

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Libro de Resúmenes y Síntesis de Presentaciones

XXV Encuentro Nacional de Investigadores en Educación

ENIN 2021

Comité organizador ULAGOS – COENIN

DICIEMBRE 2021



ACREDITADA 4 AÑOS
Diciembre 2016 - Diciembre 2020
Gestión Institucional
Docencia de Pregrado
Vinculación con el Medio

www.ulagos.cl





Índice.

Presentación	6
Cronología ENIN.....	8
Bienvenida actores institucionales	10
i. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP.	10
ii. Universidad de Los Lagos, Departamento de Educación.	11
iii. Comité Organizador de Encuentro de Investigadores en Educación – COENIN.	11
iv. Consejo de Decanos de las Facultades de Educación- CONFAUCE.	12
Conferencias y Paneles Centrales.....	13
i. Conferencia de apertura: “La investigación puede cambiar realidades si...”.	13
ii. Panel RIECH – COENIN: “¿Qué le puede decir la investigación a la Nueva Constitución?”.	18
iii. Panel CPEIP – CONFAUCE – COENIN: “Estándares en formación inicial docente”.	27
iv. Conferencia de cierre: “Desafíos epistemológicos y metodológicos de la investigación educativa”.	35
Resúmenes organizados por temas centrales y subtemas	41
i. Formación Inicial Docente	41
i.i. Educación para la democracia y ciudadanía.....	41
Las familias indígenas en la escuela, actores invisibles para el estado y el modelo educativo.....	41
Si la sociedad se diversifica, ¿se puede seguir con la misma formación ciudadana que antes?.....	42
i.ii. Formación de profesores para contextos educativos inclusivos e interculturales.	43
Acciones implementadas desde las políticas en educación inclusiva, en cinco universidades estatales chilenas.....	43
Configuración biográfica de las representaciones sobre diversidad e inclusión en profesores formadores y profesores en formación.	44
Desafíos en la formación inicial desde las identidades de formadores LGBTQ.....	45
Educación en y para la diversidad en la formación inicial docente en dos carreras de pedagogía de la UMCE.....	46
Escuela de verano violeta del norte: una experiencia de práctica no convencional en la carrera de pedagogía en educación básica de la universidad Arturo Prat.	47



Identificando necesidades de formación docente intercultural. La prevención de la violencia contra la niñez migrante..... 49

Incorporar la competencia intercultural durante la formación de profesores de educación física: examinando posibilidades para la macrozona sur de Chile..... 50

Hacia un debate sobre la competencia intercultural: El caso de la migración haitiana en Chile y el desencuentro de marcos sociales..... 50

Competencia intercultural. retos en la formación de profesores en la enseñanza de la lengua..... 51

Integración del juego como herramienta didáctica para propiciar la convivencia escolar..... 52

Educación virtual híbrida chilena en perspectivas tecnológicas basada en el fomento lector. 53

Sugerencia para elaborar documentos electrónicos accesibles. 56

Estructura factorial de la escala de sensibilidad intercultural (iss) en una muestra de estudiantes de pedagogía. 57

Colaboración intra-escuela en contextos de inclusión educativa antes y durante la pandemia: problemáticas y desafíos..... 58

i.iii. Mirada crítica de la estandarización como marco formador y evaluador de los docentes..... 59

Estilos comunicativos del profesor/a guía de práctica y estudiante en la FID para la comunicación afectiva..... 59

Orientación de la demanda emocional en docentes durante el trabajo educativo en contexto de pandemia..... 60

i.iv. Desafíos para atraer y retener docentes: Déficit de profesorado y deserción docente..... 61

Construcciones discursivas sobre el rol social del profesorado en el marco del proceso de profesionalización (2003-2018). 61

Revisión sistemática sobre las prácticas pedagógicas efectivas en educación terciaria. 62

Significados sobre construcción de conocimiento en investigación en la formación del profesorado de historia y geografía. Perspectiva estudiantil..... 63

Saberes para la formación inicial sobre la enseñanza con estudiantado de altas capacidades..... 64

Condiciones para la integración de estándares pedagógicos en plan formativo de una carrera de pedagogía..... 65

II. Currículum como campo de estudio y transfección Educativa:.....66

ii.i. Proyectos educativos transformadores..... 66



Formación ciudadana en la clase de matemática: el caso de la enseñanza del metro cuadrado en clases virtuales..... 66

Resignificación del discurso curricular en la enseñanza de las ciencias naturales por parte de profesores de educación básica en colegios de la Región Metropolitana.... 67

Prácticas colonizadoras y descolonizadoras en la enseñanza del inglés a estudiantes Aymaras..... 68

Representaciones implícitas sobre aprendizaje profundo de líderes educativos. 69

Acompañamiento colaborativo para el desarrollo de procesos de innovación en una comunidad escolar: el caso de un trabajo articulado entre universidad y escuela. 70

Liderazgo educativo para la mejora de las prácticas pedagógicas en enseñanza media técnico profesional..... 71

Formación ética como objetivo transversal de la escuela. 72

Reconstruir y reflexionar: Arqueología de una experiencia educativa con adultos, en la Universidad Abierta de Recoleta. 73

Rol del educador diferencial en la estimulación de la comunicación y el lenguaje. .. 74

ii.ii. Currículo nacional: Discusión y desafíos del qué enseñar y para qué enseñar. 75

 Comprensión de textos multimodales. El desafío curricular para el siglo xxi desde la justicia educativa..... 75

 Texto de apoyo: creación y uso de recursos didácticos para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. 76

 Reconciliando el vínculo de los estudiantes con el proceso escolar: Hábil-Mente como herramienta facilitadora del retorno a la Escuela..... 77

 La disponibilidad léxica del profesorado de Historia y Geografía, y las habilidades sociales en los planes educativos asociados a la formación ciudadana en las Provincias de Concepción y Arauco – Chile. 78

 Aspectos y perspectivas para la formación inicial docente en el contexto de los nuevos estándares para carreras pedagógicas. 79

 Evaluación formativa y su impacto en los procesos de priorización curricular. 80

ii.iii. Desafíos e impacto del contexto virtual, en la implementación y evaluación del currículo. 81

 Uso del portafolio como herramienta metodológica para constatar competencias evaluativas en un curso online en tiempos de pandemia. 81

 Desafíos y aprendizajes didácticos que emergen de la reflexión en el contexto de enseñanza virtual..... 82



Nivel y percepciones sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas en una lengua extranjera según estándar disciplinario de estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de último año en modalidad virtual en tiempos de COVID-19..... 83

Dirigir establecimientos educacionales con programas de integración escolar en tiempos de pandemia: un desafío emocional..... 83

Continuidad del aprendizaje durante la pandemia covid-19: desafíos a la gestión curricular de escuelas chilenas en el período de educación remota..... 84

Relación entre emociones de profesores(as) y trabajo de aula en el contexto de la pandemia..... 86

III. Política pública en educación y desafíos de la discusión en torno al rol de la educación en una Nueva Constitución.87

iii.i. Sistema de Desarrollo de Profesional Docente 87

Implementación del trabajo colaborativo en establecimientos escolares y su relación con la política docente. 87

iii.ii. Análisis crítico de la ley 21.040: Nueva Educación Pública 88

Generación de espacios socioemocionalmente seguros, un desafío para la orientación en tiempos de crisis sanitaria. 88

iii.iv. Estándares y mediciones en la educación chilena 89

Acompañamiento a la evaluación docente..... 89

IV. Prácticas pedagógicas: La voz de los docentes y su efecto en la investigación ...90

iv.i. Narrativa docente y relatos pedagógicos 90

Relatos docentes como espacio para teorizar la vivencia de futuros profesores..... 90

ABP como estrategia para desarrollar competencias científicas en estudiantes y aprendizaje profesional docente en contexto de pandemia..... 91

Reflexión de la práctica que emerge de relatos compartidos en pandemia..... 92

Relatos pedagógicos de docentes en formación: polifonía de experiencias en la escuela de emergencia. 94

Metodología para el cambio conceptual en formadores de lectores. experiencia de asesoramiento a través de la reflexión oral y escrita..... 94

Síntesis y discusiones en torno a temas principales y subtemas96

Resultados “Encuesta sobre la recepción en el sistema educacional de los Estándares de la Formación Inicial Docente” 101



Presentación

XXV Encuentro Nacional de Investigadores en Educación “Escuela, Profesorado e Investigación: Transformaciones en el marco constituyente 2021”.

Durante los días miércoles 10, jueves 11 y viernes 12 de noviembre de este 2021 se realizó, por primera vez en modalidad virtual, la XXV versión del Encuentro Nacional de Investigadores en Educación (ENIN 2021). Sus organizadores, convocantes y anfitriones fueron la Comisión Organizadora de Encuentros y Coloquios de Investigadores en Educación (COENIN) y la Universidad de Los Lagos (ULAGOS). El evento contó con el apoyo y participación de profesionales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación.

El contexto que inspiró este encuentro 2021: “Escuela, Profesorado e Investigación: Transformaciones en el marco constituyente”, dice relación con la necesidad y obligación de democratizar el conocimiento generado en el ámbito de la investigación educativa, con el fin de potenciar una relación colaborativa entre escuela, profesorado e investigación, además de una permanente reflexión crítica y pedagógica, la que cobra mayor sentido en el momento histórico que Chile está viviendo, a partir de lo cual el escenario de una Nueva Constitución crea condiciones para enriquecer esta discusión y relación.

OBJETIVOS

- **Promover el intercambio y difusión de experiencias pedagógicas y de investigación educacional.**
- **Generar espacios de diálogo y reflexión que contribuyan a la relación entre la investigación, la formación inicial y desarrollo profesional docente, el sistema escolar en los diferentes niveles, modalidades y el impacto tecnológico en los aprendizajes.**
- **Propiciar la generación de redes de investigadores que favorezcan la producción de conocimiento en educación, como una contribución permanente a las transformaciones educacionales que vivencia nuestro país.**

Este congreso tuvo la participación de destacadas y destacados expositores que forman parte de las redes institucionales que se han conformado en torno a la investigación en educación (Red de investigadores en educación chilena – RIECH), contando con la contribución de la Dra. Alicia Riveiro Morales, desde México con la conferencia de apertura titulada “La investigación puede transformar realidades si...”, junto con esto se organizaron dos temas centrales en torno a las temáticas que aborda el encuentro, con las contribuciones de los paneles RIECH – COENIN, ¿Qué le puede decir la investigación a la educación de la Nueva Constitución?, además del panel de CPEIP-CONFAUCE-COENIN “Estándares en formación inicial docente”; finalizando con la conferencia de clausura del Dr. Juan Mansilla Sepúlveda, Decano Facultad de Humanidades, Universidad Católica de Temuco y Presidente de CONFAUCE, titulada “Desafíos epistemológicos y metodológicos para la investigación educativa”.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Este encuentro fue estructurado en cuatro ejes centrales:

I. Formación Inicial Docente

II. Currículum como campo de estudio y transformación educacional

III. Política pública en educación y desafíos de la discusión en torno al rol de la educación en una Nueva Constitución

IV. Prácticas pedagógicas: La voz de los docentes y su efecto en la investigación.

En cada uno de los cuales ha coexistido una amplia diversidad de temas que se instalan en la base de las investigaciones pedagógicas que hoy recogen temas centrales en cuanto a los desafíos que se han observado a partir de la incidencia de fenómenos locales (nacionales, regionales y territoriales), así como también aquellos de escala global o humana y que hoy tienen que ver con el contexto transversal de la pandemia SARS-CoV-2, la virtualización de los sistemas para la formación, la estandarización y alineación de las políticas públicas en educación en torno la mejora, entre otros; los que han sido ampliamente discutidos en 14 mesas y donde se ha contado con la participación de más de 60 ponencias y alrededor de 100 expositores de todo el mundo.

Finalmente, el comité organizador y las instituciones que albergan esta instancia agradecen la participación de cada uno de los actores que hacen posible este ENIN 2021, incluyendo en estos a expositores, audiencias, investigadores, académicos, funcionarios y profesionales que hacen posible llevar a cabo estas instancias de reflexión y colaboración.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Cronología ENIN

Año	Versión	Sede	Versión Internacional	Versión Interregional
1969	I	CPEIP		
1971	II	CPEIP		
1974	III	CPEIP		
1976	IV	CPEIP		
1978	V	CPEIP		
1981	VI	CPEIP		
1983	VII	CPEIP		
1985	VIII	CPEIP		
1987	IX	Pontificia Universidad Católica de Chile		
1989	X	CPEIP		
1991	XI	CPEIP		
1993	XII	CPEIP		
1995	XIII	CPEIP		
1997	XIV	CPEIP		
1999	XV	CPEIP	I	
2001	XVI	CPEIP	II	
2002		Universidad Austral de Chile		I
2003	XVII	CPEIP	III	
2004		Universidad Arturo Prat		II
2005	XVIII	CPEIP	IV	
2006		Universidad de La Serena	i	III
2007	XIX	CPEIP	V	
2008		Universidad de Concepción		IV
2009	XX	CPEIP	VI	
2010		Universidad Católica del Norte		V
2012	XXI	Universidad Mayor	VII	
2013		Universidad Austral de Chile		VI
2014	XXII	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	VIII	



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Año	Versión	Sede	Versión Internacional	Versión Interregional
2015		Universidad Autónoma de Chile, sede Temuco		VII
2016	XXIII	Universidad de Playa Ancha	IX	
2018	XXIV	Universidades de Antofagasta y Católica del Norte	X	
2021	XXV	Universidad de Los Lagos	XI	

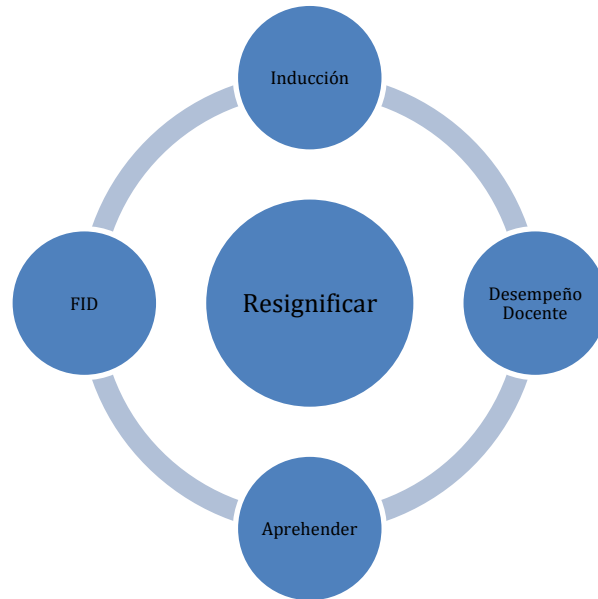


Bienvenida actores institucionales

i. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP.

Paulina Enero Segovia – Coordinadora FID CPEIP

Los principios fundamentales del Desarrollo Profesional Docente constituyen un proceso de formación y aprendizaje que transcurre en una forma continua durante la vida docente, además de sostenida en el ejercicio profesional y el desarrollo de los sistemas educacionales, lo que se desenvuelve desde la Formación Inicial docente hasta la Formación en Servicios en diferentes escenarios, medios o comunidades de aprendizaje; lo cual permite una constante reflexión crítica y resignificación de la práctica pedagógica para mejorar los resultados de aprendizaje.



Los nuevos Estándares para carreras pedagógicas, además de los Estándares de Desempeño Profesional, contenidos en el nuevo Marco para la Buena Enseñanza, configuran una serie de dispositivos e instrumentos de referencia para las y los docentes en ejercicio, capaces de orientar, con una base clara y precisa, el Desempeño Profesional Docente. La complementariedad de estos instrumentos opera como un todo articulado de propósitos, momentos y usos específicos, los cuales se basan en la construcción de conocimiento el cual es discutido, de manera democrática, por todos los actores del sistema educacional. El análisis permanente de estos mismos, en escenarios que permiten su retroalimentación hacia las instituciones formadoras, se vuelve un insumo valioso y relevante para la toma de decisiones sobre los planes formativos, desarrollo de innovaciones y la actualización y/o creación de políticas públicas en educación.

Las diferentes instancias para el desarrollo reflexivo del rol docente y del proceso de enseñanza aprendizaje en general, permite, por tanto, un sustento teórico y analítico pertinentes con los medios de validación en forma directa a través del desenvolvimiento del docente en la práctica pedagógica, lo que permite el contraste de estos principios fundamentales de FID, aportando al mejoramiento continuo de los programas de formación para docentes; todo esto impactando en el estudiante, abriéndole espacios para optar a educación de calidad en todo el territorio nacional.



ii. Universidad de Los Lagos, Departamento de Educación.

Rodrigo Lagos Vargas – Director Departamento Educación ULAGOS.

El escenario en el cual se enmarca este XXV ENIN viene a estar marcado por las condiciones del contexto nacional e internacional. Por un lado, el proceso constituyente que se levanta en Chile como una nueva etapa en la consolidación de cambios sociales, por tanto, en el escenario de la educación; además de, por otro lado, el escenario pandémico por la propagación mundial del virus SARS COVID 19, lo que instala por primera vez en educación un desafío de innovación tan relevante como es la virtualización de todo el proceso formativo. Todo esto generando amplias expectativas sobre las transformaciones en importantes condiciones de la Formación Inicial Docente, así como también en el Desempeño Docente en general.

Esto da suma relevancia a ENIN, representando un espacio consolidado para que las diferentes universidades que forman parte de este tomen un rol particular liderando las diferentes áreas de desarrollo e investigación desde la FID hasta el Desempeño Docente, lo que significaría un impacto significativo en el quehacer como formadoras, considerando la amplia diversidad y contextos particulares en los que se desenvuelven.

La virtualidad propia de estos momentos, además, ha venido a ser un elemento central para este encuentro, permitiendo que los diferentes actores y participantes de este consigan generar instancias de intercambio de ideas y proyectos que nos permitan, además de mejorar lo desempeños en todas las áreas, soñar esta educación que queremos para el Chile que viene.

iii. Comité Organizador de Encuentro de Investigadores en Educación – COENIN.

Sandra Garrido Osses – Presidenta COENIN

COENIN es una agrupación con sentido público conformada por Universidades chilenas que imparten carreras de pedagogía, además del Colegio de Profesores, Centros de Investigación y el Ministerio de Educación a través de CPEIP.

La misión de COENIN es articular y definir la investigación educativa en Chile, para contribuir en la comprensión y la transformación de la praxis docente en sus diversos contextos, además de tener un rol importante en la democratización del conocimiento, discusión de diferentes políticas públicas, tomar decisiones en Formación Inicial y de manera permanente durante el Desarrollo Profesional en educación.

Una de las principales actividades de COENIN son los encuentros de investigadores en educación, el cual es un espacio para compartir el quehacer pedagógico en forma de investigación y análisis crítico de cada uno de los momentos que componen este sistema, de manera abierta y colaborativa. Este encuentro es realizado bianualmente desde el año 1969, lo cual ha significado un importante aporte al desarrollo de la educación en Chile, durante la realización de esta XXV

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



www.ulagos.cl
ACREDITADA 4 AÑOS
Diciembre 2015 - Diciembre 2020
Gestión Institucional
Inocencia de Inegada
Vinculación con el Medio



ENIN recordamos a una de sus precursoras María Angelica Palavecino “Palita”, quien fue una de las entusiastas en la democratización de la reflexión pedagógica y que hoy no se encuentra con nosotros.

Hoy día es necesario reconocer que se avanza con COENIN en reconocer esta instancia de diálogo y conocimiento, siendo un agente activo para las transformaciones llevadas a cabo en nuestro país en materia educativa. Este encuentro denominado: Escuela, profesorado e investigación. Transformaciones en el marco constituyente, se inspira en ello y los ideales heredados a COENIN.

Junto con esto, hay que reconocer que este XXV COENIN incluye un capítulo de Prácticas Pedagógicas, un escenario fundamental para el contraste de los momentos que se reflexionan en la investigación, de la mano del relato de los actores y permitiendo reconocer el rol docente como un agente central del sistema educacional.

iv. Consejo de Decanos de las Facultades de Educación- CONFAUCE.

Juan Mansilla Sepúlveda – Presidente CONFAUCE

La Formación Inicial Docente tiene como objetivos, además del acto específico de la enseñanza en el aula, la investigación sobre el quehacer pedagógico, actividad que no podemos eludir. Investigación que por lo demás debe ser polisémica, lo que permite poner en relevancia y conocer nuevos e innovadores marcos que permiten ampliar las perspectivas, abriéndose a los intereses, diseños y medios para la democratización del conocimiento de manera diversa.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Conferencias y Paneles Centrales

i. Conferencia de apertura: “La investigación puede cambiar realidades si...”.

Dra. Alicia Rivera Morales. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad Nacional Autónoma de México.

1. Producción de conocimiento desde la perspectiva del sur.

Se refiere a la producción de conocimientos y saberes donde marcamos una diferencia u horizonte de investigación para la lectura y posterior comprensión del mundo desde otro lugar, contraponiéndose a las corrientes hegemónicas y de dominación del conocimiento formal. Carlos Moya plantea que se requiere transitar por caminos alternativos a la dependencia del conocimiento, como práctica cultural hegemónica y colonizadora, que suma a muchas de las tradiciones universitarias latinoamericanas. Siguiendo con Moya, quienes producen conocimiento, tal como lo conocemos, se divide en dos: quienes producen conocimiento y quienes lo consumen. Nosotros estamos entre los consumidores de conocimiento. Se consumen patrones culturales y matrices simbólicas de colonización, dominio y hegemonías (Moya, 2021); por lo tanto, nosotros, en estos contextos, nos suscribimos a esas metodologías hegemónicas de investigación.

Desde aquí hemos caído en la trampa neoliberal de la producción académica en la Universidad, instalándonos en una lógica estandarizada, donde indicadores como el número de artículos publicados en determinadas revistas de prestigio o indexadas, y sujetos a todos estos códigos normativos de la investigación, sin darnos cuenta si esto es investigación, o si aprendemos investigación, o si enseñamos investigación, o, incluso, si no investigamos, por lo que, no pensar en investigación, también nos dificulta pensar críticamente desde donde y hacia donde investigamos.

Instalando en la racionalidad de la investigación desde el sur, por tanto, lo que nos indica Katherine Walsh (2020) como el giro decolonial, lo que implica partir de la deshumanización, del sentido de no existencia presente en la colonialidad— del poder, del saber y del ser — para considerar las luchas de los pueblos, pero también sus luchas de modo de construir modos de vivir, y de poder, saber y ser distintos a los que nos someten. En este sentido, se hace urgente considerar las ausencias epistémicas del mundo indígena, otros mundos de los grupos en situación de vulnerabilidad, los cuales no son solo indígenas, sino una multiplicidad de otros mundos que están demandando nuestra atención y nuestra mirada, como pueden ser las mujeres violentadas, personas en situación de calle, personas privadas de libertad, y otras diversidades sexuales, entre otros; por tanto, en las Universidades hay un multiverso de problemáticas que están ahí invisibilizadas y que no hemos considerado. En los sistemas de formación académica también hay una ausencia de producción de conocimiento lo que, de alguna manera, está sustentados en las lógicas de las disciplinas eurocéntricas dominantes, aquellas que han desarrollado hábil y eficazmente la binariedad de las relaciones, lo que define solamente una mirada hegemónica.



Con todo, urge hablar de procesos descolonizadores en el horizonte de la interculturalidad comprendida en el sentido mucho más amplio, incluyendo no solo a los mundos indígenas, sino aquellos que aparecen en el escenario actual como son los migrantes que transitan entre diferentes fronteras y aquellos que están en las propias fronteras nacionales migrando, entre otros ya mencionados. Por tanto, se trata de desmontar las matrices coloniales del poder, del ser, del saber y del sentir, porque estamos condicionados en todas estas dimensiones.

2. Investigar en la Universidad.

Un momento que se requiere es el del cambio de paradigmas, epistemológicos o de formas de investigación, según Walsh (2020), el desafío pedagógico de la Universidad, para convertirse en una suerte de praxis insurgente, para negarnos a encerrarnos en las paredes institucionales y salir a la realidad contextual, a lo que está pasando en las comunidades marginadas, en las comunidades indígenas. Por tanto, se interpela a formar o conformar comunidades universitarias, capaces de reformular, transformar y cambiar, las formas de investigación que sean capaces de abrazar, cambiar realidades y el cómo hacer las cosas en investigación. Esto bajo una nueva epistemología que nos dota de nuevas articulaciones heurísticas y un anclaje a nuevas perspectivas en el conocer, por lo que se hace necesario refundar nuevos diálogos con los entornos socioculturales, patrimoniales y reformular el paradigma de universidad desde las propias comunidades. Esto es, establecer procesos de recuperación y el valor del conocimiento ancestrales que están albergados en las comunidades, y que los han hecho ser lo que son, los cuales en muchos escenarios nos han dado lecciones de vida frente a los escenarios en crisis.

En este sentido, la universidad transitaría hacia este vector de interculturalidad, reconociendo la relación de las hegemonías, ya sea de dominación y/o dependencia en la producción y validación del conocimiento y del conocer, de modo que se construya una universidad situada en nuestra propia realidad y comprometida con ella, capaz de poner en valor nuestra poesía, ética y estética, tal como señala Moya (2021); asumiendo que desde este lugar toca recuperar las tradiciones, costumbres y cultura, llevándonos a hacer una investigación distinta, que efectivamente pueda servir para transformar nuestras realidades.

Hay una relación estrecha entre la docencia y la investigación, lo que ha sido ampliamente discutido por investigadores, tal como señala Glassman (2003), hay un vínculo con la investigación que consiste en que se comparte como objeto el conocimiento, aunque el conocimiento se construye en la investigación y se transmite a partir de la docencia, para formar profesionales del sistema educativo. Por tanto, la docencia está fundamentada en la investigación debido a que esta última permite formar a los estudiantes en los campos disciplinarios y profesionales de acuerdo a sus propósitos, mediante el desarrollo de programas curriculares, en los que el elemento central para el fundamento del currículo es precisamente el avance de la ciencia y de cada una de las disciplinas, por tanto, tendría que converger el qué se enseña en la universidad considerando los contenidos que emanan desde la ciencia, junto con valores, principios y demás fundamentos del currículo. Todo esto, además, considerando un marco o base de métodos pedagógicos que posibiliten esos fines éticos y académicos.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Briceño (s/f), señala que la universidad que no hace investigación presenta una docencia dudosa, si estos dos elementos no los involucra en su entorno, entonces la universidad no actualiza lo que enseña, ni lo que produce, por lo que se vuelve un rasgo fundamental y necesario, albergado en la extensión y vinculación universitarias.

Desde la perspectiva de los docentes, por un lado, unos docentes declaran su inclinación hacia la docencia o hacia la investigación. A partir de los 90 en Latinoamérica, cuando se instala un programa de desarrollo e investigación más bien neoliberal, encargándose de instalar una dinámica de realizar actividades tanto de docencia como de investigación, además de difusión y extensión universitarias, lo que nos lleva a dividir nuestras actividades y tiempo en estas cuatro funciones sustantivas de la universidad. Por tanto, unos prefieren una de estas áreas de manera particular, mientras también hay aquellos que realizan ambos roles. Con esto se sostiene una idea sobre que la investigación puede llevar a mejorar la docencia, la cual hoy día es una afirmación que se sostiene con una serie de hallazgos desde la investigación. Así mismo, un profesor universitario que también investiga ha ido contribuyendo a generar cierta condición académica frente a la de la docencia, lo que implica un estado de desequilibrios entre la docencia y la investigación, manifestándose de diferentes maneras en la experiencia de los docentes que participan en este trabajo de investigación. Finalmente, los docentes que dedican un tiempo a enseñar un conocimiento emergente, garantizando el aprendizaje de sus estudiantes, los que además realizan proyectos de investigación y escriben artículos, creándose una tendencia en este sentido, aunque hay que tomar en cuenta que no todos los académicos y académicas tienen las mismas condiciones, habilidades o competencias para hacer investigación.

Con esto es posible advertir, desde diferentes fuentes de investigación sobre este tema, que las distinciones y desequilibrios entre docencia – investigación, se recupera la idea sobre las habilidades para ser un buen profesor y/o Investigador están significativamente correlacionadas, como el caso de Cordero y García (2006) donde han evidenciado que los docentes no necesariamente poseen los marcos de competencias necesarias para escribir un artículo científico, el cual es el resultado del ejercicio de investigar. Así mismo otros estudios específicos han detectado que los tiempos que se dedican a la docencia y a la investigación se relacionan negativamente, por lo que requiere de ciertas condiciones para desarrollarse; mientras que Karukstis (2004) enfrentando la misma relación, menciona que se relacionan positivamente, considerando además que la productividad global de los profesores a nivel global no es muy abundante, y solo un selecto número de profesores es capaz de publicar sus trabajos de investigación, lo que enfrenta los escenarios en los cuales se produce el conocimiento, como una base de desigualdad. Otro de los hallazgos de Fox (1985) nos permite reconocer que los profesores que además investigan publican en revistas locales y el financiamiento para sus proyectos es escaso. Para el caso de Arkelind y Quinian (2001) reconocen que las redes académicas y de investigación, además de haber participado en talleres o cursos para mejorar la producción impactan positivamente.

Considerando el escenario de los estudiantes, según Muller (2000), consideran que los profesores que investigan ayudan a diseminar el conocimiento, además desarrollar habilidades para realizar y enseñar en investigación, debido a que esto emerge desde su propia experiencia, por tanto, pueden relacionar la teoría con la práctica. Los estudiantes han considerado que esta relación permite a la docencia beneficiarse de la investigación, aunque esta relación sea intangible, es

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



ACREDITADA 4 AÑOS

Diciembre 2015 - Diciembre 2020
GESTIÓN INSTITUCIONAL
Inocencia de Meryada
Vinculación con el Medio



posible detectar avances en los docentes en cuanto al espíritu crítico, actitud positiva hacia el estudio y el conocimiento, transmitiéndoselo a los estudiantes. Señalan, además, que lo que los implica en el desarrollo de trabajos de investigación tiene que ver con las prácticas que posibilitan el aprendizaje de estas formas de investigación. Marton, Hounsell y Entwistle (1997) son enfáticos en relacionar las formas de investigación tanto cualitativa o cualitativa del conocimiento, genera consecuencias positivas en el aprendizaje del estudiante y hasta en las formas de evaluación.

En relación con lo que se tendría que definir para potenciar la investigación en la universidad está albergando el respeto y el interés de los docentes, de acuerdo con sus habilidades y competencias que pueden ser de mayor impacto tanto en el aula como en la investigación. Junto con esto, generar estrategias de trabajo colaborativo con el personal administrativo, capaces de instalar buenas prácticas de investigación. Es también necesario establecer mecanismos para actualizar el conocimiento y los enfoques o campos emergentes, permitiéndoles contextualizarse con las realidades.

Uno de los aspectos que tiene que ver con el desarrollo de alianzas y mejorar la relación con el entorno directo de la investigación tiene que ver con colaborar con diversas organizaciones educativas y sociales, en contextos disímiles como son lo suburbanos, suburbanos, rurales e indígenas, además de la diversidad de otros contextos que requieren de una interpretación permitiendo cambiar sus realidades. Lo que va de la mano con formar profesionales sensibles con los grupos culturales o sociales, aportando con la inter y transdisciplina, capaces de atender la interculturalidad, con sentido ético, crítico y creativo.

Al mismo tiempo, cuando se fortalece la relación de la investigación con el desarrollo educacional, comienza a vincularse los resultados de esta investigación con los procesos formativos, generando currículas pertinentes, flexibles, abiertas, holistas e innovadoras, lo cual permite formar en investigación desde una perspectiva distinta.

Algunas de las consideraciones sobre cómo hacer operativa esta relación en diferentes escenarios tiene que ver con mejorar las alternativas de movilidad académica a través de proyectos de investigación colaborativos, incorporando estudiantes en proyectos de investigación e intervención, además de generar instancias de investigación acción o intervención formativa como un proceso de aprendizaje.

La misión de la investigación se instala en un proyecto de universidad que supone el sustento de la misma comunidad universitaria, como función sustantiva, la que es considerada una práctica virtuosa y comunitaria capaz de reforzar el vínculo entre el proyecto institucional, académico y el proyecto de formación que se plantea en este espacio de conocimiento o comunidad de conocimiento. Lo que implica hoy una recuperación de la mirada alternativa y emancipadora que el conocimiento supone situar como uno de los componentes centrales y esenciales para nuestra cultura y patrimonio, la identidad como pueblos y los diferentes conocimientos, intereses y aspiraciones.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





3. Metodología. La parte de la sombra como ejercicio de problematización.

Este último punto, muy relevante, comienza a pensar o repensar los claroscuros de la investigación en educación, reconociendo este como un campo ajeno, visible y cercado. Lo cual delimitar un territorio establecido, detallado a partir de objetos de estudio, zonas de intervención, solicitudes de intervención e incluso temas emergentes, siendo esto determinado a partir de un cierto criterio de poder (González, Rivera y Guerra, 2019), enfrentando paradigmas de investigación cualitativos y cuantitativos, subjetividades frente intersubjetividades, lo que refleja el proyecto hegemónico en educación. En este escenario se plantea la realidad institucional, como rejillas de pensamiento, se regodean en la comodidad de lo establecido, en los privilegios de las asesorías y de los comentarios, comisiones de titulación que definen que se asesora o plantea en tesis de grado; mientras que nos queda todo lo interrogado, lo no visto, lo cual crea zonas o posibilidades de pensamiento de pensamiento y de la acción que tiene surcos interiores que tenemos que comenzar a trazar, como los procedimientos de regulación discursiva y las técnicas, los protocolos, los marcos teóricos, los informes, las disciplinas, los autores, las sentencias epistémicas, las censuras de la verdad.

Emergen, por tanto, en las escuelas o universidades, una serie de problemáticas que no se ven, no se tematiza y no se problematiza, creando un catálogo interminable entre las violencias, las exclusiones, las opresiones, las cuales tenemos que comenzar a observar para tener una investigación con otro sentido u otro valor. Por ejemplo: Qué violencias, carencias, detonó la epidemia del COVID-19. Desde aquí comienzan a emerger los diferentes métodos que nos permiten enfrentarnos a la diversidad de claroscuros, como son los comprensivos, interpretativos, etnográficos, entre otros que permiten establecer reflexiones sobre lo que sucede en esta realidad que se ocultaba bajo una sola forma de producir conocimiento.

Como conclusiones la universidad deberá buscar el espacio común donde la relación entre docencia e investigación, capaz de movilizar sinergias entre estos momentos, tomando en cuenta las consideraciones y diferencias culturales y académicas que pueden suscitarse en las universidades. Sobre todo, la relación entre la investigación y la institución universitaria para mejorar los marcos en los que se desarrolla este componente central del quehacer formativo. Son varios los retos, el mayor tiene que ver con reencausar la investigación, evitando el reduccionismo, el consumismo y la destrucción de la naturaleza, buscando la aplicación en sentido práctico y teórico soportado por una serie de principios éticos que propicien el desarrollo de valores en todo sentido. Con todo, la investigación es una herramienta capaz de dar viabilidad al surgimiento de la sociedad, la humanización, la diversidad y la transformación, creando espacios para ser aplicada rompiendo los estereotipos de dominación, colonización y reduccionismo.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





ii. Panel RIECH – COENIN: “¿Qué le puede decir la investigación a la Nueva Constitución?”.

