaboración mutua ha generado una interacción pedagógica en función de una comunidad docente de aprendizaje, lo que va en concordancia con el Plan de Desarrollo Profesional Docente Local y el MBE (CPEIP, 2021).

A modo de proyección sobre el tema de articulación, se procurará que este proyecto pueda ser analizado colectivamente al interior del establecimiento, para poder mejorar el trabajo comunitario y favorecer una comunidad de aprendizaje profesional. Dentro de las conversaciones, se acordó con el director del centro educacional, el llevar a cabo el proyecto una vez se encuentre finalizado, con apoyo de la Unidad de Convivencia Escolar.

7.2 Definición del campo de acción con la comunidad

El campo de acción del proyecto, según Bijarro (2007), corresponde al aspecto que será considerado como materia de estudio, así como los elementos y relaciones que se extraen de

él. Por otro lado, Labrada y Álvarez (2020) mencionan que un campo de acción corresponde a aquello que será transformado, de acuerdo al problema detectado, el cual será investigado y trabajado. Por consiguiente, el campo de acción de este proyecto se refiere a la importancia de la autoevaluación con foco en la autorregulación de las y los estudiantes del establecimiento Centro educacional Mariano Egaña y, como debe ser incorporada por las y los profesores, para el correcto desarrollo de esta habilidad.

De acuerdo a lo indicado en el párrafo anterior, el campo de acción se trabajará a partir de las relaciones entre las y los docentes y estudiantes de segundo ciclo básico del Centro Educacional Mariano Egaña, ubicado en la comuna de Peñalolén, con la autoevaluación en función de la autorregulación. El objeto de estudio, es el comportamiento de las niñas y niños al interior del aula y cómo se involucran con sus aprendizajes. La relación entre campo de acción y objeto es estrecha, ya que se busca cómo puede conectarse la autorregulación gracias a la correcta aplicación de autoevaluaciones por parte de las y los estudiantes, para poder tener mejores niveles de logro en los aprendizajes al involucrarse y participar activamente de la construcción de los mismos.

El proyecto busca colaborar con la comunidad para trabajar en resolver la falta de involucramiento de las y los estudiantes con sus aprendizajes, lo que será abordado utilizando la autoevaluación, como herramienta, pero en función de la autorregulación, ya que esto incide en la disposición y desarrollo de las actividades al interior del aula, por tanto, se complejiza la tarea docente. El proyecto será abordado desde la perspectiva del trabajo pedagógico, de tal forma que se realizará a partir de la generación de talleres que vayan cultivando la mejora de este aspecto en particular y transformar la participación de las y los estudiantes en las clases.

Se busca intervenir e instalar la autorregulación como una práctica cotidiana. En el caso de las y los estudiantes, se considera el segundo ciclo básico, que incluye dos cursos por nivel, lo que da un total de ocho cursos. Este nivel es importante, ya que es en donde las y los estudiantes comienzan a ser más autónomos, al no existir una profesora generalista a cargo de ellas y ellos que se relaciona permanentemente con las y los apoderados, comenzando a desenvolverse de manera más libre así como comenzar a preocuparse de sus responsabilidades de acuerdo al perfil de estudiantes que existe en el establecimiento, con el

fin de motivarlas y motivarlos a desarrollar un pensamiento no solo autocrítico, sino que también reflexivo.

Pero un aspecto relevante del campo de acción de este proyecto y fundamental para el cambio al interior de la institución, correspondiente a la transformación de la actitud y disposición al interior de las clases por parte de las y los estudiantes, involucrándose y participando de sus propios procesos de aprendizaje. Para esto es importante comprender que protagonistas de este proceso transformador son las y los docentes que imparten clases en el segundo ciclo básico, ya que es fundamental entender que la autorregulación, no sólo debe modelarse, sino que debe estar acompañada por cambios en el proceso evaluativo para permitir el involucramiento, pero también el entendimiento de lo que se espera de ellas y ellos, además del producto determinado. Por ello, el campo de acción debe incluir a las y los profesores del ciclo para que sus prácticas evaluativas generen los espacios necesarios para promover la autorregulación de las y los estudiantes con sus procesos de aprendizaje. Es muy relevante para potenciar los procesos de involucramiento, participación y autorregulación, la motivación, por tanto, es fundamental que las y los docentes también realicen modificaciones en sus prácticas metodológicas. Por ello, no se trabajará con las y los estudiantes, sino que se realizará este trabajo con las y los docentes del ciclo, para que sea capaces de incorporar a sus procesos evaluativos de manera sistemática autoevaluaciones con foco en la autorregulación.

7.3 Formulación de actividades

La presente sección, trabaja lo que corresponda a la propuesta de actividades del proyecto. Cada una de las actividades está asociada a un objetivo específico determinado, el cual busca el desarrollo del objetivo general del proyecto.

Tabla 8

Lista de actividades y su descripción

Etapa	Actividad	Descripción
Diagnóstico de una problemática	Reunión con director de establecimiento	Presentación de investigadora e intenciones académicas en el establecimiento
	Reunión con docentes del establecimiento	Reunión con docentes de segundo ciclo básico para revisar las posibilidades de participación
	Firma de consentimientos informados docentes participantes	Firma de consentimientos informados a docentes participantes del diagnóstico
	Calendarización acompañamientos al aula	Calendarización y socialización de fechas a las y los docentes participantes del diagnóstico y que hayan firmado consentimientos
	Realización de acompañamientos al aula	Visitas al aula para trabajar pautas de acompañamiento y observación a docentes y estudiantes
	Aplicación de encuestas a docentes	Desarrollo de encuestas a docentes participantes del diagnóstico
	Análisis de resultados	Revisión de pautas de acompañamiento y encuestas aplicadas para la identificación de tendencias y resultados obtenidos.
	Presentación de informe de resultados a establecimiento educacional	Entrega de informe de resultados al director del establecimiento.
proyecto	Desarrollo de problemática identificada	Trabajo de elaboración de la problemática detectada y recolección de antecedentes para su contextualización
	Desarrollo de proyecto	Escritura y elaboración del proyecto a partir de antecedentes contextuales y teóricos.

Elaboración del		Fundamentación de la importancia de la elaboración del proyecto y su aplicación en el establecimiento.
	Presentación de proyecto a director establecimiento educacional	Presentación de proyecto a la dirección del establecimiento, problemática detectada, la relevancia de su aplicación para la institución, objetivos y resultados esperados, así como la contribución a la innovación educativa
Aplicación del proyecto	Aplicación taller uno	Sesión taller uno de trabajo con docentes
	Aplicación taller dos	Sesión taller dos de trabajo con docentes
	Aplicación taller tres	Sesión taller tres de trabajo con docentes
	Aplicación taller cuatro	Sesión taller cuatro de trabajo con docentes
	Aplicación taller cinco	Sesión taller cinco de trabajo con docentes
	Aplicación taller seis	Sesión taller seis de trabajo con docentes
	Análisis y evaluación de resultados	Revisión de pautas de autoevaluación y cuestionarios aplicados en talleres para la identificación de tendencias y resultados obtenidos.
	Informe de resultado evaluación final de aplicación de proyecto al establecimiento educacional	Entrega de informe de la evaluación final de resultados al director del establecimiento.
	Presentación de resultados evaluación final de aplicación de proyecto al establecimiento educacional	Presentación de la evaluación final de resultados de la aplicación del proyecto y en consejo de profesoras y profesores.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los talleres para docentes propuestos de ser implementadas en el presente proyecto para obtener los resultados esperados mencionados por cada objetivo específico, en donde se podrá encontrar la planificación detallada para la implementación de cada una de estas instancias formativas, y con posterioridad un breve resumen que aúna los aspectos presentados en el formato de tabla de una manera fluida. El formato de tabla de planificación que incorpora los participantes a quién está dirigida, así como los recursos a utilizar, la estructura bajo la cual se aplicará, los tiempos y los pasos para desarrollarlas. Así mismo, en los anexos se podrá encontrar todo el material necesario para la aplicación de estos.

Tabla 9

Actividades planificadas Taller 1

Tipo de actividad	Taller	Fecha	3 de abril
Participantes	Docentes	Tiempo estimado	110 minutos
Responsable	Unidad Técnica Pedagógica		
Objetivo específico de la propuesta	Fomentar la incorporación permanente de estrategias de motivación que las y los docentes utilizan en su trabajo en aula para el logro de los aprendizajes.		
Objetivo del taller 1	Crear un espacio reflexivo y participativo que permita a educadores de segundo ciclo básico evaluar críticamente sus prácticas, identificando áreas de mejora, para establecer acciones concretas que aumenten la motivación de sus estudiantes.		
Descripción	Realización de autoevaluación acerca de las áreas de mejora personal en lo que respecta a las estrategias de motivación para el comienzo de una clase.		
Resumen de las actividades	Planificación de actividad		Recursos necesarios
Profesoras y profesores llevan a cabo un autodiagnóstico basado en un análisis	Inicio: Se da la bienvenida a los talleres para docentes a todas y todos los presentes. Se comienza explicando el objetivo del trabajo a nivel general y también la metodología que se utilizará, la cual tiene como finalidad la aplicación de todas las actividades generadas.		- Actividad 1: Dibujo a Ciegas - Aplicación Mentimeter