Tamara Contreras; Rosario Olivares; Margarita Calderón – RIECH
Silvia Redón - COENIN

Ponencia: Qué le puede decir la investigación a la educación en la Nueva Constitución. Nuestras propuestas desde la Educación Pública de Santiago – Ilustre Municipalidad de Santiago

Tamara Contreras – I. Municipalidad de Santiago.

Elementos de contexto Municipalidad de Santiago:

- Inicio de nueva gestión municipal Irací Hassler Jacob.
- Estallido social Octubre de 2019.
- Cambio constitucional en curso
- Tránsito de Santiago a Servicio Local de Educación Pública (2025)
- Agotamiento del modelo de estandarización de aprendizajes.
- Agotamiento (por incapacidad) de las lógicas desprofesionalizantes basadas en la desconfianza en los y las docentes.

Con todo, la relación entre escuela e investigación educativa se abordarán desde dos veredas, por un lado, la del conocimiento levantado desde las escuelas, por el otro desde lo que la investigación educativa pueda aportar en el escenario de la escuela, en este sentido, la escuela y los docentes son creadores y portadores de conocimiento, por tanto, la investigación educativa no solo debe centrarse en la política educativa, sino también darle un valor y protagonismo a la experiencia educativa, lo que supone considerar a nuestras profesoras y profesores como sujetos que también investigan, y esto no solo como sujetos investigados, sino como actores y protagonistas de estos procesos, para lo cual se requieren de la generación de condiciones, siempre muy complejas al interior de la escuela por temas tiempo – espacios; sin embargo, siempre desde los mismos espacios formales con los que la escuela cuenta, podemos dar una orientación hacia estos procesos de investigación, reconociendo como espacios de diálogo y análisis los consejos de profesores y profesoras, los consejos pedagógicos que se ejecutan y efectúan de manera sistemática, como momentos de los procesos educativos que son respuesta a contextos diversos, constituidos como espacios de investigación, por tanto, es una necesidad observarlos, investigarlos, para reconocer lo que hace la escuela para enfrentar estos contextos, y asumir desafíos de mayor complejidad, siendo un espacio de sistematización, de construcción y de conocimiento desde la experiencia.

En este escenario de complejidades, la alianza con las universidades y los investigadores es una de las estrategias de acercamiento a fenómenos en los que ellas y ellos pueden colaborar con cada uno de los procesos de construcción de conocimiento situado desde la escuela y con la escuela.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



www.ulagos.cl
ACREDITADA 4 AÑOS
Diciembre 2015 - Diciembre 2020
Gestión Institucional
Inocencia de Inegridad
Vinculación con el Medio



Respecto de las necesidades de investigación que se reconocen en este momento de transición comunal:

- Investigar los proyectos educativos más allá de la estandarización: El contexto de pandemia ha revelado con mucha claridad la crisis de la estandarización y la pérdida de sentido de la política de estandarización. En el caso de generar procesos de investigación que permitan ir más allá de los resultados que hoy conocemos sobre pruebas estandarizadas.
- Pedagogía, sentido y reflexión docente: Es posible acceder a investigaciones, aportes y propuestas desde la gestión, necesitamos recuperar la reflexión en torno al sentido, el qué y el para qué el que se comienza a desplazar.
- Retorno de la investigación a la comunidad educativa: más allá de la entrega de resultados e informes de manera formal, sino también que, se integren a proyectos educativos y capaces de generar cambios y adaptaciones en función de los resultados de investigaciones en cada contexto.
- Diseño curricular y desarrollo curricular: Escenario donde se hace recurrente abordar la relación conflictiva entre estos dos estadios, de tensión y desafíos, debido a que las profesoras y profesores se desenvuelven realizando una serie de adaptaciones en el escenario de aula que tienen mayor o menor intencional que se enmarca en las buenas prácticas del desempeño docente, la caja oscura que se relaciona con esta propuesta del diseño curricular y que se enfrenta a su implementación en el aula.

Propuesta pedagógica 2022 – 2025. Documento de trabajo para discusiones en torno a PADEM 2022, Dirección de Educación Municipal I. Municipalidad de Santiago, aprobado por consejo municipal de manera unánime.

Invitación a la educación pública de Santiago. Chile tiene que caminar hacia un nuevo modelo educativo basado en un nuevo paradigma, por lo que se invita a las comunidades para que, desde el campo de la pedagogía, se pueda co-construir este nuevo paradigma educativo basado en una educación democrática, integral y para la vida.

Modelo pedagógico comunal:

Educación para la vida	
Poner el conocimiento al servicio de la comprensión y de la transformación de la vida en sociedad desde la perspectiva de la dignidad y el buen vivir.	Gestión y Desarrollo Curricular
Educación con un ideario de sujeto y de sociedad: enfoque de derechos, no sexista e inclusiva, democrático, con el protagonismo de las comunidades	
Praxis pedagógica, curricular y evaluativa: dimensiones valóricas, socioemocionales, contextuales y académicas.	



Bajada pedagógica de pilares educación para la vida	
Participación democrática	Pedagogía para la democracia participativa
Educación integral con enfoque de género.	Pedagogía para el aprendizaje y la formación integral. Pedagogía no sexista Pedagogía inclusiva
Innovación educativa y desarrollo profesional	Pedagogía de la profesionalización y reflexión crítica docente
Espacios educativos seguros y acogedores	Pedagogía para la convivencia
Vínculo con el territorio	Pedagogía contextualizadora Pedagogía intercultural Pedagogía para la valoración de la biodiversidad, el ambiente y la naturaleza.

Ponencia: Qué le puede decir la investigación a la educación en la Nueva Constitución. Desde la educación feminista y de género.

Dra. Rosario Olivares Saavedra – Universidad Alberto Hurtado.

El trabajo investigativo de docentes feministas de aula, particularmente el trabajo llevado a cabo por la red docente feminista, entendiendo ese debate muy particular e interesante que se ha perdido en pedagogía, como decía el mismo Giroux, las profesoras y profesores somos intelectuales de nuestra practica investigativa, y que en el campo de la investigación se suele no tomar mucho en consideración, particularmente porque las condiciones materiales de quienes ejercemos docencia no nos dan tiempo para ejercer ese rol de intelectuales e investigadores o investigadoras, además porque la política pública en educación hace décadas se lleva levantando desde profesionales de la educación que no han sido docentes. Por lo tanto, a nosotras nos pasó, cuando comenzamos a trabajar desde el feminismo como profesoras anterior al año 2018, que nos dimos cuenta que muchas experiencias que estaban sucediendo en la escuela, en el liceo, en el colegio, a propósito de pensar una pedagogía feminista, tanto en términos epistemológicos, como en su práctica dentro de la sala de clases, lo que era, al parecer, una situación aislada y la idea de organizarnos en una red, en este caso la red docente feminista, fue congregar todos esos saberes que estaban aislados y disgregados por los distintos contextos socioeducativos y agruparlos en un posicionamiento que además, no solo tenía que ver con pensar la educación que queremos y cuáles han sido las prácticas que nos han llevado a pensar una pedagogía feminista, sino también asumir que epistemológicamente la educación es política, por tanto, la organización que debe rondar un pensamiento de una educación distinta, debe partir de una orgánica que no solo es pedagógica, sino que también es política. Cuestiones que habían sufrido una ausencia durante largos años de temáticas en el mismo movimiento docente y pedagógico, a pesar de que la carrera de pedagogía es una carrera feminizada, los sindicatos y el colegio de profesores, estas herramientas sindicales y políticas están utilizadas y dirigidas por hombres, donde las demandas históricas y los roles políticos de las mujeres han sido permanentemente invisibilizados.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castró, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



Desde este punto de partida ha comenzado un debate interesante a partir del feminismo, particularmente porque en general el conocimiento, desde lo que plantea Julieta Kirkwood, que han ayudado a procesar estas cuestiones desde un punto de vista epistemológico y desde una epistemología feminista, considerando que el conocimiento está elaborado, transmitido e impuesto y legitimado desde el poder masculino, tal como muchas filosofas y filósofos has dicho anteriormente, el conocimiento es poder, y para poder ejercer un poder frente a este conocimiento masculino, lo que nos ha quedado desde el feminismo de las diferencias sexuales, es crear un contra conocimiento que pueda enfrentar ese conocimiento masculino y pueda transformar no solo las disciplinas que enseñamos, sino también sus prácticas. Esto ha tenido un auge estos últimos años, y se pregunta cómo la investigación se ha centrado en buscar, en cómo en la historia del conocimiento, esas opacidades, donde se supone que no habría mujeres, y buscar en la historia, en las ciencias, en la literatura, cuáles son los espacios donde la mujer tuvo un rol determinante pero que fue absolutamente invisibilizada, para comenzar a hablar de esa historia, retomar esas temáticas y comenzar a producir un nuevo conocimiento que nos de herramientas para nuestras clases.

Este trabajo ha sido una de las dobles o triples cargas laborales que nos toca a nosotras las docentes, porque nos enfrentamos a un currículo que no tiene esa perspectiva instalada de una manera tan clara, estos últimos años se ha intentado que este en los programas de estudio, se ha incentivado más desde afuera, a ejercer estos temas, pero esto se contradice, por ejemplo, en que durante la evaluación de desempeño docente se le consulta a las profesoras y profesores por el enfoque de género en sus clases y nadie se ha preocupado de transmitir el enfoque de género como una política pública, muestra de esto es el fracaso de la presentación de la ley de educación sexual integral, la cual instalaba, al menos, ciertas directrices, incluso para la formación docente inicial, de cómo podrían tomarse estos temas para poder producir este enfoque de género como una realidad y no dejarlo como has sido hasta ahora a la voluntad individual de profesoras y profesores, como también a la voluntad individual de instituciones, sostenedores, dueños de colegio, directores, entre otros.

Por tanto, hoy estamos enfocadas en buscar e investigar sobre y desde autoras, escritoras y científicas, que me permitan hacer que mi clase contenga esos contenidos que antes no tenía y se pueda ir transformando en una clase no sexista, pero además de esto, revisar cómo nuestras prácticas, las cuales fueron enseñadas en la formación docente inicial desde la didáctica y desde el currículo, también están dotadas de un patrón patriarcal que nos hace mirar el aula y la manera de hacer clases de una manera que sigue siendo muy androcéntrica, entonces no basta solo con investigar esos espacios donde las mujeres se han desenvuelto, si nuestro espacio de aula, de enseñanza aprendizaje, sigue siendo el mismo de siempre en cuanto a su estructura, a su forma de enseñar, en su forma de entender la evaluación.

Entonces, estamos frente a una línea de investigación y desarrollo teórica y práctica en torno a una pedagogía feminista que es bastante grande, la cual además en todas las esferas está apelando a una transformación estructural, por lo que, cuando hablamos de educación feminista, educación no sexista y educación sexual integrada, no queremos que sea un sector de la educación que toque estos temas, queremos que sea el sistema educativo completo el que puede abordarlo desde las distintas perspectivas que tiene tanto administrativas, curriculares, prácticas,

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



didácticas, de contenido, de currículo oculto, de formas de socializar en la escuela, de formas de entender la disciplina, la autoridad.

Hoy día al ser una red profesional feminista que hace su investigación como un espacio de sus tiempos libres, o experiencias colectivas de compartir en reuniones o los fines de semana, el qué estamos haciendo, desde donde han comenzado a configurarse una serie de modos de comprender al educación y de conceptualizaciones novedosas, desde las ciencias del feminismo, pedagogías de las emociones, del cuerpo, pedagogía menstrual, y una gran cantidad de formas de abordar estos espacios que no han sido sistematizados por la misma falta de tiempo que tienen las docentes en esta doble o triple tarea de hacer docencia, investigar, criar hijes, entre otras labores del rol de mujer profesional, para cumplir con el rol, además de ellas mismas ser intelectuales de su práctica, donde algunas que trabajamos desde la universidad tratamos de colaborar con ese proceso para que pueda ir concretándose y enseñando nuevas prácticas para fortalecer la formación docente inicial, porque uno de los vacíos más grandes en este proceso tiene que ver precisamente con que, como esos conocimientos no están, hay que ir por ellos e integrándolos con mayor claridad en el currículo de la formación inicial docente, lo que le va a permitir a las profesoras y profesores hacer clases y comprender el quehacer docente como una forma teórica práctica que tiene también un proceso investigativo con un acervo de conocimientos que lleva anteriores, lo que se topa además con un interés genuino de nuestros estudiantes sobre que estos temas estén dentro de la sala de clases, reconocen que es un tema ineludible y que no podemos seguir reproduciendo esta forma de socialización planteada hasta este momento.

Desde aquí se han abierto una serie de líneas de investigación y prácticas donde es posible elaborar nuestro propio conocimiento, encontrando el feminismo, además, muy buenas relaciones con la pedagogía crítica, espacios en los que se han generado encuentros como el centenario de Paulo Freire y su encuentro con el pensamiento de Bell Hooks, con esta idea que el feminismo en general se comprende pedagógicamente porque uno de los procesos más importantes que conlleva tiene que ver con la concientización, o sea, darnos cuenta de cuáles son los ejercicios patriarcales y violentos que están por fuera de la escuela y dentro de ella muy enquistados, atravesando estos ejercicios de concientización y lograr generar cambios.

En este sentido, la red ha estado muy consciente de la necesidad de disputar ciertas conceptualizaciones en torno a lo que hoy día se debate en la Nueva Constitución a propósito de estas temáticas, ha sido muy traumático para nosotras ver cómo ha sido la resistencia conservadora con temas que llaman ideología de género, cómo se presenta un alboroto sobre temas de libertad de enseñanza y derecho preferente de la familia, o de la infancia a recibir educación y, por tanto, creemos que este tipo de investigación puede ser un aporte en ese debate porque precisamente lo que decimos las docentes feministas es que la educación sexual integral y la educación no sexista son formas de educación para la vida, y hoy salvan vidas. Todo esto hoy atravesado por discursos que no favorecen la libertad de los niños, niñas y niños, generando trabas para que su desarrollo pleno, su dignidad y otros derechos presentes en la educación. Hoy día creemos que la experiencia que llevamos acumulada y el trabajo intelectual que hemos realizado pueden tener un espacio entre actores hegemónicos que operan en el escenario constitucional como un derecho a la educación que se debe garantizar con una perspectiva no sexista y con enfoque de género. Junto con esto, esta establecer que el movimiento feminista ha

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chingihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



ACREDITADA 4 AÑOS

Diciembre 2015 - Diciembre 2020
GESTIÓN INSTITUCIONAL
Inocencia de Inegridad
Vinculación con el Medio



dotado de un nuevo componente de debate y nuevas lecturas epistemológicas para ampliar lo que comprendemos por un derecho hoy, que sea capaz de contemplar todos los tipos de violencias y que lo ejerzamos de una manera plena, que no siga ocurriendo lo que en Chile y muchos países, donde tenemos leyes con nombre propio, cuando pasa algo le ponemos un nombre a la ley, hoy en Chile se discute la ley Matías por el caso de un niño trans que se suicidó por el bullying que recibía en su colegio, pese a que hay orientaciones para la comunidad LGTBI en la escuela o cartillas trans, pero que esta sólo al margen de lo que se entiende por libertad de enseñanza donde se puede entregar orientaciones pero no se puede obligar a los establecimientos respeten los derechos humanos, lo que es un mínimo.

Ponencia: Qué le puede decir la investigación a la educación en la Nueva Constitución. Educación Intercultural.

Dra. Margarita Calderón López – P. Universidad Católica de Chile.

Le comentaré sobre la investigación que se ha estado realizando con un equipo en el centro de investigaciones avanzadas en educación, enfocados principalmente en investigar desde distintos ángulos la educación intercultural, la implementación de la educación intercultural, en particular una de las cuestiones a entender para situar este fenómeno de la interculturalidad en Chile. Desde el año 90 el tema intercultural ha estado ligado con el ámbito indígena (Ley 19.253), a partir de aquí se sientan las bases del programa de educación intercultural bilingüe (EIB) que está en el marco del MINEDUC, posteriormente con los cambios sociales que ha habido en el mundo y también en Chile, la interculturalidad comienza a aparecer en el MINEDUC a través de la política nacional de estudiantes extranjeros (2018 – 2022), por tanto, el marco que regula la educación intercultural en Chile está en MINEDUC a partir de dos servicios distintos, lo que genera una situación de complejidades en la operacionalización de estas intenciones.

Los resultados que comentaré brevemente tienen que ver con una pregunta que nos hacíamos entre investigadores sobre cómo se conceptualiza, interpreta, implementa y experimenta la interculturalidad en el sistema educacional público chileno, analizando la conceptualización de interculturalidad en la política pública que la mencionan, acompañada además de observaciones de clases consultas con los actores, etc.

Los hallazgos dicen relación con la distancia que hay con la interculturalidad que es un fenómeno complejo, dinámico y multidimensional, sino más bien una percepción de la interculturalidad que la recoge de manera bastante estática, así mismo como hay una dicotomía entre las mismas políticas sobre las conceptualizaciones o como se entiende interculturalidad. Entonces en el EIB, por la tradición en los movimientos indígenas, la reivindicación está muy relacionada a las indígenas y por otro lado en la política nacional migrante hay una conceptualización algo vaga y donde no se menciona el tipo de Estado; lo que conlleva a que la implementación de esta política sea muy compleja. En definitiva, las políticas no recogen toda la complejidad, lo que dificulta los cambios estructurales que se requieren. Por tanto, existen leyes, pero su implementación es un problema grave en la sala de clases, viéndose reflejado en los docentes que hemos entrevistado, mencionando el tema intercultural como un problema, declarando una escasez de recursos personales y pedagógicos para abordar la interculturalidad, lo que estaría perpetuando inadvertidamente las precarias condiciones de aprendizaje de dichos estudiantes. Todo esto



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

atravesado por un escenario de aula multicultural donde se involucran distintas lenguas, cuando involucramos a migrantes, y por tanto una segunda lengua, y la precarización de estos estudiantes se ve reflejada en las prácticas pedagógicas, existiendo prácticas que involucran mucho racismo, como es el caso de investigaciones donde se reconocen guetos en la sala de clases con estudiantes Haitianos puesto que se les segrega dentro del espacio de aula por no dominar el lenguaje apartándolo para no atrasar el aprendizaje de los otros estudiantes. Lo que implica que los profesores y profesoras no tienen herramientas para enfrentar estos escenarios.

Algunas recomendaciones frente a este escenario:

- Rol del estado como agente reparador / estado plurinacional. Hay que generar un reconocimiento de la precarización que no solo viven en el ámbito educativo las poblaciones marginadas, además de otros ámbitos, lo que involucra que la educación intercultural tiene que ser abordada de una manera transversal, que aborde toda la precarización social.
- Políticas sociales transversales. Impacto de otras políticas en caso de poblaciones marginadas.
- Articulación de la escuela con la comunidad. Esta política pública tiene que ser capaz de ensamblar este tipo de articulaciones, cómo será esta vinculación.

Sobre lenguas:

- Al momento de incorporar diferentes lenguas, estas deben ser reconocida como entes vivos que van cambiando, por tanto, es necesario un autodiagnóstico de las competencias de los hablantes que se ha realizado por las comunidades, con esto considerar las lenguas que han sido víctimas de violencia o genocidio, reconociendo que tienen muy pocos hablantes, son lenguas minorizadas por el estado y la precarización de sus hablantes. No se debería hablar de lenguas muertas, sino de lenguas que tienen poca vitalidad, son lenguas que han sido minorizadas por los procesos históricos y sociales que golpearon a las comunidades.
- Junto con esto se debe reconocer que la forma escolar occidental no es el espacio apto para el aprendizaje significativo de estas lenguas, sino que lo es la transmisión familiar que se da inserta en el territorio.
- Se requieren de políticas públicas que estén apegadas y promuevan una conceptualización de interculturalidad con enfoque de derechos, considerando el derecho internacional y que involucren la implementación de la educación Intercultural para situar a los pueblos indígenas y migrantes en los espacios educativos. Superar las declaraciones confusas desde donde se ha generado la política de interculturalidad, además con esto, generar una política pedagógica capaz de hacerse patente en la diversidad que existe en la sala de clases tal como hoy se presenta.

Proyectos de investigación 2016 – 2021.

CNED:

- Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura de currículo de educación básica.



FONDEF:

- La labor de los educadores tradicionales en la enseñanza de las lenguas y culturas originarias: sus historias de vida y la creación de recursos pedagógicos.
- Aprendiendo Mapudungun en nuevos formatos: Adaptación del material pedagógico de géneros literarios de cultura mapuche elaborado por educadores tradicionales al formato de la realidad virtual.

Organismos internacionales / MINEDUC

- UNESCO/ Estado de las lenguas kawésqar y yagán a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales kawésqar y yagán.
- PNUD / Estudio de necesidades y expectativas de desarrollo de los/as y las educadoras y educadores tradicionales que imparten la asignatura de lengua indígena en las escuelas de seis regiones, apoyadas por el programa PIB.

Ponencia: ¿Qué le puede decir la investigación en educación a la Nueva Constitución?

Dra. Silvia Redón Pantoja – P. Universidad Católica de Valparaíso.

Lo primero que hay que destacar es que ENIN en sus más de medio siglo transitando por la investigación en educación ha querido democratizar este mundo de la investigación, haciendo parte a todos los que trabajan en el sistema educacional, si nos preguntamos qué significa hacer investigación en educación, por un lado está el construir conocimiento, la cual, además es una construcción que requiere de reflexión y discusión profunda, lo que se enfrenta hoy al escenario de neoliberalización del conocimiento siendo capturada por una elite, o un pensamiento hegemónico, con un exceso de pragmatismo; todo esto nos enfrenta a cómo recrear, discutir colectivamente desde lo epistémico y lo empírico, la lectura que hacemos del mundo y su interpretación desde el ámbito individual y colectivo.

Por tanto, este tiempo para pensar, no suele ser un elemento característico del que vivimos hoy, porque esta construcción de conocimiento además está atrapada en ciertos poderes que se han distinguido en los diferentes escenarios de aprendizaje como son las hegemonías coloniales, patriarcales, de elites, instalando una supremacía de las modas, de las condiciones económicas del mercado y de la neoliberalización del conocimiento. Esto hace importante el hecho de democratizar la investigación en educación, enfrentándola a este contexto.

Hoy día quien o quienes investigan en las comunidades educativas, son los profesores y profesoras universitarios, de escuela e investigadoras e investigadores de diferentes centros de investigación. Con qué finalidad investigamos, en realidad la construcción de conocimiento tal como destacan Densin y Lincoln en su último handbook, donde hablan de un séptimo momento, no solamente tiene un sentido en sí mismo desde lo epistémico, sino que en general, y fundamental por la transferencia, transformación y mejora para fomentar la justicia social y educativa, el bienestar y el buen vivir. Ellos mismos llegan a decir que si una transferencia de conocimiento no aporta en estos estadios, podríamos negarle el estatus de investigación.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinguihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



Entonces, cuando hablamos de democratización en investigación, además, estamos instalando condiciones necesarias de interdisciplinariedad, versus una supremacía de voz de otras disciplinas por sobre las que están en el aula. Con esto se le da una posición relevante al profesorado como portador del saber comprensivo sobre el momento enseñanza aprendizaje que se deposita en el aula, reconociendo los problemas en educación y cómo mejorarla. Todo esto enfrentándose a las lógicas mercantiles de la producción científica y de la investigación en educación que están hoy en constante tensión entre productividad y sentidos que den lugar a momentos que permitan instalar condiciones para cambios en el contexto democrático, como vemos que es el escenario de la constitución en Chile.

Finalmente, lo que proponemos para este momento de Nueva Constitución, respecto de la investigación y educación en este objeto de estudio tiene que ver con avanzar en justicia social y buen vivir, aumentando la pertinencia territorial y cultural, repensando las políticas y recursos para las escuelas y para las universidades, fortaleciendo todo el contexto del sistema educacional.

En nuestra política de estado tenemos centros de investigación financiados por ANID (Agencia nacional de investigación y Desarrollo de Chile), universidades y centros de investigación asociados, como nichos de reflexión y pensamiento de la sociedad, otros centros y redes de investigación profesionales o escuelas autónomas de pensamiento, los cuales se han ido absorbiendo paulatinamente por los mismos recursos que se disputan. Están otros centros asociados a organismos públicos y privados para la investigación y desarrollo. Todo esto también atravesados por los recursos en educación ministeriales como FONIDE, CPEIP, este último más de 60 años instalado como centro para fortalecer la investigación en el profesorado ocupando un rol fundamental para Chile y Latinoamérica. Estos se enfrentan a una serie de desigualdades o asimetrías en recursos, productividad y otros.

ENIN en este sentido requiere de solicitar a la convención que se pronuncie sobre integrar y general políticas públicas integradas para fortalecer el rol de la investigación, mejorar la gestión de recursos para abrazar todos los ámbitos de la educación de manera democrática y de distribución de los recursos para tener alcances significativos y transformaciones profundas en la escuela.

Definitivamente ENIN hoy es una base de datos que alberga todo el repositorio de la investigación en educación que posee contexto y condiciones democráticas para mejorar las formas de actuar en educación, repensando el sujeto en sociedad, llegando con esto a transformar las condiciones de vida y buen vivir del sujeto y la sociedad.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



iii. Panel CPEIP – CONFAUCE – COENIN: “Estándares en formación inicial docente”.

Paulina Enero; Rebeca Miranda - CPEIP
Sandra Garrido - COENIN
Solange Tenorio – CONFAUCE

Ponencia: Estándares de la profesión docente. Transformemos la enseñanza.

Dra. Paulina Enero - CPEIP
Dra. Rebeca Miranda – CPEIP

27

Los profesores principiantes son susceptibles a sentir un vacío a partir de la incongruencia que perciben entre sus expectativas de lo que es la enseñanza y las cualidades del entorno en el que ejecutan su profesión (Marcelo, 2008; Vargas, 2019; Morin, 2020).

Qué son los estándares y sus sentidos.

Partimos con esta cita que tiene que ver con el sentido de los nuevos estándares, comenzado por esta distinción que no son los estándares Formación Inicial Docente únicamente (FID), sino además el Marco de la Buena Enseñanza (MBE), que son los estándares de desempeño que conforman el complejo de estándares para la profesión docente; por tanto, con este cuerpo articulado, que se comprende como una articulación, aunque cada uno de los instrumentos tiene diferentes usos, pero de todas formas se complementan. Esto parte, entonces como dice la cita, en la incongruencia que se da en el ejercicio docente, donde hay un proceso en que quien fue estudiante pasa al aula y se generan ciertas expectativas que no cumplía con lo que se esperaba u otras actuaciones para lo que no estaban preparados.

Por tanto, tiene la finalidad de unir estos dos escenarios, el de FID y MBE, comprendiendo que el sentido de la profesión docente es un continuum, que se va nutriendo de la misma práctica y este espacio de conocimiento no termina ahí, sino que se va resignificando, por tanto es necesario tener estos instrumentos para darle cuerpo y sentido al constructo que es el Desarrollo Profesional Docente (DPD), por tanto tenemos estos dos cuerpos de estándares que dar una estructura de ensamblaje, aunque tiene momentos y usos específicos.

Los estándares tenemos que entenderlos como dispositivos o herramientas que han sido consensuadas, donde se genera un perfil docente que el país en su conjunto requiere, el que vendría a ser el principal referente del país sobre la pedagogía, recogiendo los desafíos de la pedagogía actual, tomando en cuenta que los estándares orientadores fueron construidos entre los años 2011 y 2014, y estos referentes debieron ser actualizados por las demandas cambiantes de la sociedad, y considerando que los niños, niñas y adolescentes en general no son los mismos de hace 10 años. Describiendo también las expectativas respecto del desempeño profesional, asegurando que se realicen interacciones pedagógicas que demuestran que existen procesos de calidad y también orientados en los procesos de aprendizajes de los estudiantes, como sentidos principales de este nuevo conjunto de estándares.



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Respecto de la historia de los estándares de la profesión docente.

2001	2004	2008	2011 - 2014	2016	2018 - 2019	2020 - 2021
Programa de fortalecimiento de la FID del MINEDUC estableció los estándares de desempeño para la formación inicial docente. Tiene un foco pedagógico.	MINEDUC establece el MBE como definición orientadora de la docencia de calidad. Se presentan 4 dominios que se mantienen para el nuevo MBE.	CPEIP entrega a U. de Chile y UC de Chile, elaborar estándares para la FID de la docencia de calidad.	CPEIP publica los Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogías en EB y EM. Incluye estándares pedagógicos y disciplinarios y se constituye como un primer instrumento orientador.	Ley 20903 Sistema de desarrollo profesional docente mandata al CPEIP a elaborar nuevos estándares.	Primera y segunda propuesta de definición de estándares obligatorios por CPEIP	Tercera definición: Estándares de la profesión docente.

28

Ley 20903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente:	Ley 20903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente:	<ul style="list-style-type: none"> - incidirán en la acreditación de todas las carreras de pedagogías (Art. 27ter). - La evaluación Nacional Diagnóstica debe recoger evidencia del nivel de logro de estos estándares en los y las egresados /as de educación (Art. 27 bis) - Deberán ser elaborados por el CPEIP y aprobados por el consejo nacional de educación (Art. 60)
	Estándares de desempeño profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Serán desarrollados en base a los cuatro dominios existentes en el MBE (Art. 19j). - Serán el referente para la Evaluación Docente y el Sistema de Reconocimiento que permite la progresión en la carrera docente (Art. 19k)

Novedades y características de los Estándares.

Lo que denominamos estándares de la profesión docente está conformado por dos grandes elementos:

Estándares para las Carreras de Pedagogía	Marco para la Buena Enseñanza
Estándares pedagógicos	Estándares de desempeño profesional
Estándares disciplinarios	

La novedad en esta estructura radica en que CPEIP homologa los estándares pedagógicos con los estándares de desempeño profesional, que son 12 estándares pedagógicos comunes y permiten articular que es lo que un profesor sepa y que sepa hacer. Esto permite que las habilidades y competencias adquiridas en pregrado sean puestas a disposición y medidas en servicio. Esta articulación se basa en los 4 dominios de MBE, siendo iguales las temáticas, lo que va a cambiar son el nivel de los descriptores, porque se comprende que durante la formación los estudiantes no tienen un curso asignado y apoderados, a excepción de periodo de prácticas, lo que es episódico, continuando con el nivel de exigencia propio una vez que entra en el ejercicio profesional.

El gran desarrollo tiene que ver con homologar las estructuras, ciertos lenguajes conceptuales, tiempos y equipos que aplican estos instrumentos, constituyendo un escenario común y que hoy configura una arquitectura como sigue.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

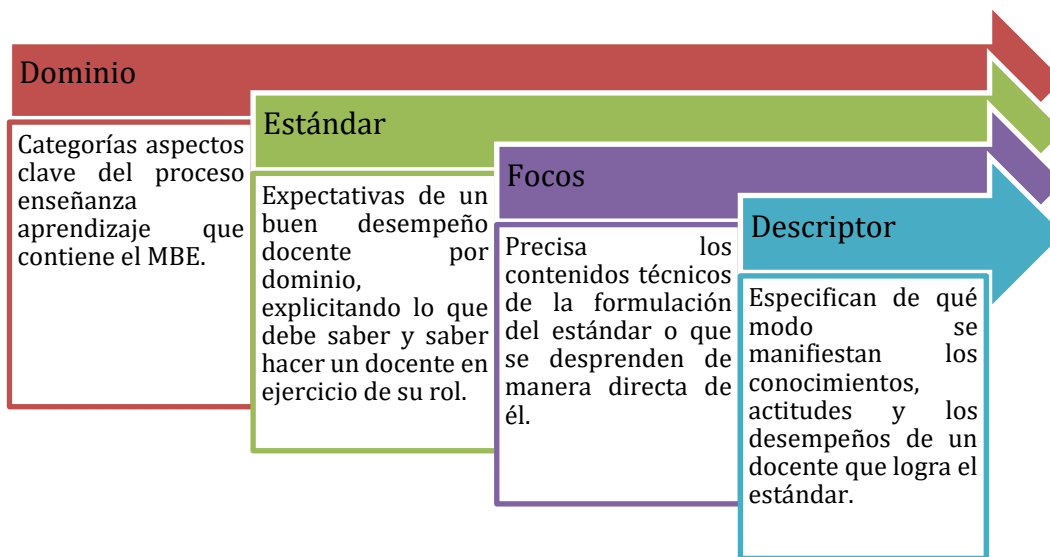
Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile

www.ulagos.cl



ACREDITADA 4 AÑOS
Diciembre 2015 - Diciembre 2020
GESTIÓN INSTITUCIONAL
Inocencia de Meryada
Vinculación con el Medio



Finalmente, esta nomenclatura que ha venido a mejorar las lecturas de los focos, ya que se han abierto a los descriptores, antes habían ciertos criterios, ahora tenemos estándar- foco-descriptor, dando una descripción que es bastante más acabada, pero lo suficientemente genérica como para que cada institución pueda imprimir su sello, su particularidad, lo que hace tan complejo construir estándares, debido a que es capaz de acoger a la mayoría, dando ciertas libertades, pero también orientando en temáticas centrales para todos y todas.

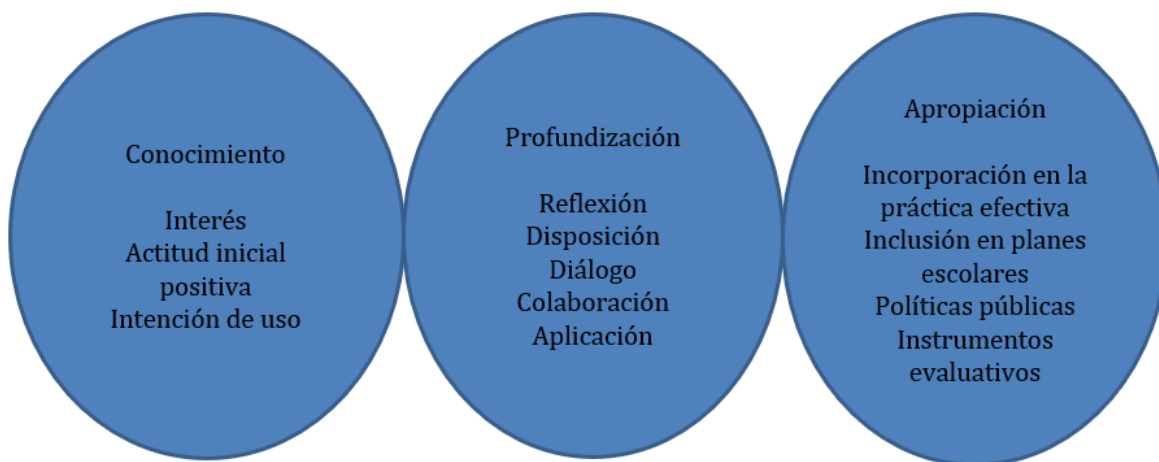
Por otro lado, gracias a esta estructura, en función de esta construcción, se está hablando de una trayectoria docente, en el entendido que profesoras y profesores son personas que se integran en un proceso de aprendizaje por toda la vida. El foco esté puesto en el aprendizaje de los estudiantes, ya no en la enseñanza, incorporando competencias del siglo XXI. Algo que hace distintivo estos estándares, tiene que ver con hacer mucho más explícitos algunos temas que quedaban invisibilizados en el marco anterior por la sobrepoblación de estos mismos, por ejemplo ciudadanía digital que es un tema que no se estaba trabajando, pero que estaba puesto como temática en los estándares, lo mismo sucede con el enfoque inclusivo y de género, y hoy estamos priorizando elementos que antes estaban bajo un paraguas gigante, como es el caso del uso de las tecnología para el aprendizaje, y en el caso de algunos estándares hay estándares dedicados a eso. Y los descriptores que finalmente miden conocimientos, actitudes y desempeños esperados.

Se reconoce que ahora conversan la FID con la práctica en el sistema escolar, lo que genera un vínculo entre ambos sistemas. Los docentes tendrán un referente que los orientará durante las diversas etapas de su carrera; la inducción tendrá un referente continuo desde la universidad hacia el ejercicio docente, las evaluaciones que se hacen en los distintos momentos del tiempo van a lograr relacionarse y mirarse en conjunto, nutriendo los programas de pedagogía, mientras que los estándares disciplinarios, tanto de conocimientos y didáctica disciplinar, pueden ser un referente para los docentes en servicio, ya que el currículo va cambiando.



Proceso de implementación.

Las fases y expectativas de implementación de los estándares, debido a que aún no hay un proceso de implementación, hoy día llevan trabajándose una serie de actividades en paralelo y en conjunto entre FID y MBE, generando una mirada sistémica sobre cómo se está pensando el proceso de implementación, tomando en cuenta la experiencia internacional de Reino Unido, Nueva Zelanda y el modelo Australiano que es el que más se acopla con el proceso que estamos llevando a cabo y el contexto o forma de experimentar la trayectoria docente, por tanto lo adaptamos, en al menos tres etapas que sabemos tomará un cierto plazo en ser apropiada por la política pública.



Implementación de la política como un desafío de liderazgo, donde los equipos directivos están llamados a generar condiciones sociales y organizacionales que aseguren rutinas de interacción, oportunidades de desarrollo profesional y espacios de reflexión y entendimiento.

- Contar con un marco teórico y de actuación común implica modificar prácticas.
- Apertura desde la universidad a la escuela y viceversa.
- Vínculo próximo con docentes guías de práctica y formación continua de docentes.
- Procesos de inducción a profesores noveles.
- Generación de conocimiento a partir de los resultados del uso y sus sentidos, para retroalimentar prácticas.

Recursos disponibles:

- Libro de estándares para cada una de las carreras de pedagogía.
- Libro de Marco para la Buena Enseñanza
- Bibliografía
- Podcast
- Videos y animaciones
- Preguntas frecuentes

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Encuesta de percepción sobre estándares de profesión docente:

<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>

Ponencia: Nuevos estándares en el marco de la interculturalidad.

Dra. Sandra Garrido Osses – COENIN

Nos convoca preguntarnos qué está pasando con los marcos teóricos fundamentales para plantear los estándares pedagógicos. Esta polisemia de marcos explicativos plantea un desafío en la FID para los marcos y enfoques que están considerando los Estándares, considerando los sentidos de pertinencia cultural y las aproximaciones que se hacen de la interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad. Desde aquí los estándares crean una multiplicidad de sentidos, tomando en cuenta las bases del pensamiento occidental en los que están instalados y avanzando hacia una perspectiva intercultural crítica, planteando las asimetrías entre otros, integrándolas mediante una serie de actos políticos, implicando un cambio de paradigma en lo normativo, e incluyendo un acto pedagógico que debería transformar las relaciones y estructuras sociales, desde los centros educativos.

El acto intercultural como novedad aparece en los estándares en momentos como en la definición de los enfoques donde se destacan los de derechos, inclusión, género e interculturalidad, además de los aspectos nodales o centrales de estos mismos estándares que se han generado este 2021 donde el aprendizaje se reconoce en contextos diversos y complejos, lo que incluye una multiplicidad cultural, una diversidad cultural en la que se desenvuelve cada contexto de aprendizaje, finalmente en el estándar 5 existe el foco para la promoción de un ambiente de respeto y valoración de la diversidad; todos estos acercándonos a la lógica intercultural.

El desafío que se instala es promover estos a la formación inicial, para enfrentarnos a ciertos escenarios y se sustente el reconocimiento a la diversidad social y cultural de nuestros contextos educativos, sobre todo considerando que el currículo hoy día esta sentado en una forma de observar los fenómenos en educación de manera monocultural, eurocéntrico, basado en contenidos disciplinarios occidentales y funcionales a las políticas públicas de educación. Esta lógica monocultural se ha centrado en cuestiones de base curricular, pero que ha dejado de lado otras fundamentales del contexto, sobre todo considerando a profesores y profesoras que se han asentado en contextos rurales e indígenas, además de los contextos de migración, debiendo reproducir una cultura nacional que sirve como centro unificador de la formación. Con esto, Portera nos menciona que las y los profesores son capaces de reproducir y transmitir sus propios prejuicios, no solo a través de sus comentarios, sino además comportamientos, climas de intolerancia y etnocentrismo en el aula. Por tanto, lo que subyace en los estándares es una interculturalidad más bien funcional, o funcional crítica, que responde a los intereses del Estado, donde se reconocen las diferencias, sin embargo, no hay una implicancia entre los sujetos.

Con los avances obtenidos en la formulación de políticas públicas, mirando hacia una interculturalidad crítica, enmarcándose en un proyecto político, social y epistémico, para construir desde un punto de partida que es el reconocimiento de la asimetría que existe en la

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiló

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



sociedad, y particularmente en la chilena. Desde aquí podríamos plantearnos cuales son los desafíos de la FID en el marco de los enfoques y los nodos desde la educación intercultural e inclusiva, tal como aparece en los estándares. preguntándonos con esto cuál es el paradigma escolar de la interculturalidad, cómo vamos a abordar la diversidad de culturas, así mismo como pensar y recrear la polisemia que existe sobre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.

Desde aquí es preciso plantearse dos interrogantes básicas para avanzar, por un lado, somos ciudadanos funcionales del sistema dominante; o formamos parte de un proyecto político de creación y transformación, decolonial.

La posición ética que debe enfrentar la inequidad e intransigencia de modelos está avanzando en la valoración de la diversidad, del otro y la libertad, para transitar de un acto político pedagógico a uno pedagógico político, es necesario incorporar intereses emancipatorios en la conformación de los estándares, que traten a los estudiantes como agentes críticos capaces de abrirse al análisis y la investigación. El desafío es que los futuros profesores integren al otro como uno que está en un mismo estatus como un acto político que implica un cambio de paradigma, desde las concepciones del Estado como cuerpo normativo, avanzando hacia un acto pedagógico en el sentido de Freire, Giroux a McLaren, entre otros, transitando de lo escolar a lo educativo, donde los actores nos convertimos en formadores de estudiantes que sean agentes críticos, no simples espectadores, sino como actores y autores.

Ponencia: Estándares en formación inicial docente. Desafíos para las instituciones formadoras

Dra. Solange Tenorio Eitel - CONFAUCE

La participación de CONFAUCE comienza el año 2019, donde se nos invitó desde CPEIP a validar unos estándares, siendo bastante críticos en la formulación inicial, estableciendo algunas debilidades de base que fueron necesarias de reconsiderar para su reformulación, tomando en cuenta que:

- En los estándares de FID y Desempeño Docente se observaba una progresión lineal y una falta de articulación.
- Falta de articulación entre las competencias de egreso que se exigen en los perfiles en las distintas universidades y los estándares declarados para el nivel de inicio de la vida profesional, debilidad en la graduación de los estadios que se presentaban.
- Estándares no reflejaban la aplicación de saberes o práctica de ellos (saber hacer, siendo en algunos casos un tanto desafiantes en la FID.
- Era necesario precisar algunos de los focos declarados en las competencias.
- Se debía avanzar en una mayor contextualización considerando las realidades del país, además que no quedara todo esto acotado a la realidad central.

Esta relación entre CONFAUCE y CPEIP promovió una serie de cambios estructurales generando una propuesta nueva, que es capaz de valorar y fortalecer el vínculo entre la universidad y la escuela a través de la formulación de estándares para las carreras de pedagogía,



y los estándares para el desempeño profesional docente, como una fórmula articulada y de proceso o continuum formativo en una trayectoria que nos parece mejor lograda, lo que demanda una serie de desafíos entre la FID y el ejercicio profesional; incorporándose, además, aspectos fundamentales (fundamentos, principios, perspectivas) clave para el desempeño docente de este nuevo siglo como un enfoque de derecho, de inclusión, Intercultural y de género, así como las condiciones éticas y socioemocionales.

Algunos impactos que han sido considerados para las instituciones formadoras tienen que ver con la instalación de una política de fortalecimientos de la formación docente, reformulándose los estándares orientadores para carreras de pedagogías desde el 2011, además de ley 20903 que crea el sistema de desempeño profesional docente que mandata al MINEDUC a través de CPEIP en el rol de la reformulación de los estándares, los cuales además debieron ser aprobados por CNED. Esta ley, además, instala los impactos en la acreditación de carreras pedagógicas a través de la ley 20129 obligándolas a someterse a procesos de acreditación, supeditando con esto que exista una coherencia entre los criterios de calidad y los estándares relativos a la FID, considerando que los procesos formativos deberán ser coherentes con el perfil de egreso definido por la universidad y los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por MINEDUC y CNED. Lo que impacta en toda la formulación y actualización de perfiles de egreso y planes de estudio para las carreras del área pedagógica.

Otro alcance que instala la ley 20129, tiene que ver con las evaluaciones, ya que la universidad deberá aplicar una evaluación diagnóstica inicial que determina el MINEDUC, al inicio de la carrera, y otra basada en estándares pedagógicos y disciplinarios, que será aplicada directamente por MINEDUC, a través de CPEIP durante los doce meses que anteceden al último año de carrera, la cual será requisito para obtener el título profesional correspondiente, logrando, de esta manera, recoger evidencias sobre el logro de los estándares pedagógicos en egresados de la educación.

Finalmente, al generarse una articulación directa entre FID y DPD, tiene que ver con la educación continua y su oferta, porque esta articulación con la escuela y los profesionales que están en servicio implica que las universidades, que normalmente ofrecen capacitación, se tengan que alinear y apoyar a los profesores y las comunidades escolares en la apropiación y el conocimiento de estos estándares para comenzar posteriormente a su integración en los procesos evaluativos. Estos instrumentos incidirán en todos los programas formativos que lleva el CPEIP, cursos, talleres, sistema de inducción y mentorías para docentes principiantes, generando la duda sobre sí esto posibilita la oferta de cursos de perfeccionamiento por parte de las Universidades o lo limita realmente.

Otros supuestos que es necesario seguir observando en la formulación de los estándares.

- Política de estándares refleja los acuerdos sobre lo que se considera una buena enseñanza. Estos acuerdos se instalan como punto de referencia común para todo el sistema de educación sentando bases para la reflexión y diálogo entre diversos actores, estar atentos a la metodología de trabajo y participación de las instituciones formadoras, que sean parte del proceso de consulta

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 536
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

genera sinergias propositivas que aportan, por tanto, las facultades de educación sean actores relevantes en el sistema.

- Los estándares propuestos son efectivamente las bases del conocimiento que fortalece la calidad de la formación inicial docente, mientras que es más bien fundamental fortalecer el sistema en su conjunto, como aspecto fundamental, no solo en función de los estándares, sino además en la formulación de proyectos que sean pertinentes, el desarrollo de la investigación, la capacitación y perfeccionamiento, todo esto como un ámbito de fortalecimiento.
- A partir de estos estándares los futuros profesores egresarán preparados para enfrentar los grandes desafíos de la docencia, asegurando aprendizajes para las nuevas generaciones, donde debemos considerar e incorporar variables que afectan estas sentencias, como el caso de la pandemia, donde es necesario instalar la flexibilidad de reacción para generar cambios contextuales y oportunos en el tiempo.
- Estos estándares son un piso mínimo y común, una hoja de ruta, por tanto, es posible tener otros estándares adicionales, para el caso del desarrollo de la carrera docente. Sucede como el currículo, si se instalan mínimos, existirán máximos?
- Los estándares aportan criterios, una base común, que luego se contextualiza por parte de las carreras, por tanto, tenemos que estar atentos a evitar la homogeneización de la FID y dar un sello particular desde las instituciones formadoras, los contextos y diversidades que las habitan.
- También estamos preocupados cuando se asume que la END reformulada deberá reflejar la incorporación de estos estándares en FID, esto serpa en un plazo de 3 años, donde se advierte que no hacer la END un instrumento que desvirtúe su sentido, apuntando a un buen desempeño, midiendo y ranqueando, preparándose exclusivamente para eso y se descuida la formación en general.

34

Desafíos para las instituciones formadoras:

- Reflexión, análisis y apropiación de nuevos estándares.
- Revisión de programas / Planes de estudio, perfiles de egreso, actividades curriculares, procesos de práctica.
- Revisión de ofertas de educación continua / Programas formativos de postgrado.
- Estudio comparativo de brechas en educación.
- Planes de mejora / reformulaciones o rediseños curriculares y su financiamiento.
- Investigaciones durante el proceso formativo, de resultados de END.
- Vínculos con el medio, educación formal y no formal.
- Nuevos desafíos en TIC, métodos de enseñanza, nuevos contenidos, todos adecuados con los estándares.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



www.ulagos.cl

ACREDITADA 4 AÑOS
Diciembre 2015 - Diciembre 2020
Gestión Institucional
Inocencia de Inegridad
Vinculación con el Medio



iv. Conferencia de cierre: “Desafíos epistemológicos y metodológicos de la investigación educativa”.

Dr. Juan Mansilla Sepúlveda – Universidad Católica de Temuco.

Se compartirán algunas reflexiones sobre debates y consenso en el campo de la investigación en general, para luego avanzar hacia los grandes desafíos en investigación educativa en América Latina, centrándonos en la gran pregunta ¿Par qué investigar? O desde dónde proviene el concepto de investigación?

El concepto latín proviene de *in-vestigium* o ir tras las huellas, o ir tras la búsqueda, la referencia teleológica para qué investigar, que plantea E. Moran en *La Mente Bien Ordenada*, plantea que hay que investigar para transformar la información, que se encuentra dispersa, y que hoy es más difícil de encontrar puesto que estamos en una era de la posverdad que cuestiona su autenticidad. Por tanto, cómo ordenamos esta información en conocimiento, y cómo este conocimiento, cuya principal característica es su organización, se transforma en saber, en sabiduría. Finalmente la investigación tiene su acepción de indagación y de búsqueda, no azarosa, la cual está determinada por unos métodos, no solo un método como se pensó en algún momento, y estos son los que nos permiten avanzar desde un sentido común, hasta un conocimiento que se constituye como tal debido a su consecución rigurosa de etapas, Descartes (1968) define estas como reglas ciertas y fáciles que cualquiera el que las observara con exactitud le sería posible tomar lo falso por verdadero, sin requerir inútilmente esfuerzos de la mente, pero aumentando siempre gradualmente el saber, y lo conducirían al conocimiento verdadero de todo aquello que fuese capaz de conocer”; por tanto son estos métodos, como una consecución de pasos los que permiten al conocimiento transformarse en tal.

Mientras la metodología, el logos del método, el estudio sistemático de investigaciones que permiten explicar los procedimientos que fueron usados, y que dan cuenta de los supuestos subyacentes, y las clausuras epistemológicas en los campos de la ciencia, por lo que uno tiene marcos metodológicos, siendo la metodología el conjunto de logos, incluso de distintas matrices disciplinarias, que hacen que hoy hablemos de un pluralismo de métodos que son estudiados, desde los cuales nosotros, como investigadores, analizamos cuál es el más apropiado para lograr abordar cualquier tema, reconociendo los modos de nomenclaturas conceptuales que se han clausurado dentro de las fronteras paradigmáticas de la ciencia (Lazarsfeld, 1972).

Para el caso de la investigación educativa o en educación, reconocemos que existe una convergencia de métodos que son objetivos, incluso los que se nutren desde subjetividades del campo disciplinar, por tanto los temas que transformamos en objeto de estudio y unidades de análisis, son los que nos van encausando a esos métodos apropiados para llegar a comprender mejor el o los fenómenos, y nunca a la inversa, instalando el método antes del objeto.

Desde aquí nos encontramos con la Realidad, de lo que muchas veces nos olvidamos en el campo de la investigación, la cual se presenta en diferentes niveles: ontológico, gnoseológico y metodológico, quedándonos muchas veces en la parte procedimental y técnica, metodológica, utilizando herramientas intuitivas como softwares, para observar fenómenos, lo que se vuelve

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chilóe

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



reduccionista, descomplejizando la realidad y/o los objetos de estudio, instalando lógicas deterministas que deconstruyen los fenómenos en categorías o etiquetas de manera arbitraria, elaborando conclusiones a partir de una clausura operacional, mientras lo que subyace es un mundo de preguntas que deberían poblar y alimentar la imaginación del investigador de advertencias, más preguntas, y abrazar los diferentes niveles en los que se manifiesta la realidad.

Niveles de realidad	Ontológica – Teleológica: Ser (Filosofías)
	Gnoseológica – epistemológica: Conocer (Paradigmas)
	Metodológica – Técnica: Hacer (Procedimientos)

Hay una realidad ontológica que condiciona los paradigmas, esta última palabra bastante contemporánea en la historia del conocimiento, debido a que tiene que ver con la filosofía del conocimiento o de la ciencia, mientras lo gnoseológico podría situarse de manera presocrática. Las diferentes posturas ontológicas, por tanto, nos situarán en una forma de observación de la realidad, desde el positivismo, por ejemplo, se asume que la realidad es objetiva pudiendo ser naturalizada, medida, precisada, utilizada; pero también hay una realidad que puede ser percibida, puede ser incluso construida y hasta creada, si caemos en los niveles de discusión de la física cuántica, por ejemplo.

Desde aquí las formas de observación de la realidad se pueblan de tipos de razonamientos como los más comunes juicios deductivos e inductivos, los deductivos partiendo desde grandes premisas hacia lo particular, los inductivos generalizando cada una de esas particularidades; así como también existen otros como los transductivos y juicios abductivos, desde los que se pueden extraer análisis desde indicios, lo que hoy se ha denominado paradigma indicial. Siguiendo con Mario Bunge (Filósofo argentino canadiense recientemente fallecido), estas observaciones se comenzaron a organizar en una serie de tipos de conocimiento, ya sea cotidiano, religioso, filosófico o científico, lo que hace que nos situemos en un debate en pedagogía, uno de los antiguos debates, expuesto por el pedagogo alemán Herbart, si es o no la pedagogía una ciencia, y si no es una ciencia qué es, es un arte, o una frontera entre el arte y la ciencia.

Desde aquí cual es tipo de conocimiento que se moviliza en el campo pedagógico, es aquí donde, siguiendo a Husserl, hay una obligatoriedad en el campo de las ciencias sociales, particularmente en la pedagogía, en ampliar la razón, no se habla de otra razón, porque el homo sapiens es uno solo, por tanto, hay que ampliar y no suprimir la razón o reducirla como sucede con versiones más pragmatistas o positivistas. Por esto se vuelve relevante, elevar a un estatus científico la subjetividad e intersubjetividad humana. Habermas (1981), plantea que en esta convergencia de situaciones hay distintos tipos de intereses que están en práctica y devienen en diferentes tipos de ciencias y metodologías, las cuales dependen de la situación del observador: Técnico (ciencias empírico-analíticas), Práctico (ciencias histórico-hermenéuticas), Emancipatorio (ciencias de orientación crítica).

Posteriormente, Karl Popper, instala criterios de demarcación de la verdad, comprendiendo esta “verdad” como en las ciencias, halando de certezas, tomando en cuenta que estas verdades se vuelven imperecederas o absolutas, innatas, perennes; mientras en las ciencias, las certezas avanzan a medida que cambian los paradigmas, como decía T.S. Kuhn. En occidente



precisamente, los contextos históricos han ido marcando una serie de hegemonías, gnoseo-epistemológicas, demarcando que es lo verdadero y demarcando el criterio para determinar qué es verdadero y qué es falso, generando una serie de posturas que van desde el fisicalismo presocrático, pasando por el giro antropológico, por toda la tradición medieval, así hasta reconocer una serie de hegemonías como el racionalismo, el empirismo, la ilustración kantiana, la cual es una crítica a las anteriores concepciones epistemológicas, siguiendo con el existencialismo alemán, la teoría crítica, hasta confluír en Latinoamérica y los nuevos estudios decoloniales o postcoloniales; lo que constituye un todo, una conjunción de elementos que están muy mezclados, por tanto, es necesario actual con muchísima vigilancia epistemológica (G. Bachelard), respecto de cuáles son los términos que utilizamos, los conceptos que utilizamos, porque hasta el propio Boaventura de Souza Santos cuando ocupa el término epistemicidio, está criticando a la vez, que muchos conocimientos del sur del mundo han sido aniquilados por las hegemonías del conocimiento del primer mundo, utilizando para decir esto una categoría conceptual y epistemológica que es de occidente, por tanto, se vuelve tautológico.

Es muy importante, por tanto, comprender estas separaciones que se van generando y tener en cuenta las bases teleológicas del conocimiento que distingue I. Kant en el siglo XVIII, comprendiendo que está el reino de la naturaleza y el mundo de la vida en contraposición con el mundo de las formas, entonces, estos serían planos contrapuestos y, por lo tanto, el modo se estudian estas realidades pasan a estar en un plano de observación diferentes, por un lado el modo de explicar del reino de la naturaleza estaría dado por una causalidad mecánica cuya finalidad sería la generalización estandarizadora, lo que implica que los juicios que expongo sobre el reino de la naturaleza son de carácter determinantes (nomotético) o juicios a priori, según Kant este es el único reino cuya realidad no puede ser modificada, las leyes que gobiernan a la propia naturaleza no pueden ser modificadas. El mundo de la vida, separado del reino de la naturaleza, sin relaciones de causa efecto, cuyos juicios a posteriori están dados por relaciones intersubjetivas, esto debido a que en el mundo de la naturaleza siempre ocurre lo mismo, mientras que en el mundo de la vida $a+b$ no siempre es c , sino un enorme signo de interrogación. Toda esta discusión lleva a plantear a los filósofos del siglo XIX una división entre las ciencias de la naturaleza (empírico analítica) y las ciencias humanas o sociales (histórico hermenéuticas).

La pedagogía hasta aquí no es plano de la investigación empírica propiamente tal, sino más bien después de la década del 30 con movimientos como Montessori, la escuela nueva, Dewey, etc. Y la conceptualización de la experimentación pedagógica, que surge con el Liceo Experimental Manuel de Salas y el centro de investigaciones pedagógicas CPEIP, el giro en investigación educativa, desde un universo magistrocéntrico, uno paidocéntrico en el siglo xx situados en Chile, como un efecto de todo este gran debate producido en un plano científico.

Luego de este paréntesis, hay una serie de bases epistemológicas que sustentan la investigación cuantitativa por un lado, el racionalismo cartesiano, el empirismo británico, cuya versión norteamericana, se podría decir, es el pragmatismo; los positivismos, el del siglo XIX con Comte, incluso el marxismo, y todo el círculo de Viena y el escenario postempirista y postpositivista, falsacionista, verificacionista, que gira en torno a este círculo de Viena, en pleno siglo xx, con Carnap, Popper, Wittgenstein, Russel, etc; Todo esto ha generado un paradigma analítico que ha sido soportado por una serie de métodos cuantitativos.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



Lo mismo sucede con la emergencia de lo cualitativo producto de las fenomenologías, que surgen con E. Husserl, gran referente del pensamiento del siglo XX, donde convergen Heidegger, Sherer, Levinaz, Ortega, Jaspers, entre otros, para luego dar luz a la hermenéutica, donde el proyecto de subjetividad o intersubjetividad tratan de ser elevados al plano objetivo, como uno de los grandes propósitos del primer Husserl es elevar el estatus de la filosofía a una ciencia, que en el fondo es transformar lo subjetivo en lo objetivo, lo que surge desde una dinámica a través del método de la epojé que es dejar entre paréntesis los juicios y abordar la cosa tal cual aparece, encontrándonos a la prehistoria (por decir) de las etnografías. Luego del involucramiento de Europa en las dos grandes guerras, muchos de estos pensadores y pensadoras, viajan a Estados Unidos, gestándose la escuela de investigación cualitativa de la Universidad de Illinois en Chicago, donde hoy aún continúan grandes investigadores como R. Stake, U. Flick, N. Densin, en Estados Unidos, entonces, surgen las escuelas de interaccionismo simbólico, etnometodología, teoría fundamentada, estructuralismo, que se comprarte con Europa. Todas estas son ciertas epistemologías que atraviesan lo que en la historia del pensamiento se denomina giro o paradigma hermenéutico que deriva en métodos cualitativos.

La convergencia de estas dos grandes corrientes de pensamiento, métodos y episteme genera una serie de teorías como el pensamiento complejo, teoría de sistemas, teoría de la relatividad, teoría de la incertidumbre, teoría del caos y el paradigma de la complejidad y sus métodos basados nombrados como *mixed methods research* por su génesis anglosajona.

Ahora, métodos cuantitativos, métodos cualitativos, multimétodo, ¿son métodos o son enfoques? ANID (Agencia nacional de investigación y Desarrollo de Chile), divide a la ciencia en Chile en estudios básicos que son aquellos que buscan generar conocimiento, lógica FONDECYT, FONIDE; y estudios aplicados, que serían la lógica de I+D, o de carácter más desarrollista. El desafío es conocer esta nomenclatura para dar con cómo la investigación educativa se sitúa o ha usado muchísimo de esto, en el caso cuantitativo existe una serie de diseños de investigación “clásicos” para realizar estudios que van desde los experimentales, cuasiexperimentales, no experimentales, que van desde un mayor control de variables a un menor control de variables.

Para el caso de los estudios cualitativos, los diseños de investigación están nutridos de historiografías o diseños historiográficos (historia de la educación, historia cultural), autobiografías, historias de vida, etnografías, estudios de caso. Por ejemplo, las etnografías e historias de vida son diseños en educación escasamente usados en Chile, pero no en otros países como el Caribe, en Colombia, en Centroamérica, las biografías, las historias de maestras rurales, las historias de maestros afrodescendientes, donde el relato y lo longitudinal adquiere una forma de diseño cualitativo interesante. Así reconocido que existen otros diseños como las etnografías, clásicas, críticas, performativas, escolares, que lo que pretenden finalmente es describir la realidad densamente utilizando el concepto de C. Gertz. Los estudios de caso con todas sus clasificaciones, investigación acción, estudios longitudinales, las investigaciones acción, la teoría fundamentada, que aparece como un diseño, otras veces como un paradigma, incluso como uno de los más potentes métodos de reducción de datos en clave de codificaciones.

Finalmente, los diseños multimétodo, que hoy plantean un debate mucho más emergente, ya sea utilizando diseños que son secuenciales, primero análisis cuantitativo, luego análisis cualitativo,



o a la inversa, o análisis secuenciales con integraciones de softwares, generando una especie de bricolage como dice N. Densin, o cuadrantes de múltiples colores que generan una armonía perfecta.

Esto mismo sucede con los diferentes protocolos, los que se usan muchas veces en educación, ¿se están usando teorías, enfoques, conceptos? En ciencias sociales se está usando todo como si fuera una sola cosa o cuestión y no lo es, aquí P. Bourdieu tiene algo de razón en sugerir hacer ciertas distinciones, es decir, no es lo mismo un marco normativo, un marco histórico, que una teoría, un enfoque, que un concepto, que un término. Es aquí donde se debe avanzar en educación, puesto que, muchas veces nuestros marcos teóricos son solamente normativos.

Esto proporciona ciertos alcances o grados de profundidad que puede lograr un estudio, existe un consenso que en el campo cuantitativo tenemos estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales, explicativos, los cuales pueden ser utilizados en conjunto y con cierta autonomía de niveles. Para el caso de los cualitativos, estos se vuelven, así como plantea C. Gertz, descriptivos, pero densos o espesos, lo que nos permite discriminar una descripción cuantitativa de una cualitativa, y también qué verbos vamos a plantearnos, lo que puede ser muy casuístico, pero que en realidad son enormemente difíciles de decidir.

Aquí comienzan una serie de clausuras epistemológicas sobre qué términos son cualitativos y cuáles cuantitativos, cuáles usamos en educación, el qué para denominar el objeto de estudio en los casos de estar enmarcados en métodos cuantitativos serán variables, para lo cualitativo categorías o dimensiones, mientras la operacionalización de sus resultados para el caso cuantitativo indicadores o índices, para el cualitativo serán subcategorías o tópicos.

El cuántos, que es un debate permanente, tenemos que usar la distinción de número en el caso de estudios que son subjetivos, para unos sí, para otros no; porque para unos la muestra es el subconjunto de la población que tiene que ser representativa de la población, sin embargo en la lógica cualitativa el quienes tiene que ver con los participantes o sujetos tipo, que después se transforman en informantes claves. Aquí es muy interesante considerar lo que dice APA 7 y Chicago, que cuando se describa a los participantes, uno también se describa, porque la relación sujeto objeto se desdibuja cuando uno desarrolla investigación cualitativa con intersubjetividad, luego cuando describo los participantes de la investigación, el investigador o la investigadora desaparecen y solamente muestran criterios de inclusión y exclusión; un desafío es que, quien está investigando también diga quién es para saber desde dónde mira, porque la perspectiva con la que se desarrolla la investigación no es dicotómica que está centrada en el investigador y en el investigado, siendo que podría ser mucho más mutuocéntrica.

Otro debate importante entre las grandes corrientes epistemológicas tiene que ver con si hay o no autonomía entre los criterios de rigor científico, y los términos que se utilizan en un plano y otro, para el caso cuantitativo estos tienen que ver con criterios de validez interna y externa, fiabilidad y objetividad, mientras que para el caso cualitativo va desde la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, todos criterios de Egon Guba, que toman tanto N. Densin y otros como Richardson para continuar con el debate desde el escenario hermenéutico.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



Algunas preguntas para la reflexión: ¿Es la educación una ciencia o un saber cotidiano saturado de sabiduría práctica?; ¿Qué tipo de conocimientos produce la investigación educativa?; ¿Cuáles son los propósitos de la investigación educativa? ¿Para qué investigar?; ¿La investigación educativa debe regirse por métodos estandarizados de la ciencia, o más bien, por métodos de otra naturaleza?; ¿Hay métodos exclusivos para la investigación educativa? Si los hay, ¿Cuáles son?; ¿Seguimos la orientación clásica de clasificación de métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos?

Existen tensiones para articular respuestas, principalmente entre las instituciones que producen conocimiento y los intereses que tiene el profesorado y los estudiantes, respecto de lo que sucede en sus propias aulas. La investigación educativa en pueblos originarios es todo un desafío. Linda Tuhiwai por ejemplo, metodóloga de la investigación neozelandesa comienza a proponer el pensar otro modo de plantearse preguntas analíticas, un desafío identitario para las comunidades locales la apropiación de sus modos de conocimiento.

Ahora, la investigación educativa, si bien tiene entre sus fines producir conocimientos acordes con los diversos elementos que componen el hecho educativo, puede distinguirse en la medida en que estos conocimientos estén guiados por un sentido de justicia que brote del otro (Estudiante, maestro, padre de familia, administrados educativo) y dote de sentido toda aproximación, todo objetivo, toda acción. Se trata de tomar en serio, en la investigación educativa, lo que alguna vez Gadamer propuso como sello distintivo de las ciencias del espíritu, esto es, la *phronesis*, entendida como una racionalidad responsable (Gadamer, 2003).

Para terminar con esta cita “el ser humano es un animal suspendido en redes de significación que él mismo ha tejido” de C. Geertz (1973), apelando a que la investigación educativa tiene que ser fomentada desde la más tempranas edades, no caer en el reduccionismo de dejar esto para el pregrado o postgrado, aprender a investigar es aprender a escuchar, a ver, a dialogar con todo el entorno relacional, y esto es sumamente difícil, y a la vez práctico para no quedar atrapado en las redes de significado que estamos construyendo, el desafío es avanzar en el reconocimiento de los significados y por otro avanzar en una pedagogía que esté basada en nuestro marco de acción, la ampliación de los diseños de investigación en Chile.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Resúmenes organizados por temas centrales y subtemas

i. Formación Inicial Docente

i.i. Educación para la democracia y ciudadanía

Las familias indígenas en la escuela, actores invisibles para el estado y el modelo educativo.

Carlos Miranda Carvajal

La participación familiar en la escuela, en un escenario educativo que orienta, como se expone, sus funciones principalmente al logro de estándares internacionales y en los resultados métricos internos en las escuelas, explican esta participación de manera simple, donde se sigue un ideal impuesto desde los organismos internacionales (UNESCO, 1998, 2000, 2002, 2008, 2011, 2013, 2014, 2015), en escenarios que no poseen las características para esto. De esta manera, es que la propuesta de aplicación al modelo educativo nacional de apoyo y participación familiar en la escuela (Miranda y Castillo, 2018), deja ver conceptos claves y claramente definidos para su observación por medio de componentes del constructo capaces de definir su influencia en el funcionamiento escolar y en los resultados.

Si bien, las políticas públicas contemporáneas, proponen esfuerzos para trazar un camino de inclusión y posicionamiento a nivel social, cognitivo y cultural en las instituciones educativas, la construcción de estas relaciones entre las escuelas y las familias indígenas, no responden a las demandas culturales y locales de las familias indígenas a nivel de identidad, cultura, saberes informales y organización social (Mamani y Araya, 2015; Araya y Segovia, 2010; Aravena, 2003; Ibáñez et Al., 2015; Carihuentro, 2007).

Siguiendo el modelo de Epstein y sus colaboradores (2008, 2011, 2019), es que a nivel latinoamericano se plantean variables que definen las formas de participación familiar en contextos determinados, principalmente atendiendo a los modelos educativos en contextos monoculturales y multiculturales (Ruiz, 2003; Pizarro, 2006, 2009; Valdés et al., 2009; Yurén y Cruz, 2009; Valdés et al., 2013), definiendo categorías y variables determinadas que, en casos coinciden o difieren del modelo de base.

La concepción de familia que se considera en las propuestas de relación familia-escuela, no dejan ver cómo se desarrollan los aportes de la diversidad cultural presentes en Latinoamérica y Chile. Así, se dejan de lado consideraciones culturales que se desarrollan en un contexto determinado a nivel de espacio y tiempo (Oliveira, Rodríguez, De Oliveira, Lemos y De Oliveira, 2019); lo que directamente, posiciona al relato, las propuestas y los hallazgos encontrados con una cultura superior que fue capaz de colonizar todo aspecto (Montesinos, 1993; Larraín, 2014; Jiménez et Al., 2018).