<p>autocrítico de sus habilidades profesionales, centrándose en fortalezas y áreas de mejora relacionadas con las estrategias que emplean para motivar a sus estudiantes y evaluando la eficacia de dichas prácticas.</p>	<p>Para comenzar, se inicia una dinámica de motivación llamada “Dibujo a ciegas” (Ver anexo 10.7.1) para generar una predisposición positiva hacia el trabajo y captar la atención de los asistentes.</p> <p>Se contextualiza la importancia de utilizar estrategias de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje comprendiendo los beneficios de esta acción en sus estudiantes.</p> <p>Se presenta el objetivo del taller y su relevancia en el desarrollo profesional.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>A partir de la conversación se solicita a las y los educadores para que desarrollen MENTI, (Ver anexos 10.7.2), (aplicación www.mentimeter.com), en el cual mencionarán las estrategias específicas que utilizan para motivar a sus estudiantes.</p> <p>Observan el ppt del taller uno (Ver anexo 10.7.3) que enlaza la importancia de la motivación intrínseca con el nivel del aprendizaje que pueden adquirir las y los estudiantes.</p> <p>Se organizan en grupos por departamento y comentan sobre los resultados que observan en las estrategias enumeradas por cada una y uno de ellos.</p> <p>Se entrega una pauta de autoevaluación (Ver anexo 10.7.4) para que los educadores realicen un análisis autocrítico de cada estrategia identificada a partir de los resultados apreciados de cada estrategia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad 2: Pauta de autoevaluación - Actividad 3: Guía de trabajo - Lápices pasta - Proyector - Computador -PPT taller uno - Internet
---	---	---

	<p>Se incentiva la respuesta honesta de la efectividad de cada estrategia en el contexto particular de cada profesional de la educación y sus estudiantes, explicando los beneficios del autodiagnóstico para el crecimiento profesional.</p> <p>En los mismos grupos en que se encontraban trabajando, exponen los resultados (aquellos que quieran exponerlos), generando una discusión para compartir e identificar las fortalezas presentes en sus estrategias de motivación.</p> <p>Se genera pausa para una pausa de 20 min.</p>	
<p>Docentes idean diversas estrategias destinadas a fomentar la motivación intrínseca y exploran la manera en que pueden implementarlas en sus lecciones.</p>	<p>Vuelta del receso.</p> <p>A partir del mismo trabajo en grupo que ya se encontraban realizando previo al descanso, se fomenta la reflexión sobre la diversidad de métodos empleados en el aula y que fueron analizados en el momento anterior. Identifican fortalezas en las estrategias aplicadas por cada docente, así como identificar aspectos que se podrían mejorar.</p> <p>Se destacan prácticas pedagógicas innovadoras o exitosas, presentándolas a las y los demás docentes participantes.</p> <p>Se solicita a las y los educadores que elaboren una actividad de motivación, que puedan utilizar en una de sus clases venideras, basado en las conclusiones del autodiagnóstico.</p> <p>Establecen una meta específica para poder desarrollar su aprendizaje profesional continuo.</p>	

	<p>Cierre:</p> <p>En el plenario exponen actividad de motivación creada para iniciar una clase, según las debilidades necesarias de mejorar de acuerdo al autodiagnóstico desarrollado.</p> <p>Centran la reflexión final sobre la importancia del autodiagnóstico y resultados positivos que pueden surgir de esta actividad para su quehacer pedagógico, en función de los aprendizajes de sus estudiantes.</p> <p>Se agradece la participación y la buena disposición a reflexionar sobre las propias prácticas profesionales que cada uno realiza y se recuerda la invitación a aplicar autoevaluaciones sobre sus prácticas pedagógicas motivacionales.</p>	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia

Fundamentación del taller uno:

La estrategia de realizar un autodiagnóstico sobre las debilidades profesionales en las estrategias de motivación tiene como fundamento la promoción de una conciencia crítica y reflexiva entre los docentes, respaldada por MBE (2021). Destaca la importancia de que las y los docentes participen activamente en la mejora continua, identificando áreas específicas para fortalecer sus enfoques motivacionales. El autodiagnóstico ofrece a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre sus habilidades y prácticas, permitiéndoles identificar aspectos que requieren atención y desarrollo. Este enfoque individualizado facilita la adaptación efectiva de las estrategias de motivación a las necesidades específicas de cada educador. Además, promueve la responsabilidad y el compromiso personal con el crecimiento profesional, convirtiendo a los docentes en agentes

activos de su desarrollo y contribuyendo a un entorno educativo más dinámico y efectivo. Esta estrategia no solo beneficia el desarrollo individual del docente, sino que también impacta positivamente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, ya que un educador reflexivo tiende a crear un ambiente educativo más estimulante y enriquecedor.

Tabla 10

Actividades planificadas Taller 2

Tipo de actividad	Taller	Fecha	8 de mayo
Participantes	Docentes	Tiempo estimado	110 minutos
Responsable	Unidad Técnica Pedagógica		
Objetivo específico de la propuesta	Fomentar la incorporación permanente de estrategias de motivación que las y los docentes utilizan en su trabajo en aula para el logro de los aprendizajes.		
Objetivo del taller 2	Crear estrategias metodológicas que docentes puedan incorporar en sus planificaciones para impulsar la motivación intrínseca de sus estudiantes.		
Descripción	Integración de nuevas estrategias metodológicas para la motivación de los procesos de aprendizajes de sus estudiantes asociándolas a sus propias planificaciones y procesos pedagógicos.		
Resumen de las actividades	Planificación de actividad	Recursos necesarios	
Las y los docentes formulan estrategias que fomenten la motivación intrínseca en estudiantes.	Inicio: Se comienza el taller saludando a las y los docentes asistentes, dando la bienvenida al segundo taller. Se menciona que este día se trabajará con dos tipos de actividad de apertura, una de carácter expositivo y luego una segunda etapa que será a partir de la dinámica “Concurso”, la cual está inserta en el PPT del taller 2 (Ver anexo 10.8.2). En ambos	<ul style="list-style-type: none"> - Lápices pasta - Proyector - Computador - PPT taller dos - Actividad 1: estudio de casos 	

	<p>casos las dinámicas desarrollan la temática de la motivación intrínseca y su relevancia para el correcto desarrollo de los aprendizajes. Se da inicio a ambas estrategias.</p> <p>Una vez finalizadas las dos dinámicas de inicio, se comenta la diferencia y los impactos en adultos y cómo será en niñas, niños y jóvenes. Se explica la importancia de la motivación intrínseca en cuanto al proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, así como en su desarrollo personal.</p> <p>Se pregunta si alguna o algún asistente tuvo la posibilidad de elaborar la actividad planificada en el taller anterior y se relatan y comentan las experiencias.</p> <p>Tal como ya se había mencionado en el taller anterior, se destaca la forma en que las estrategias metodológicas pueden impactar positivamente los aprendizajes al trabajar la motivación intrínseca.</p> <p>Se abre la conversación a cómo las estrategias metodológicas pueden ser clave para fomentar la motivación intrínseca en las y los estudiantes.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Se presenta guía de trabajo en la que se trabajan casos de estudio (Ver anexos 10.8.1), que ilustren el impacto de la motivación intrínseca en el aprendizaje y la desarrollan en grupos.</p>	<p>- Actividad 2: Planificación y seguimiento</p>
--	--	---

	<p>Con posterioridad, en un plenario, se facilita la discusión sobre los desafíos que docentes enfrentan respecto a la planificación de estrategias de motivación intrínseca y su aplicación.</p> <p>En conjunto, se identifican áreas de oportunidad para el desarrollo y aplicación de este tipo de estrategias que se basen en los principios de la motivación intrínseca.</p> <p>Se detiene el taller para un receso de 20 minutos.</p>	
<p>Las y los docentes planifican clases incluyendo estrategias que fomenten la motivación intrínseca posibles de incorporar a sus clases y procesos pedagógicos.</p>	<p>Se vuelve del tiempo de receso y en el Ppt del taller dos, se presentan herramientas y métodos pedagógicos diseñados para fomentar la motivación intrínseca y en conjunto revisamos las flexibilizaciones que se le podrían ejecutar para generar innovación y aspectos motivadores.</p> <p>Se ordenan por departamento para comenzar el segundo trabajo grupal (Ver anexo 10.8.2), en donde se elaborarán estrategias que puedan aplicarse en el desarrollo de sus clases para propiciar la motivación intrínseca.</p> <p>De manera oral y en cada uno de sus grupos, cada docente comparte sus estrategias y recibe los aportes y miradas constructiva de las y los demás docentes presentes, mediante los criterios de aplicabilidad, pertinencia, coherencia, innovación y características de las y los estudiantes.</p> <p>Se facilita el espacio para el intercambio de ideas y la adaptación de las estrategias a los diferentes contextos existentes.</p>	

	<p>A partir de lo expuesto, cada docente menciona cómo integrará a su planificación de clase al menos una de las estrategias generadas para ser trabajadas con sus estudiantes durante las siguientes dos semanas. Se da el espacio para la personalización de las estrategias según el contexto de cada clase a partir un pre formato de planificación que se entrega para este trabajo. En este formato deben establecer un plazo para poder implementar esta estrategia, pero que no exceda las dos semanas.</p> <p>Se establece un formato de seguimiento que incluye una autoevaluación (trabajada en el taller anterior) y momentos para compartir experiencias a partir de reunión entre pares para ajustar experiencias, según sea necesario (Ver anexos 10.8.3).</p> <p>Cierre:</p> <p>Recapitulación de puntos claves del taller y aprendizajes de la actividad. Se invita a generar la actividad planificada y que será comentada en el siguiente taller, así como aplicar la autoevaluación luego de haber implementado la estrategia planificada.</p> <p>Se agradece la planificación y se valoriza el esfuerzo realizado por todas y todos los profesores asistentes.</p>	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Fundamentación del taller dos:

La estrategia de integrar nuevas estrategias metodológicas que fomenten la motivación intrínseca en la enseñanza, se basa en la necesidad de adaptarse a un entorno educativo cambiante y mejorar la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes. Al asociar estas estrategias con sus propias planificaciones y procesos pedagógicos, las y los profesores pueden diversificar y dinamizar sus métodos de enseñanza, fomentando la participación y el compromiso de los estudiantes. La adaptación de estas estrategias a las planificaciones existentes garantiza coherencia y relevancia en el enfoque educativo, promoviendo la flexibilidad pedagógica y estimulando la creatividad en el aula. Este enfoque proactivo refleja un compromiso con la mejora continua y contribuye al desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes, fortaleciendo la eficacia del proceso educativo.