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Sobre las familias indígenas, hay una poca consideración de los sujetos y específicamente de las familias en su calidad de indígena, también se observa en las manifestaciones de las investigaciones que centran enfoques multiculturales que proponen la observación de sujetos desde categorías académicas pre establecidas que explotan al sujeto colonizado, principalmente desde un enfoque etnográfico que actualmente deriva desde el propio colonialismo donde los científicos sociales, que fijan sus actuares y agendas con fines unidireccionales (Briones y Lenton, 2019), con características de evaluación investigativa, lo que dejan a la vista, que los esfuerzos realizados para atender las necesidades indígenas desde la investigación y las ciencias sociales, no incluye al ser indígena como actor relevante (Briones y Lenton, 2019; Canedo y Antequera, 2019; Caniuqueo, Tricot y Espinoza, 2019).

Si la sociedad se diversifica, ¿se puede seguir con la misma formación ciudadana que antes?

Pablo Ignacio Roessler Vergara, Andrea Riedemann, Fernanda Stang

En el marco de un proceso muy particular en la historia de Chile, donde se eligió democráticamente una Convención para redactar una Nueva Constitución, el concepto de ciudadanía ha emergido con fuerza, sin embargo, debido a la globalización y los procesos migratorios actuales, dicho concepto se encuentra en transformación, lo cual repercute indudablemente en la formación cívica. Así en la literatura se señala cómo la migración internacional y la diversidad cultural cuestionan y complejizan lo que entendemos por ciudadanía, debido a que esta se ha forjado de manera mimetizada a la pertenencia de la persona con su Estado-nación. Por esta razón, la presente ponencia, vinculada a un capítulo de libro a ser publicado este año, tiene como principal objetivo discutir en qué medida el currículo chileno actual sobre formación ciudadana, está reflejando los debates sobre diversidad, migración y ciudadanía.

Así, como primer punto, se presentará un contexto sobre la creciente presencia de estudiantes migrantes en las escuelas chilenas, la multiculturalidad que esto genera en los espacios escolares, y cómo ello ha ido tensionando el accionar del sistema educativo. Luego, por medio de algunas herramientas del análisis crítico del discurso y desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, se analizará una selección de objetivos del currículo chileno vigente de formación ciudadana.

Los resultados principales del estudio que busca compartir la presente ponencia, exponen que el abordaje de la migración y de la diversidad cultural asociada a ella, aún es muy acotado en el currículo chileno de formación ciudadana, y que dentro de lo poco que se tematiza, esto se aborda desde una lógica de responsabilidad individual de cada estudiante: se les llama a ser tolerantes y no discriminar, pero se guarda silencio sobre el rol que juegan las estructuras a nivel global, que son las que permiten que existan relaciones desiguales de poder a nivel internacional. La migración es una ventana para poder comprender esto: cómo la división inequitativa de la riqueza a nivel mundial (inestabilidades económicas, políticas y sociales de los países más desfavorecidos), sumado a los cambios climáticos de los últimos años, generan



estos desplazamientos que muchas veces se alejan de la voluntad y decisión libre de migrar, siendo de índole forzoso.

Para finalizar, se proponen algunas ideas para avanzar hacia un currículo que estimule una mirada crítica de los y las estudiantes frente al orden vigente: a) un giro hacia una educación cívica cuestionadora de las inequidades a nivel mundial, y no únicamente centrado en las responsabilidades individuales que generar manifestaciones como xenofobia y racismo que se da hoy en día en espacios escolares; b) en un mundo globalizado y desigual, abrir la lógica de ciudadanía, alejándola de su mimetización con la pertenencia a un Estado-nación con la cual se ha ido construyendo, y de este modo que los y las estudiantes se apropien de los fenómenos de la globalización desde las experiencias y sabiduría que cada niño, niña, adolescente y sus familias portan. Esto pues, contrario a lo planteado por la teoría de la democracia liberal: la cohesión social se logra no por medio de omitir o ignorar las diferencias, disputas y conflictos sociales, sino por medio de conocerlos, discutirlos, generando así ciudadanos y ciudadanas que, por medio de entender estos fenómenos, busquen soluciones para un futuro más humano, justo y menos desigual.

i.ii. Formación de profesores para contextos educativos inclusivos e interculturales.

Acciones implementadas desde las políticas en educación inclusiva, en cinco universidades estatales chilenas

Rosa Isabel Nilo Cea, Daysi Jasmín Reinoso Salinas

Palabras claves: Inclusión, Diversidad, Educación Superior, Cultura Inclusiva, Política Pública.

La Ley 21.091/2018 de Educación Superior, aborda la temática de inclusión en el desarrollo de políticas educativas, estableciendo que: “el sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior...” Si bien es relevante que este tema se explicita, queda claro que debe ir más allá del promover, más bien garantizar que estos procesos se concreten. La educación superior está empezando con esta tarea, el propósito de este ensayo es develar las acciones implementadas e institucionalizadas de cinco universidades estatales (UMCE, UPLA, UCHILE, UBB, UMAG).

Está basada en el paradigma interpretativo, ya que para Pérez Serrano (1994: 27-31): “La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis” [...] “Intenta comprender la realidad” [...] “Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento” [...] “Profundiza en los diferentes motivos de los hechos” [...] “El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados”. Este ensayo se centra en la particularidad de cada universidad más que en lo caracterizable, aceptando que la realidad es dinámica, múltiple, holística y aboga por la existencia de una realidad externa, objetivable y valiosa para ser analizada. Se aplica la técnica de triangulación considerando: los discursos de las participantes, el principio de



inclusión consignado en la Ley, con el marco conceptual, se levantó la categoría de acciones implementadas y subcategorías: sensibilización - difusión, vinculación, capacitación, acompañamiento al docente y al estudiante.

Con respecto a los resultados se puede decir que la mayoría de las Universidades realizan actividades programadas de difusión y sensibilización en temáticas de discapacidad, interculturalidad y género. En relación a vinculación con el medio, todas establecen acciones relacionadas con el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), orientados a 3eros y 4 años medios de establecimientos de alta vulnerabilidad social. Forman parte de la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI). Particularmente promueven iniciativas en inclusión laboral de estudiantes con discapacidad, acercando la empresa a la Universidad, así como las comunidades de pueblos originarios, personas sordas, ciegas, diversidad sexual y género, quienes realizan talleres para todos los estamentos. En capacitación la mayoría trabaja la temática Diseño Universal de Aprendizaje, algunas incorporan paradigma y enfoque inclusivo y otras la planificación diversificada. Algunas de las Universidades establecen un plan de acompañamiento al docente, a través de asesorías relacionadas con estrategias de accesibilidad, metodologías, recursos y materiales. En un caso puntual se suma el trabajo colaborativo y co-docencia. Se incorpora un programa de acompañamiento al estudiante, relacionado con aplicación de estrategias específicas de accesibilidad para personas con discapacidad sensorial, como Orientación y Movilidad, Brille, Lengua de Señas, además de refuerzo pedagógico, el que se extiende aquellos estudiantes que sin tener discapacidad requieren apoyo pedagógico.

Todas las Universidades, han establecido articulación entre las unidades dentro de la institución, que surge a partir de la necesidad de colaboración, fortaleciéndose mutuamente. El trabajo colaborativo se ha constituido en una estrategia que potencia las acciones de las diferentes unidades. Las acciones desarrolladas contribuyen al proceso de sistematización que demanda la Política Pública en Inclusión.

Configuración biográfica de las representaciones sobre diversidad e inclusión en profesores formadores y profesores en formación.

Roberto Alejandro Leiva Contardo, Mauricio Alejandro Núñez Rojas, Constanza Mabel Herrera Seda, Camila Helen Gallego Concha, Lorna Figueroa Morales.

Palabras clave: Formación inicial, diversidad, inclusión, representaciones y experiencias.

Frente al contexto de demandas por inclusión educativa en escenarios de creciente diversidad, nuestro interés surge de la pregunta en torno al lugar que tiene la experiencia biográfica en la configuración identitaria de profesoras y profesores ante dichas demandas.

En relación con los profesores en formación inicial y formadores de profesores se construyen las siguientes preguntas: ¿De dónde surgen las representaciones en torno a la diversidad y la inclusión? ¿De qué lugar de la experiencia vivida? ¿Cómo las experiencias de los profesores/as definen la identidad docente y movilizan su práctica?

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Objetivo: Explorar el proceso de configuración biográfica de las representaciones sobre diversidad e inclusión y la incidencia que tienen en la construcción identitaria de las y los profesores.

Esta investigación expone resultados asociados a la apuesta epistemológica y metodológica que hemos asumido con las narrativas docentes. Dicha apuesta se da en la convicción que tenemos de que la inclusión se juega en momentos memorables del ser docente, cuya evocación, sistematización y socialización conllevan un componente de transformación. Dos ciclos de talleres de narrativas biográficas (uno con formadores y otro con profesores en formación) fueron la base para la reconstrucción y análisis de la experiencia de los sujetos (lo que les pasa) con la diversidad y la inclusión. Se obtienen 21 relatos trabajados en círculos hermenéuticos y desde los cuales emergen categorías de la experiencia como configuradoras de las representaciones docentes.

Los relatos biográficos de las y los profesores en formación vuelven, mayoritariamente, a la propia trayectoria escolar. Los de los profesores/as formadores se presentan más bien asociados a sus prácticas de aula. Los nudos de sentido que emergen de los relatos hablan de exclusión, corporeidad, homogeneización de las vivencias, burocratización de la vida en el aula y la invisibilización de lo diverso como expresión de política educativa. En el caso de los formadores nos encontramos con culpa, prejuicios, concepciones restringidas (didácticas y disciplinarias) y la conciencia del peso de todo aquello para su práctica. Mientras, en aquellos/as en formación, encontramos marcas de lo memorable, conducente al involucramiento como decisión ético-política, al surgimiento de una ética del cuidado, de ellas y ellos valorando y celebrando lo diverso.

Esta investigación muestra una variedad de experiencias configuradoras de representaciones sobre diversidad e inclusión que sostienen en el presente, tanto formadores como profesores/as en formación. Resulta interesante constatar las diferencias de las evocaciones en ambos grupos y ver las de los profesores/as en formación, más provocadoras de disposiciones positivas que las de sus formadores.

Desafíos en la formación inicial desde las identidades de formadores LGBTQ.

Michel Antonio Riquelme Aanderson, A. Longoria

Formación inicial docente, identidades LGBTQ, formadores de profesores, testimonios, duoetnografía.

Los formadores de docentes y sus identidades permean las decisiones que toman en el aula al mismo tiempo que éstas impactan a los futuros profesores a través de sus acciones y/o discursos (Avidov-Ungar y Forkosh-Baruch, 2018; Day et al., 2005; Korthagen, 2004; Korthagen et al., 2005; Lunenberg et al., 2007). Es más, las identidades de los formadores se reflejan en sus decisiones y prácticas pedagógicas que realizan en sus clases (Barkhuizen, 2016; Ilieva, 2010; Peercy et al., 2019). Algunos lo hacen a través de identidades personales como el ser músico, escritor o fotógrafo (Riquelme-Sanderson, 2019), mientras que otros lo hacen



desde sus características personales, como el género, raza o etnia. Es, por tanto, crítico que los formadores reflexionen sobre sus propias identidades y su impacto en la formación inicial docente.

Desde las identidades disidentes de dos formadores de profesores, uno de Chile y otro de Estados Unidos, en esta ponencia presentamos un ensayo sobre la importancia de mirar hacia nuestras identidades LGBTQ+ para el trabajo en la formación inicial docente y la implicancia de esta temática en los currículos en la preparación de profesores. Hemos querido tratar la temática LGBTQ+, ya que es un área que ha sido poco explorada en el área de formación inicial docente (Miller, 2015, 2016), lo que implica muchos desafíos en diversos contextos, tanto en Chile como en otras comunidades de Estados Unidos. Esto es aún más significativo para sociedades o comunidades que están en una transición hacia una postura más inclusiva, tolerante y respetuosa en temas y aspectos que han sido tradicionalmente considerados tabú o de índole conservadora.

Desde un enfoque basado en un testimonio (Pérez Huber, 2009) duoetnográfico (Norris y Sawyer, 2012), como herramientas metodológicas usadas en la investigación en justicia social anti-racista (Pérez Huber, 2009) y en la interseccionalidad de identidades (De Costa, 2015; Vasquez, 2011) hacia una justicia social (Lawrence y Nagashima, 2019), respectivamente, queremos compartir nuestras experiencias profesionales y personales y cómo entendemos la formación inicial docente hacia lo LGBTQ+ como elemento excluido hacia la construcción de una justicia social en educación. Presentaremos la importancia de nuestra visibilización como disidentes en nuestra profesión, reflexiones que hemos realizado sobre nuestras identidades y también nuestro trabajo en programas de formación docente. Cerraremos la presentación presentando desafíos en la formación inicial docente tales como la relevancia del concepto de aliados en esta comunidad, la inclusión de lo LGBTQ+ en los currículos de los programas de pedagogía, el trabajo de las instituciones de educación superior y el futuro de lo LGBTQ+ en la formación inicial docente como mecanismo de apertura para aportar a la justicia social.

Educación en y para la diversidad en la formación inicial docente en dos carreras de pedagogía de la UMCE.

Cristina Alejandra Martínez Quiroz, Rosa Isabel Nilo Cea, Victoria Verónica Garay Alemany, Patricia Elizabeth Morales Mejías

Palabras clave: educación inclusiva, diversidad, plan de estudio, programas de estudio, formación inicial docente.

La formación inicial docente es la encargada de preparar al profesorado para enfrentar las demandas sociales en coherencia a los acuerdos internacionales y políticas nacionales, siendo una de ellas el reconocimiento de la diversidad bajo un enfoque de derecho. En Chile existen escasos estudios del avance en esta área. Esta ponencia forma parte de un estudio mayor que incorpora las representaciones sociales de los formadores.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinguihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Analizar la presencia de educación en y para la diversidad en documentos institucionales y curriculares de las carreras Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Historia y Geografía.

Estudio cualitativo descriptivo. Los documentos sometidos a análisis de contenido fueron el Modelo Educativo, Plan de Estudio y programas de asignaturas.

En el Plan de Estudio de Pedagogía en Educación Básica, las competencias contemplan significados explícitos, tales como: en el Saber, la conciencia del desarrollo integral; el Saber Hacer, diseño colaborativo de estrategias diversificadas para diferentes contextos y el Saber Ser, la valoración de la diversidad, empatía y reflexión crítica. En los programas hay presencia del fenómeno, pero con baja consistencia. Entre los conceptos recurrentes destaca el desarrollo integral, valores humanos, oportunidades de aprendizaje, entre otros. En el Plan de Estudio de Pedagogía en Historia y Geografía, las competencias contemplan significados explícitos: en el Saber teórico de diversidad; en el Saber Hacer referido a la generación de oportunidades de aprendizaje y en el Saber Ser la reflexión crítica. En los programas, si bien se aprecian significados en la mayoría de ellos, su presencia aparece en forma aislada e inconsistente. Destacan en los primeros años la presencia de cursos de Formación General y Segundo Idioma. Entre los conceptos recurrentes aparecen enfoque de derecho, necesidades educativas, enfoque de género, diversidad cultural, lenguaje inclusivo y contextos educativos diversos. El Modelo Educativo contempla el fenómeno en estudio en los Elementos Epistémicos, Principios Orientadores, reconociendo la práctica como eje articulador de la formación. Se detectó que existe coherencia entre el Modelo Educativo UMCE, plan de estudio y programas de ambas carreras, ya que presentan significados comunes explícitos. Conclusiones: En el plan de estudio de ambas carreras emergen significados asociados al fenómeno investigado. Rasgos distintivos de Pedagogía en Educación Básica hacen alusión al desarrollo integral, en Pedagogía en Historia y Geografía la relevancia se otorga a interculturalidad y género en asignaturas de las distintas áreas. Lo común refiere a la docencia en contextos diversos y la generación de oportunidades de aprendizaje para responder a necesidades educativas. Su presencia en los programas es transversal pero no asegura consistencia con una formación en y para la diversidad. La mayor cantidad de significados se evidencian en asignaturas iniciales de formación general por sobre las disciplinarias. Es necesario asegurar la consistencia interna y transversalidad en coherencia con el modelo educativo. El estudio proporciona insumos para la evaluación de la implementación curricular. Se proyectan investigaciones que den cuenta de la manera en que los docentes incorporan en sus prácticas una educación en diversidad y no solo para la diversidad.

Escuela de verano violeta del norte: una experiencia de práctica no convencional en la carrera de pedagogía en educación básica de la universidad Arturo Prat.

Iciar Dufraix Tapia, Gianina Dávila Balcarce

En octubre del 2019, Chile vivió un escenario político/social que impidió la realización de las clases durante el segundo semestre y, en consecuencia, las prácticas del profesorado en formación. Ante este contexto, la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad



Arturo Prat resolvió condensar sus actividades prácticas a través de una modalidad no convencional que dio origen a una Escuela de Verano denominada Violeta del Norte (en adelante La Escuela), cuya implementación se llevó a cabo en enero del 2020.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio tuvo por objeto responder la siguiente interrogante: ¿De qué manera la escuela de verano Violeta del Norte contribuye a una educación en y para la justicia social? Para ello, el análisis de las prácticas realizadas en el contexto de La Escuela se efectuó considerando el marco de teorías de justicia social del reconocimiento y participación (Fraser & Honneth, 2006; Honneth, 1997), de manera de estudiar qué tipo de ética y moral guía a los sujetos en sus relaciones y, así, sopesar cuáles de estas son de reconocimiento y participación o, por el contrario, de menosprecio y desigualdad de representación.

Desde estos planteamientos, el trabajo de investigación se planteó como objetivo general:

Evaluar la experiencia formativa Escuela de Verano Violeta del Norte desde la visión de los/as participantes, determinando la contribución de la experiencia a una educación con justicia social.

Y específicos:

Determinar los aprendizajes adquiridos

Identificar las dificultades experimentadas durante la planificación y la puesta en marcha

Conocer el grado de satisfacción.

Identificar propuestas de mejora.

Determinar de qué manera los aspectos evaluados dan cuenta del reconocimiento intersubjetivo desde el punto de vista del amor, el trato, la igualdad de status cultural, la estima social y la participación.

El diseño metodológico se enmarcó en un paradigma interpretativo y crítico y asumió una aproximación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2012). En cuanto a las fuentes, participaron estudiantes de pedagogía, profesorado responsable de su formación y niños/as asistentes. Para la recogida de información se realizaron 3 entrevistas y 6 grupos focales, cuyo análisis se efectuó mediante un proceso de reducción anticipada de datos (Huberman & Miles, 1994) asistido por el software NVivo. En cuanto a las consideraciones éticas, el estudio se desarrolló resguardando la negociación, colaboración, confidencialidad y anonimato, equidad y compromiso con el conocimiento (Flick 2014).

Los principales hallazgos dieron cuenta que La Escuela propició la igualdad de trato (Honneth, 1997), al permitir el trabajo colaborativo entre los/as formadores y el profesorado en formación; la paridad representativa (Fraser, 2008), al promover que ambos colectivos tomaron decisiones en conjunto; y la estima social (Honneth, 1997), al sensibilizar al

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





profesorado en formación con la diversidad de habilidades y realidades socioculturales a la que pertenecían los/as niños/as.

Identificando necesidades de formación docente intercultural. La prevención de la violencia contra la niñez migrante.

Daniela Poblete Godoy

Palabras clave: formación docente, escuelas públicas, interculturalidad, migración, infancia.

La presente comunicación explora las necesidades de formación docente en el ámbito de la interculturalidad en las aulas donde se ha incrementado la presencia de niñas y niños migrantes. Se presentan resultados de un estudio FONDECYT Regular (N° 1170947) realizado en dos regiones de Chile: Metropolitana y de Valparaíso. A través de una metodología cualitativa, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a profesoras/es y profesionales que desarrollan su labor con población escolar migrante. Dados los múltiples tipos de violencia que afecta a la niñez migrante y diversas necesidades de formación docente, se concluye que previo a cualquier proyecto intercultural es preciso revisar las propias definiciones de interculturalidad de cada comunidad educativa y priorizar las necesidades de formación, dentro de los cuales la reflexión parece ser una de las más relevantes.

En nuestro estudio hallamos, por un lado, un núcleo de construcciones discursivas que reconocen abiertamente las problemáticas existentes, y por otro, un núcleo de negación, que no las reconocen. En el núcleo de construcciones donde se reconocen las formas de violencia, identificamos como categoría analítica aquella que concentra el mayor número de citas, esta es distintos niveles de reflexión crítica asociados a los estereotipos de nacionalidad, sexo-género y clase. En primer lugar, incluimos en esta categoría aquel corpus de texto donde profesionales y docentes reconocen actitudes racistas y xenofóbicas de diversa índole en las escuelas y, que, en algunos casos, se posicionan en contra, aunque este tipo de declaraciones fueron poco frecuentes. En un menor nivel de reflexión crítica, encontramos aquellas citas ambivalentes, que, si bien reconocen la existencia de discriminación por nacionalidad, sexo-género o clase, y en algunos casos identifican racismo o xenofobia, no desechan atribuciones causales al comportamiento de las mismas niñas y niños. Los discursos se organizan en cuatro ejes de análisis: (1) Racismo y discriminación (2) Comprensiones de diversidad cultural y diferencia (3) Currículum y clima de aula (4) Acción territorial y en red.

Debido a los hallazgos en torno a las experiencias de violencia múltiple que ha revelado esta investigación, consideramos que se debe realizar previamente una sensibilización y reflexión acerca de las creencias en relación a la infancia, a fin de llevar a cabo una formación intercultural docente con perspectiva crítica. Si revisamos los planteamientos de Liebel (2017), encontraremos que los paradigmas de la infancia permean la manera de delimitar lo que es la diversidad cultural.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



Incorporar la competencia intercultural durante la formación de profesores de educación física: examinando posibilidades para la macrozona sur de Chile.

Bastian Carter-Thuillier, Victor López-Pastor, Francisco Gallardo-Fuentes, Rodrigo Ojeda-Nahuelcura, Juan Carter-Beltran

Palabras clave: Emigración e Inmigración, Competencia Intercultural, Diversidad Cultural, Educación Física, Formación de docentes, Chile.

En Chile, el volumen de estudiantes extranjeros alcanzó cifras históricas durante la última década, instalando con ello nuevos desafíos para la formación de profesores. Especialmente en la macrozona sur del país, donde la inmigración ha supuesto el ingreso de nuevas identidades a un territorio históricamente marcado por la diversidad cultural (por la presencia del pueblo Mapuche, los procesos de colonización, etc.) transformando las escuelas en espacios aún más plurales y complejos. Considerando dicho escenario, parece lógico apostar por la formación de especialistas en Educación Física (EF) que tengan las competencias necesarias para trabajar en contextos de diversidad cultural con presencia migrante. Sin embargo, la evidencia sugiere que las universidades situadas en la macrozona sur de Chile no incorporan la “competencia intercultural” en los itinerarios formativos del futuro profesorado de EF; hecho que supone una inconsistencia, frente a las características históricas de dicho territorio y los cambios educativos que ha generado el fenómeno migratorio en ese contexto. En virtud de lo antes expresado, la presente ponencia tiene por objetivo examinar la posible incorporación de la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado de EF que se desarrolla en las universidades de la macrozona sur de Chile. Para ello, se revisan diferentes antecedentes teóricos y empíricos, a partir de los cuales queda en evidencia la necesidad de avanzar hacia una formación docente que sea coherente con las características socioculturales del entorno y capaz de preparar especialistas comprometidos con el resguardo de la diversidad, la justicia social y la dignidad humana. Asimismo, se comunican los resultados preliminares del proyecto FONDECYT (n°11201036) de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, cuyo título es “Formación de profesores para contextos de inmigración: una propuesta de investigación-acción participativa para el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de Educación Física”.

Hacia un debate sobre la competencia intercultural: El caso de la migración haitiana en Chile y el desencuentro de marcos sociales.

Daniela Poblete Godoy

Palabras claves: marco referencial, migración haitiana, competencia intercultural, atribución culturalista, aulas inclusivas.

Investigaciones sobre infancia migrante en Chile sostienen que niños y niñas de nacionalidad extranjera no solo viven violencia racista (Jiménez, 2016; Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux-Merino, 2016) sino múltiples situaciones de victimización (Galaz et al., 2019). La percepción de docentes y profesionales de intervención psicosocial se construye en base a estereotipos a

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





razón de su nacionalidad atribuida a un concepto de “cultura” (Pavez-Soto et al., 2021; Pavez-Soto, Galaz, et al., 2020). Sumado a ello un análisis de las Bases Curriculares de primero a cuarto medio muestra que el concepto de “diversidad cultural” e “interculturalidad” carecen de una matriz conceptual unificada y articulada con otros instrumentos de quehacer docente (Pavez-Soto, Galaz Valderrama, et al., 2020) y que docentes no se sienten preparados para resolver las demandas en las aulas con matrícula extranjera (Pavez-Soto, Galaz Valderrama, et al., 2020; Stefoni et al., 2016). Con estos antecedentes y el objetivo de provocar un debate sobre “competencias interculturales” docentes (Bennett, 2015; Quintriqueo et al., 2017) a partir de un caso, se aportan datos cualitativos relativos a la migración haitiana en Chile, un caso de estudio que adiciona la barrera lingüística a los proyectos de aulas inclusivas.

Se ofrece un análisis de los marcos de referencia social (Goffman, 2006) en base a 41 entrevistas cualitativas entre padres y madres de nacionalidad haitiana, así como informantes claves.

Si bien la diáspora haitiana tiene diversos perfiles, existe un patrón común a la migración haitiana que es el nivel de riesgo extremo al que se exponen en la nación de origen, las naciones de tránsito o destino. Aquellos perfiles sin respaldo familiar viven una fuerte presión y temen por el pago de los préstamos con los cuales se financió el proyecto migratorio. Asumir la responsabilidad de conformar una familia, así como las expectativas educativas de sus hijos e hijas condicionan el éxito del proyecto migratorio. La integración lingüística de sus hijos/as un eje del proyecto, sin embargo, es desigual a las mujeres. Su arribo tiende ser posterior a la del varón, así también marcos sociales y religiosos protestantes fundamentan una fuerte diferenciación sexual del trabajo donde se tiende a atribuir la autoridad familiar al varón. Una vez en Chile estos marcos se desestabilizan, se percibe liberalismo al interior de las aulas que colisionan con las expresiones de violencia racista, sumado al desencuentro con los marcos sociales que analizamos en clave de la propuesta teórica de Fernet-Betancourt (2010).

Desechando la concepción de cultura como un todo homogéneo y estático, sino que, relevando las precarias condiciones de protección del bienestar en Chile, la falta de acogida lingüística que aumenta los riesgos, se concluye que urge un análisis sobre las competencias docentes que urge priorizar para dar respuesta a un intrincado escenario.

Competencia intercultural. retos en la formación de profesores en la enseñanza de la lengua.

Tricia del Carmen Mardones Nichi, Marco Antonio Alarcón Silva, Anita Andrea Salgado Silva, María Eugenia Hernández Vásquez, Claudia Edith Marambio Núñez, diego Alberto Escobar Riffo

Palabras clave: competencia intercultural-formación de profesores- enseñanza de la lengua -didáctica- lengua extranjera

En la actualidad, la diversidad cultural se ha visibilizado en los espacios sociales y en la escuela con la llegada de población migrante internacionales en Chile. El sistema escolar está obligado



a dar escolarización a niños (as) y adolescentes pertenecientes a la población migrante. Todo ello produce nuevos desafíos para la escuela, pero también para la formación de profesores, sobre todo en el desarrollo de la competencia intercultural, permitiendo la interacción acertada con otros sujetos de acervos culturales diferentes. En este contexto, la presente ponencia presenta resultados parciales de una investigación que tiene como objetivo establecer los niveles de desarrollo en las dimensiones de la Competencia Intercultural (CI) que poseen los estudiantes de carreras pedagógicas que enseñan lengua en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), a través de la aplicación de una Escala de Evaluación. La metodología utilizada fue cuantitativa, con un diseño no experimental o ex-post-facto, de corte transeccional o transversal de tipo descriptivo. La investigación corresponde a un estudio de casos múltiples. Se aplicó un cuestionario tipo Likert sobre las competencias interculturales basado en el modelo teórico de Deardorff (2006) creado ad hoc para la investigación. El instrumento posee cuatro dimensiones teóricas: actitud, conocimiento y comprensión, habilidades y resultados internos. La muestra corresponde a una población total de 720 sujetos entre estudiantes de Pedagogía en Castellano, en francés, en Alemán y en Inglés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Los resultados parciales del estudio, mediante análisis de regresiones, dan cuenta de la existencia de variables que inciden en la presencia de la Competencia Intercultural en los estudiantes de las carreras de pedagogía para la enseñanza de lengua materna (español) y segundas lenguas. Estas dimensiones son: conocimiento y resultados internos. Se concluye finalmente que los desafíos didácticos para la formación docente en la enseñanza de la lengua deben integrar las dimensiones y subdimensiones antes mencionadas como saberes que deben trabajarse en la formación de profesores.

Integración del juego como herramienta didáctica para propiciar la convivencia escolar.

Yazna Silvana Cisternas Rojas, Carolina Natalia Arredondo Díaz, Josefa Valentina Castillo Funes.

Palabras clave: Juego - Clima de Aula - Aprendizaje - Rol Docente – Inclusión

Las y los docentes en formación deben comprometerse a abordar el área de la convivencia escolar, comprendiendo lo que implica el clima de aula y el bienestar emocional. Por otra parte, el valor del juego como herramienta educativa, posee un enorme valor, es por ello que la exploración de ambos campos presenta un papel relevante tanto para la formación de profesores como para los niños y niñas que serán sujetos de sus acciones pedagógicas. Hoy, urge que se comprenda la necesidad de establecer una sana convivencia, es por ello que es de interés investigativo explicitar cómo, a través del juego, los docentes abordan problemáticas relacionadas con la convivencia escolar (Arriagada & Fuentes, 2020; Sarlé, 2008; Castro, 2008).

Analizar propuestas pedagógicas de carácter inclusivo e intercultural de futuros docentes en torno al juego educativo y los conceptos de Clima de aula- Convivencia escolar y bienestar emocional.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Se desarrolló una investigación de corte interpretativo entendida esta como la forma de percibir y abordar la realidad (Romo, 2000). Se utilizó un instrumento denominado Evaluación Clave, que surge al finalizar el proceso formativo de dos asignaturas cursadas durante el año 2021, en el 4º año de formación de Pedagogía en Educación Básica. Se solicitó a los estudiantes “diseñar una propuesta pedagógica vinculando una experiencia de juego y la convivencia” lo que permitió sistematizar una muestra de 17 trabajos en los que se centra el presente análisis de corte cualitativo. Es así como se obtuvieron categorías emergentes que permiten dilucidar el rol docente, las situaciones factibles de abordar y los propósitos que se plantean a través del juego en relación a la convivencia.

El rol otorgado al docente es de mediador de actividades y se releva su responsabilidad ante el fomento de la motivación y la participación de las y los estudiantes en las actividades.

Dentro de las situaciones de clima que desean intervenir develan mayor preocupación por: orientar y fomentar interacciones positivas y, generar sentido de pertenencia fortaleciendo el valor de la inclusión y la interculturalidad.

Junto a lo anterior, los propósitos presentados tienen relación con: mejorar el clima de aula, fomentar el trabajo colaborativo, y mejorar la comunicación mediante la escucha activa y efectiva.

Cabe destacar, en cuanto al rol docente, que ninguna de las propuestas lo considera como parte del juego, más bien se describe como árbitro o encargado de monitorear la realización efectiva de la actividad. La mayoría de las propuestas explicitan el rol como regulador de actitudes disruptivas más que un orientador o guía en estas instancias y esto devela lo necesario de fortalecer este punto en la formación inicial docente.

Este trabajo refuerza la importancia de innovar a través del juego como estrategia didáctica efectiva que permitiría abordar ámbitos del desarrollo y aprendizaje de niños y niñas desde una perspectiva inclusiva e integral.

Educación virtual híbrida chilena en perspectivas tecnológicas basada en el fomento lector.

Camila Muñoz Churruca, María José Muñoz González

En la actualidad los profesionales de la educación deben manejar una comunicación efectiva virtual, pues la enseñanza expuesta a constantes cambios debe garantizar la enseñanza y aprendizaje haciendo uso de las tecnologías, al mismo tiempo que el profesorado debe actualizar sus conocimientos de forma dinámica y en constante cambio. Amauri (2020) nos habla sobre los desafíos de la educación híbrida lugar donde el estudiante debe adquirir conocimientos, habilidades y destrezas

Los docentes hoy son protagonistas de un cambio profundo en las metodologías educativas y para ello requieren de capacitaciones progresivas, las plataformas online educativas tecnológicas nos invitan a la innovación pedagógica y acercamiento a las nuevas generaciones de estudiantes, en consecuencia, las clases presenciales deben ser transformadas a la



virtualidad con cambios profundos de formatos educativos, para que el educando participe de su aprendizaje, fomentando la lectura en plataformas virtuales.

La docencia es la esencia de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, la importancia de la comunicación efectiva y las competencias Tecnologías de Información y Comunicación conocidas como TICs que deben estar presentes desde la formación inicial, la formación a través del tiempo y el ejercicio de la docencia. En la actualidad se observan cambios importantes, adaptaciones curriculares, metodológicas junto a un gran cambio gatillado por la comunicación online al interior de la comunidad escolar, desde el punto de vista positivo el uso de pantallas, aumenta la lectura, porque el estudiante se ve sometido a la lectura para realizar tareas, resolver ejercicios, y si los docentes y establecimientos educativos impulsan planes de lectura digital, la brecha inclusive en la adquisición de libros será más democrática y al alcance de todos los educandos.

La educación requiere no solo de profesores titulados y profesionales competentes en el área educacional, se observa que esta realidad no solo cruza fronteras nacionales e internacionales, sino también la intimidad de los hogares y espacios familiares, la era de los estudiantes nativo-digitales requiere motivación didáctica y metodológica aplicada a los planes, programas educativos para fomentar la lectura y la comprensión que repercuta en los resultados académicos.

El aprendizaje promovido por las habilidades y los objetivos de aprendizaje educativo, no solo requiere de metas académicas sino en la adquisición de hábitos académicos, como expresa Moireira (2021), nos indica que los hábitos lectores virtuales son las nuevas tendencias, donde los alumnos pueden adquirir libros de forma rápida y efectiva, donde las estrategias educativas sean una extensión de libros digitales y actividades que motiven a la lectura, la tecnología es un camino fácil para lograr objetivos académicos, como consecuencia, el estudiantado logrará mejores resultados educativos, a corto, mediano y largo plazo.

Consecuente con lo anterior, la pandemia Covid19 ha visibilizado una brecha de diferencias sociales y, debido a que los docentes deben comunicarse por vías digitales con sus estudiantes, ello ha significado un proceso difícil de afrontar por las instituciones educativas. Matamala (2021) nos habla de las estrategias digitales para la disminución de las brechas o desigualdades virtuales, las situaciones remediales serán efectivas si los establecimientos educativos mantienen estrategias metodológicas que sean enfocadas en el logro de aprendizajes.