Tabla 11

Actividades planificadas Taller 3

Tipo de actividad	Taller	Fecha	5 de junio
Participantes	Docentes	Tiempo estimado	110 minutos
Responsable	Unidad Técnica Pedagógica		
Objetivo específico de la propuesta	Fomentar la importancia del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en las y los estudiantes, para mejorar el nivel de involucramiento y participación en sus procesos de aprendizajes.		
Objetivo del taller 3	Generar un espacio de autocrítica como herramienta beneficiosa para el aprendizaje profesional y valorando los efectos que este ejercicio puede traer en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.		
Descripción	Fomento de la conciencia acerca de los beneficios derivados de la autocrítica como herramienta fundamental para el desarrollo profesional y su impacto positivo en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.		
Resumen de las actividades	Planificación de actividad		Recursos necesarios
Las y los docentes elaboran una serie de metas profesionales, abordando la reevaluación de sus métodos	Inicio: Se da la bienvenida al tercer taller docente y se ofrece el espacio para exponer experiencias acerca de las estrategias incorporadas en la planificación durante el taller pasado para ser trabajadas con sus estudiantes. Se abren las preguntas ¿cómo fue la experiencia de la clase con el cambio en la actividad de motivación? ¿qué beneficios		- Aplicación Mentimeter - Ppt taller tres - Proyector - Computador - Lápices pasta

<p>pedagógicos mediante el ejercicio de la autocrítica y la reflexión.</p>	<p>lograron identificar al aplicarla? ¿qué aspectos son posibles de mejorar en este tipo de experiencias? Desarrollan un MENTI (Ver anexo 10.9.1) para determinar ciertas tendencias cuantificables.</p> <p>Luego de la conversación anterior, se presenta el objetivo del taller tres (Ver anexo 10.9.2) y los elementos que se trabajarán el día de hoy y la importancia de esta reflexión para la mejora de los procesos de aprendizajes en sus estudiantes.</p> <p>Desprendido de lo anterior, se define el concepto de autocrítica con énfasis en el contexto educativo, destacando como contribuye al crecimiento profesional y la mejora continua según los mismos Estándares de Desempeño del Desarrollo Profesional Docente, Marco para la Buena Enseñanza (2021).</p> <p>Se abre la conversación valorando que la reflexión pedagógica es algo que se analiza periódicamente como docentes, pero se busca ejemplificarla de manera concreta sobre cómo la autocrítica y reflexión de sus procesos ha mejorado la práctica pedagógica a partir de ejemplos que las y los mismos participantes puedan dar, por ejemplo.</p> <p>Se asocia este taller al Marco para la Buena Enseñanza y la relación que este tiene con el desarrollo de la Evaluación Docente, en el ítem de Reflexión y sus resultados a nivel comunal y nacional en el Ppt del taller tres, por lo tanto, se hace un contraste entre diferentes tipos de autorreflexiones que pueden existir en la pedagogía.</p>	<p>- Guía de trabajo de taller</p> <p>- Actividad 2: Análisis de caso</p> <p>- Actividad 3: Me propongo una meta</p>
--	---	--

	<p>Desarrollo:</p> <p>Se realiza ejercicio práctico por el cual se permita aplicar la autorreflexión a situaciones concretas de su práctica educativa. Para esto se forman grupos heterogéneos de trabajo a partir de dinámica “Enumerarse”, presente en el Ppt del taller 3. Una vez posicionados en los grupos determinados, se inicia la discusión.</p> <p>Se fomenta el diálogo sobre como el uso efectivo de la autocrítica y autorreflexión puede influir positivamente la calidad de enseñanza. Así mismo se habla sobre cómo la reflexión pedagógica y los cambios que esta puede traer en los aprendizajes de las y los estudiantes.</p> <p>Como acto seguido a la actividad anterior, se solicita que las y los profesores participantes, puedan compartir ejemplos de situaciones en que la autorreflexión pedagógica ha conducido a mejoras significativas en sus clases.</p> <p>Se presentan dos casos de estudio (Ver anexo 10.9.3) a ser trabajados grupalmente por las y los docentes. La finalidad de esta dinámica es ilustrar cómo la autocrítica ha sido utilizada con éxito en diversos entornos educativos.</p> <p>Se informa que se finaliza la primera parte del taller, para que puedan salir a tomar un descanso y disfrutar del coffee break.</p>	
<p>Los docentes realizan análisis sobre la relevancia de la</p>	<p>Se vuelve del descanso y se leen y se comentan los casos, otorgando puntos de vista, análisis e interpretaciones que puedan surgir de este trabajo. Se invita a las y los docentes a analizar y debatir la aplicabilidad</p>	

<p>autorreflexión en las y los estudiantes, y cómo esto influye en la participación activa en el proceso de aprendizaje dentro del aula y su desarrollo académico.</p>	<p>de estas experiencias a su propia práctica. Conversan sobre cómo la autorreflexión es fundamental para profesionales de la educación, pero realizan un paralelo sobre lo beneficiosa que también puede ser para sus estudiantes.</p> <p>A continuación, se guía a las y los educadores a identificar áreas específicas de su práctica docente que requieran fortalecer y que la autocrítica pudiese ser provechosa en cuanto a cómo otorgar estos espacios de reflexión en las y los estudiantes también puede traer beneficios a su proceso de aprendizaje, permitiendo mayor participación en su desarrollo académico. Esto se apoya con el Ppt del taller tres.</p> <p>Con posterioridad, se solicita elaboren al menos una meta alcanzable para contribuir a remediar la necesidad planteada, para la que deben incorporar tres acciones y que una de ellas sea la autorreflexión de sus estudiantes como parte de su práctica educativa. Escriben su/sus metas en la parte número dos de guía de trabajo del taller (ver anexo 10.9.4).</p> <p>Las y los docentes que gusten, pueden leer sus propuestas.</p> <p>Se les motiva a desarrollar sus estrategias para poder cumplir con la meta propuesta para el próximo taller.</p> <p>Cierre:</p> <p>A partir de estas acciones propuestas, se establece la necesidad de aplicar estrategias que impliquen a las y los estudiantes en procesos</p>	
--	--	--

	<p>autorreflexivos para como fin último mejorar su involucramiento en sus propios aprendizajes.</p> <p>Se incentiva la importancia que la autorreflexión tiene sobre posibles desafíos y oportunidades en el propio desarrollo y aprendizaje profesional y, por ende, en el desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes.</p> <p>Se recapitulan los puntos claves del taller y los beneficios identificados durante la actividad.</p> <p>Se agradece la participación, el espacio de reflexión generado y se invita a las y los docentes a generar el espacio de autorreflexión de manera sistemática, bajo un ambiente de calma, que permita trabajar sus fortalezas y debilidades como profesional de la educación.</p>	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Fundamentación del taller tres:

El fundamento de la estrategia de generar un espacio de autocrítica como herramienta beneficiosa se sustenta en el reconocimiento de la autocrítica como un componente esencial para el aprendizaje profesional y su impacto positivo en los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. Valorar y fomentar este ejercicio refleja una comprensión profunda de la importancia de la autorreflexión en el crecimiento y mejora continua tanto del docente como del estudiante.

La autocrítica se posiciona como una herramienta valiosa para el desarrollo profesional del docente. Al proporcionar un espacio dedicado a la evaluación crítica de su propia práctica, los educadores pueden identificar áreas de mejora, fortalezas y oportunidades de crecimiento. Este ejercicio promueve la conciencia y responsabilidad profesional, generando un

compromiso activo con el aprendizaje continuo y la excelencia educativa. Al mismo tiempo, se reconoce que la autocrítica de la o el docente tiene un impacto directo en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Un educador que reflexiona sobre su enseñanza está más capacitado para ajustar y personalizar sus enfoques pedagógicos, adaptándolos a las necesidades específicas de los estudiantes. Este enfoque centrado en el estudiante contribuye a un ambiente de aprendizaje más efectivo y personalizado.

Tabla 12

Actividades planificadas Taller 4

Tipo de actividad	Taller	Fecha	17 de julio
Participantes	Docentes	Tiempo estimado	110 minutos
Responsable	Unidad Técnica Pedagógica		
Objetivo específico de la propuesta	Proponer el uso de autoevaluaciones, por parte de las y los docentes, como estrategia de autorregulación de los aprendizajes en sus estudiantes.		
Objetivo del taller 4	Elaborar autoevaluaciones que consideren habilidades, contenidos y actitudes para ser utilizadas en sus clases.		
Descripción	Docentes construyen autoevaluaciones que incorporen la reflexión, a partir del desarrollo de habilidades, actitudes, procedimientos y conocimientos para ser utilizadas en sus clases.		
Resumen de las actividades	Planificación de actividad	Recursos necesarios	
Se reflexiona sobre los espacios de autorreflexión que docentes entregan a sus estudiantes para mirar su propio	Inicio: Se inicia el taller dando la bienvenida a las y los docentes que van ingresando a la sala de trabajo. En la medida que entran al lugar, se entrega una tarjeta a cada una y uno de ellos con distintos tipos de animales vertebrados para un juego (Ver anexo 10.10.1).	<ul style="list-style-type: none"> - Ppt taller cuatro - Lápices pasta - Proyector - Computador - Dinámica: Animales vertebrados 	

<p>proceso de aprendizaje.</p>	<p>Una vez finalizado el juego, ya ubicado en grupos gracias a la dinámica, se da la bienvenida al cuarto taller para docentes y se explica la metodología de trabajo a utilizar.</p> <p>Para iniciar, se enlaza este taller con el anterior a partir de la pregunta “¿cómo fomentas el pensamiento crítico de sus estudiantes? Responden al interior del grupo compartiendo sus experiencias. Se agrega la pregunta proyectada en el ppt del taller cuatro (Ver anexo 10.10.2) ¿Qué tan seguido aplicas estrategias que fomentan el pensamiento crítico en tus estudiantes? La que también contestan al interior de cada grupo.</p> <p>Se explica que, en esta sesión, exploraremos cómo la autoevaluación puede potenciar la autoreflexión en los estudiantes y comenzar a desarrollar la competencia de la autorregulación.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Se realiza una pregunta reflexiva ¿Cómo creen que la autoevaluación puede impactar en el aprendizaje de las y los estudiantes?</p> <p>Se fomenta la participación y se discute sobre las expectativas de las y los participantes hacia los instrumentos de autoevaluación y coevaluación, en cuanto a la utilidad que tiene para ellas y ellos como profesores, las reflexiones que se realizan a partir de estos medios de verificación y qué análisis han realizado de estos.</p>	<p>- Formato de autoevaluación</p>
--------------------------------	---	------------------------------------

	<p>Para comenzar, se da un contexto teórico acerca de la importancia de los procesos autoevaluativos.</p> <p>Seguido de esto, se continúa revisando sobre las habilidades, contenidos y actitudes como elementos claves para la construcción y el desarrollo de una autoevaluación.</p> <p>Luego, abordamos el cómo se pueden utilizar estos elementos para fomentar la reflexión de las y los estudiantes respecto a su propio trabajo. Se da un contexto teórico a la relevancia de considerar estos elementos y la competencia de la autorregulación.</p> <p>Para continuar, se explora la relación intrínseca entre la autoevaluación y la autorregulación de los aprendizajes a partir de la presentación de la relación de estos dos elementos. Se comentan cada uno de los puntos presentados en el plenario.</p> <p>Se genera un espacio de pausa para descansar y poder consumir el coffe brake.</p>	
<p>Docentes valoran la autoevaluación como elemento que fomenta la reflexionan a partir de la autocrítica de sus estudiantes a sus</p>	<p>Una vez finalizados los 20 minutos de descanso, se da el inicio a la segunda parte del taller.</p> <p>A continuación, se proyectan como parte del ppt. del taller cuatro, distintos ejemplos de autoevaluaciones que aborden habilidades, contenidos y actitudes propios de la asignatura en que se encuentran insertos de acuerdo a las bases curriculares. Se analizan y se comentan elementos presentes en el instrumento proyectado y la utilidad que persigue.</p>	

<p>procesos de aprendizajes.</p>	<p>Se discute sobre cómo diseñar e incorporar indicadores de en las pautas de autoevaluación que sean efectivas para promover la autorreflexión en las y los estudiantes utilizando la autoevaluación.</p> <p>Trabajan de manera grupal, pero construyendo autoevaluaciones individuales asociadas a la asignatura, nivel, habilidades y contenidos que enseñan. Para esto utilizan sus propios programas de estudio, revisando las actitudes, habilidades propias del desarrollo de la asignatura y también socioemocionales. Lo hacen a partir de un formato de autoevaluación entregada a cada docente (Ver anexo 10.10.3).</p> <p>Una vez finalizada, se exponen una pauta de autoevaluación por grupo y se realizan los aportes pertinentes para fortalecer el trabajo generado.</p> <p>Cierre:</p> <p>A partir del trabajo realizado se genera la conversación sobre la construcción de autoevaluaciones ligadas con los propios programas de estudio y la utilidad que se le puede dar a este tipo de pautas.</p> <p>Se toman las respuestas en un plenario, dando cabida a la reflexión pedagógica asociada a los estándares del desarrollo profesional docente planteando sobre cómo establecemos espacios para que nuestras y nuestros estudiantes generen competencias autorregulatorias a partir del conocimiento absoluto del cómo serán evaluados.</p>	
----------------------------------	---	--

	<p>Se pregunta sobre la importancia y los beneficios de revisar sus instrumentos evaluativos y conversan esta interrogante.</p> <p>Generan el compromiso de aplicar este instrumento elaborado en el taller para su posterior evaluación, así como la construcción de otros instrumentos autoevaluativos para ser revisados por sus pares.</p> <p>Se menciona que el siguiente taller se trabajará la autoevaluación aplicada en clases, por lo que, por favor, lleven evidencia de algunas respondidas por sus estudiantes. Se agradece la participación de docentes presentes y son despedidos hasta el siguiente encuentro.</p>	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Fundamentación del taller cuatro:

El fundamento de la estrategia de elaborar autoevaluaciones basadas en habilidades, contenidos y actitudes se apoya en la evidencia respaldada por MBE (CPEIP, 2021), reconociendo la importancia de una evaluación integral que abarque múltiples dimensiones del aprendizaje. Al diseñar autoevaluaciones que consideran habilidades, contenidos y actitudes, los docentes pueden obtener una comprensión más completa y precisa del progreso de sus estudiantes, permitiéndoles realizar intervenciones educativas más efectivas.

La estrategia de elaborar autoevaluaciones basadas en habilidades, contenidos y actitudes se fundamenta en la necesidad de evaluar de manera integral el progreso de los estudiantes. Este enfoque multidimensional proporciona a los docentes información valiosa para adaptar sus métodos de enseñanza y apoyar el desarrollo integral de los estudiantes, en línea con las recomendaciones respaldadas por MBE en 2021.

Tabla 13

Actividades planificadas Taller 5

Tipo de actividad	Taller	Fecha	14 de agosto
Participantes	Docentes	Tiempo estimado	110 minutos
Responsable	Unidad Técnica Pedagógica		
Objetivo específico de la propuesta	Planificar procesos evaluativos que involucren la autoevaluación como estrategia para la autorregulación de los aprendizajes en las y los estudiantes.		
Objetivo del taller 5	Analizar los efectos que tiene en las y los estudiantes el uso de autoevaluaciones con foco en la autorregulación de los aprendizajes.		
Descripción	Docentes realizan análisis sobre los espacios autorreflexivos otorgados en su a las y los estudiantes, así como la importancia de estos instrumentos para fomentar la autorregulación.		
Resumen de las actividades	Planificación de actividad		Recursos necesarios
Docentes analizan sobre el uso de instrumentos de evaluación y su contribución a desarrollar la	Inicio: Se da la bienvenida a las y los presentes al taller número cinco, el cual tiene objetivo analizar los efectos que tiene en las y los estudiantes el uso de autoevaluaciones con foco en la autorregulación de los aprendizajes.		- Ppt taller cinco - Lápices pasta - Proyector - Computador - Pauta de autoevaluación

<p>competencia de autorregulación.</p>	<p>Para romper la rutina y generar una buena disposición, se abre el espacio para que las y los docentes puedan contar alguna situación curiosa o graciosa durante estas semanas que han pasado durante el transcurso de una de sus clases. La expositora parte en caso de no existir manos alzadas contando una anécdota ocurrida durante trabajo en aula con estudiantes.</p> <p>Recapitulando lo realizado en el taller anterior, las y los docentes comparten la experiencia sobre cómo utilizaron las autoevaluaciones construidas y el efecto que trajo en esa clase: ¿vieron más estudiantes involucrados que lo habitual? ¿se puede apreciar un mayor nivel de adquisición del aprendizaje? ¿y del compromiso con la tarea encomendada? ¿estaba clara la pauta para las y los estudiantes? ¿al responder la autoevaluación, qué información del proceso de enseñanza aprendizaje obtuvieron de los resultados de sus estudiantes? ¿qué práctica fue efectiva? ¿cuál no? ¿por qué creen que tuvieron estos resultados? ¿qué cambios generarías a partir de esto? ¿qué opinan de la generación de autoevaluaciones enfocadas en la autorregulación? ¿cómo fue el proceso de la completación de la autoevaluación por parte de sus estudiantes? ¿al revisar cada medio de verificación, qué pudieron determinar sobre la aplicación de este instrumento?</p> <p>Desarrollo:</p>	<p>- Pauta de compromisos pedagógicos</p>
--	---	---

	<p>Se presenta el Ppt del taller cinco (Ver anexo 10.11.1), que trabaja el uso efectivo de la autoevaluación como herramienta para promover la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes, además de analizar y mejorar sus propias prácticas de evaluación para potenciar el logro de aprendizajes y la participación activa en el aula.</p> <p>Se conversa sobre el objetivo y la relevancia que tiene el análisis de las prácticas en el quehacer docente, así como el desarrollo de esta competencia en sus estudiantes y cómo esto puede impactar los aprendizajes a partir de la mejora de niveles de involucramiento.</p> <p>Se enlazan conocimientos trabajados los talleres anteriores, como la importancia de la motivación intrínseca y la autorregulación a partir del uso de la autoevaluación, presentando el desempeño esperado y cómo esto puede contribuir a el involucramiento de los aprendizajes por parte de las y los estudiantes.</p> <p>Las y los profesores comparten experiencias en el plenario y se establecen guías para continuar su proceso de mejora, así impulsar el aumento de la autorregulación en sus estudiantes.</p> <p>Se informa que llegó el tiempo del descanso, por lo que tendrán 20 minutos de coffe brake.</p>	
<p>Relacionan importancia de la autoevaluación que considere</p>	<p>Se invita a continuar y a continuar el desarrollo del taller.</p> <p>Se identifican fortalezas y áreas de mejora en relación al instrumento aplicado.</p>	