En efecto, existen alumnos que no disponen de aparatos tecnológicos adecuados para recibir la enseñanza virtual, y la lectura ha sido aún más compleja específicamente mediante aulas en línea, videoconferencias, videos, programas educativos virtuales. De igual modo no existe una política pública que considere la capacitación nacional de profesores mediante una plataforma única para la realización de clases online, offline, el fomento a la lectura en este caso plantea un nuevo desafío. Cardona (2021) plantea la necesidad de cambios educativos, y los retos educativos en tiempos de pandemia, donde las estrategias y el trabajo en equipo desde las direcciones escolares y el trabajo colaborativo con docentes es fundamental para el logro de resultados de forma virtual, nuevas estrategias para el desarrollo académico. A ello se suma la

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



necesidad imperiosa de continuar asegurando la calidad en la educación en Chile en la actualidad ya existe la biblioteca virtual es necesario la implementación del uso correcto y la necesidad de la lectura.

Muñoz (2021) Si bien es cierto pensar en un regreso a clases tal como se conocía, hoy tenemos un modelo híbrido con clases online y presenciales, es ilusorio por cuanto el futuro educativo no continuará como era antes de dicha crisis sanitaria, la situación educativa necesita asegurar la calidad, y las tecnologías deben ser un aliado para el fomento lector y el aprendizaje significativo. En este sentido cuidar la salud de estudiantes, profesores, asistentes de la educación, familias, de todos los actores de la comunidad escolar, es tan importante como aprender, pues es parte del aprender a vivir juntos para salvaguardar la salud pública. Sin duda ello es parte de la nueva realidad mundial donde debemos pensar en la salud del otro, donde los docentes deben crear nuevas estrategias, metodologías de aprendizaje quizás aún no conocidas las cuales deben ser creadas.

Cuando la Pandemia del COVID-19 sea controlada, no podemos retroceder al pasado, como expresa Montero (2021) la necesidad de adaptarnos a una nueva realidad, donde la educación debe ser virtual, reflexiona desde la necesidad de los estudiantes más descendidos, en conjunto con el trabajo de las habilidades cognitivas, el regreso a clases debe estar a disposición del estudiantado para la adquisición de aprendizajes mediante el docente, debemos avanzar en nuevas metodologías donde los profesores tengan clases virtuales o presenciales, y los pequeños hábitos que antes existían en la educación del pasado hoy se instauren como estrategia de aprendizaje, el modelo conocido como mixto, está enfocado en el ahorro y no la calidad de la enseñanza, un docente no puede atender estudiantes presenciales y online al mismo tiempo, es generar políticas públicas deficientes, los profesores necesitan ser capacitados y divididos con diversas especialidades.

Se puede trabajar a distancia gracias al desarrollo de las tecnologías, aunque ello es posible sólo para un porcentaje de la población que tiene los medios y recursos necesarios para estudiar de forma remota. La educación se encuentra en una fase de reacomodación en la que destaca la internalización, que incorpora las tecnologías, los medios de expansión, la era de la información.

La metodología del trabajo híbrido docente, como plantea Ávila R. (2021) tiene la perspectiva que el pedagogo, como especialista debe realizar material efectivo para lograr afectos, aprendizajes significativos, inclusive con las dificultades del trabajo a distancia, no necesita una inmensa mayoría de ramos, muchos de ellos podrían ser incluso innecesario, fomentando el plan lector, pues la planificación de lecturas de distintas áreas, provocaría la adquisición de conocimientos y al mismo mejorar la comprensión lectora, como consecuencia ahorro de tiempo y optimización de aprendizajes esenciales.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



Sugerencia para elaborar documentos electrónicos accesibles.

Yorka Tatiana Ortiz Ruiz

Una inclusión real y efectiva pasa por asumir que es una responsabilidad de todas y todos, más cuando participamos de la formación de futuros profesionales. Se logró concretar en un capítulo de libro, luego de un arduo trabajo con colegas de la UNSL en Argentina (año 2020), los lineamientos para abordar en forma más organizada estos temas transversales a la formación que todo profesional tendría la responsabilidad de internalizar para participar en forma real en construir una sociedad más justa. Con el objetivo de lograr contenidos accesibles en archivos de uso masivo como procesadores de textos y programas de presentaciones, se entregan elementos para elaborar documentos (informes, oficios, memos y otros), envío de archivos vía correo electrónico y otros aspectos a considerar en procesos cotidianos de uso de tecnología. Esto implica que tanto usuarios con alguna discapacidad como quienes no la presentan se vean beneficiados.

Lograr contenidos accesibles en archivos de uso masivo como procesadores de textos y programas de presentaciones, envío de archivos vía correo electrónico y otros aspectos a considerar en procesos cotidianos de uso de tecnología.

El referente para elaborar el artículo denominado “Sugerencias para elaborar documentos electrónicos accesibles” es la Guía de consideraciones para la elaboración de documentos accesibles del Servicio Nacional de la Discapacidad de Chile (SENADIS, 2017) y la web Accesibilidad 310 Digital de la Universidad de Alicante en España (Universidad de Alicante, 2020).

Capítulo 10: “Sugerencia para elaborar documentos electrónicos accesibles” del libro denominado Construyendo la accesibilidad académica en el nivel superior: La experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Trabajo permanente con todas las carreras pedagógicas a mi cargo, Pedagogías Medias, Educación Básica mención Lenguaje y Matemática, el análisis, discusión y aplicación de lineamientos relacionados con accesibilidad de recursos tecnológicos, en la elaboración de todo material educativo.

Conclusiones:

- Relevancia de difundir aspectos relacionados con una inclusión efectiva al usar las TIC.
- La accesibilidad usando recursos tecnológicos es transversal a todo ámbito o quehacer profesional.
- Carreras pedagógicas internalizan lineamientos establecidos desde organismos referentes a nivel nacional e internacional, con el objetivo de transferirlos a su quehacer profesional y futuros estudiantes y colegas.



Estructura factorial de la escala de sensibilidad intercultural (iss) en una muestra de estudiantes de pedagogía.

Maura Paulina Klenner Loebel, José Luis Gálvez Nieto, Juan Carlos Beltrán Véliz

Palabras clave: Interculturalidad, Sensibilidad intercultural, Racismo moderno, Validez, Confiabilidad.

La Sensibilidad Intercultural es un constructo relevante desde el ámbito afectivo, que permite el reconocimiento, comprensión, valoración y legitimación de los demás en sus diferencias. Permite a las personas acceder a diferentes formas de sentir, percibir y comprender el mundo, debido a su convivencia en una misma sociedad. Dichos fundamentos son de especial relevancia para la formación inicial del profesorado en Chile, dada la creciente multiculturalidad de nuestro país. La comunicación y el entendimiento intercultural efectivos tienen un papel crucial en la prevención de problemas sociales como el racismo (Bell, 2017), los estereotipos negativos (Spencer-Rodgers y McGovern, 2002) y la discriminación contra los grupos étnicos. Es bien sabido que en el sistema escolar chileno, el racismo, los estereotipos negativos, y la discriminación son preocupaciones comunes. Entre 2013 y 2014, la Superintendencia de Educación de Chile recibió 1456 denuncias, de las cuales 146 estaban relacionadas con discriminación en la apariencia física y 30 con discriminación contra estudiantes de países extranjeros o de diferentes orígenes étnicos (Superintendencia de Educación, 2015). En este contexto, se vuelve de especial importancia contar con instrumentos apropiados que permitan evaluar la sensibilidad intercultural de los futuros docentes, lo que proveería de información importante para orientar sus procesos formativos. El objetivo de este estudio fue adaptar y validar la Escala de Sensibilidad Intercultural (ISS) (Chen & Starosta, 2000) en una muestra de estudiantes de pedagogía de la Región de La Araucanía. Para cumplir con este objetivo, fue necesario realizar un proceso de adaptación lingüística del inglés al español. Posteriormente, se realizó un estudio de corte transversal, que incluyó 427 estudiantes de pedagogía de ambos sexos (49,8% hombres y 50,2% mujeres), con una edad media de 21,19 años (DE = 2,61). Se contrastaron tres modelos, el modelo factorial con mejor ajuste confirmó la estructura de cinco factores correlacionados propuestos por el estudio original. La evidencia de validez de criterios externos, que fueron analizados mediante correlaciones bivariadas entre los factores del instrumento ISS y la Escala de Racismo Moderno (MRS), mostraron relaciones significativas que son teóricamente aceptables. Finalmente, se evaluó el nivel de invarianza factorial, mostrando que La estructura factorial de la ISS se mantiene invariante hasta el nivel de invarianza escalar, para las variables de etnia y sexo. Esta investigación proporcionó evidencia de la calidad psicométrica de la adaptación de ISS, permitiendo su uso en el contexto de formación de profesores chileno.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Colaboración intra-escuela en contextos de inclusión educativa antes y durante la pandemia: problemáticas y desafíos.

Juan Pablo Queupil Quilamán, Cesar Augusto Maldonado Díaz, Catalina Cuenca Vivanco

Palabras Clave: Colaboración, Educación Inclusiva, Liderazgo, Análisis de Redes Sociales, COVID-19.

Desde los años noventa, las políticas públicas chilenas han adoptado la inclusión como marco de referencia para la enseñanza e impulsado el trabajo colaborativo entre docentes de distintas especialidades para su desarrollo (Ávalos, 2014; MINEDUC, 2015; Ruffinelli, 2016), planteando nuevos escenarios para su quehacer y formación. En este contexto, desafíos como las demandas sociales por un cambio en el sistema educacional chileno y contextos emergentes como la pandemia COVID-19 tensionan el trabajo de los profesionales de la educación, como los miembros del Programa de Integración Escolar (PIE). El presente estudio examina los cambios en patrones de interacción colaborativa entre profesionales de la educación (docentes, directivos y miembros del equipo del PIE) en una escuela chilena para determinar los papeles de integrantes del PIE durante la pandemia.

Esta investigación se enmarca en un estudio de caso exploratorio (Merriam, 1998) de una escuela chilena de enseñanza básica dependiente de un Servicio Local de Educación Pública (SLEP) del norte del país. Para esto se realizó un Análisis de Redes Sociales (ARS) que permitió examinar patrones de colaboración dentro del establecimiento antes y durante la pandemia. Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario de redes con un porcentaje de respuesta sobre el 80% para este tipo de análisis (Moolenaar, 2012), equivalente a 26 respuestas de un total posible de 30 (15 docentes, 7 integrantes del PIE y 8 directivos). Las interacciones se expresan mediante sociogramas compuestos por docentes, directivos y actores del PIE; y usa símbolos y variación en tamaño para representar quienes participan en las interacciones y su frecuencia.

Los resultados muestran que los profesionales de la educación del PIE tienen un rol preponderante, aunque ambivalente, dentro de las redes. La comparación entre el período previo y durante la pandemia muestra diversos cambios, en especial en la cantidad y frecuencia de interacciones hacia el equipo PIE, resaltando el rol de este por sobre cargos de jefatura. Dentro del PIE, podemos observar que las relaciones de colaboración recaen en la figura de la coordinación, mientras que algunos integrantes del equipo, autodenominados “apoyo PIE”, parecieran funcionar como puente entre la coordinación y profesionales externos al PIE, en particular con docentes de Lenguaje, pero no necesariamente como apoyo entre sus miembros. La centralidad del equipo PIE está vinculada al rol de su coordinación, cuya cantidad de menciones incrementó durante la pandemia, siendo una de las personas más recurridas en el establecimiento durante este periodo. Esto demuestra la relevancia de la educación diferencial durante momentos de crisis, pero también desafía a la política y práctica educativa a promover procesos colaborativos bidireccionales, en especial considerando el rol del liderazgo y formación docente en la promoción de espacios colaborativos que aborden la diversidad identitaria, contextual y de necesidades de aprendizaje del estudiantado.



i.iii. Mirada crítica de la estandarización como marco formador y evaluador de los docentes.

Estilos comunicativos del profesor/a guía de práctica y estudiante en la FID para la comunicación afectiva.

Alejandra Soledad Tapia Vidal

Palabras claves: Estilos comunicativos, competencias comunicativas afectiva, prácticas pedagógicas

Esta investigación cualitativa, presenta un estudio de casos de tipo instrumental que pretende describir los estilos comunicativos que desarrolla el profesor guía de práctica y el estudiante de pedagogía en el marco de su práctica profesional en la Región de La Araucanía, específicamente la dimensión afectiva de la comunicación intercultural la dimensión afectiva correspondiente a una de las dimensiones del modelo teórico de competencias comunicativas interculturales de Chen y Starosta (1996). Se desarrolló un análisis semántico de categorización de temas y subtemas. En dicho procedimiento de análisis en los reportes extraídos de las entrevistas semiestructuradas, los textos primarios de las entrevistas semi-estructuradas fueron analizadas desde el enfoque metodológico del análisis del discurso correspondiente al primer nivel de análisis Fairclough (1992). Asimismo, se consideraron los actos de habla de Searle (1994) para el análisis pragmático de las entrevistas semiestructuradas y se integraron los tipos de procesos en las cláusulas de Halliday (2004) para analizar la transitividad y la agencia en los discursos. Así también se consideró como participantes a estudiantes de Pedagogía Básica en práctica profesional y sus respectivos profesores guía de práctica de la región de la Araucanía. En cuanto a la regulación de las emociones del profesor guía, por una parte, los practicantes exponen referentes representacionales asociados a un caso sobre dificultades para regular las emociones por parte de la profesora y del estudiante en situaciones de conflictos en la comunicación. Así también aluden al estado de calma y disconformidad del profesor guía frente a la irresponsabilidad del estudiante al no cumplir con las planificaciones. Asimismo, emerge la incapacidad que presenta el profesor guía para contener a los estudiantes.

En consecuencia, se observa la persistencia de relaciones asimétricas entre profesor/a guía y estudiante, transformándose en prácticas de poder ejercidas por parte del profesor/a guía, quien actúa desde su rol académico como agente directo sobre el estudiante, que es agente pasivo dentro de las dificultades que se presentan en la comunicación profesor guía y estudiante. Por tanto, desde las voces de los practicantes, se podría concluir que tanto el profesor como el estudiante presentan debilidades en regular las emociones dentro de las dificultades comunicativas que se presentan en el proceso formativo.

Por otra parte, los profesores guías se refieren a las formas de interactuar con los estudiantes como una manera de regular sus emociones. En el caso del profesor guía, este opina y propone algunas prácticas facilitadoras, como la escucha activa a los estudiantes sin imponer su jerarquía académica, el desarrollo de un diálogo comprensivo y una actitud empática con los

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





estudiantes, aun cuando él presenta algunas dificultades en la comunicación dialógica con los estudiantes.

Se concluye que los estilos comunicativos, desde la dimensión afectiva, presentan debilidades para regular las emociones en situaciones de conflicto. Se visualiza una comunicación académica entre profesor guía y practicante.

Orientación de la demanda emocional en docentes durante el trabajo educativo en contexto de pandemia.

Octavio Gabriel Poblete Christie

Palabras clave: Emociones, profesores, significados, formación emocional docente, pandemia.

Para responder a la urgencia de implementar procesos de formación emocional en profesores, resulta prioritario construir datos que documenten en detalle el tipo de cambios que ocurren durante estos procesos, así como las particularidades relacionadas con el diseño, implementación y evaluación de los dispositivos utilizados con estos fines. En general, dicho tipo de trabajos reflejan una escasa profundidad lo cual muy posiblemente se explica a partir de debilidades en la comprensión de las emociones (e.g. Fried et al, 2015); y, en ese sentido, por la resistencia que la propia naturaleza de éstas oponen a la investigación científica. A diferencia de los fenómenos naturales, cuya aproximación se realiza en perspectiva de tercera persona, los fenómenos mentales -como las emociones- exigen de un conocimiento en perspectiva de primera persona (Searle, 2005). En este sentido, resulta relevante el cuestionamiento que se ha hecho al uso exclusivo de palabras emocionales para dar cuenta de la experiencia emocional (Barrett, 2004, 2018; Lieberman, 2019), algo que también se ha observado en el ámbito educativo (Saric, 2015). Por otra parte, se ha relevado el valor de las emociones como significados (Bruner, 1986; Barrett, 2018). A lo anterior, habría que agregar las limitaciones en la documentación de la autoconsciencia emocional, una variable que está en el centro del concepto de inteligencia emocional, pero cuyo estudio se limita al auto reporte realizado en función de instrumentos psicométricos y palabras emocionales. El siguiente trabajo muestra los avances de una investigación en curso, cuyo objetivo es documentar una experiencia de formación emocional en profesores y que, en su primera etapa, estuvo orientada a describir necesidades de naturaleza emocional durante tiempos de pandemia. El estudio, de enfoque cualitativo, se realizó con 54 profesores(as) de dos centros educativos de las regiones de Valparaíso y Ñuble, Chile. Como técnica de construcción de datos se utilizó un dispositivo especialmente diseñado y validado para ser aplicado en modalidad virtual. Se realizó análisis de contenido del material construido. Los resultados muestran diferentes emociones que experimentaron los profesores, de valencia negativa principalmente, referidas a través de palabras como frustración, rabia, angustia, estrés, entre otras. Por otra parte, el análisis permitió clasificar en dos categorías las interpretaciones que los profesores hicieron sobre la causa de sus emociones: orientación interna y orientación externa (Poblete-Christie, 2021). La primera categoría hace referencia a la experiencia emocional explicada en función de hechos externos a quien la experimenta, tales como problemas de conectividad, sobrecarga administrativa, bajo apoyo de apoderados u otras. La segunda categoría hace referencia a la

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



experiencia emocional explicada en función de factores “internos” o propios de los profesores tales como expectativas, esfuerzos desplegados versus resultados percibidos, entre otros. Estos resultados son analizados en función del concepto de inteligencia emocional, teoría de la emoción construida y de su eventual relevancia metodológica para los estudios sobre formación emocional.

i.iv. Desafíos para atraer y retener docentes: Déficit de profesorado y deserción docente.

Construcciones discursivas sobre el rol social del profesorado en el marco del proceso de profesionalización (2003-2018).

Macarena Alicia Meza Sánchez

Palabras claves: Profesorado, docencia, rol social, profesionalización, carácter instrumental

En esta investigación, se analizarán los puntos de encuentro y desencuentro entre los discursos que emanan desde una perspectiva institucional, representada en este caso por el Ministerio de Educación; una visión gremial encarnada por el Colegio de Profesores AG; una concepción proveniente de un investigador y especialista en formación inicial docente, como es el caso de Iván Núñez, y por último la Ley 20.903. En cada uno de los textos citados, se podrá observar cómo elaboran un “deber ser” sobre el proceder de los docentes, y al mismo tiempo, se abordarán reflexiones sobre su rol social y profesional.

Sin embargo, la discusión sobre el rol del profesorado está lejos de circunscribirse exclusivamente al aula de clases. Son múltiples las demandas que se espera sean satisfechas por los docentes y que trascienden a su “función pedagógica”. Una de las expectativas cifradas, es la que apunta a su rol social, asumiendo que su labor se extiende más allá de las fronteras del espacio escolar y está situado socio-históricamente.

Dicho rol social camina de la mano con el proceso de profesionalización docente que va aparejado al ciclo de modernización de la educación chilena. Sin embargo, si bien mucho se habla de ello -nos referimos a la profesionalización docente y al rol social de los profesores-, los consensos en torno a qué entenderemos en cada caso no están del todo claros.

La presente investigación busca analizar las construcciones discursivas predominantes respecto al rol social del profesor/a. Para ello, se hace necesario indagar en las distintas aristas del trabajo docente, ya sea en su dimensión técnico - instrumental, como en sus bases conceptuales y su vínculo con el contexto histórico-social.

No es posible determinar de manera unívoca el rol social de los profesores. Por lo anterior, nuestro abordaje es desde una multiplicidad de voces que puedan abordar este problema de investigación. Lo que pretendemos es identificar y reconocer algunas de las construcciones discursivas predominantes, que proponen un enfoque socio-educativo. Asumimos de entrada



entonces que dichas construcciones no son las únicas y que por cierto difieren o establecen énfasis distintos las unas de las otras.

Los textos aportan perspectivas diversas de parte de sus emisores. Lo que nos proponemos es analizar los discursos que subyacen en cada texto e identificar los conceptos que sustentan las distintas visiones acerca del rol social de los profesores. Si bien, existen variados autores y estudios que aluden a este tópico, lo que nos interesa aquí es recoger cuatro voces que consideramos predominantes al momento de construir discurso público en torno a la profesión docente y al rol social del profesor.

Para desarrollar el estudio, se han elaborado dos matrices de análisis que dan cuenta del texto en su dimensión externa e interna. La matriz externa dará a conocer la estructura del texto, título, autor, año de publicación, fuente de origen y el propósito que persigue. Por su parte la matriz interna, se conforma mediante constructos discursivos que se superponen en tanto rol social del docente.

Revisión sistemática sobre las prácticas pedagógicas efectivas en educación terciaria.

Kabir Alexander González Arévalo

Palabras clave: efectividad docente; prácticas pedagógicas; revisión sistemática; educación terciaria

La investigación propone analizar las aproximaciones metodológicas relativas a las prácticas pedagógicas efectivas considerando investigaciones realizadas en diferentes regiones geográficas, métodos y enfoques de estudio, por lo anterior, tuvo como objetivo identificar los enfoques, diseños, actores, estrategias de recolección y tratamiento de la información más empleados en estudios sobre prácticas pedagógicas efectivas en profesores secundarios. Al respecto se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las principales líneas de acercamientos hacia el enfoque, diseño y unidades de estudio en las investigaciones?, ¿cómo es recolectada y tratada la información?, y ¿cuáles son los principales resultados de las investigaciones en torno a la educación terciaria y la eficacia escolar? En que lo que respecta a la metodología, esta consistió en una Revisión Sistemática de la literatura a través de un proceso de 5 fases, recolectando un total de 553 artículos de revistas científicas a través de una iteración teórica y de contexto en los idiomas español e inglés y, aplicando un corte temporal desde los años 2016 hasta el 2020 a las bases de datos Web of Science, SCOPUS y SciELO. Luego, fueron analizados por dos jueces independientes según los criterios de inclusión, obteniendo 61 estudios para la posterior extracción de información y construcción de la matriz de análisis. Los resultados evidencian que la mayoría de las investigaciones se encuentran en la región de Europa y América Latina. El enfoque de investigación más utilizado es el cuantitativo, predominando un diseño descriptivo con un alcance transversal. Los instrumentos de recolección de información de mayor uso son el cuestionario, la entrevista y los grupos de discusión. La técnica de análisis más utilizada en el enfoque cualitativo y cuantitativo es el análisis de contenido temático y la descripción univariada e inferencial respectivamente. Los actores de estudio son estudiantes, profesores, tutores, administrativos, profesionales, decanos, expertos y universidades.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chingihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



Significados sobre construcción de conocimiento en investigación en la formación del profesorado de historia y geografía. Perspectiva estudiantil.

Raquel Rebolledo-Rebolledo

Palabras clave: Construir conocimiento, investigación, significados, formación inicial del profesorado.

Se presentan los resultados del estudio que busca comprender el significado que formadores en formación tienen sobre la construcción de conocimiento en investigación a través de la trayectoria formativa en Pedagogía en Historia y Geografía de tres universidades de la zona centro sur de Chile.

La construcción de conocimiento investigativo, entendida como la praxis dinámica, permanente y dialéctica del conocimiento, adquiere un espacio declarado en la preparación de futuros formadores, y como tal, se hace parte de la Formación Inicial del profesorado, prescribiendo como tarea del profesor el despertar, potenciar y desarrollar la curiosidad indagadora, la necesidad y gusto por el saber y la criticidad. Las y los estudiantes de pedagogía, que participan como agentes activos en la construcción de conocimiento, se instituyen como actores educativos que viven una experiencia de interacción con el conocimiento, más no se sabe cómo se desarrolla esta experiencia y cómo la significan.

El estudio se implementó desde la perspectiva paradigmática interpretativa, que aborda el fenómeno desde las voces de quienes participan en él, en un enfoque cualitativo. La técnica de recogida de información incorporó grupos focales con estudiantes universitarios de último año formativo cuya data fue analizada por medio de elementos fundamentales de la condensación de significados.

Emergieron dos categorías de sentido: investigación asociada a la disciplina e investigación como dominio técnico; en la primera, la biografía y experiencia que el futuro profesor va levantando en su proceso formativo se encuentra asociada a referentes situados en quienes los forman, las y los académicos que investigan, preferentemente en el ámbito particular de la disciplina, lo que es significado como investigación por los futuros profesores. En la segunda, la investigación para las y los futuros formadores significa también la apropiación de un dominio técnico, donde la mirada se encuentra anclada en dispositivos tradicionales, reproductores de modelos. El estudiantado queda excluido de cuestionar las formas de hacer investigación, ni tampoco la investigación misma, restándose a la posibilidad de levantar alternativas.

Enlazado a lo anterior, el conocimiento es depositado en el profesor, quien presenta y articula el método (o los métodos) a ser ejecutado, adquiriendo un rol de ordenador de información. La curiosidad indagadora, crítica y permeada por la diversidad de saberes se empobrece, y, al mismo tiempo, se limita la relación entre docente y estudiante. En este sentido, el profesor unidireccional el saber y el estudiante adquiere una condición de receptor. La posibilidad de levantar alternativas en el proceso de investigación, enseñar a investigar y hacer investigación

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 536
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





se ve limitada excluye al estudiantado y, lo que resulta más complejo, se visualiza una ausencia de problematización y discusión sobre la acción educativa.

En este sentido, la unidireccionalidad del saber y el modelaje estandarizado de rutas preestablecidas para investigar provoca una rutinización de los procesos arriesgando el desencanto, tanto de estudiantes como de docentes, sobre el hacer investigación. A su vez, se alcanza una relación identificadora con la investigación disciplinar, más que pedagógica. Es concluyente señalar que la investigación adquiere un opaco estatus en la Formación Inicial Docente, con escaso valor y sentido para los estudiantes al ser requerida como un hito de finalización de la trayectoria formativa, revelándose disciplinar e instrumental. Este conjunto de sentencias deslucidas, que resultan inherentes a la investigación, evidencian que no constituye un espacio sustantivo dentro de la formación de profesores.

Saberes para la formación inicial sobre la enseñanza con estudiantado de altas capacidades.

Maurine Constanza Muñoz Soto

Palabras clave: Altas Capacidades, Didáctica, Enseñanza, Formación Inicial Docente, Saberes Prácticos.

En Chile, existen escasos lineamientos ministeriales para la formación docente dirigida a la atención educativa de estudiantes con altas capacidades, siendo excluidos del colectivo con Necesidades Educativas Especiales. Además, se ha investigado insuficientemente el saber práctico que construyen docentes en ejercicio en el campo didáctico, el que podría mejorar los procesos de formación inicial docente. En este contexto y en el marco del desarrollo del proyecto Fondecyt de Iniciación 11190899, el objetivo del estudio fue explorar los saberes prácticos de la enseñanza que construyen docentes que trabajan con estudiantado de alta capacidad para aportar con elementos que mejoren la formación de los futuros profesores/as en el campo de la didáctica. La investigación se desarrolló con un enfoque interpretativo y se empleó el método de estudio de caso instrumental. Los participantes fueron 18 profesores pertenecientes a nueve comunas de la provincia de Concepción, con quienes se emplearon entrevistas semiestructuradas y, además, se realizó una entrevista focalizada para efectos de triangulación de datos. El dato textual fue sometido a un análisis de contenido a través del software N-vivo12.0 y se resguardaron los respectivos criterios éticos.

Los hallazgos indicaron que, resulta relevante conocer el perfil de los estudiantes con altas capacidades y trabajar en el desarrollo de las propias habilidades blandas. Adicionalmente, en el ámbito didáctico se develó la importancia de la flexibilidad pedagógica y curricular; en el ámbito de la enseñanza, se enfatizó la necesidad de la diversificación y pertinencia de las estrategias utilizadas. Lo anterior, tributó a una mayor efectividad didáctica al potenciar las habilidades de los estudiantes con altas capacidades y priorizar la educación emocional por sobre el contenido curricular. En conclusión, se evidencia que el profesorado en formación inicial debe adquirir competencias didácticas de enseñanza inclusivas y desarrollar habilidades no cognitivas que permitan una sensibilidad pedagógica para atender a los estudiantes con

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinguihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





altas capacidades, además de orientar su enseñanza con este alumnado hacia aspectos socioafectivos y emocionales.

Condiciones para la integración de estándares pedagógicos en plan formativo de una carrera de pedagogía.

Alejandro Verdugo Peñaloza, Schlomit menses Zúñiga, Francisca Reyes González

Palabras claves: Formación Inicial docente, Estándares pedagógicos, Integración de estándares, Formador de formadores, Estudiantes de pedagogía.

Investigaciones y estudios empíricos expresan la preocupación por la calidad de la FID (Ávalos, 2014; Vaillant, 2010). La UNESCO (2008), señala que una medida para mejorar es establecer estándares que sirvan para orientar la formulación de contenidos curriculares de la formación. El mismo año 2008, el MINEDUC crea el Programa INICIA, que propone entre los años 2009 y 2014, la elaboración de estándares para carreras de pedagogía. Sin embargo, a nivel nacional, es escasa la información respecto a su integración en los procesos formativos. El objetivo del estudio: Analizar las condiciones necesarias para la integración de los estándares pedagógicos en una carrera de pedagogía perteneciente a una universidad pública y regional según docentes y estudiantes, durante el año 2021.

Uno de los sustentos teóricos para este estudio lo plantea el Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Institución que el año 2016 evalúa la integración de sus estándares, identificando cuatro variables que condicionan este proceso: conocimiento, uso, actitudes y las intenciones de implementación.

Este trabajo se focaliza en el componente cualitativo, de un estudio más amplio de carácter mixto. Su referente son los estándares declarados el año 2012, se espera entonces, que los resultados aporten a la base de conocimiento y experiencia para la integración de los actuales estándares FID (2021). El método es un estudio de caso, ramificado y fenomenológico. Considera a 8 profesores y 14 estudiantes, seleccionados a través de muestreo intencionado. Los instrumentos, entrevista semi-estructurada para los docentes y grupo focal para estudiantes. El guión de preguntas fue construido en base a las dimensiones del estudio. Para esta presentación las dimensiones: conocimiento de los estándares, actitud hacia los estándares y utilidad del mapeo curricular como estrategia de integración. El análisis de la información es mixto, con categorías preestablecidas que corresponden a las 3 dimensiones y categorías emergentes.

Se destaca entre los resultados, que la palabra estándar, para docentes y estudiantes, es un referente que declara indicadores para ser desarrollados, por lo tanto, se transforman en metas a cumplir. Este concepto genera distintas actitudes en los participantes, desde emociones y sentimientos favorables y desfavorables. En cuanto al conocimiento de los estándares pedagógicos, los profesores expresan haberlos conocido a través de distintos medios. Los estudiantes señalan abordarlos en algún momento de su formación, sin embargo, no de

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





manera explícita, ante lo cual manifiestan su interés en conocerlos. De igual manera, para docentes y estudiantes la declaración e integración de estos estándares a la FID es positiva.

Estos resultados permiten concluir, que se reafirman las cuatro variables identificadas por la AITSL (2016) como momentos que facilitarían la integración de los estándares en los planes formativos de la FID. Se destaca la importancia como fase 1 el conocimiento de los estándares por partes de los distintos actores involucrados. Finalmente, es fundamental generar espacios de reflexión y análisis crítico de los estándares, que permita proyectar su utilidad, la cual incide en la actitud de las personas.

II. Currículum como campo de estudio y transfección Educativa:

ii.i. Proyectos educativos transformadores.

Formación ciudadana en la clase de matemática: el caso de la enseñanza del metro cuadrado en clases virtuales.

Noemí Pizarro Contreras, Alicia Zamorano Vargas

Formación Ciudadana, área de superficie, enseñanza metro cuadrado, investigación universidad-escuela

Pareciera que la formación de la ciudadanía de los/as estudiantes es un trabajo que exclusivamente se desarrolla en clases de Historia, sin embargo, es parte de los Objetivos de Aprendizaje Transversales del currículo vigente. Esta investigación tiene como base la premisa de que la ciudadanía de niños, niñas y jóvenes también puede desarrollarse durante las clases de matemáticas y se sustenta en referentes desde la Formación Ciudadana y la Educación Matemática Crítica.

Presentamos una propuesta de enseñanza para la ciudadanía que utiliza el eje de Medición, en particular la enseñanza del metro cuadrado, y que además propicia la inclusión de temas controversiales que no son 'propios' de la enseñanza de la matemática. Además, se muestra que no sólo los objetivos de aprendizaje vinculados al eje de Datos propician situaciones que fomenten la formación ciudadana.

Otra particularidad de este trabajo es que desarrolla de forma conjunta entre profesoras de universidad y docentes del sistema escolar, para detectar fortalezas y debilidades tanto de la situación de enseñanza propuesta como de las competencias necesarias para su implementación, lo que implica que su objetivo es caracterizar la gestión de la docencia para la formación ciudadana en la escuela en la asignatura de matemáticas.

El trabajo se realiza por medio de un análisis cualitativo e interpretativo, que incluye la planificación de tres clases ejecutadas en co-docencia, en línea e híbrida, entre las profesoras universitarias y las profesoras de aula. Estas clases se desarrollaron en tres escuelas y en cinco

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiló

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





cursos. Se realizan las grabaciones de las clases con las reflexiones posteriores de los/as estudiantes y docentes que participan en ellas.

En las clases implementadas se observa que los/as estudiantes no encienden la cámara ni intervienen habitualmente durante ellas, pero a medida que se avanza en la propuesta se logra una participación activa que se evidencia al mostrar sus hogares y las mediciones realizadas con un metro cuadrado. De esto podemos concluir que el trabajar directamente en sus entornos personales, favorece el involucramiento de la actividad para la apropiación de las referencias de las medidas.

Por otro lado, esta participación en co-docencia permite que el currículum oculto y la identidad docente se transparenten en la gestión y los/as estudiantes expliciten la empatía para con otros, les permite reconocer sus privilegios y responsabilidades ciudadanas en sus diversos contextos. A pesar de que se las actividades se centran en el metro cuadrado y su relación con las viviendas, emergen otros temas controversiales como género, migración y desigualdad.

Se pudo concluir que, con la inclusión de temas poco trabajados, pero que tienen relación directa con el espacio físico y el contexto de los estudiantes, se propicia un involucramiento mayor con la clase de matemáticas, la propia actividad de la disciplina, la crítica a las injusticias sociales y la empatía, y así contribuir al desarrollo de niños, niñas y jóvenes como sujetos ciudadanos.

Resignificación del discurso curricular en la enseñanza de las ciencias naturales por parte de profesores de educación básica en colegios de la Región Metropolitana.

Soledad Andrea Castillo Trittini

Palabras clave: currículo, educación, ciencias naturales, discurso.