<p>habilidades, conocimientos y actitudes para la autorregulación y el involucramiento de sus estudiantes con sus procesos de aprendizaje</p>	<p>Se plantean preguntas guías para reflexionar sobre cómo la autoevaluación puede impulsar la autorregulación en las y los estudiantes: ¿cómo se podría fortalecer el uso de la autoevaluación con foco en la autorregulación en el aula? ¿qué mejoras podrían generarse al aplicar sistemáticamente distintas acciones que puedan fomentar la autorregulación? ¿qué otros instrumentos evaluativos pueden contribuir a desarrollar esta competencia? ¿de qué forma se podrían aplicar? ¿qué beneficios ves en desarrollar esta competencia?</p> <p>Se entrega el espacio para que las y los profesores puedan compartir de manera grupal la experiencia de haber aplicado la pauta de autoevaluación valorando las buenas prácticas expuestas, así como las autocríticas realizadas que siempre son productivas cuando se usan para construir, valorando el error como aspecto fundamental para la mejora.</p> <p>Una vez finalizado el tiempo para compartir de manera grupal, se abre el espacio al plenario para que se escoja una práctica a destacar por el grupo en cuando al aprendizaje que deja a la sesión.</p> <p>Se valoran e identifican aspectos concretos para integrar la autoevaluación en la enseñanza y el fomento a la autorregulación del aprendizaje.</p> <p>Cierre:</p>	
---	---	--

	<p>Se completa pauta de autoevaluación (Ver anexo 10.11.2) sobre sus procesos de aprendizaje profesional en relación a la construcción de autoevaluaciones que potencien la autorregulación. Se da tiempo para que se pueda generar una reflexión a partir de las respuestas presentes en su propia autoevaluación y se recapitulan los aprendizajes del taller. Se realiza una lista de compromisos individuales (Ver anexo 10.11.3) para continuar fomentando la autorregulación del aprendizaje a través de la autoevaluación en sus prácticas docente.</p> <p>Se realiza la despedida agradeciendo la participación y la buena disposición hacia el taller cinco, comentando que el siguiente taller evaluaremos los mismos compromisos adquiridos y su aplicación.</p>	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia

Fundamentación del taller cinco:

El fundamento de la estrategia que implica analizar la importancia de proporcionar espacios de reflexión a los estudiantes, permitiendo la autorreflexión y autocrítica mediante el uso de autoevaluaciones con enfoque en la autorregulación, se basa en la perspectiva de Moreno (2021). Esta estrategia reconoce que la autorreflexión y la autocrítica son habilidades cruciales para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, y que el uso de autoevaluaciones centradas en la autorregulación puede potenciar significativamente estas habilidades.

La autorreflexión permite a los estudiantes mirar críticamente sus propios procesos de aprendizaje, identificando fortalezas y áreas de mejora. Al otorgarles espacios para reflexionar sobre su propio desempeño a través de autoevaluaciones, se fomenta la conciencia metacognitiva, lo que contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo.

La autocrítica, en este contexto, se convierte en una herramienta para el crecimiento personal. Al utilizar autoevaluaciones centradas en la autorregulación, los estudiantes no solo evalúan su rendimiento, sino que también desarrollan la capacidad de identificar y corregir sus propias dificultades. Esto promueve la autonomía y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

El enfoque en la autorregulación destaca la importancia de que los estudiantes sean capaces de gestionar sus propios procesos de aprendizaje de manera efectiva. Al utilizar autoevaluaciones con este enfoque, se incentiva a los estudiantes a establecer metas, monitorear su progreso y ajustar sus estrategias de estudio, desarrollando así habilidades valiosas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Tabla 14

Actividades planificadas Taller 6

Tipo de actividad	Taller	Fecha	25 de septiembre
Participantes	Docentes	Tiempo estimado	110 minutos
Responsable	Unidad Técnica Pedagógica		
Objetivo específico de la propuesta	Planificar procesos evaluativos que involucren la autoevaluación como estrategia para la autorregulación de los aprendizajes en las y los estudiantes.		
Objetivo del taller 6	Planificar acciones pedagógicas sistemáticas para mejorar sus metodologías evaluativas formativas mediante el uso de autoevaluaciones que fomenten la autorregulación.		
Descripción	Docentes generan planificaciones que fomenten la autorregulación a partir de estrategias pedagógicas que utilicen la motivación intrínseca y la implementación de autoevaluaciones de las y los estudiantes.		
Resumen de las actividades	Planificación de actividad		Recursos necesarios
Las y los docentes desarrollan planificaciones de clases donde incorporan	Inicio: Docentes son bienvenidos al taller seis. Se agradece la participación en las instancias previas, valorando los aspectos positivos y también agradeciendo los aspectos por mejorar, pues son una rica fuente de información para replantear las propias prácticas.		- Ppt taller seis - Lápices pasta - Proyector - Computador

<p>estrategias que fomenten la motivación intrínseca y autoevaluaciones para sus estudiantes.</p>	<p>Se retoma lo trabajado en el taller cinco, recordando el compromiso pedagógico establecido por cada asistente, lo que es expuesto, analizando el dónde estoy y a dónde quiero llegar en mi labor pedagógica. Se enfatiza este trabajo con una guía (Ver anexo 10.12.1) la cual además incluye la pregunta ¿cómo llegaré a mi meta propuesta? Se da a conocer el objetivo del taller seis y se abre el espacio para el cruce de opiniones.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Se abre el debate de cuál será la relación entre motivación intrínseca y autorregulación.</p> <p>Se presenta Ppt del taller seis (ver anexos 10.12.2) con una base teórica en cuanto a esta íntima asociación sensibilizando sobre la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Se pasa a un siguiente momento, en que el ppt del taller seis, presenta el uso de herramientas y recursos que estimulen el interés y la participación activa.</p> <p>Se da el espacio para un receso y se dan 20 minutos para ello.</p>	<p>- Actividad 1: Mi compromiso pedagógico</p> <p>- Actividad 2: Estrategias por departamento</p> <p>- Actividad 3: Pauta de autoevaluación</p>
<p>Docentes analizan la importancia de otorgar espacios de reflexión a sus estudiantes para la</p>	<p>Se retoma el taller luego del coffe brake, invitando a que se queden con una bebida caliente.</p> <p>A continuación, se les invita a ubicarse en grupos para la siguiente actividad, en la que ls y los profesores trabajarán para elaborar una estrategia por departamento (ver anexos 10.12.3) con la que</p>	

<p>autorreflexión y autocrítica a través del uso de autoevaluaciones con foco en la autorregulación.</p>	<p>implementen cambios en sus prácticas pedagógicas asociadas a la motivación, con actividades que fomenten la motivación intrínseca, y de evaluación, a partir de incluir regularmente la autoevaluación con el foco en la autorregulación de los aprendizajes.</p> <p>Durante este trabajo reflexionan acerca de la necesidad de incorporar estos dos elementos como parte importante del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, valorando el contexto de sus estudiantes, la relevancia de su involucramiento y el aporte que podría significar incorporar estas estrategias.</p> <p>Comparten sus planes y los cambios que esperan obtener, reciben retroalimentación.</p> <p>Es relevante comprender la importancia de que tomen la estrategia de manera unificada.</p> <p>En un plenario exponen las estrategias seleccionadas y expresan la manera en que las implementarán.</p> <p>Cierre:</p> <p>Reflexionan sobre la importancia de la autocrítica y la autorreflexión argumentando como permite generar ciclos de mejora continua.</p> <p>Desarrollan una última autoevaluación, la cual es fundamental para cerrar el ciclo de mejora continua durante el transcurso del trabajo.</p>	
--	--	--

	<p>Así mismo se destacan estos dos elementos y su relevancia para el desarrollo profesional docente, valorando el impacto que puede tener en sus prácticas cotidianas en cuando al logro de los aprendizajes.</p> <p>Conversan sobre cómo estas habilidades pueden contribuir a formar estudiantes autorregulados en sus procesos de construcción de aprendizajes, comprendiendo la relevancia de mantener formatos de evaluaciones y actividades que tengan activas estas habilidades, presentando los desempeños esperados por parte de sus estudiantes, pero que todas las actitudes deben ser modeladas, por ejemplo a partir de nuestras propias autoevaluaciones y autorreflexiones.</p> <p>Se invita a no olvidar lo aprendido en los talleres y se agradece por la participación generada en cada una de las instancias formativas.</p> <p>Para cerrar, se invita a poder desarrollar una autoevaluación de cierre.</p> <p>Se da un aplauso final para todas y todos los asistentes.</p>	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Fundamentación del taller seis:

La estrategia de planificar acciones pedagógicas individuales, basada en la autoevaluación para fomentar la autorregulación, se sustenta en la perspectiva de MBE (CPEIP, 2021). Reconoce la importancia de que las y los docentes reflexionen críticamente sobre sus prácticas y diseñen acciones adaptativas en función de las necesidades de sus estudiantes. La autoevaluación facilita la identificación de fortalezas y áreas de mejora, permitiendo una planificación estratégica que diversifica y adapta las estrategias metodológicas y evaluativas. Este enfoque no solo beneficia la práctica docente, sino que también modela y promueve la autorregulación en los estudiantes, esencial para su éxito académico y desarrollo personal.

7.4 Cronograma de actividades (Carta Gantt)

Tabla 15

Carta Gantt actividades proyecto

Actividad	Año																									
	2022				2023												2024									
	Septiemb	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiemb	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiemb	Octubre	Noviemb	
Reunión con director de establecimiento	x																									
Reunión con docentes del establecimiento	x																									
Firma de consentimientos informados docentes participantes		x																								
Calendarización acompañamientos al aula		x																								
Realización de acompañamientos al aula		x																								
Aplicación de encuestas a docentes		x																								

Presentación de evaluación de resultados finales a consejo de profesoras y profesores																				x
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

7.5 Recursos y presupuesto: operación e inversión

El siguiente apartado menciona los presupuestos necesarios para cubrir los gastos e insumos necesarios, tanto para las actividades de diagnóstico, como también para el desarrollo del proyecto de innovación, a partir de los talleres para docentes en los cuales participarán 73 docentes de aula del establecimiento, así como el equipo técnico pedagógico y directivo. En estos gastos, están considerados los presupuestos que corresponden a insumos de carácter fungible, tecnológicos y servicios de catering.

Es importante mencionar, que el desarrollo del diagnóstico fue elaborado a partir del segundo semestre del año 2022, por ello, es que las tablas incluyen los años 2022 y 2023, para la consideración de todo el tiempo utilizado en este ítem. Respecto a los gastos 2024, estos corresponden exclusivamente a todo lo requerido para el correcto desarrollo de los seis talleres para docentes.

7.5.1 Resumen de recursos utilizados

Tabla 16

Resumen de gastos totales del proyecto

Montos expresados en pesos			
Ítems presupuestarios	Año 2022-2023	Año 2024	Total
Gastos de operación	41.930	160.780	202.710
Bienes durables	510.000	650.180	1.160.180
Servicios (personal)	No hay gastos en este ítem	3.120.000	3.120.000
Totales	551.930	3.930.960	4.482.890

7.5.2 Presupuesto 2022-2023

En este apartado, se presentan los gastos asociados a la elaboración del diagnóstico, que determinó la problemática a trabajar en el proyecto y la misma elaboración de la Propuesta de estrategia evaluativa para la autorregulación del aprendizaje. Durante este periodo se asistió al establecimiento educacional para trabajar con un grupo de seis docentes, quienes además de completar los consentimientos de su participación, debieron completar encuestas, así como ser acompañados al aula en una clase. Para esto fueron necesarios los siguientes insumos:

Tabla 17*Resumen de gastos de operación año 2022 y 2023*

Gastos de operación Año 2022-2023				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Resma hoja carta Equalit Precio ref: Pc Factory	Papel necesario para todas las pautas de acompañamiento al aula y consentimientos necesarios.	1	5.690	5.690
Tinta: Pack Epson T544 4 Precio ref: Falabella.cl	Gasto para garantizar la posibilidad de contar con el material que documente los acompañamientos al aula generados y los consentimientos necesarios.	1	34.990	34.990
Lápiz pasta Tinta Azul Cristal 10 Mm Kilométrico Precio ref: dimeiggs.cl	Insumos necesarios para el correcto trabajo de acompañamiento al aula a partir de la generación de apuntes.	5	250	1.250
Total				41.930

Tabla 18*Resumen de gastos bienes durables año 2022 y 2023*

Bienes durables Año 2022-2023				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Notebook HP modelo 240 G8 i3 Precio ref: Paris.cl	Permite poder contar con el recurso necesario para elaborar el material a utilizar para la elaboración del proyecto, tal como pautas de acompañamiento al aula y el trabajo pedagógico y reflexivo con el que se trabajará en talleres docentes.	1	329.990	329.990
Impresora Multifuncional L3250 Epson Precio ref: Falabella.cl	Gasto para garantizar la posibilidad de contar con el material físico se requiera para los acompañamientos al aula. El sistema continuo permite tener un insumo en cuanto a la tinta que sea más duradero que un cartrige normal.	1	169.990	169.990
Internet, Plan Internet móvil 250 GB	Gasto para garantizar la posibilidad de acceder a fuentes de información que se encuentren en línea, enviar	8	15.900	127.200

Precio ref: entel.cl	cuestionarios y aplicar cuestionarios en línea a docentes.			
Router móvil ZTE, BAM Wingle MF79U Precio ref: entel.cl	Router móvil para la generación de actividades del proyecto.	1	29.990	29.990
Total				510.000

7.5.3 Presupuesto 2024

En este apartado, se presentan los gastos asociados a la realización de los seis talleres a docentes, por lo que considera lo que respecta a su ejecución, insumos necesarios para cada una de las sesiones, así como servicios de catering para generar un intermedio motivador en cada una de estas instancias:

Tabla 19*Resumen de gastos operacionales año 2024*

Gastos de operación Año 2024				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Resma hoja carta Equalit Precio ref: Pc Factory	Fotocopias de actividades y reflexión pedagógica en talleres docentes.	3	5.690	17.070
Notas adhesivas Fultons 654 76X76 Mm 100 Unidades 5 Colores Neón Precio ref: dimeiggs.cl	Material a utilizarse en el desarrollo de los talleres docentes.	4	1.200	4.800
Lápices pasta tinta azul cristal kilométrico, caja 50 unidades. Precio ref: dimeiggs.cl	Insumo para cada docente con el que pueda tomar notas y realizar las actividades escritas en talleres.	380	12.990	103.920

Tinta: Pack Epson T544 4 Precio ref: Falabella.cl	Gasto para garantizar la posibilidad de contar con el material que documente los trabajos pedagógicos y reflexivos realizados en talleres docentes, así como los informes de análisis pertinentes.	1	34.990	34.990
Total				160.780

Tabla 20

Resumen de gastos bienes durables año 2024

Bienes durables Año 2024				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Proyector Epson PowerLite E20 Precio ref: Falabella.cl	Presentación de información, actividades y su fundamentación para el desarrollo de los talleres docentes.	1	499.990	499.990
Parlante con micrófono MLAB, modelo MLAB 8901 Precio ref: Falabella.cl	Utilización de audio para espacios amplios para permitir que 70 participantes puedan oír desde cualquier espacio del salón.	1	22.990	22.990

Internet, Plan Internet móvil 250 GB Precio ref: entel.cl	Gasto para garantizar la posibilidad de acceder a fuentes de información que se encuentren en línea, aplicaciones de presentación de información novedosas, así como para elaborar y aplicar cuestionarios a docentes.	8	15.900	127.200
Total				650.180

Tabla 21

Resumen de gastos de servicios año 2024

Servicios (personal) Año 2024				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Catering para 70 personas Precio ref: elisacousino.cl	Se dispondrá de catering en talleres docentes para fomentar su asistencia y colaborar con el clima propicio de aprendizaje.	6	520.000	3.120.000
Total				3.120.000

8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA

El siguiente apartado, presenta una reflexión crítica y analítica del proyecto de innovación educativa, la cual tiene como objetivo identificar aprendizajes, lecciones, logros y desafíos, este proceso se enfoca en analizar y comprender las acciones realizadas, así como en reflexionar sobre el impacto y las implicaciones para el aprendizaje profesional que combina la sistematización de la información con la reflexión profunda sobre el proceso y los resultados obtenidos.

La sistematización reflexiva busca ir más allá de la simple descripción del proyecto, profundizando en la comprensión de su impacto en la comunidad escolar con la que se está trabajando y generando aprendizajes significativos, revisando como este enfoque es valioso para fortalecer la calidad de las prácticas educativas y contribuir al desarrollo profesional continuo.

A continuación, se describen los elementos clave de una sistematización reflexiva que incluya la reflexión del aprendizaje profesional, así como proyecciones y limitaciones de un proyecto de innovación educativa.

8.1 Reflexión del aprendizaje profesional

La reflexión que viene a continuación, será escrita en primera persona, ya que corresponde a un apartado que posee una perspectiva personal y de retrospectiva hacia lo realizado desde el año 2022 a la fecha de elaboración de este capítulo.

Durante el transcurso de los dos años de estudios de magister en la mención Evaluación Educativa, existen aprendizajes que he adquirido durante el transcurso de la formación de postgrado, los que considero fundamentales para desempeñar mi labor pedagógica, los cuales

eran parte del programa formativo de la mención, tales como: diseñar estrategias de enseñanza respondiendo a un enfoque de aprendizaje, evaluar estrategias de aprendizaje, impacto de la evaluación en el proceso de construcción de los aprendizajes, enfoques evaluativos, uso de la autoevaluación, elaboración de planes y proyectos de mejora en realidades situadas, y la valoración de los diferentes contextos para la construcción de planes de mejora.

De ellos, el haber podido desarrollar y fortalecer la evaluación de procesos pedagógicos que puedan contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje del establecimiento educacional en el que trabajo, me ha permitido contribuir a la comunidad educativa a la que pertenezco aportando desde mi rol, como jefa de la unidad técnico pedagógica, trabajando de manera directa con las y los docentes mediante la medición de impacto de los procesos evaluativos gracias al uso de datos. Esto lo he realizado elaborando planes de mejora contextualizados, que incluyan estrategias cuantificables con las que se pueda verificar el logro o no de objetivos planteados mediante un proceso de seguimiento y levantamiento de datos con el fin de identificar fortalezas y debilidades para tomar las medidas necesarias en función de las metas establecidas.