La presente comunicación da a conocer los aspectos teóricos que sustentan una investigación que se encuentra actualmente en curso. Dicho estudio surge a partir de premisas emanadas desde las bases curriculares de la asignatura de Ciencias Naturales (Bases Curriculares, Ciencias Naturales, 2012), relacionadas con la importancia del rol docente en la contextualización del conocimiento y transformación del saber científico para ser enseñado en el aula. Las bases teóricas de la investigación siguen un enfoque discursivo (Laclau, 2000), conceptualizando el currículo como discurso de las políticas educativas (Macedo, 2006; Lopes, 2012). A través de esa perspectiva, los procesos referentes a la constitución del conocimiento y la mejora de las prácticas en el contexto escolar se reconocen como parte de un proceso de estabilización de sentidos que significan lo que se entiende por ciencias naturales en Educación Básica. Por tanto, el campo curricular de las Ciencias Naturales se reconoce como un espacio de producción cultural y significación. La pretensión del conocimiento escolar de orientar determinadas formas de conocer está siempre sujeta a nuevas creaciones/interpretaciones y mediada por procesos de disputa discursiva (Aguilera y Marín, 2018; Do Amaral-Moreira y Pinhão, 2018; Turpo y González, 2021). Siguiendo esta línea teórica, el estudio busca develar

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 536
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





los discursos que producen los profesores de Educación Básica a partir de la resignificación del currículo de ciencias naturales en colegios de la Región Metropolitana.

Metodológicamente este estudio se enmarca en una investigación de tipo cualitativa-interpretativa. Se indaga en las configuraciones discursivas de 23 profesores que imparten la asignatura de Ciencias Naturales en 13 colegios de la región Metropolitana, respecto a sus concepciones, metodologías de enseñanza-aprendizaje y significaciones en torno a la enseñanza de las ciencias. Esto mediante la realización de *focus group* y aplicación de entrevistas. El método de análisis será a través de un análisis de contenido apriorístico.

Esta investigación en curso busca con sus hallazgos contribuir en la generación de conocimiento en el área de la educación en ciencias. Además, busca fortalecer líneas de investigación, orientadas a caracterizar los sentidos y los procesos de resignificación del discurso curricular de los profesores. Asimismo, develar procesos que responden a perspectivas verticalizadas sobre procesos de generación e implementación de políticas, al reconocer la resignificación de discursos ministeriales que objetivan fijar lo que debe ser la enseñanza de las ciencias.

Prácticas colonizadoras y descolonizadoras en la enseñanza del inglés a estudiantes Aymaras.

Michel Riquelme Sanderson, Lucía Ramos Leiva, Celia González Estay

Educación intercultural, inglés como lengua extranjera, Aymaras, descolonización, prácticas pedagógicas.

Los Aymaras son una comunidad indígena ubicada en el norte de Chile que ha sufrido los efectos de la colonización y del proceso de chilenización (Hunderman, 2007; Ortega, 2014). La chilenización es un proceso que busca una reproducción cultural de la cultura dominante, en donde la escuela se ha convertido en el principal mecanismo de integración nacional (Caqueo et al., 2014; Quispe, 2008). En consecuencia, su cultura ha sido minimizada y oprimida, y apenas incluida en el currículo nacional, ante el cual los maestros tienen la responsabilidad moral de luchar contra su marginación.

En este contexto, los profesores de inglés pueden participar en el reconocimiento de los sistemas epistemológicos y cosmo-sistémicos de creencias de los aymaras (González et al., 2020) promoviendo instancias pedagógicas que ayuden a revitalizar su cultura, ya que el campo de la lingüística aplicada posee conocimientos y habilidades específicas que podrían extenderse a la revitalización de la lengua indígena hacia grandes ganancias (McIvor, 2020). Sin embargo, no existe mucha investigación realizada en el campo de la enseñanza del inglés en Chile (Pereira et al., 2018).

Esta presentación muestra el resultado de un estudio cualitativo que buscó explorar los tipos de prácticas que los maestros de inglés utilizan para la enseñanza del inglés a estudiantes Aymaras en el norte de Chile. En particular, nuestra investigación se centró en conocer si estas

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



prácticas perpetúan o resisten el colonialismo recurriendo al enfoque intercultural como nuestro lente teórico, y los conceptos de prácticas colonizadoras y descolonizadoras. Los datos se recopilaban a través de entrevistas con profesores de inglés. Los resultados de este estudio revelaron que los maestros experimentados tienden a realizar prácticas colonizadoras. Notablemente, no se encontraron prácticas descolonizadoras. En cambio, los maestros mostraron aproximaciones a las prácticas descolonizadoras y a la educación intercultural como prácticas que hemos definido como prácticas semi-descolonizadoras. Estas prácticas fueron creadas por los maestros y fueron influenciadas por varios factores. Se compartirán las implicaciones para los educadores de maestros de EFL y los programas de formación de maestros.

Representaciones implícitas sobre aprendizaje profundo de líderes educativos.

Juan Carlos Chaucono Catrino, María Elena Mellado Hernández, Omar Andrés Aravena Kenigs, Roberto Emiliano Bizama González

Palabras claves: Liderazgo, representación, aprendizaje, estudiantes, directivos

Actualmente favorecer la experiencia de aprendizaje integral en la sala de clase, se ha transformado en una de las responsabilidades pendientes que deben asumir los líderes educativos de los centros escolares para liderar el desarrollo profesional docente y de manera indirecta el aprendizaje del estudiante. Esta situación se agudiza en la medida en que los directivos adolecen de conocimientos pedagógicos para impulsar propuestas tendientes a mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje, habilidades docentes y la calidad de actividades que diseña el profesorado para promover buenos escenarios de aprendizaje. En este sentido, el objetivo de esta investigación consiste en develar las representaciones implícitas que manifiestan directivos escolares sobre los dominios cognitivo, interpersonal e intrapersonal del aprendizaje profundo. El trabajo corresponde a un estudio de caso de carácter descriptivo. Participan 10 directivos que lideran centros escolares de educación básica, región de La Araucanía, Chile. Para recoger información se aplica un cuestionario de escala tipo Likert y se realizan jornadas de reflexión entre los participantes. Los principales resultados reflejan que coexisten en el pensamiento de los directivos escolares representaciones implícitas sobre los dominios cognitivo, interpersonal e intrapersonal del aprendizaje profundo desde una enseñanza superficial, homogénea y descontextualizada, asociadas a un aprender memorístico, rutinario y centrado en el docente, quién asume un rol activo, emitiendo información del contenido que debe aprender el estudiante de forma pasiva en clases, lo que se traduce en escasas oportunidades para que el estudiante piense críticamente con sus pares para resolver problemas que emergen de la cotidianidad. Asimismo, prevalece en los argumentos de los participantes el cumplimiento de los contenidos curriculares por sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que construye el estudiante para transformarse en líderes de su propio aprendizaje. En conclusión, persisten representaciones implícitas que actúan como filtro para la comprensión de un aprendizaje profundo.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Acompañamiento colaborativo para el desarrollo de procesos de innovación en una comunidad escolar: el caso de un trabajo articulado entre universidad y escuela.

Yazna Silvana Cisternas Rojas, Alejandra Evelyn Verdejo Ibacache, Damaris Natalia Collao Donoso

Palabras clave: Acompañamiento colaborativo - Innovación - Enseñanza y aprendizaje - Metodología Activa - ABP.

Este estudio respondió a la interrogante sobre cómo, a través de un acompañamiento colaborativo, se produce la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una comunidad educativa incorporando, en sus prácticas pedagógicas, el Aprendizaje Basado en Problema (ABP).

El ABP es una metodología activa e innovadora que plantea cambios en las formas de pensar y hacer que hoy prevalecen en los establecimientos educativos. Como estrategia implica un espacio donde las y los estudiantes pueden y deben expresar lo que saben, lo que creen y lo que quieren aprender. Se sustenta en la búsqueda de información, es decir en la indagación como eje para responder a lo desconocido, y permite, un objetivo clave en la enseñanza: la integración del currículum (Illán y Molina, 2011; Pozuelos et al, 2010). En síntesis: se concreta la participación, la interacción y la contextualización en espacios escolares. Todo lo anterior, sin duda supone cambios de perspectivas, de ritmos y roles docentes.

Pero, ante la complejidad que representa este cambio en el hacer de una comunidad, existe en el profesorado la necesidad de encontrar respuestas para llevar a cabo los procedimientos que le conduzcan al éxito. Esto implica que se pretenda encontrar versiones técnicas que indiquen el cómo hacer para que el ABP funcione, y, sabemos que no se trata de un manual de instrucciones en palabras de Torrego y Martínez (2018).

La “innovación silenciosa” (Pozuelos et al, 2010) que existe en comunidades que cambian creencias y actitudes al ser acompañadas y al constatar que lo aprendido y desarrollado tiene efecto en el aprendizaje del estudiantado. Es por esto que el objetivo de este trabajo se centra en analizar la transformación que produce la implementación del ABP en las creencias educativas del profesorado de una comunidad de la Ciudad de Viña del Mar.

Basado en una investigación de tipo cualitativo, a través de un enfoque de estudio de caso (Stake, 1998) que ha utilizado diversos cuestionarios abiertos, se han analizado las percepciones del profesorado respecto a los cambios conceptuales, paradigmas de enseñanza, obstaculizadores y facilitadores que intervienen en la toma de decisiones para la realización de una innovación de este tipo. Para levantar las unidades de análisis se ha utilizado un sistema de categorías apriorísticas que permitió llegar a diversos resultados y conclusiones.

Entre las principales conclusiones del estudio destaca que, durante el acompañamiento colaborativo (Universidad - comunidad educativa escolar), los y las profesoras transitaron desde el temor a innovar por falta de tiempo para llevar a cabo una implementación de esta



envergadura, a resaltar que, realizar este tipo de procedimientos didácticos tiene incidencia en su crecimiento profesional.

Se relevan, las percepciones respecto al desarrollo que como comunidad han alcanzado trabajando colaborativamente otorgando importancia al trabajo entre pares, y las posibilidades que otorga una nueva metodología de enseñanza en los aprendizajes de todos los estudiantes, promoviendo así la autonomía y el pensamiento crítico.

Liderazgo educativo para la mejora de las prácticas pedagógicas en enseñanza media técnico profesional.

Maykol Brayan Chávez Andrade, Patricio Alejandro Lagos Rebolledo

Palabras Claves: Liderazgo distribuido, Trabajo colaborativo, Aprendizaje, Proyecto de Mejoramiento Educativo

El liderazgo escolar se ha posicionado como un factor relevante para alcanzar altos niveles de calidad en las escuelas y liceos (Leithwood et al., 2006). Asimismo, el creciente interés por investigar el liderazgo educativo ha permitido generar un volumen importante de conocimiento (Ahumada et al. 2017; Anderson, 2012; Bolívar, 2014), así como el impulso de políticas educativas para la formación de líderes escolares. Sin embargo, los estudios que abordan el liderazgo en establecimientos educativos de formación técnico profesional es aún incipiente (Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

El trabajo que se presenta se realizó en un liceo Técnico Profesional (TP) de la ciudad de Temuco que se ubica en un contexto alta vulnerabilidad, recibiendo estudiantes que buscan obtener un título profesional que les permita insertarse en el mundo laboral. La especialidad que imparte es Técnico en Atención en Enfermería cubriendo todos los niveles de enseñanza media (Científico Humanista y TP).

Es así, como la problemática que se aborda en este estudio tiene relación con los bajos niveles de aprendizajes alcanzados por los estudiantes del liceo TP debido a un enfoque liderazgo pedagógico del equipo directivo que no fomenta las prácticas de trabajo colaborativo.

De acuerdo con el problema planteado, el objetivo propuesto en este trabajo es fortalecer el aprendizaje de los estudiantes a través de un plan de acción enfocado en la implementación de prácticas de liderazgo pedagógico, para desarrollar trabajo colaborativo en el equipo de profesores.

Esta investigación es de carácter cualitativo con un alcance descriptivo y una metodología de investigación acción. Los participantes fueron profesores, directivos, asistentes de la educación y estudiantes. Los instrumentos de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas y bitácora de registro del equipo directivo, para el análisis de los datos se utilizó el software Atlas.Ti.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





El plan de acción consistió en tres líneas de trabajo; la primera acción se enfocó en promover espacios institucionales para el análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas, mediante un modelo delegativo y de intermediación para la gestión directiva (Sepúlveda, 2019). La segunda acción, se desarrolló mediante prácticas de trabajo colaborativo entre directivos y docentes para el diseño de una matriz de integración curricular. Finalmente, la tercera acción promovió la Comunidad de Aprendizaje Profesional mediante el rediseño del Proyecto de Mejoramiento Educativo (Krichesky y Murillo, 2011).

Tras la implementación del plan de mejora, se permitió movilizar creencias tradicionales en los directivos, promoviendo una cultura organizacional de trabajo con foco en el aprendizaje, reconociendo en docentes, asistentes de la educación y estudiantes, un proceso de aprendizaje más participativo y activo; siendo evidenciadas en el fortalecimiento del trabajo colaborativo institucional.

Se concluye que la estrategia de liderazgo pedagógico es efectiva en la medida que se promueva un modelo de gestión institucional colaborativo (Calvo, 2014), que establezca una visión compartida de los procesos educativos, desarrollando comunidad de aprendizaje profesional para el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes.

Formación ética como objetivo transversal de la escuela.

Claudia Keupuchur Natalini, Rodrigo Lagos Vargas

Palabras Clave: Formación ética, Juicio moral, Educación moral, Educación transversal.

Esta presentación analizará los resultados de investigaciones relacionadas con cómo los seres humanos abordamos la solución de dilemas morales y cuáles son sus repercusiones en la comprensión de la formación ética, como asimismo su implementación en la educación transversal en el sistema educativo chileno. Dicho análisis se nutre de investigaciones como la ICCS – 2016, que describe aspectos preocupantes relacionados con la justificación de las dictaduras, la desconfianza en la justicia del estado y la falta de empatía frente al fracaso de los demás. Esta indagación, nos lleva a reconocer los aportes de la filosofía moral y la psicología moral, para entender de manera más adecuada la fundamentación de la educación transversal y la formación ético-moral.

Problema: Existe una necesidad de impulsar la Formación Ética y Ciudadana en el sistema escolar de acuerdo con las exigencias del currículum. No obstante, las acciones que se han desplegado no conseguirían los objetivos esperados, tal como puede desprenderse del Informe ICCS 2016 y de algunos aspectos estudiados de nuestro contexto social y político.

De este modo y para implementar una mejor Formación ética es necesario indagar en elementos teóricos adecuados que permitan mayor efectividad y sobre todo mejor fundamento.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinguihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Objetivos:

General: Analizar conceptos teóricos y resultados de estudios del contexto educativo y de la psicología moral que contribuyan a fortalecer el fundamento de la formación ética como elemento transversal de la educación en una sociedad democrática.

Específicos:

- Reconocer y comprender conceptos teóricos y resultados de estudios del contexto educativo y de la psicología moral para la fundamentación de la formación ética en una sociedad democrática.
- Comprender el contexto normativo de la formación ética en el sistema escolar chileno.
- Analizar los aportes de la psicología moral para entender el fundamento del juicio moral.

Metodología

Paradigma Interpretativo

Análisis documental en el que se recopila, sintetiza y discute sobre el tema, que desde un examen crítico reflexiona respecto del estado de los saberes reportados en la literatura científica.

Principales resultados y conclusiones

- Debe hacerse más evidente el desarrollo de una formación ética planificada y sistemática que integre la emoción y la razón en el proceso formativo.
- Los resultados del ICCS, de estudios sobre educación transversal y respecto del desarrollo de la competencia moral en el sistema escolar, evidencian que, a pesar de unas directrices curriculares explícitas, no es posible sostener que en el sistema escolar contribuiría significativamente al logro de los objetivos planteados en esta materia y, de momento, solo expresan intenciones que tendrían bajo impacto.
- La incorporación de la psicología moral en la investigación del fundamento de la acción moral, fortalece una reflexión de base experimental y empírica que permite transformar la formación ética que se implementa en la escuela.

Reconstruir y reflexionar: Arqueología de una experiencia educativa con adultos, en la Universidad Abierta de Recoleta.

Andrea Riedemann, Leonora Beniscelli

Palabras clave: migración, discriminación, educación popular, transformación social, estallido

Diversas investigaciones e intervenciones en escuelas y liceos chilenos que cuentan con un alumnado multicultural – sea por la presencia de niños y jóvenes de ascendencia indígena, la de alumnos migrantes, o por ambas situaciones – han permitido observar que tanto el



currículum escrito como el currículum oculto está permeado de ciertas creencias e ideas, que, al contrario de lo que el sistema educativo debiera hacer, tiene efectos discriminatorios y de maltrato hacia algunos alumnos o grupos de alumnos. Nos referimos en particular a las creencias contenidas en ideologías como el nacionalismo, el colonialismo, el racismo, el capitalismo y el machismo. Sostenemos que lo que sucede en los establecimientos educativos no es una realidad que se da exclusivamente en el sistema escolar, sino que más bien es un reflejo de lo que sucede a nivel de la sociedad entera. Esa tesis nos llevó a diseñar, el año 2019, un curso breve para la entonces recién creada Universidad Abierta de Recoleta (UAR). Dicha iniciativa del gobierno local de Recoleta se concibe como un proyecto educativo transformador en la medida que democratiza el acceso al conocimiento: en la UAR los cursos son gratuitos para los estudiantes, y los docentes no reciben remuneración. Las autoras de esta ponencia quisimos ser parte de esa iniciativa porque si bien la UAR no entrega títulos universitarios, nos pareció valioso que fuera un proyecto basado en compartir conocimientos gratuitamente y en la libertad de diseñar cursos que se consideraran relevantes en la sociedad chilena actual, entre otras razones. El curso se inició a comienzos de octubre de 2019, con un grupo de 13 personas muy interesadas por entender más acerca de la migración, la sociedad chilena, y sus complejos procesos de discriminación social y racial. Al día siguiente de la segunda clase comenzó el estallido social. El curso fue suspendido por un tiempo, y al retomarlo, volvieron 5 de los estudiantes originales. Recientemente, varios de ellos respondieron algunas preguntas que les planteamos a modo de evaluación, y confirmaron nuestra tesis: sea en la socialización formal o en la informal, en Chile necesitamos hablar más de lo legitimada que se encuentra la discriminación y el maltrato para así contribuir a desarticular esos mecanismos deshumanizadores. La ponencia presentará una sistematización de la experiencia de este curso, tanto desde la voz de sus docentes como la de los participantes que llegaron hasta el final del curso.

Rol del educador diferencial en la estimulación de la comunicación y el lenguaje.

Sonia Isabel Muñoz Muñoz, Rosa Haase Aguirre, Karen Makarena Sepúlveda Castro

Palabras clave: habilidades comunicativas- innovación curricular- recurso didáctico – trabajo colaborativo.

Los estudiantes de Educación diferencial comienzan las prácticas pedagógicas en los establecimientos educacionales tempranamente, por tal motivo algunos aprendizajes se encuentran en una etapa inicial, pero los docentes de los establecimientos educacionales esperan que este futuro “especialista”, lo apoye con aquellos estudiantes que no avanzan a la par con su curso. Por otra parte, se convierten en una fuente de consulta con respecto a las estrategias y formas de abordar a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Como una forma de apoyar al estudiante en práctica, y éste a su vez proporcione algunas respuestas a los docentes que los reciben en sus comunidades educativas.

Los objetivos planteados consisten en identificar estrategias y recursos didácticos, para evaluar y estimular a niñas y niños de 4 a 9 años, con sistema de apoyo para la comunicación y el

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





lenguaje; además de elaborar recursos didácticos en texto de apoyo para resolver y eliminar barreras de comunicación y lenguaje.

A partir de la asignatura de “Evaluación y sistema de apoyo para la comunicación y el lenguaje”, los estudiantes a través de la metodología basada en proyectos (ABP), llevaron a cabo la indagación, trabajo colaborativo, integración de contenidos, desarrollando competencias necesarias para diseñar un plan de estimulación. El producto final, será un texto de estimulación de las habilidades de la comunicación, cuyas actividades se basan en la Priorización Curricular de Educación Parvularia y de Educación Básica en el área de Lenguaje. Pretende dar respuesta a cómo fomentar desde la escuela el desarrollo y uso de las capacidades comunicativas en niños de 4 años (primer nivel de transición) a 9 años (4° Básico), y constituir un material de consulta y de trabajo de los estudiantes de Educación Diferencial, como apoyo para orientar la elaboración de adaptaciones curriculares y prácticas disciplinares.

Los recursos didácticos se transforman en una herramienta imprescindible dentro de la formación académica, funcionando como guía de aprendizaje. A su vez, estos recursos didácticos que están presentes en el texto creado se convertirán en un instrumento mediador y facilitador que incidirá en la formación del futuro educador/a diferencial, proporcionándoles experiencias reales que estimulan la actividad del estudiante con entornos en los que se refleja la expresión, creación y reflexión.

Como resultado del proyecto de innovación curricular, se logró constatar que los estudiantes pueden apropiarse de los componentes conceptuales que sustentan el desarrollo y aplicación de este material.

El recurso de enseñanza didáctico generado tiene el carácter de un texto guía de apoyo para el profesor en formación, donde se produce una apropiación del material en el cual se utilizaron variados referentes bibliográficos bajo la guía y supervisión de la profesora de asignatura para llegar a terminar con un producto: texto guía de estimulación de la comunicación y el lenguaje.

ii.ii. Currículo nacional: Discusión y desafíos del qué enseñar y para qué enseñar.

Comprensión de textos multimodales. El desafío curricular para el siglo xxi desde la justicia educativa.

Tricia del Carmen Mardones Nichi, Paulina Andrea Daza Daza, Raúl Yáñez González

Palabras clave: currículum- alfabetización-comprensión- textos multimodales -justicia educativa.

Comprensión de textos multimodales. El desafío curricular para el siglo XXI desde la justicia educativa.



Producto de la globalización y el desarrollo de las tecnologías, se ha masificado el uso de textos multimodales donde prevalece la imagen. En este contexto, el uso de la oralidad y la escritura se han vuelto limitados para la comunicación mediada por la multimedia. Dado que el uso de textos multimodales es predominante culturalmente, ayudado por publicidad y la comunicación de los medios de masas. Frente a estos desafíos históricos, surge la interrogante sobre cuál es el reto curricular que debe orientar la enseñanza de la comprensión de textos multimodales en la escuela. En esta línea, se comunican resultados parciales de una investigación mayor, cuyo propósito buscó establecer la presencia de la comprensión de textos multimodales en el discurso del currículum formal de la educación chilena. La investigación es de carácter documental, teniendo como corpus las Bases Curriculares de educación básica y media. El corpus fue analizado mediante análisis de contenido apriorístico. Los hallazgos demuestran que en el discurso curricular se presenta un predominio del uso de textos monomodales por sobre los textos multimodales. Se presentan textos multimodales como parte de los recursos textuales a utilizar en la enseñanza de distintos contenidos. Sin embargo, la enseñanza de la comprensión de los textos multimodales o la denominada alfabetización de estos tipos de textos, se encuentra escasamente en el discurso curricular. Se evidencia en la asignatura de Lenguaje y Comunicación junto con la asignatura de Lengua y Literatura un mayor predominio de la enseñanza de la gramática de la imagen, no obstante, es escasa la presencia. Los resultados son discutidos desde la justicia educativa, dado que, en la era actual, se requiere de un currículum que potencie el desempeño lector de textos multimodales como parte de las competencias lectoras orientadas a las tecnologías. De esta forma, se lograría equidad en el sistema educativo al considerar los cambios culturales y tecnológicos producidos en la actualidad.

Texto de apoyo: creación y uso de recursos didácticos para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

Susana Amanda Rodríguez Morales, Sonia Muñoz Muñoz, Karen Sepúlveda Castro

Palabras claves: apropiación- creatividad- recursos didácticos- rol activo- resignificación.

El presente proyecto tiene como propósito favorecer en los estudiantes de la Carrera de Educación Diferencial, específicamente de aquellos que cursan las asignaturas de “Intervención psicopedagógica de la lectura y escritura” la apropiación de un conjunto de recursos didácticos que posibiliten el desarrollo de habilidades y adquisición de contenidos de tareas específicas en que los niños en edad escolar suelen presentar dificultades en la adquisición. El proceso de discusión supuso replantear el qué enseñar y para qué enseñar los conceptos básicos relacionados con la iniciación de la lectura, la comprensión lectora, la expresión escrita. En esta dinámica, surgieron inevitablemente referencias a las formas y procedimientos que tienen los docentes para afrontar su enseñanza, así como las dificultades con las que se encuentran sus alumnos. En primer lugar, se considera que las técnicas instrumentales básicas constituyen uno de los pilares fundamentales que contribuyen a conseguir las finalidades educativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en edad escolar. Por este motivo, contar con materiales didácticos que pueden

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



agruparse en un conjunto, reunidos de acuerdo a su utilización en algún fin específico. Los elementos del conjunto pueden ser reales, concretos, virtuales o abstractos.

El material didáctico reúne medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje y suelen utilizarse dentro del contexto educativo para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas.

Metodología activo-participante, donde los profesores en formación construyan y abordan sus propios conocimientos.

El Objetivo es que los profesores o profesoras en formación, se apropien de un conjunto de estrategias y recursos didácticos para el desarrollo de habilidades y contenidos específicos en las áreas de lectura y escritura. Y vivan desde sus propios procesos de formación el qué enseñar y para qué enseñar. Es importante tener en cuenta que el material didáctico debe contar con los elementos que posibiliten un cierto aprendizaje específico. Por eso, el texto de apoyo en sí mismo no es material didáctico, si no que supone que el texto que es creado por los profesores en formación, con guía de un docente tutor, utilizando estrategia centrada en el aprendizaje del estudiante a través de una experiencia de colaboración y reflexión individual en forma permanente, entre los resultados principales es la resignificación de su rol como profesores en formación y se conviertan en diseñadores de experiencias de aprendizajes, además de ser participantes activos y comprometidas con su propio aprendizajes, el qué, el cómo y el para qué se enseña.

Reconciliando el vínculo de los estudiantes con el proceso escolar: Hábil-Mente como herramienta facilitadora del retorno a la Escuela.

Hernán Soto, Romina Díaz y Patricia Guerrero

Planteamiento del Problema:

Trabajar en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) permite ampliar la conciencia del alto nivel de deserción escolar que se produce año a año en el país (Portales-Olivares et.al, 2019; Romo, Cusmille, 2020; MINEDUC, 2021). Esto abre la pregunta por el vínculo que se construye entre los estudiantes y sus procesos escolares. La deserción no sólo es un tema de convivencia ni de exclusión escolar, es un problema eminentemente pedagógico y que tiene que ver con el corte del vínculo entre los estudiantes y los procesos escolares (Richards, 2017). Desde la Educación de Personas Jóvenes y Adultas se trabaja para restituir este vínculo, para su logro entonces, tiene el desafío permanente de preguntarse por ¿qué enseñar, ¿cómo enseñar y para qué enseñar? En el camino por resolver estas interrogantes, como equipo de estudio hemos desarrollado un juego de mesa que permite abrir el debate pedagógico desde la acción. Hábil-Mente se sustenta en el ABJ cooperativo (Carr & Cameron-Rogers, 2016; Hamari, et al., 2016; Jay & Knaus, 2018; García-Martín et al., 2020) cuyo propósito es: entregar orientaciones acerca del nivel al que deben matricularse las/os estudiantes que desean reingresar a la educación formal, mediante un instrumento de diagnóstico invisible (Rosas et.al, 2015). Luego de su creación, como equipo nos encontramos

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





en una segunda etapa que tiene que ver con la validación del juego. Es en esta etapa investigativa nos proponemos la siguiente pregunta:

Pregunta de Investigación: ¿Cómo el juego Hábil-Mente es una herramienta facilitadora del retorno a la escuela?

Metodología:

La investigación utiliza la metodología llamada Involucramiento público -IP- (INVOLVE, 2015) siendo un tipo de estudio cuyo principio es compartir el poder e incluir todas las perspectivas participantes en todo el proceso de investigación. En principio se realizará el Análisis Temático Reflexivo (Braun & Clarke, 2013) del corpus compuesto por las notas de campo en el pilotaje del juego, los *focus groups* realizados post pilotaje, los análisis del juicio de expertos y los análisis realizados por el equipo de estudio (que comprende diferentes actores: investigadores, profesionales de la educación de la Fundación Súmate y ex-estudiantes de las escuelas de reinserción escolar). En un segundo momento se realizará el análisis pedagógico (Van Manen, 1977) para comprender cómo el juego es una herramienta facilitadora del retorno a la escuela. Finalmente, la investigación tiene la aprobación del Comité de Ética de Ciencias Sociales y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resultados:

Los resultados que emergen al ejercicio de validación, se produce la necesidad de hacer un giro pedagógico frente a lo establecido; pensar una pedagogía que considere las identidades de las/os involucradas/os entendiéndose como ámbitos dinámicos y contextuales, que incorpore la diversidad de afectos que median la relación entre los actantes y sobre todo que resigne la importancia del docente como un profesional que es importante en su ejercicio y que tiene las habilidades y conocimientos para trabajar con el curriculum a conciencia, haciendo que la práctica se realice por medio de las innovaciones pedagógicas que estime pertinente.

La disponibilidad léxica del profesorado de Historia y Geografía, y las habilidades sociales en los planes educativos asociados a la formación ciudadana en las Provincias de Concepción y Arauco – Chile.

Palabras clave: formación ciudadana, habilidades sociales, democracia, ciudadanía, derechos humanos, disponibilidad léxica.

La formación ciudadana se ha transformado en un eje clave del Ministerio de Educación de Chile a través de la ley 20.911. Los objetivos de la investigación fueron analizar la disponibilidad léxica del profesorado en relación con los conceptos de democracia, ciudadanía y derechos humanos y, caracterizar el desarrollo curricular de las habilidades sociales en los planes de Formación Ciudadana de escuelas de la provincia de Concepción y Arauco en la región del Biobío. La metodología del estudio fue cualitativa, se utilizó un diseño hermenéutico a través de la técnica de investigación documental y las entrevistas semiestructuradas. La información fue recolectada a través de 36 entrevistas a profesores de Historia y Geografía de la provincia de Arauco y, los 29 planes de formación ciudadana de



escuelas pertenecientes a la provincia de Concepción y Arauco, aplicándose un muestreo por conveniencia e intencionado. Las entrevistas fueron procesadas con el software QDA Miner Lite con la técnica de análisis de contenido. Los planes de formación ciudadana fueron procesados en el software Gephi con la técnica de análisis semiótico. Los resultados del estudio de los planes educativos evidencian que la mayoría de las escuelas promueve entre 4 a 5 habilidades sociales a través de sus planes de formación ciudadana. Además, existen diferencias entre las habilidades sociales desarrolladas entre establecimientos subvencionados y municipales, provincia de Arauco y Concepción, y zona urbana y rural. Los resultados de las entrevistas demuestran que los vocablos principales del profesorado en torno a ciudadanía son respeto, derecho, deberes y personas, existiendo diferencias sustanciales en los vocablos señalados por los planes y programas en este centro de interés en particular. En relación con la comparación entre los centros de interés de derechos humanos del plan de formación ciudadana y las conceptualizaciones del profesorado, se evidencia que los vocablos más representativos son respeto, derechos e igualdad, pero en menor medida son representados los conceptos de reivindicación, violación, constitución y agrupación. Por último, la democracia presenta como conceptos principales derecho, representación y respeto y en menor medida constitución, transición y responsabilidad.

Aspectos y perspectivas para la formación inicial docente en el contexto de los nuevos estándares para carreras pedagógicas.

Alex Pavié.

Palabras clave: Formación docente, estándares para carreras pedagógicas; competencia profesional docente, evaluación nacional diagnóstica.

Las competencias profesionales del profesor/a se aplican y desarrollan en el trabajo docente (en teoría); el carácter profesional de este profesor tiene una condición evolutiva que precisa de competencias puntuales para gestionar tanto el propio desarrollo profesional a lo largo de la vida, como en la enseñanza de la disciplina a partir de los programas de Formación Inicial Docente (FID). Por esto es que aparecen hoy los nuevos estándares para la formación docente que tratan, precisamente, de definir qué habilidades, conocimientos y competencias debe desarrollar en un programa formativo el/la futuro/a docente. Así, este trabajo analiza los retos que plantea la adquisición y desarrollo de la competencia profesional docente en este nuevo contexto de la enseñanza. A partir de la revisión bibliográfica de antecedentes se identifica que en los programas formativos se implementa para preparación de estos nuevos docentes y que aún no se ha conseguido instalar de forma consensuada el enfoque curricular basado en competencias. Los resultados de esta investigación constatan el vacío existente en este campo descrito. De acuerdo a lo anterior, este trabajo da cuenta que: a) la dificultad para determinar una conceptualización precisa de lo que se entiende por Formación Inicial Docente (FID); b) la sobrerregulación de las carreras pedagógicas; c) la medición de los estándares a través de la evaluación nacional diagnóstica y d) los enfoques de competencias en los que se definen los nuevos planes curriculares son sólo variaciones o adaptaciones de los enfoques analizados, se aplican en forma fragmentada, con la dificultad de observar un eje ordenador que indique cómo implementar cada uno de ellos.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Evaluación formativa y su impacto en los procesos de priorización curricular.

Marisol del Carmen Alvarez Cisternas, Yasna Soledad Contreras Soto

Palabras claves: Evaluación formativa; priorización curricular; logros de aprendizajes; modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje; evaluación de impacto.

En Chile en pleno periodo de pandemia, los establecimientos educacionales, tuvieron en su mayoría que asumir modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje. Es en este contexto, y a partir de las indicaciones explícitas del Ministerio de Educación, que los establecimientos educacionales, tuvieron que priorizar los currícula de formación y sus planificaciones curriculares, en objetivos de nivel 1 y de nivel 2 para cada ciclo de formación y asignatura. Es justamente en este escenario, que el tema evaluativo se torna crítico, pues en un periodo de crisis, con un alto número de estudiantes vulnerables, con deprivaciones económicas, y con un capital social y cultural carenciado, la preocupación recurrente e instalada en los docentes de la escuela Santo Domingo, fue cómo evaluar a sus estudiantes considerando todas las variables de contexto, pero que además este fuera un proceso justo y equitativo, que les diera la oportunidad a los estudiantes, de ir mejorando y logrando los objetivos de aprendizaje a partir de su realidad, y que además tuvieran la oportunidad de ser acompañados en este proceso por los docentes. Sin lugar a duda, la evaluación sumativa que concluye con la culminación de un proceso de aprendizaje y se refrenda a través de una calificación, no resultaba lo más adecuado, de ahí que de manera colegiada se implementan procesos de evaluación formativa, cuyo objetivo era justamente la flexibilidad evaluativa, junto a un acompañamiento y retroalimentación dirigida hacia los estudiantes a partir de sus propios avances.

De esta manera, el objetivo del presente estudio es describir el impacto de la implementación de procesos de evaluación formativa en dos asignaturas del primer ciclo de formación de la escuela Santo Domingo.