Con respecto a lo planteado en el párrafo anterior, es que, como parte de esta formación elaboré un diagnóstico institucional en función a un contexto situado mediante la participación de docentes, identificando elementos necesarios de ser considerados, tales como el propiciar espacios de reflexión y asociación de los aprendizajes, problemas conductuales y desmotivación de las y los estudiantes, los cuales deben abordarse para un cambio institucional en pro de la mejora continua.

El desarrollo del diagnóstico es clave, pues valora el contexto y cuantifica los datos obtenidos para elaborar un proyecto que responda a contribuir solucionar la problemática institucional detectada. Por ello es que es que el proyecto de innovación educativa “Propuesta de estrategia evaluativa para la autorregulación del aprendizaje: la autoevaluación como medio para el aprendizaje en estudiantes de segundo ciclo básico del Centro Educacional Mariano Egaña”, responde al problema para el cual se genera una iniciativa de mejora mediante estrategias evaluativas institucionales basadas en la autoevaluación, con la finalidad de

mejorar los niveles de logro de los aprendizajes, a partir del desarrollo de espacios que fomenten la reflexión pedagógica de manera colaborativa, lo cual permite una revisión desde distintas perspectivas de las propias prácticas metodológicas que cada docente utiliza al interior del aula, en función de la consecución de los aprendizajes por parte de las y los aprendices, pero mediante la reflexión de su planificación, aplicación y resultados.

La relación entre el diagnóstico y la elaboración del proyecto es mediante la utilización de datos cuantificables que permitan enmarcar un problema y poder generar estrategias para abordarlos y poder establecer soluciones a dificultades internas, mediante planes de trabajo ordenados y sistemáticos. Dentro de este aprendizaje, es relevante la planificación del proyecto, ya que requería reducir el trabajo a un estamento, de tal forma de involucrar en el cambio a las y los profesores, quienes deben analizar su quehacer pedagógico cotidiano y desde ahí poder reformular prácticas metodológicas y evaluativas que no responden adecuadamente a las necesidades de las y los docentes. Esta fue una decisión significativa, porque ¿cómo se logra un análisis crítico reflexivo en estudiantes si sólo trabajamos con docentes? Esto fue un cuestionamiento relevante, pues se debía enfocar cuidadosamente el abordaje de la relevancia de estimular estas habilidades de pensamiento en las y los educadores, para que ellos pudiesen llevarlas al aula y transferirlas como parte de una rutina institucional. Este último punto era fundamental, pues requiere tener la capacidad de convencer a las y los profesores para que puedan comprender la relevancia de la aplicación de metodologías que estimulen el pensamiento crítico reflexivo por parte de las y los aprendices por medio del uso de autoevaluaciones con foco en la autorregulación, lo que, según la evidencia teórica, aumentaría el nivel de implicación que tienen en sus procesos de aprendizaje (Martínez y Sánchez, 2020). Con el fin de mejorar esta habilidad, el proyecto propone que las y los educadores incluyan en su trabajo pedagógico, la incorporación de evaluaciones que contengan el uso de autoevaluaciones, como herramientas para desarrollar la autorregulación, enseñando y guiando a estudiantes a observar sus propios aprendizajes logrados y los que requieren mejoras.

Para la construcción del proyecto de innovación educativa se tuvo como elemento de anclaje el trabajo colaborativo de los distintos miembros del equipo directivo, el cual a partir de sus diferentes roles pretende un enfoque interdisciplinario. Esto porque se reconoce la

importancia de que los equipos directivos entreguen las orientaciones y condiciones propicias para llevar a cabo espacios de reflexión sistemáticos con el fin a contribuir al desarrollo de las y los docentes y sus capacidades profesionales con el foco en la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes, a partir del crecimiento conjunto y colaborativo mediante procesos de construcción de comunidades de aprendizaje profesional, según el dominio Desarrollando y Gestionando el Establecimiento institucional del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (CPEIP, 2015). La finalidad es generar reflexiones críticas que aborden la actualización y construcción de los conocimientos pedagógicos y disciplinares, desde el quehacer docente cotidiano. Todo esto con el fin de la transformación de la praxis educativa a partir de los distintos espacios formativos.

Por lo anterior, es que la elaboración de cada instancia reflexiva de la propuesta fue un momento complejo en la construcción del proyecto, pues a través de ellos, se pretende lograr el objetivo de la propuesta de innovación, el cual presenta una doble dificultad, pues no solo generara reflexiones sistemáticas como parte de las prácticas docentes a partir del desarrollo de habilidades crítico reflexivas y autoevaluaciones de la propia práctica pedagógica, particularmente lo asociado a motivación intrínseca y evaluación de los aprendizajes, sino que también, debe lograr que las y los educadores traspasen al aula estos conocimientos para desarrollar en sus estudiantes estas habilidades de pensamiento y lograr el cambio al interior de cada aula. Esta dificultad se concentraba no solo en las individualidades de la práctica pedagógica propia de cada profesora o profesor, sino que también el tipo y nivel de estrategias metodológicas que se utilizan para poder ir a trabajar y desarrollar estas habilidades para ser integradas.

Como parte del aprendizaje profesional a partir de la construcción del proyecto, se considera la relevancia de concentrar los focos planteados para su correcto desarrollo, abordando lo posible y trabajando por etapas, que hacen más viable su aplicación, seguimiento y evaluación de procesos para la toma de decisiones oportunas, que permitan gestionar de manera efectiva la implementación y realizar los ajustes que se requieran con el fin de lograr los objetivos planteados y obtener de esa manera los resultados esperados.

Desarrollar una mirada crítica en los procesos evaluativos implica cultivar la capacidad de analizar de manera reflexiva y objetiva la información, evidencia o situaciones pedagógicas. Para ello, el generar espacios de análisis de resultados mediante el contraste con las distintas variables que pueden haber contribuido u obstaculizado al proceso de aprendizaje, para determinar causas y efectos y la retroalimentación analítica por parte de la o el educador, confrontando creencias sobre mi propio quehacer pedagógico. Siempre es importante la revisión de los procesos evaluativa desde una función pedagógica (Panadero, Alonso-Tapia, 2013, 2014) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ¿qué estrategia dio un buen resultado? ¿qué actividad podría haberse reformulado? ¿fueron efectivas las retroalimentaciones utilizadas? Estas preguntas son necesarias para realizar los ajustes que sean necesarios y que a su vez me permitan, como docente, reformular las estrategias que utilizo para desarrollar el aprendizaje en mis estudiantes. Una mirada crítica de la evaluación implica generar un juicio, pero este también debe enfocarse en cómo se desarrolló el proceso de enseñanza y aprendizaje (Litwin et al., 2003).

Es relevante mencionar el impacto que se espera del proyecto en cuanto al aprendizaje profesional de las y los profesores del establecimiento, destacando las habilidades prácticas reflexivas, con el fin de revisar, mejorar o transformar su ejercicio profesional, a partir de la autoevaluación de su desempeño y prácticas pedagógicas, actualizando y profundizando sus saberes profesionales, respondiendo a los desafíos que se le presenten a partir de la incorporación de estrategias que puedan responder a estos por medio de nuevas perspectivas profesionales. Todo lo anteriormente descrito está asociado a los Estándares para el Desarrollo profesional Docente, Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), los cuales son fundamentales generar procesos pedagógicos que vayan en beneficio del proceso enseñanza aprendizaje. Esto generará miradas diversas sobre reconocer la relevancia de la importancia de una correcta motivación, así como procesos evaluativos que permitan a docentes asumir la responsabilidad del nivel de logro obtenido por sus estudiantes, desarrollando procesos reflexivos y ciclos de mejoramiento continuo al interior del establecimiento.

A modo de reflexión final, el proyecto de innovación educativa, centrado en el uso de la autoevaluación para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de segundo ciclo básico,

se erige como un esfuerzo significativo para transformar las prácticas docentes y mejorar los niveles de logro educativo. A través de la identificación de nudos críticos, el proyecto ha buscado abordar la falta de involucramiento de las y los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, proponiendo una estrategia evaluativa para desarrollar la autorregulación.

La colaboración entre docentes, la reflexión pedagógica acerca de las propias prácticas y la implementación de talleres, son elementos esenciales en este proyecto, permitiendo una revisión crítica de las prácticas educativas. Aunque se ha focalizado en el trabajo con educadores del segundo ciclo básico, la propuesta reconoce la importancia de un cambio de paradigma a nivel institucional, aspirando a impactar en el aprendizaje profesional de las y los profesores, promoviendo la práctica reflexiva y la actualización constante de saberes.

8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto

8.2.1 Proyecciones

El proyecto, como se mencionaba en el punto anterior, fue modificado respecto a su idea original que buscaba trabajar no solo talleres para docentes, sino que también para estudiantes, buscando esta doble mirada en cuando a la responsabilidad por sus procesos de aprendizaje y el impacto que tienen en ellos las actitudes o actividades al interior de cada clase. Esta proyección debe incorporar a otros actores del establecimiento, como psicólogos, parte de las duplas psicosociales, que deben intervenir en aula para abordar, en conjunto al profesor jefe, el desarrollo de habilidades que puedan contribuir a la autorregulación.

Así también se considera como una segunda etapa, no solo la incorporación de las y los estudiantes de segundo ciclo básico del establecimiento para el trabajo en talleres de sensibilización con ellas y ellos, para trabajar directamente aspectos asociados a la motivación y autoestima académica que tienen injerencia directa el nivel de compromiso e involucramiento durante su proceso de aprendizaje. Este trabajo que se realizaría con el departamento de Orientación, tendría como finalidad la concientización sobre la importancia de la examinación

del propio quehacer escolar en cuanto a la relevancia de la responsabilidad ante sus aprendizajes.

La etapa número tres, sería el trabajo con todas y todos los docentes del establecimiento, así como en paralelo el trabajo con los cursos de esos niveles, con el fin de que existe un lineamiento institucional que esté enfocado en procesos de autorreflexión y autoevaluación para revisar los niveles de implicancia que se tienen por parte de cada actor en la mejora de los niveles de aprendizajes.

Otra de las proyecciones que podría tener el proyecto, es la incorporación de otro actor relevante en la triada, es la familia (Cifuentes, 2017), pilar fundamental en la vida de una persona que tiene injerencia directa en los aprendizajes que puede tener una o un estudiante. Este estamento no está contemplado en la propuesta original, pero es importante no perder de vista la relevancia que tiene en los procesos educativos y, por tanto, el porqué de su participación.

8.2.2 Limitaciones del proyecto

Dentro de los elementos que pudiesen ver afectado el desarrollo del proyecto, podemos tener dos elementos, uno correspondiente a lo humano y lo otro, asociado a lo organizacional.

En cuanto al elemento humano, es relevante mencionar que existe una limitación que tiene que ver con las voluntades de las y los profesores que no solo asistan a los talleres, lo que necesita compromiso con el aprendizaje profesional que se encuentran adquiriendo, sino que la humildad necesaria para poder identificar puntos de mejora profesional a partir de las reflexiones y autocríticas necesarias para desarrollar las autoevaluaciones que demuestren autenticidad y poder construir a partir de ellas.

Para poder mejorar, es necesario identificar aspectos débiles o complejidades que la práctica tiene para sí, y desde allí poder establecer mejoras que me permitan trazar una ruta. Este elemento es parte de los Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena

Enseñanza (CPEIP, 2021) en la dimensión D correspondiente a las responsabilidades profesionales, cuyo objetivo tiene que ver con la revisión de las prácticas pedagógicas y como estas impactan el aprendizaje de sus estudiantes a partir de cuestionamientos constantes.

Además de lo anterior, si bien dentro del colegio existe un tiempo protegido para el trabajo de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo, hay docentes que, presentando situaciones particulares, por ejemplo, licencias médicas o permisos excepcionales, puedan no quedarse a la realización de uno o más talleres, lo que interfiere con el aprendizaje profesional, y por tanto, el desarrollo del proceso bajo el cual se busca lograr la autorregulación profesional, al aplicar lo trabajado en talleres en sus propias clases, viéndose alterado el objetivo final.

La segunda limitación tiene que ver con el elemento organizacional, pues si bien existe una planificación y calendarización de actividades, es posible que por motivos que tienen que ver con la contingencia o urgencias propias de los temas de la institución, no se pueda cumplir con los talleres como estaba establecido, ya sea por la alteración del horario, espacio físico, entre otros.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Resultados Educativos Padres y apoderados 4°básico 2018. RBD 9106-5.
[Archivo PDF]. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Padres_y_Apoderados/4b/IPA_BASICAS_4B_2018_RBD-9106.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Resultados Educativos Padres y apoderados II medio 2018. [Archivo PDF]. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Padres_y_Apoderados/2m/IPA_2_MEDIO_2018_RBD-9106.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación (2022). Resultados Educativos para Madres, Padres y Apoderados(as) 4°básico 2022. [Archivo PDF]. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://resultados.agenciaeducacion.cl/2022/Ficha/basica/ifa/IFA_Basica_2022_RBD-9106.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación (2022). Resultados Educativos para Madres, Padres y Apoderados(as) II medio 2022. [Archivo PDF]. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://resultados.agenciaeducacion.cl/2022/Ficha/media/ifa/IFA_Media_2022_RBD-9106.pdf
- Alonso-Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos: MEC.
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1NRS79H37-6XKDFC-22R/aprender%20aprender.pdf>

Betancourt, D. F. (2016). Diagrama de Causa y efecto (Ishikawa) como herramienta de calidad. Recuperado el 17 de noviembre de 2022, de Ingenio Empresa: www.ingenioempresa.com/diagrama-causa-efecto.

Bijarro, F. (2007) Desarrollo estratégico para la investigación científica. Recuperado de: <http://www.eumed.Net/librosgratis/2007c/306/PRECISION%20DEL%20OBJETO%20Y%20EL%20CAMPO%20DE%20ACCION.htm> Fecha de consulta: 11 de julio del 2019

Cáceres, A. Yáñez D. Asesoría Técnica Parlamentaria, Comisión de Educación de la Cámara de Diputadas y Diputados y la Comisión de Educación y Cultura del Senado. (2021). Repensar el sistema educativo debido a la pandemia. Recomendaciones de organismos internacionales para enfrentar la pérdida de aprendizaje. [Archivo PDF]. <https://tinyurl.com/mvdf9c68>.

Centro de Estudios MINEDUC (CEM), (2020). Impacto del Covid-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile: Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial. chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2015) Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021) Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza. <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

- Cepal, N. U. (2019). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Cifuentes Garzón, J. E. (2017). Contexto sociocultural y aprendizaje escolar. *Revista Hojas y Hablas*, (14). https://www.researchgate.net/profile/Jose-Cifuentes-Garzon/publication/321931256_Contexto_sociocultural_y_aprendizaje_escolar/links/5db6c1da92851c577ecf20b9/Contexto-sociocultural-y-aprendizaje-escolar.pdf
- Figuroa-Céspedes, I., & Jiménez Pasten, N. (2023). Rol Mediador Docente y Aprendizaje Autorregulado: Modificabilidad, Transformabilidad y Dialogismo como Principios para una Pedagogía Postpandemia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(1), 59-75.
- Fuentes, S., & Rosario, P. (2013). Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje. Santiago. https://www.researchgate.net/publication/301850683_Mediar_para_la_Autorregulacion_del_Aprendizaje_Un_desafio_educativo_para_el_siglo_XXI
- García F. y Doménech, B. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Reflexiones Pedagógicas*, 16(1), 24-36.
- Gobierno de Chile. (13 de diciembre 2021). Juntos, Chile se recupera y aprende”: Mineduc entrega 20 propuestas educativas para enfrentar efectos de la pandemia en los próximos 4 años. <https://www.gob.cl/noticias/juntos-chile-se-recupera-y-aprende-mineduc-entrega-20-propuestas-educativas-para-enfrentar-efectos-de-la-pandemia-en-los-proximos-4-anos/>
- González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4 (1), 5-39.

Heredia Escorza, y Sánchez Aradillas, A. L. (2013). Teorías del aprendizaje en el contexto educativo.

<http://hdl.handle.net/11285/621390>

Labrada Díaz, R. y Álvarez González, I. (2020). El objeto y el campo en la investigación científica. Revista CIGET 26 (4), 1- 4.

<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/442/4422456009/index.html>

Ley N° 20.845. Diario Oficial de la República de Chile, 31 de diciembre de 2018.

Litwin E., Palou C., Calvet M., Herrera M. y Pastor L. (2003). Aprender de la evaluación

[/https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/4965/n01a11litwin.pdf](https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/4965/n01a11litwin.pdf)

Ministerio de Educación, (MINEDUC). Gabinete de Ministro (2022). Pandemia, impactos y retorno a clases 2022: Datos de impacto y diseños de estrategias para enfrentar la Pandemia. [Archivo PDF]. <https://tinyurl.com/4eua3kup>.

Ministerio de Educación, (MINEDUC). (13 de Diciembre de 2021). Juntos, Chile se recupera y aprende”: Mineduc entrega 20 propuestas educativas para enfrentar efectos de la pandemia en los próximos 4 años.

<https://www.mineduc.cl/20-propuestas-educativas-para-enfrentar-efectos-de-la-pandemia/>

Muñoz, M. Á. B. (2011). Aprendizaje autorregulado y metas que persiguen los alumnos en la clase de educación física. Foro educacional, (19), 121-142.

Ovalle, C. (2023). ¿Cómo impactan las variables no-cognitivas el aprendizaje de los adolescentes chilenos durante la postpandemia? Revista Educación las Américas, 13(1).

<http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2484774005/>

- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-576.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22.
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 30 de junio de 2023, de <https://dle.rae.es/innovar>
- Red de Innovación y Transformación Educativa. MINEDUC (2023). <https://acortar.link/aVyWoO>
- Ryan, R., Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- Sanabria, L., Vallejo, N., Ibáñez, J. I. (2017). Efecto del entrenamiento en autorregulación para el aprendizaje de la matemática. *Praxis & Saber*, 8(16), 35-56.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/6167/5249
- Sánchez M. y Martínez A., Eds.(2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. México.
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) (2013). Programa de tratamiento infanto adolescente para el consumo perjudicial y dependiente de drogas en el sector de Lo Hermida.

chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.senda.gob.cl/transparencia/pdf/2013/RE-1213B.pdf

Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) (2018). Décimo Tercer Estudio Nacional de Drogas en Población General de Chile.

[Archivo PDF]. <https://tinyurl.com/5n8jvxsz>.

Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa.

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://fundasira.cl/wp-

content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf

UNESCO. (2021). Educación en un mundo post- COVID: Consideraciones adicionales.

Cuestiones Actuales Críticas en el Currículo, Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación.

[Archivo PDF]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522_spa

Unidad de Currículo y Evaluación (UCE), Mineduc. (2020). Priorización Curricular.

[https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-](https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio/178042:Priorizacion-Curricular)

[transitorio/178042:Priorizacion-Curricular](https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio/178042:Priorizacion-Curricular)