Desde lo metodológico la investigación se asume desde un estudio intrínseco de casos, con el propósito de describir y profundizar en el trabajo realizado por los docentes, describiendo cómo implementaron los procesos de evaluación formativa en sus asignaturas y cuál fue el impacto de dichas iniciativas.

Los resultados dan cuenta de la valoración positiva de la implementación de la evaluación formativa, a partir de la percepción de los estudiantes y sus apoderados. De igual manera, se reconocen las estrategias formativas implementadas, como ticket de entrada-salida y la retroalimentación oportuna a través de refuerzos positivos dirigido hacia los estudiantes, lo que sin duda impactó en el logro de aprendizajes, incrementando los rendimientos académicos.

A modo de conclusión, implementar procesos de evaluación formativa, permite a los estudiantes ir consolidando las posibilidades de éxito académico, en la medida que existan apoyos y recursos positivos a tiempo en sus procesos de formación. La evaluación enfocada

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





más bien en el proceso, de manera flexible y diferenciada, conforme a los avances de los estudiantes, impactó en su autoestima y valoración de sí mismos, toda vez que el constatar avances y progresos en sus rendimientos académicos, movilizó en ellos un mayor compromiso con la tarea. Desde el punto de vista de los docentes, el implementar procesos de evaluación formativa en sus clases, les significó incursionar en procedimientos evaluativos, incorporando ambientes virtuales de aprendizajes.

ii.iii. Desafíos e impacto del contexto virtual, en la implementación y evaluación del currículo.

Uso del portafolio como herramienta metodológica para constatar competencias evaluativas en un curso online en tiempos de pandemia.

Auristela Del Carmen Hormazábal Soto, Jhonatan Andrés Burgos Delgado

Palabras clave: Planeación didáctica, preparación de la enseñanza, procedimientos evaluativos, marco para la buena enseñanza.

El Marco para la Buena Enseñanza contempla una estructura de forma y fondo. En relación a los dominios que lo componen, en que el siguiente estudio se abordó el Dominio A, relacionado con la competencia que debe desarrollar un profesional de la educación, correlacionada con las habilidades fundamentales que los docentes han de poner en juego al momento de preparar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de que todos y todas sus estudiantes logren las metas de aprendizaje propuestas.

Esta preparación, implica tanto la capacidad de organizar la enseñanza, utilizar diversos formatos de planificación e incorporar enfoques pedagógicos actuales. Estas acciones permiten obtener información precisa y determinar el nivel de progreso de los estudiantes.

Es por ello, que se plantean ciertas cuestiones relativas a los procesos de evaluación, esta vez en un contexto virtual, a causa de la pandemia, y como los estudiantes en formación pueden diseñar instancias e instrumentos evaluativos a través de un portafolio que recopile la evidencia de sus aprendizajes para el programa formativo de evaluación educacional de los aprendizajes.

Con esta herramienta se pretenden demostrar el desarrollo de habilidades y logros de quienes lo realizan, tales cómo; su manera de pensar, de cuestionarse, reflexionar, analizar, sintetizar, producir, crear, y también de cómo interactuar (intelectual, emocional y socialmente) con otros; esto con el objetivo de identificar rasgos de aprendizajes a nivel conceptual, procedimental y actitudinal de cada persona. Para poder evidenciar todo lo descrito anteriormente se confeccionó una rúbrica holística que permitió evaluar las evidencias confeccionadas por los estudiantes a través del portafolio.



La metodología utilizada fue la investigación-acción y se sustenta en el enfoque cualitativo educacional, donde a partir de una experiencia de Enseñanza-Aprendizaje, se diseña y aplica un módulo autoinstruccional por parte de los autores, que tiene por objetivo que los estudiantes en formación de carreras pedagógicas de una institución de nivel de educación superior desarrollen competencias para diseñar un portafolio virtual de evidencias de instrumentos y/ o procedimientos evaluativos coherentes con una planeación didáctica.

La muestra estuvo conformada por estudiantes de las siguientes carreras: Historia y Geografía (13), Inglés (20), Educación parvularia (11), Filosofía (10) y Castellano (15), la conformaron sesenta y nueve estudiantes de 4to año de cinco carreras de pedagogía para el programa formativo dictado durante el primer semestre del año 2020.

A partir de los hallazgos podemos concluir que la herramienta del portafolio permitió un trabajo autónomo por parte de los estudiantes, lo cual los llevó a reflexionar en relación a la importancia de la coherencia curricular. Un gran porcentaje de estudiantes fueron capaces de demostrar las competencias adquiridas propuestas para el curso.

A partir del análisis del estado actual del objeto estudiado, surge la necesidad de actualizar los programas formativos relacionados con la evaluación educacional impartidos en la institución de educación superior.

A partir de esta idea se considera relevante y necesario seguir investigando en la formación inicial docente sobre el uso del portafolio como procedimiento didáctico y evaluativo para desarrollar competencias requeridas para la profesión docente.

Desafíos y aprendizajes didácticos que emergen de la reflexión en el contexto de enseñanza virtual.

Pablo Esteban Montoya Bravo

En Chile, durante el período de emergencia sanitaria y en el contexto de educación a distancia, el profesorado reconoció que se acentuó la reflexión docente, pero no se ha estudiado suficientemente cuáles son los aprendizajes profesionales en torno a la dimensión didáctica del contenido curricular que emergen del análisis de la propia práctica docente. En este contexto, el objetivo del estudio fue describir los desafíos didácticos que emergen de la experiencia de práctica reflexiva en profesores de primer y segundo ciclo que trabajaron con enseñanza en contexto virtual durante el período 2020 – 2021.

La experiencia, que está vinculada al Fondecyt Iniciación 11190899, se desarrolló con un enfoque interpretativo y, en particular se utilizó un estudio de caso instrumental. Los participantes fueron 19 profesores pertenecientes a 11 comunas de la provincia de Concepción. Para la producción de los datos se utilizaron estrategias conversacionales, particularmente entrevistas semi estructuradas y entrevistas focalizadas que consideraron los respectivos resguardos de carácter éticos. Los datos cualitativos fueron procesados mediante análisis de contenido con apoyo N-vivo 12.0



Los hallazgos indican que el profesorado a partir de reflexión que se genera durante la preparación de las clases online, reformula los objetivos de aprendizaje en función de las necesidades del estudiantado y adapta las actividades de acuerdo con la nueva modalidad de enseñanza. En el caso del aprendizaje que emerge de la reflexión durante el desarrollo de las clases, el profesorado aprende respecto al mejoramiento de las condiciones para favorecer la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, gestionar la priorización curricular y, especialmente avanzar en prácticas de evaluación formativa pertinentes y diversificadas.

En conclusión, los aprendizajes didácticos se refieren a una resignificación de los objetivos de la enseñanza, las actividades y los recursos en el marco de una experiencia de enseñanza virtual. Además, se reconoce que la práctica reflexiva posibilitó enriquecimiento didáctico y curricular de la enseñanza en el contexto de la emergencia sanitaria.

Nivel y percepciones sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas en una lengua extranjera según estándar disciplinario de estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de último año en modalidad virtual en tiempos de COVID-19.

Elena Adriana Llanquileo Aranda, Soledad Sandoval, Víctor Peña

Los estándares disciplinarios para profesores y profesoras de Inglés son claros en relación al nivel de Inglés esperado para los futuros docentes, indicando que los y las profesores y profesoras de inglés deben certificar un nivel de inglés nivel C1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER)(CPEIP, 2021). En este contexto, el impacto de la pandemia COVID-19 se ha transformado en un objeto de estudio relevante en el aprendizaje de una L2 en especial en la formación inicial docente y el logro de los estándares disciplinares. Por lo anterior, el presente estudio da cuenta del nivel y percepción sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas de una muestra de 12 estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de último año en modalidad virtual. A partir de un paradigma cualitativo y cuantitativo, se analizaron los resultados obtenidos en la prueba APTIS y la aplicación de un cuestionario a través de la plataforma Google Forms. Los resultados indican que las habilidades más desarrolladas fueron las de producción en la L2; sin embargo, la percepción de las y los estudiantes es que las habilidades receptivas fueron las más desarrolladas. Estos resultados podrían estar directamente relacionados a las actividades curriculares cursando durante el semestre académico y el foco puesto en ellas considerando la actual situación de pandemia y el logro del estándar disciplinar relacionado al desarrollo de las competencias lingüísticas del futuro profesorado de inglés.

Dirigir establecimientos educacionales con programas de integración escolar en tiempos de pandemia: un desafío emocional.

Octavio Gabriel Poblete Christie, Claudia Concha Erices, Andrés Jil Gálvez, Patricio Ibáñez León, Auristela Hormazábal Soto, Gabriel Salinas San Martín

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiló

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Palabras Claves: Liderazgo directivo, emociones, inteligencia emocional, trabajo con la diversidad e inclusión.

El liderazgo directivo constituye un factor de primer orden para la mejora de los procesos educativos (Garay y Uribe, 2006), concitando el interés por estudiar los diferentes factores que influyen sobre esta temática, algo que resulta especialmente interesante en el contexto del trabajo con la diversidad debido el esfuerzo que existe en nuestro país por avanzar hacia una educación inclusiva (Tamayo et al. 2017). A su vez, uno de los aspectos que ha acaparado la atención de parte de los investigadores ha sido la función que cumple la dimensión emocional sobre el liderazgo educativo, entregando evidencia sobre su conexión con aspectos como la inteligencia emocional, las competencias emocionales o la regulación emocional. En este contexto, el estudio de las emociones que experimentan los directores constituye en sí mismo un ámbito de creciente interés, tomando en cuenta sobre todo la intensificación de estos estados mentales durante la pandemia (Aravena, 2020; Urzúa et al. 2020). Considerando estos antecedentes, se realizó una investigación cuyo objetivo fue conocer la experiencia emocional de los directores en el ejercicio de su liderazgo directivo durante el trabajo con la diversidad del valle en el Valle del Aconcagua, Chile. Se trata de un estudio de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, en el que participaron 10 directores/as de escuelas municipales que cuentan con programas de integración escolar: seis mujeres y cuatro hombres. Como técnicas de construcción de datos se utilizó una entrevista semiestructurada, previamente validada a través del juicio de expertos y dos pilotajes. Dicha entrevista se focalizó en episodios emocionales vividos durante el ejercicio del rol directivo y que los propios participantes seleccionaron. Se realizó un análisis de contenido, de manera inductiva, de los datos construidos con apoyo del programa Atlas. Ti versión 8.4.5. En esta presentación se muestran algunos avances de los resultados, obtenidos a partir del análisis de las primeras entrevistas hechas a dos directoras. Se analizaron dos episodios, uno por cada entrevistada. En ambos se experimentaron emociones de valencia negativa -señaladas con palabras emocionales como desconcierto, tristeza, temor, frustración- y los dos ocurrieron a poco tiempo de haber asumido la dirección del establecimiento. Uno de los episodios ocurre a partir de la disconformidad con el trabajo del equipo profesional a cargo del PIE; y el otro, a partir de la reacción de algunos miembros de la comunidad ante el diagnóstico positivo por COVID-19 en un familiar de una profesora. Como resultado se logró identificar los siguientes desafíos emocionales del liderazgo que ejercen las directoras: Liderazgo y compromiso emocional; Esfuerzo emocional y gestión de las dinámicas relacionales existentes; y Autocontrol emocional para el ejercicio del cargo directivo. Los resultados son analizados en función de los conceptos de inteligencia emocional, competencias emocionales y educación inclusiva.

Continuidad del aprendizaje durante la pandemia covid-19: desafíos a la gestión curricular de escuelas chilenas en el período de educación remota.

María Angélica Guzmán Droguett, María Paz Faúndez Bastías, Carolina Cuéllar Becerra, Camila Lizama

Palabras clave: Continuidad de los aprendizajes, gestión curricular, escuelas chilenas, Covid-19, educación remota.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





La crisis generada por el Covid-19 en el sistema educativo obligó a transformar las prácticas del profesorado, con el fin de evitar la interrupción de los procesos formativos (Reimers y Schleicher, 2020). Así, emerge una problemática vinculada a la insuficiente evidencia respecto de cómo se han tomado las decisiones curriculares en este escenario, es decir, la forma en que se ha definido el para qué y qué del aprendizaje.

Este estudio asume la gestión curricular como una trayectoria que fortalece la identidad de las comunidades locales y el desarrollo profesional docente, por ello se pregunta ¿qué características ha tenido dicha gestión, realizada por docentes y directivos, durante la educación no presencial?

El objetivo general fue caracterizar la gestión curricular desarrollada en las escuelas chilenas para resguardar la continuidad del aprendizaje en este período de educación remota.

La metodología se configuró como exploratorio-descriptiva (Cohen y Gómez, 2019). Se aplicó un cuestionario online, validado por juicio de expertos, a una muestra de 342 docentes y miembros de equipos directivos de diferentes escuelas del país (públicas, subvencionadas y privadas).

Los principales resultados indican que los establecimientos, sin importar su dependencia, no visualizan el currículum como una preocupación importante en pandemia, centrando su interés en aspectos tecnológicos, metodológicos y evaluativos.

En los pocos casos que sí está presente la pregunta curricular, esta se asocia a la priorización curricular, a la cobertura curricular y, de manera muy marginal, se considera la progresión curricular.

Como conclusión llama la atención la baja relevancia que tiene la gestión curricular en este contexto educativo, en el que el imperativo de dar continuidad a los aprendizajes debiese estar fundado en una reflexión de esta naturaleza.

Si bien son escasos los actores que plantean la priorización curricular como un aspecto desafiante para su quehacer, pareciera que esta preocupación está relacionada con la aplicación de la propuesta ministerial, más que con la promoción de entornos decisionales autónomos generados en cada contexto específico.

Así, en contexto de pandemia, se visualiza que las escuelas chilenas desarrollan una gestión curricular predominantemente instrumental, basada en referentes externos y centralizados, que se focaliza en un accountability, no logrando fomentar un proceso de contextualización acorde a cada realidad particular (Chehaibar, 2020).

En este marco, se concluye la necesidad de promover la autonomía de las instituciones escolares para resguardar la continuidad de los aprendizajes, posicionándolas como un espacio privilegiado para la toma de decisiones curriculares.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Relación entre emociones de profesores(as) y trabajo de aula en el contexto de la pandemia

Gastón Julio Aguilar Pulido, Octavio Gabriel Poblete Christie

Palabras clave: emociones, trabajo de aula, pandemia

Dada la necesidad de investigación que contribuya a clarificar el rol que desempeñan las emociones en el ámbito educativo, suministrando pautas fundadas acerca de cómo ayudar a estudiantes y docentes a regular sus emociones de un modo sano y productivo, se presenta este estudio que busca analizar la relación que establecen los profesores entre las emociones y el trabajo de aula en el contexto actual.

En el marco de un proyecto que se lleva a cabo desde un paradigma cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, con un diseño que se enmarca en la investigación acción, adoptando un enfoque fenomenológico, en una primera etapa se realiza un procedimiento de recogida de información con 54 profesores(as) de dos establecimientos educacionales, uno de la región de Valparaíso y otro de la región de Ñuble. Al inicio de esta actividad, se solicita que los(as) participantes respondan la pregunta ¿con qué ideas asocian las emociones en su trabajo?, utilizando la aplicación Mentimeter, con el recurso de la nube de palabras. En una segunda etapa se promueve una discusión grupal en torno a los resultados visualizados. Posteriormente se realiza un análisis de contenido para generar la comprensión de los datos obtenidos, siguiendo la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada (Taylor y Bogdan, 1987).

En relación con los resultados, en la escuela de Valparaíso, los(as) participantes asocian las emociones con satisfacción, vocación apoyo, preocupación y alegría como las más destacadas, apareciendo, a partir de sus percepciones las categorías Conciencia de las emociones, Alegría, Emociones displacenteras, Emociones contrapuestas, Cansancio y agotamiento, Relevancia de trabajar las emociones. En la escuela de Ñuble, aparecen como ideas de un modo destacado la responsabilidad, seguida de perseverancia, ansiedad, alegría, cariño y amor, en tanto que como categorías surgen Responsabilidad y compromiso, Ansiedad, Trabajo excesivo, Dificultad para compatibilizar trabajo y familia, Estrés y Compromiso.

El estudio da cuenta por una parte, del esfuerzo, dedicación y compromiso, con el que los profesores realizan su trabajo y por otra, de las dificultades que provoca el trabajo telemático y la compatibilización de roles y tareas que les corresponden como miembros de una comunidad escolar y de su grupo familiar, al mismo tiempo de las dificultades para promover en los estudiantes el aprendizaje, su poca disposición y motivación para participar en clases, las dificultades de conexión y cámaras apagadas, constituyen algunas de las principales problemáticas que generan emociones de distinta naturaleza, asociadas a situaciones que tienden a reiterarse en los centros educativos consultados, visibilizando el complejo escenario que ha traído para la vida laboral y especialmente para la docencia, la situación actual de pandemia en lo referido a la dificultad que conlleva responder a los distintos requerimientos personales, familiares y laborales desde un mismo lugar; el hogar. Ante este escenario, los

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





docentes destacan la relevancia de trabajar con las emociones debido a que perciben la necesidad de abordarlas como parte fundamental de un proceso educativo que les ayude a sentirse mejor y ayudar a sus estudiantes.

III. Política pública en educación y desafíos de la discusión en torno al rol de la educación en una Nueva Constitución.

iii.i. Sistema de Desarrollo de Profesional Docente

Implementación del trabajo colaborativo en establecimientos escolares y su relación con la política docente.

Natalia Fernanda Urquieta

La Ley 20.903 (2016) establece que el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica son dos elementos claves para potenciar el desarrollo profesional docente y en consecuencia la calidad de la educación.

Tal importancia ha tomado el trabajo colaborativo que ha sido incorporado como parte del módulo 3 del portafolio de evaluación, entendiéndolo como parte de la profesionalización docente.

La evidencia teórica da cuenta de que este trabajo colaborativo influye en la entrega de aprendizajes de calidad, como es el caso de las escuelas efectivas (Arancibia, 1992), o desde la mirada de eficacia escolar (UNICEF, 2004) o desde la mejora escolar (Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. 2014). Mientras que la práctica indica que hay muchas iniciativas y pocos resultados, pese a ello se observan cambios que van desde un enfoque individualista a uno colaborativo, centrado en el concepto de comunidad de profesores (Vaillant, 2016). Esta idea es compartida por otros autores, recibiendo el nombre de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Para el Ministerio de Educación, el trabajo colaborativo es una metodología fundamental en el logro del desarrollo profesional docente (DPD) basada en compartir prácticas pedagógicas, en que el trabajo en conjunto hace que se aprenda más de lo que se lograría de forma individual. Se desarrolla a partir del diálogo y la reflexión con el fin de buscar la mejora de los aprendizajes (CPEIP, 2019).

La presente investigación busca analizar los instrumentos de política pública y sus incentivos en docentes y directivos para desarrollar prácticas de trabajo colaborativo, bajo el supuesto de que el trabajo colaborativo no ha dado los resultados esperados en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, pese a que la Ley 20.903 y las políticas públicas que se han desarrollado con este fin así lo estipulan.

Se desarrolló un estudio fenomenológico (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014), los participantes de este estudio fueron seleccionados por medio de la técnica del muestreo



intencional de casos típicos (Flick, 2015); incluyendo a actores de nivel macro, pertenecientes al Ministerio de Educación y nivel meso correspondientes a docentes directivos.

Los resultados del análisis dan cuenta de los niveles de implementación en que se encuentra el DPD, observando que deben encadenarse con otras políticas asociadas a la formación inicial y condiciones laborales docentes. Que las solicitudes de *accountability* no fomentan el desarrollo de trabajo colaborativo, siendo necesario buscar otras formas de medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Que los docentes desarrollan trabajo colaborativo al momento de resolver problemas asociados a la convivencia u otros de índole social pero no en lo pedagógico.

iii.ii. Análisis crítico de la ley 21.040: Nueva Educación Pública

Generación de espacios socioemocionalmente seguros, un desafío para la orientación en tiempos de crisis sanitaria.

Gastón Julio Aguilar Pulido, Alejandro Gustavo Gallardo Jaque

Palabras claves: espacios socioemocionales seguros, crisis sanitaria, Orientación.

La situación actual causada por la pandemia del Covid-19 ha resaltado aún más la necesidad de contar con habilidades socioemocionales como el manejo de estrés, la adaptabilidad y la empatía, consideradas cruciales para sobrellevar este periodo de incertidumbre y mitigar los impactos negativos de la crisis. Con el objetivo de analizar el trabajo de generación de un espacio socioemocionalmente seguro, desarrollado por la escuela y profesores jefes, en contexto de pandemia por coronavirus, se plantea un estudio de tipo mixto, descriptivo, transversal. Considerando las sugerencias planteadas en el documento “Preparando el espacio para un regreso a clases socioemocionalmente seguro” (Mineduc,2020), se elabora un cuestionario en Google Forms estructurado en tres partes, el cual se hace llegar vía correo electrónico a profesores(as) jefes de diferentes regiones de Chile.

Las respuestas proporcionadas por 82 docentes muestran que las acciones implementadas por los profesores jefe en la generación de un espacio socioemocionalmente seguro, son felicitar los logros de aprendizaje de los estudiantes, expresar confianza en sus capacidades y transmitir esperanza y optimismo para salir de la visión pesimista que existe durante la crisis, en tanto que las que aparecen con menor frecuencia son cuidar de sus propias necesidades emocionales y enseñar a los estudiantes estrategias para regular sus emociones y bajar los niveles de estrés. En el 74,4% de los casos se declara una coordinación de acciones con los profesores de asignatura, principalmente referidas a reuniones, talleres, con encargados de convivencia y orientadores, a través de la transversalidad para aplicar algunas estrategias en el ámbito socioemocional, relevando el carácter preventivo de la Orientación, en tanto que otros esperan que se manifiesten problemáticas o situaciones socioemocionales en los estudiantes, adoptando un enfoque remedial en su tarea, que no es lo propicio. En el 82,9% de las respuestas se declara que el equipo directivo u Orientador(a) se han coordinado con los profesores jefes para el trabajo de orientación durante la emergencia sanitaria, sin embargo



hay poca evidencia de este trabajo coordinado por directivos; en el caso de establecimientos que cuentan con Orientador(a), hay más evidencia de un trabajo coordinado con planificación, entrega de material y dispositivos, talleres, que apuntan al desarrollo de habilidades socioemocionales de autocuidado y de contención tanto para estudiantes como para sus familias.

Desde el punto de vista de la política y gestión educativa, como aprendizajes logrados se destacan la necesidad de considerar temáticas referidas a la contención, comprensión, expresión y regulación de las emociones en las actividades desarrolladas con los estudiantes, aspectos referidos al fortalecimiento de la resiliencia, estrategias para promover el vínculo y la confianza, desarrollo de la capacidad de escuchar necesidades e inquietudes de los alumnos e internalización de valores. Aparecen como desafíos la superación de dificultades ligadas a la conectividad, la generación de espacios que aborden la dimensión emocional, en especial en lo referido a la expresión, apoyo y contención de las emociones, mantención del vínculo, una mayor preparación en habilidades socioemocionales para abordar las situaciones, promover la participación de estudiantes, trabajo permanente con las familias.

iii.iv. Estándares y mediciones en la educación chilena

Acompañamiento a la evaluación docente.

Marta Eliana Branada de La Barra, Marta Branada, Corina Rojas Quintrel

La Ley 20.903, crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que contribuye al mejoramiento continuo del desempeño profesional. En tal contexto, El DAEM de Quillota, enfrenta el desafío de considerar las necesidades profesionales, que surgen a partir de la mirada crítica de la Política Pública desde los docentes. Motivo por el cual, diseña, propone y desarrolla la Acción Formativa de Acompañamiento a la Evaluación Docente para profesionales nuevos y voluntarios.

Tal acción formativa deviene del Plan de Desarrollo Estratégico Comunal de Educación, cuya vigencia va desde 2018 a 2023. Proceso que contempla las etapas de instalación, implementación y consolidación. Encontrándose la acción presentada en etapa de consolidación.

El propósito de llevar a cabo tal estrategia es potenciar a los docentes, para lograr la apropiación del ejercicio de sus prácticas pedagógicas, fomentando el trabajo colaborativo, el diálogo, la retroalimentación pedagógica y el mejoramiento de la preparación de la enseñanza. Todo ello, por medio de la reflexión sistemática acerca de las prácticas de enseñanza-aprendizaje o aprendizaje-enseñanza.

Un factor de alta relevancia consiste en señalar que, la acción presentada es ejecutada por profesionales del sistema municipal. Esto es, que las estrategias son llevadas a cabo por docentes destacados de la comuna hacia sus pares. Con lo cual, se busca generar una transformación en el desarrollo de las prácticas profesionales, potenciando las competencias



individuales de los docentes, por medio de la sistematización del trabajo colaborativo y la autocrítica constructiva. Estrategia situada desde el conocimiento en profundidad de la realidad local, lo cual potencia la participación activa de los docentes, la proactividad en el trabajo profesional, el compromiso, el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo autónomo, la capacidad de manejo de la información respecto de su entorno y realidad educativa, para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Nuestro objetivo como Departamento de Administración Municipal, a través del Área de Gestión Técnico-Pedagógica es compartir la experiencia descrita de “Acompañamiento a la evaluación Docente”, en el periodo 2018 - 2021 desde la perspectiva del Desarrollo Profesional Docente.

IV. Prácticas pedagógicas: La voz de los docentes y su efecto en la investigación

iv.i. Narrativa docente y relatos pedagógicos

Relatos docentes como espacio para teorizar la vivencia de futuros profesores.

Alejandra Nocetti de la Barra

Los modelos de formación docente y de desarrollo profesional se fundamentan en una racionalidad técnica que privilegia la aplicación de la teoría en la práctica. No obstante, lo anterior, el profesorado reconoce que el conocimiento teórico no es suficiente para abordar profesionalmente la complejidad del ejercicio de la docencia. Entonces, muchos profesionales de la educación recién egresados plantean que la teoría pierde su sentido en el aula real.

A partir de la experiencia anterior y, en el marco del desarrollo del proyecto Fondecyt de Iniciación 11190899, emerge el desafío de generar experiencias en la asignatura de práctica pedagógica que de modo temprano ayuden a articular la teoría enseñada en la universidad y el saber que adquieren los estudiantes en la experiencia vivida en los centros de práctica. Reconociendo que este cambio de enfoque significa acentuar la experiencia reflexiva durante la formación práctica, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué estrategia favorece la teorización de la vivencia de docentes en formación que cursan la práctica pedagógica final o profesional? ¿Cuándo la escritura de relatos docentes estimula la teorización de la vivencia pedagógica?

Esta experiencia se realizó en la asignatura de práctica pedagógica de cinco programas de formación pedagógica en dos instituciones universitarias de la región del Biobío: Educación de Párvulos, Educación Básica, Educación Diferencial, Educación Física y Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales. Participaron 137 estudiantes que el I semestre 2021 desarrollaron su práctica pedagógica final o profesional bajo la modalidad de enseñanza virtual en las comunidades educativas locales.



La experiencia con relatos docentes se organizó en las siguientes etapas:

Etapas 1. Difusión y sensibilización para la escritura de relatos docentes

Teniendo como base una investigación reciente sobre el empleo de relatos docente con fines reflexivos, se observan obstaculizadores de la escritura de relatos. Esto reafirma la importancia de compartir relatos de otros compañeros/as y exhibir videos de experiencia de otros participantes para destacar beneficios de la escritura y barreras que hay que superar.

Etapas 2. Escritura de un relato docente en tres pasos.

Se proporciona a los estudiantes de pedagogía un formato que tiene tres pasos: 1) Relata una situación significativa vivida en el centro de práctica en términos de la formación como docente. Se proponen un conjunto de preguntas que guían la escritura 2) Analiza lo ocurrido y explica por qué lo ocurrido es relevante desde la perspectiva del aprender a enseñar. Se proponen un conjunto de preguntas que guían la escritura y 3) Describe cómo el saber que emerge de la situación vivida se vincula con algún concepto teórico enseñado en la universidad. Se presentan algunos ejemplos.

A partir de entrevistas con los participantes, se puede afirmar que esta experiencia con relatos es relevante desde la perspectiva formativa, porque estimuló la vinculación entre la experiencia vivida y conceptos enseñados teóricamente. También, significó avanzar en una mayor conexión entre la experiencia y el saber, desencadenando una comprensión más profunda sobre el trabajo docente. En el ámbito metodológico, constituye un aporte al ofrecer pasos fundamentados que conducen a una reflexión sobre lo vivido y una interpretación desde una perspectiva teórica.

A partir de esta experiencia, se propone que la escritura de relatos estimula una experiencia reflexiva y favorece una vinculación entre saber y experiencia. Esta propuesta puede extenderse a profesores en servicio y, todavía quedan otras preguntas por responder ¿Existen niveles de articulación entre la teoría y la práctica? ¿Bajo qué condiciones se promueve o no la vinculación entre experiencia y saber pedagógico mediante los relatos docentes?

ABP como estrategia para desarrollar competencias científicas en estudiantes y aprendizaje profesional docente en contexto de pandemia.

Omar Andrés Aravena Kenigs, Rodrigo Jara Sáez

Palabras clave: indagación, competencias científicas, aprendizaje basado en problemas, estudiantes

Esta experiencia pedagógica surge de la necesidad de implementar metodologías de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales que favorezcan el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes y, al mismo tiempo, contribuyan a propiciar la colaboración y desarrollo profesional docente. La experiencia se desarrolló en un centro escolar municipal de la comuna de Temuco, región de La Araucanía. Los participantes fueron 149 estudiantes de primer y segundo año de enseñanza media, tres docentes de Ciencias (Biología, Física y Química) y un educador diferencial. La ruta de la experiencia consistió en la aplicación de un diagnóstico



(pretest) de habilidades científicas a los y las estudiantes, donde se evidenciaron logros del 42% en la habilidad de observar y plantear preguntas; 34% en la habilidad de planificar y conducir una investigación y 44% en la habilidad de procesar y analizar evidencia. A partir de estos datos, el equipo docente del Departamento de Ciencias reflexionó sobre la necesidad de implementar estrategias de aprendizaje centradas en los estudiantes. Se seleccionó el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como una alternativa recomendada por el MINEDUC y la literatura especializada, en cuanto se ha evidenciado su contribución al desarrollo de la motivación, el trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes mediante la indagación y búsqueda de solución a una problemática contextualizada. En este sentido, se elaboró una metodología de aprendizaje que constó de cuatro fases. En la primera fase los estudiantes identificaron una problemática propia de su contexto cercano por medio de la indagación científica. En la segunda fase, los estudiantes modelaron, diseñaron y planificaron la investigación, respondiendo a preguntas orientadoras ¿qué haremos?, ¿cómo lo haremos? y ¿cuál es el propósito de responder a la problemática?. En la tercera fase, los estudiantes idearon soluciones al problema identificado, utilizando la evidencia obtenida mediante el proceso de indagación. Finalmente, en la cuarta fase, los estudiantes dieron cuenta pública de lo aprendido mediante una infografía presentada en un Seminario de Ciencias dirigido a toda la comunidad escolar. Una vez finalizados los proyectos, se aplicó un postest de habilidades científicas, el cual evidenció una mejora significativa ($p < 0,05$) por parte de los estudiantes en cada una de las habilidades científicas evaluadas (42% observar y plantear preguntas; 34% planificar y conducir una investigación y 44% procesar y analizar evidencia). En cuanto al aprendizaje profesional docente, la metodología ABP fortaleció el diálogo y reflexión pedagógica del profesorado de Ciencias a través del diseño colaborativo de clases y articulación pedagógica con educador diferencial para la elaboración de adaptaciones curriculares. Asimismo, se reflexionó sobre el enfoque de evaluación formativa involucrando a los estudiantes en el proceso. Se considera valioso compartir esta experiencia porque puede orientar la toma de decisiones pedagógicas orientadas a la implementación de proyectos innovadores que impacten en la construcción de aprendizajes profundos de las ciencias en los y las estudiantes en contexto de virtualidad. Como reflexiones finales, podemos decir que el contexto de pandemia y de enseñanza remota ha desafiado fuertemente a los equipos docentes y directivos a centrar su mirada en qué, cómo y para qué aprenden los estudiantes. En tal sentido, el ABP es una metodología que posiciona al estudiante como protagonista del proceso educativo y le permite involucrarse en experiencias auténticas y situadas. Asimismo, es necesario transitar hacia pedagogías más democráticas, donde el profesorado actúe como mediador del aprendizaje, y sean los propios estudiantes quienes autorregulen su desempeño y colaboren en la búsqueda de soluciones innovadoras a problemas complejos.

Reflexión de la práctica que emerge de relatos compartidos en pandemia

Alejandra Sáez

La experiencia no ocurre en un vacío (Dewey, 2010), por lo tanto, es relevante facilitar situaciones reflexivas que permitan extraer lo esencial y fortalecer nuevas experiencias. Al respecto, las políticas públicas enfatizan en la importancia de los procesos reflexivos y generan espacios para favorecerlos (MINEDUC, 2021). Por lo tanto, es importante que el profesorado

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





le encuentre sentido a sus vivencias, reflexione su práctica y se haga consciente de aquellos saberes que podría construir. Lo anterior, facilitaría la implementación de procesos reflexivos en la docencia y contribuiría a explicitar saberes prácticos. Entonces, surge la siguiente inquietud: ¿Propiciar experiencias reflexivas y formativas en el profesorado contribuye a su formación continua?

Contexto pedagógico. La experiencia surge en un seminario narrativo, realizado en el marco de un proyecto Fondecyt 11190899, yo participaba como moderadora de una sala virtual, en conjunto con un profesor en servicio y cuatro estudiantes de pedagogía.

Etapas. Los estudiantes compartían experiencias vividas de sus prácticas profesionales que habían provocado algún sentido para su formación. Estas experiencias eran reflexionadas por el grupo, conduciendo a la conexión entre lo que la experiencia del otro removía en su propia experiencia. La retrospectiva y búsqueda de sentido a floraba sentimientos, emociones y desafíos docentes. En dicho contexto, me sumergí en escuchar mis propios pensamientos y tensiones, que fluían a partir de eso que me pasa (Larrosa et al., 1995). Pude advertir como me trasladé a mi ejercicio profesional, en ese momento no era la moderadora, era la profesora encargada de la unidad técnico-pedagógica de mi Liceo. Admiraba como profesores y estudiantes se compenetraban en una misma historia, en temas pedagógicos y en acciones cotidianas de la docencia. Surgieron autores, teorías, historias, críticas, propuestas y aquellos elementos que condicionan la docencia. El diálogo, me hacía pensar en los profesores que acompaño; en cómo desde la unidad técnica-pedagógica asumimos un rol instrumental, velando por el cumplimiento de procesos, implementando acciones que consideramos mejoras y rondaban en mis pensamientos los cambios internos y externos que deben asumir los docentes, pero ¿Cuándo el cambio viene de ellos mismos? Si no los escuchamos, no provocamos reflexión, entonces, pensaba en cómo esta comprensión podría aportar al desarrollo profesional de mis colegas.

Relevancia. Las experiencias, no son simples acciones o situaciones (Contreras & Pérez De Lara, 2010), son vivencias con sentido, que ofrecen un espacio de aprendizaje y muchas veces las dejamos pasar sin prestarle atención. No obstante, cuando esta experiencia la aprehendemos buscamos verbalizarla; pues, nos ayuda a interpretarla y comprenderla; buscamos aliados, compañeros que hayan vivenciado algo similar o que la vivencia esté latente a ser experimentada. Esto facilita el análisis reflexivo, pues, se pueden cuestionar acciones, evaluarlas, tomar conciencia y realizar proposiciones, invita al otro a encontrar en algún lugar de sus vivencias el sentido que provoca dicha experiencia.

Reflexiones finales. Propiciar procesos reflexivos, es una instancia formativa que emerge de la conexión con las vivencias. Por lo tanto, es importante proyectar investigación que deleve el sentido que le otorgan los propios docentes a dichos procesos, a partir de su experiencia y comprender que significa para su desarrollo profesional.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Relatos pedagógicos de docentes en formación: polifonía de experiencias en la escuela de emergencia.

Patricia Verónica Hermosilla Salazar

En el contexto de la formación inicial docente se plantea como actividad de finalización de carrera un seminario de título denominado: Experiencias pedagógicas y narrativas digitales en la escuela de emergencia, en el cual se propone a cuatro estudiantes que desarrollan sus prácticas profesionales, que indaguen desde una perspectiva narrativa (Contreras y Pérez De Lara, 2010; Contreras, 2016) en las experiencias pedagógicas tanto de profesores como estudiantes en la escuela –todas instituciones de la Región Metropolitana- que se pone en marcha durante el año 2020 ocasionada por la crisis sanitaria.

Todo esto con el propósito de fortalecer en las docentes en formación su capacidad reflexiva e investigativa problematizando la experiencia educativa, desde una perspectiva contextualizada tanto histórica como culturalmente, y al mismo tiempo, buscando que ellas profundizaran en la comprensión de la complejidad del trabajo docente y los procesos de construcción del saber pedagógico.

Se propone entonces a las estudiantes la realización en el transcurso de sus prácticas profesionales de observaciones lo más acuciosas posibles, de tal manera que pudieran formular desde sus particulares intereses las cuestiones para explorar en el espacio educativo, vivido de manera inédita, completamente de modo virtual. Después de lo cual, van identificando las personas que se interesan por participar de sus estudios y formulando las diferentes modalidades para conocer los relatos.

Los procesos de investigación planteados desde una perspectiva epistemológica interpretativa (Gadamer, 2007) focalizados en la singularidad de la experiencia relatada (Huberman, Thompson y Weiland, 1997) fueron interesantes y los hallazgos aún más, dado que entrevistan a jóvenes estudiantes y sus profesores profundizando en las experiencias de vivir la escuela fuera de la escuela y compartiendo sus aprendizajes con las futuras docentes, quienes a su vez resignifican los relatos en su propio proceso de formación.

Es relevante tanto para la comprensión de lo vivido –escuchar la voz- en la escuela de emergencia (Hernández y Jiménez, 2014), como para repensar la formación inicial docente, compartir el proceso y los saberes pedagógicos que construyen las estudiantes (Aliaga, Silva, Vargas, Urbina, 2020) gracias a la exploración de los relatos de actores del sistema educativo en tiempos de confinamiento.

Metodología para el cambio conceptual en formadores de lectores. experiencia de asesoramiento a través de la reflexión oral y escrita.

Andrea Verónica Bustos Ibarra, Cintia Montenegro Villalobos, Marcela Jarpa Azagra, Karol Calfual Catalán, Jocelyn Olivares Jiménez, Monserrat Fernández

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Palabras claves: Reflexión de la práctica, prácticas pedagógicas, cambio conceptual, formación de lectores.

Los profesionales - entre los que se cuentan los profesores/as- cuentan con todo un arsenal de conocimientos que requieren conciencia, intencionalidad y comprensión. Estos conocimientos son logrados a través de procesos constructivos que subrayan la naturaleza interpretativa del conocimiento. Lo anterior implica que el acceso a la realidad es mediatizado desde lo que el aprendiz ya sabe conceptual y procedimentalmente lo que significa una alta complejidad para el cambio conceptual. Frente a este fenómeno se diseñó e implementó una metodología para colaborar en la innovación en las prácticas de aula.

El estudio de diseño instruccional tuvo por objetivo poner a prueba una metodología de formación pedagógica para la formación de lectores en las aulas desde un punto de vista cognitivo a través de las lecturas como actividad típica de aula para describir los niveles de avance en los patrones de regulación de la lectura. Ocho docentes con docencia en 3° básico participaron en diez (10) ciclos reflexivos en torno a su práctica de acompañamiento lector en las aulas a través del modelo de asesoramiento de *Lesson Study* aplicando las fases PAOR (Elliott, 2000) + enfoque de escritura para la reflexión pedagógica: Planificación de la acción; Ejecución de plan en sala de clases (envío de audio de sesión); Autoanálisis para la conciencia metacognitiva; Reflexión con supervisión colectiva oral y acompañamiento y retroalimentación escrita individual y Propuesta de nuevo plan de acción.

Los resultados preliminares de la pertinencia de la intervención se exponen en dos ámbitos. El primero, asociado al cambio de las prácticas de aula, da cuenta, por ejemplo, del avance de los docentes, que se movilizan desde un patrón 0, sin regulación y de carácter adyacente en conocimientos previos, hacia un patrón 1 relacionado con la meta de lectura. El segundo, relacionado a la reflexión de la práctica de aula, donde los docentes se mueven desde una reflexión descriptiva con escasa identificación del problema hacia una reflexión crítica y relacional, donde logran no solo identificar su responsabilidad en el problema de intervención de la lectura en el aula, sino también logran proponer nuevas metas de mejora de su actuación.

Se discute la potencia de la interacción de las modalidades de asesoramiento para la innovación en la intervención didáctica de la formación de lectores en primaria.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Síntesis y discusiones en torno a temas principales y subtemas

Formación Inicial Docente

Educación para la democracia y ciudadanía

Uno de los objetivos centrales para el CPEIP de la mano con COENIN es ampliar la perspectiva de una investigación democrática, con un amplio sentido de la articulación, de retroalimentación y de desenvolvimiento en escenarios donde se comprenden los procesos formativos como un conjunto de interacciones que fortalecen los procesos de socialización y formación considerando tanto al estudiante como a los formadores como agentes activos de la sociedad, capaces de transformarla y de hacer que sus impactos permitan consolidar modelos para el bienestar y buen vivir.

Este espacio de discusión considero ampliamente el contexto en el que se encuentran hoy día las políticas públicas en educación, la consolidación del proceso constituyente y los amplios procesos de consulta que se han generado a partir de los estándares FID y la consideración que han instalado sobre la democracia en el acceso al conocimiento desde la investigación en espacios pedagógicos en diferentes contextos y comunidades educativas.

Formación de profesores para contextos educativos inclusivos e interculturales

Las condiciones de interculturalidad han sido un tema recurrente en la forma de ampliar las perspectivas de una educación integradora, pluricultural, que respete la otro y sus formas de pensar, con un fuerte énfasis en las características de la diversidad del aula, de la diversidad de territorios y las particularidades de quien los piensa, los habitan y los sienten como un aspecto de su central de sus culturas y los rasgos particulares de estas en interacción con los diferentes formas de implementar el curriculum.

Existe un amplio debate sobre las perspectivas que van a poblar estos conceptos en educación, aunque generando una base sólida el concepto de pluriculturalidad ha instalado las nociones que representan acuerdos significativos con perspectivas descoloniales, feministas, contrahegemónicas y contraculturales, que permiten abrir márgenes para una educación que considere la enorme brecha que existe entre

Mirada crítica de la estandarización como marco formador y evaluador de los docentes

Actualmente, no solo en el contexto nacional, sino que además en el contexto general de los modelos de educación se ha implementado una fuerte estandarización del rol docente, de los modelos para regular los procesos de enseñanza aprendizaje y rol institucional del docente en la carrera formativa y pedagógica, esto merece una especial observación hacia las diferentes concepciones y marcos que se están implementando en diferentes contextos para establecer mecanismos técnico – normativos, lo que esta de la mano con una investigación aplicada y que recoja, de forma amplia, los diferentes procesos que han permitido establecer criterios para la capacitación, evaluación, seguimiento y actualización de los dominios de la profesión.

Actualmente estos campos están en desarrollo y en constante cambio, lo que implica que es posible hoy generar espacios para incidir desde diferentes perspectivas epistemológicas,



teóricas y de base fundamental en la pedagogía y el rol formador de una sociedad ampliamente fortalecida desde los espacios de aula, lo que sigue ocupando un rol central en cuanto a la validación de las diferentes estrategias de estandarización que se empujan a nivel docente curricular.

Desafíos para atraer y retener docentes: Déficit de profesorado y deserción docente

Hoy en día uno de los desafíos para los centros formadores tiene que ver con ampliar la demanda por FID, ser atractivos para los futuros estudiantes de pedagogías y generar propuestas de perfiles de egreso, mallas curriculares y otros que sean atractivas, que consideren ampliamente las condiciones actuales de desarrollo del currículo, además de poseer fuertes mecanismos para generar una estabilidad respecto de la retención y progresión, espacios de práctica adecuados, fomentar la titulación oportuna e inserción laboral. Todo esto reúne un conjunto de características, que además tiene que ver con un amplio contexto de las condiciones para el profesorado, su situación a nivel país, y el fortalecimiento de políticas públicas que impulsen su desarrollo.

Currículum como campo de estudio y transformación educacional

Proyectos educativos transformadores.

Las experiencias sobre diferentes iniciativas y proyectos educativos transformadores hoy día están poblando escenarios de socialización, tanto formales como informales, con presencia de metodologías innovadoras y comunidades de aprendizajes abiertas a la interacción con la amplia diversidad del entorno que las compone, existen experiencias que van de la mano con la formación centrando el rol en el estudiante, los contextos socioeducativos, socioculturales, las diferentes competencias asociadas a elementos de la formación en valores, formación en emociones, entre otros que implican el reconocimiento de otras formas de vivir el espacio de aula, la libertad de enseñanza conjunto a una serie de factores normativos que hoy son posibles de validar en contextos de aprendizaje diversos (Migrantes – PIE – Vulnerabilidades, Minorías)

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Currículo nacional: Discusión y desafíos del qué enseñar y para qué enseñar

Las Bases Curriculares para la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas proponen un rediseño curricular que ha sido construido a partir del marco de Habilidades del siglo XXI, que opera como foco formativo del currículo y principio de construcción de los Objetivos de Aprendizaje; y brindan una respuesta equitativa y de calidad a estudiantes que por diversos motivos han quedado excluidos del sistema escolar y que buscan iniciar o completar sus estudios escolares. Además, estas nuevas Bases Curriculares responden de manera adecuada y pertinente a los distintos contextos en que se ofrece la modalidad y a las distintas trayectorias de vida que puedan tener los estudiantes y grupos que atiende, con el propósito de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar en condiciones de equidad y calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y circunstancias (LGE, art.3). El marco del siglo XXI incluye habilidades y actitudes fundamentales que están interrelacionadas con el conocimiento, y que en conjunto permiten a los estudiantes contar con herramientas y una formación integral para desenvolverse en un mundo incierto y cambiante, y enfrentar los desafíos del futuro.

La implementación de estas condiciones o fundamentos del currículo nacional está permanente en búsqueda de establecer el qué enseñar y para qué enseñar de manera que responda a estos desafíos y contextos de base, espacio donde tiene un especial rol CPEIP en conjunto con COENIN, contextos en los cuales se ha debatido la implementación del currículo de la mano de los actores que componen el sistema Educativo en sus contextos, atravesados por una amplia diversidad y condiciones que determinan, tensionan e interpelan a la condición del estudiante, docente y comunidad de manera activa y participativa, lo cual es una característica que se ha implementado desde la democratización y equidad de las formas de educación.

Desafíos e impacto del contexto virtual, en la implementación y evaluación del currículo

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), además de las de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento/compreensión (TAC), hoy vienen a poblar un espacio de carácter emergente y es el establecimiento de un nuevo paradigma en educación a partir del problema pandémico global, el SARS COVID 2 ha instalado el quiebre entre presencialidad y virtualidad de una manera abrupta y generalizada. Esto, al ser un nuevo contexto y paradigma en educación, ha creado fuertes brechas sobre la implementación del currículo, además de la evaluación del mismo, hoy día temas de investigación de carácter incipiente y que esta colaborando en mejorar la interacción de los modelos de conocimiento y formación de profesores desde la virtualidad.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Política pública en educación y desafíos de la discusión en torno al rol de educación en una Nueva Constitución

Estado docente versus subsidiario en el marco de una Nueva Constitución

El marco de la Nueva Constitución viene a ser un determinante central para establecer ciertas orientaciones respecto del tipo de educación al que nuestro país puede optar, este escenario a abierto espacios para aportar a la discusión desde la reflexión docente y pedagógica, además desde las mismas comunidades educacionales, considerando estos escenarios como el centro del quehacer del sistema educativo en general.

Un aspecto central de esta discusión tiene que ver con el rol docente formador, el rol central del estudiante y la comunidad en general como un todo articulado que permite el establecimiento de una serie de características culturales y sociales a través del proceso enseñanza aprendizaje. La oportunidad de pensar una Nueva Constitución es justamente ocasión para refundar la relación entre el Estado, la sociedad y su sistema escolar. Los desafíos contemporáneos y la demanda social que estalló en Chile exigen definir el proceso educativo y sus fines de forma más exigente, pertinente y que refieran a una noción de calidad explícita. Existen voces plurales que demandan que el Estado tenga un compromiso más activo con la formación ciudadana, con la igualdad y el bienestar social.

Sistema de Desarrollo de Profesional Docente (SDPD)

La Ley 20.903, que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, es uno de los pilares de la Reforma Educacional que ha emprendido nuestro país con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos y todas. Esta ley viene a transformar una serie de procesos en materia de profesionalidad docente, apoyando su desempeño y aumentando su valoración. Dentro de los cambios establecidos, es relevante mencionar el incremento del tiempo no lectivo para todos los docentes de escuelas y liceos subvencionados por el Estado. Se trata de una política integral que aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros.

Análisis crítico de la ley 21.040: Nueva Educación Pública

Desde hace más de una década la educación pasó a ser uno de los asuntos más discutidos de la agenda pública. Las masivas movilizaciones estudiantiles, los permanentes cuestionamientos de docentes de aula al sistema escolar y una comunidad académica comprometida con el concepto de educación pública han sido alicientes de este continuo debate. Gracias a este proceso hoy se reconoce que, para lograr su propósito, la educación pública necesita condiciones institucionales, políticas y financieras que apoyen su labor y reconozcan su especial estatus y misión. También se ha hecho evidente que las reglas del mercado no permiten cumplir estas condiciones. En Chile el mercado pasó a ser un concepto presumiblemente capaz de regir las dinámicas educativas en todos los niveles, y el prejuicio ideológico no dejó espacio para la constatación empírica.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile





Precisamente por su dimensión y los desafíos que representa, era impensable hacer un diseño previo que anticipara con exactitud, por ejemplo, la reacción de los diversos actores que intervienen diariamente en su construcción. Por ello, la implementación innovadora y flexible, el ensayo y error, y la participación forman parte indisoluble de la ejecución de esta política, así como también el rol fundamental de la investigación.

Estándares y mediciones en la educación chilena

En la actualidad, y en el contexto de la discusión instalada por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad –que pone como centro de todos los esfuerzos los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de las escuelas– se ha reconocido que este sistema evaluativo requiere modificaciones pues pone excesivo énfasis en el desarrollo de marcos regulatorios capaces de medir las condiciones generales para los estándares nacionales, con el objetivo de desarrollar un sistema de evaluación balanceado, que incluya una variedad de instrumentos y procesos con distintos propósitos (sumativos y formativos) para responder a las necesidades de todos los actores educativos, el nuevo Sistema de Evaluación de Aprendizajes articula tres componentes: Evaluación Sumativa, Evaluación Progresiva y Evaluación Formativa.

Prácticas pedagógicas: la voz de los docentes y su lugar en la investigación

Narrativa docente y relatos pedagógicos

Uno de los espacios valorados en este ENIN tiene que ver con el amplio reconocimiento de la experiencia de aula, el escenario donde se desenvuelve y consolidan los aspectos que componen el currículo de la FID, y que constituye una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chinquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile

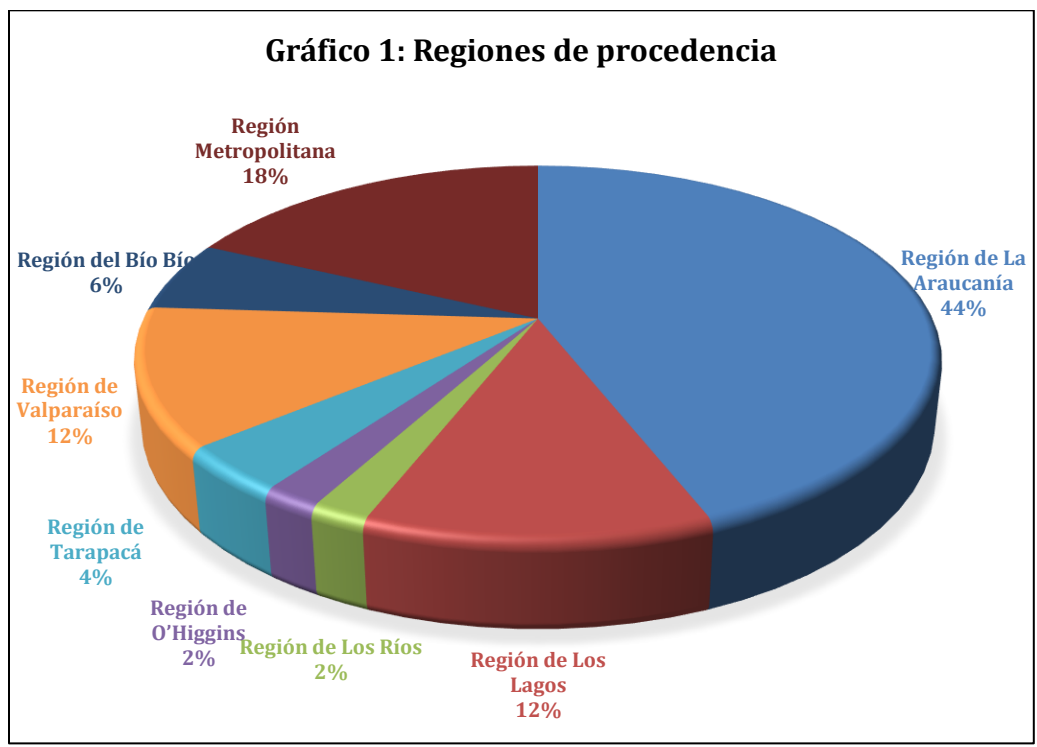




Resultados “Encuesta sobre la recepción en el sistema educacional de los Estándares de la Formación Inicial Docente”

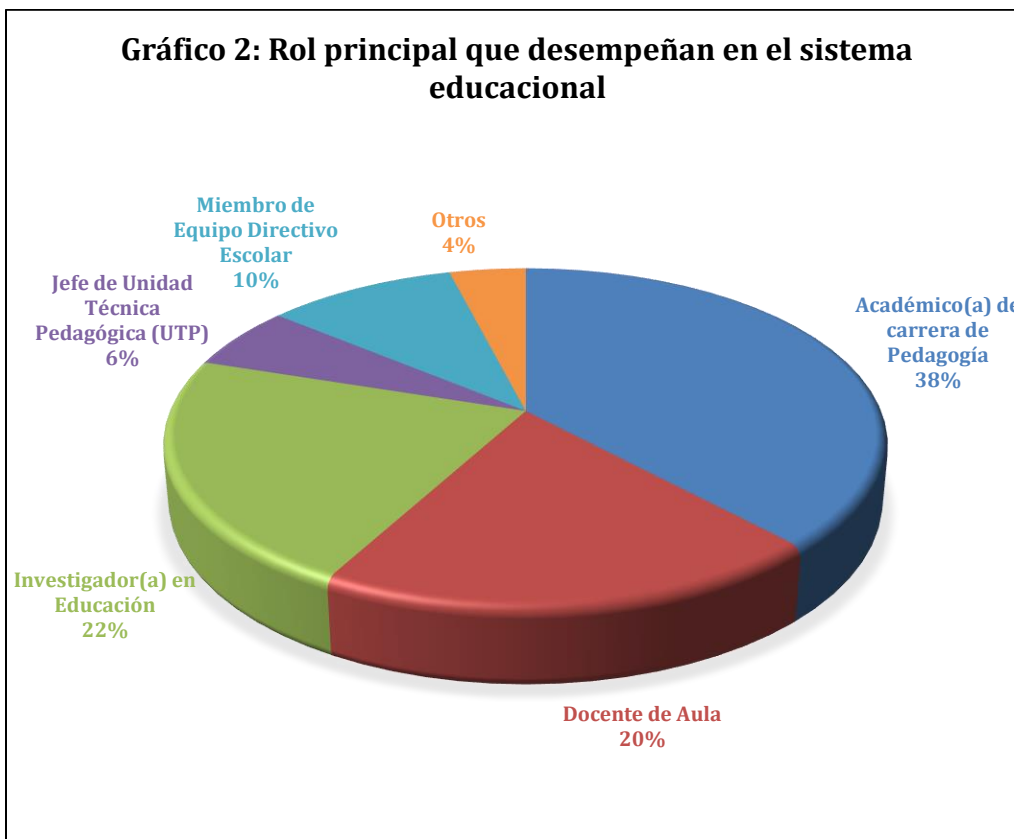
Los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente (FID), y su incorporación como elemento esencial en los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía, son un eje central para la definición de los criterios mínimos de calidad para los futuros docentes de Chile. Fueron aprobados mediante el Decreto Exento N°1.557 de 11 de noviembre de 2021, del Ministerio de Educación. Están a disposición de la ciudadanía en el portal <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>

El XXV Encuentro Nacional de Investigadores en Educación fue una instancia propicia para difundir estos estándares y para levantar y sistematizar insumos útiles para su implementación en las instituciones de educación superior que imparten carreras de pedagogía, permitiendo generar un conocimiento temprano sobre los juicios técnicos, prioridades y alertas que este dispositivo de la política docente está generando en la comunidad académica. Para concretar este propósito se aplicó una encuesta electrónica, durante los tres días del ENIN 2021, que contó con 50 respondientes, quienes, en su mayor parte representan a las regiones de La Araucanía, Metropolitana y de Los Lagos (Gráfico 1).



Fuente: COENIN

Un 60% de los respondientes de la encuesta son académicos e investigadores, mientras que los demás son profesionales de la educación que trabajan en las escuelas (Gráfico 2).



Fuente: COENIN

Estos estándares describen lo que cualquier docente al egreso de su carrera, con independencia de su universidad de origen, debe saber y ser capaz de hacer en función de los conocimientos y competencias desarrollados, y que son la base de su futuro desempeño. Esto los transforma en un referente de calidad inédito en el país, ya que los estándares anteriores eran solamente referenciales. Por lo tanto, nos encontramos ante un desafío que deberán enfrentar las instituciones formadoras de profesores, en la medida en que deben consolidar programas donde se conjugue lo que plantean los estándares como marcos de actuación mínimos esperados para la docencia, de carácter público y socialmente validados, con sus propios sellos y énfasis institucionales. Por otra parte, esto también desafía al Ministerio de Educación, al ser el organismo encargado de brindar los apoyos necesarios para que esta política pública logre instalarse en el sistema de educación superior.

El marco general para la implementación de los Estándares de la Formación Inicial Docente en las carreras de pedagogía considera los siguientes ejes de acción, que orientan los objetivos específicos de la implementación en FID: aportar a la calidad de la formación que reciben los estudiantes de pedagogía, articular los procesos de formación con los sistemas de aseguramiento de la calidad, y fortalecer la FID en su vinculación con el sistema escolar teniendo como referente el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Su finalidad es impulsar y consolidar la mejora continua de la formación inicial y el desempeño docente a través del uso formativo de estos

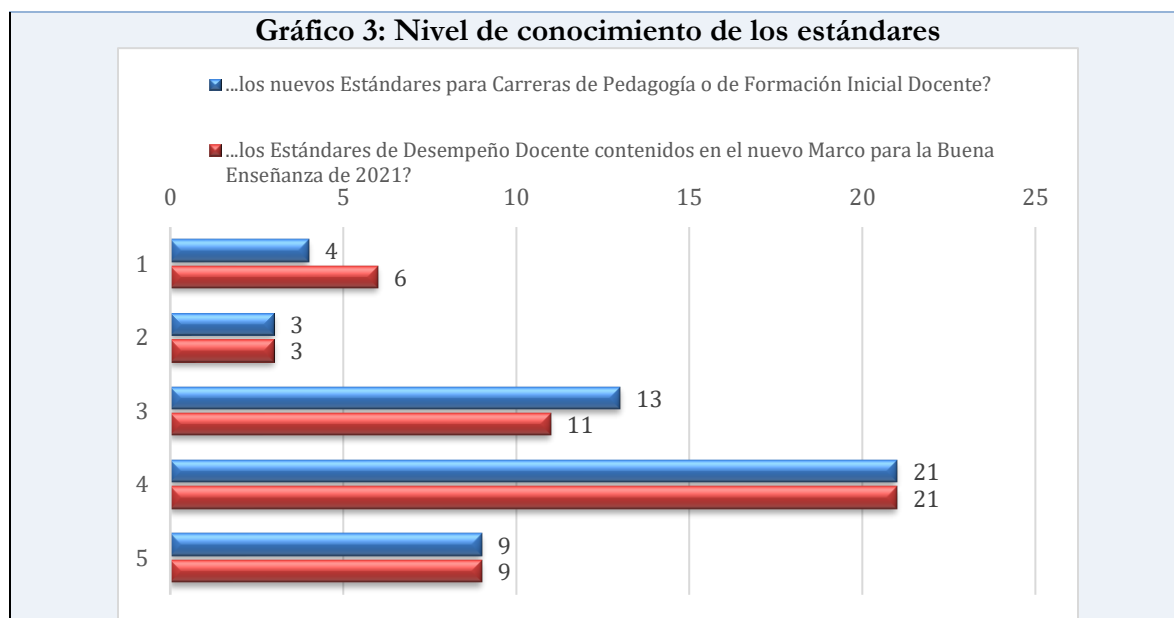


estándares docentes, orientando al sistema educativo para generar más y mejores oportunidades de desarrollo profesional docente, que impacten en el aprendizaje de las y los estudiantes.

El plan de implementación FID incluye tres etapas, que se encuentran alineadas con las etapas de la implementación general de los Estándares de la Formación Docente: comunicación y presentación, profundización y apropiación, e integración con usos formativos y evaluativos.

Para cada una de estas etapas se han definido y detallado un conjunto de estrategias, con actividades específicas y actores definidos. En el compromiso que el CPEIP asume con el fortalecimiento de la FID, se ha propuesto colaborar con las Universidades en la implementación de los Estándares FID, con el fin aportar a la mejora de los procesos formativos que reciben los futuros docentes. Para ello proyecta disponer de apoyos a través de trabajo directo y colaborativo con las Universidades, y recursos bibliográficos y de contenidos de soporte, para la implementación de los estándares de forma fundamentada.

Ante el mandato de la Ley 20.903, de 2016, del Ministerio de Educación, de establecer una ruta de trabajo para la instalación y apropiación de los nuevos Estándares de la Profesión Docente, que incorporan tanto los Estándares de la Formación Inicial Docente como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), la presente encuesta tuvo como principal foco conocer el grado de conocimiento respecto de estos dispositivos. Específicamente se consultó, mediante escalas de Likert, si este grado de conocimiento es inicial (1) o avanzado (5), lo que arrojó en ambas categorías una concentración de las respuestas entre un nivel de 3 a 5, con un fuerte énfasis en el nivel 4, lo que demuestra que quienes participaron de este ENIN 2021 presentan un nivel de dominio incipientemente avanzado sobre los nuevos estándares para carreras de pedagogía o de la formación inicial docente, además de similares puntuaciones para el caso del desempeño docente según el nuevo Marco para la Buena Enseñanza (Gráfico 3).



Fuente: COENIN



Teniendo en cuenta este nivel de conocimiento de los estándares, se solicitó a los respondientes juzgar su pertinencia respecto de las diferentes funciones que desempeñan en el sistema educacional. Se constató que son considerados bastante o muy pertinentes por más del 80% de los consultados, quedando un margen estrecho de actores que aún no conocen los nuevos estándares FID (10%), y una minoría, de 6%, que los consideran poco pertinentes (Gráfico 4).



Fuente: COENIN

Finalmente, se consultó mediante preguntas abiertas a los participantes del XXV ENIN 2021, respecto de la implementación de los nuevos estándares de la profesión docente. En cuanto a las prioridades para la implementación, los principales énfasis estuvieron dados por la necesidad de acompañamiento a los procesos formativos y evaluativos que se asocian a los estándares, lo que es muy consistente con la forma en que fue estructurado el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, creado por la Ley 20.903. En cuanto a los desafíos que suscita la implementación, se destaca la vinculación que los respondientes establecen entre los estándares y una enseñanza de calidad para los estudiantes (Tablas 1 y 2).



Tabla 1: Prioridades en la implementación de los estándares

Difusión y discusión respecto de los mejores mecanismos de implementación
Transitar de un currículum monocultural a uno intercultural
Trabajo reflexivo con los docentes
Difusión y conocimiento masivo en Escuelas e instituciones asociadas a Educación
la relación entre los programas de formación de profesores y el sistema educativo
Prioridad metodológica y didáctica, buenas prácticas que logren establecer modelos formativos, los cuales finalmente se describan en competencias a manifestar, adecuadas a diferentes contextos socio culturales.
Mejorar la calidad de la docencia
Las principales prioridades para la implementación de los Nuevos Estándares de la Profesión Docente es la Difusión en la comunidad docente, luego implementar Programas de capacitación docente, según el rol en el sistema educacional. Luego, la evaluación de la Difusión y de los Programas de capacitación.
La coordinación entre la(s) realidad(es) de las comunidades educativas, las herramientas entregadas en la formación docente y los espacios/oportunidades brindadas por la implementación de las políticas educativas
Considerar el rol activo de los docentes, la realidad socioeconómica y cultural de los educandos, y el trabajo colaborativo con las autoridades educacionales.
Que sean referentes con el margen suficiente para que los programas de carreras pedagógicas puedan desarrollar en este contexto un sello propio, por ejemplo, el de la territorialidad.
Guiar la labor profesional docente, focalizando el desarrollo de competencias socioemocionales considerando relación con el entorno, una educación inclusiva y el aprendizaje profundo.
Llegar de manera oportuna a los jardines infantiles, especialmente VTF (ya que todo llega desfasado) y que sea una información clara y precisa en que no haya lugar a dudas para la ejecución, puede ser con alguna capacitación u orientaciones que nos ayuden a que sea más fácil el trabajo.
Conocimiento de ellos, por medio de jornadas para la comprensión de éstos
Desarrollo de competencias emocionales y sociales
Una de las prioridades es responder a la diversidad sociocultural de los contextos escolares en donde los estudiantes de pedagogía y profesores/a se están desempeñando. Otra cuestión relevante es que el diseño de políticas públicas en educación, consideren estos estándares de manera que el cumplimiento de ellos efectivamente sea posible para los/as docentes.
Dominio de los contenidos que se enseñan y la didáctica que se utiliza de acuerdo con cada nivel educativo.
La pandemia nos dejó la enseñanza que, si o si, los estándares de la profesión docente deben considerar las habilidades del siglo XXI, ya que los docentes deben ser capaces de enfocar su ejercicio profesional en aquellos aspectos que le permitirán enriquecer a los y las estudiantes, en todas las áreas de su desarrollo.
son necesarios para nuestra formación y conocimiento de los nuevos documentos que se han implementado.
Perfeccionamiento docente permanente en relación con las áreas que imparte y en los niveles en que desarrolla su labor docente.
Evaluación del desempeño del docente en el aula, mediante acompañamiento y monitoreo de pares y de jefatura UTP.
Lo primero es involucrar a los Docentes en el proceso, con acciones Nacionales y en cada Comunidad Educativa. Vincular de forma más clara en la Evaluación Docente la retroalimentación del equipo directivo en un indicador evaluado a los docentes que participan.

Fuente: COENIN

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile



Tabla 2: Desafíos en la implementación de los estándares

Avanzar hacia la transdisciplinar tanto en la FID como en los profesores/as del sistema educativo. Tendría que funcionar la triada formativa, en que se nutren estudiantes de pedagogía, profesores de aula, estudiantes
El principal desafío es convocar en una mesa de trabajo al Magisterio y otros actores educativos, para pensar en la pertinencia de establecer estándares. Como profesores cuestionamos la tendencia a estandarizarlo todo. Por cierto, en esa mesa evaluar otras políticas para la FID y el ejercicio docente, conducentes a mayor autonomía, flexibilidad curricular e integralidad de la labor de las/los profesores
Socialización de los estándares, para que se traduzcan en transformaciones efectivas que impacten en los programas de formación inicial docente
Desconocimiento de los vacíos en la formación dado el contexto social y sanitario en los últimos 3 años.
Revisión planes de formación para su incorporación y desarrollo profesional continuo de los profesionales formadores
Condiciones materiales. Se asume una serie de expectativas, pero con muy pocos procesos de apropiación, y de transformación de las lógicas laborales. A veces se percibe muy descontextualizado.
Contextualización psico social del docente hacia la diversidad cultural estudiantil y familiar (el núcleo olvidado en la formación de preguntas grado. Atender a la Orientación Educacional.
Cambiar las creencias y visiones sobre el aprendizaje de los/as formadores de futuros/as profesores/as
Los principales desafíos están en visitar nuestro quehacer docente, reflexionar para promover y alcanzar estándares mínimos de calidad docente que debe reflejarse en la formación de futuros profesionales de la educación.
Algunos elementos de resistencia al cambio y la comprobación que efectivamente hay un empoderamiento de lo que se requiere a través de una toma de conciencia
Actualización de los/as formadores de formadores y de toda la base de FID.
Incluir enfoques que permitan impactar en el escenario pedagógico, de manera que los procesos de socialización sean capaces de albergar enfoques multidisciplinares, diversos, pluriculturales, con enfoques de género, analíticos y críticos. Con esto, mejorar los instrumentos para homogeneizar en los procesos de aprendizaje, pero diversificar en formas de hacer pedagogía.
Analizar y discutir no solo la noción de FID basada en competencias, sino también la noción de Profesión Docente (también la profesión misma), no desde marcos teleológicos de la Política o Academia, sino desde lo sujetos que ejercen situadamente la profesión, sus contextos sociales específicos y la interacción con los diferentes niveles estructurales del sistema escolar y de los programas FID en Educación Superior.
La infraestructura y recursos es nuestra principal debilidad, tanto humanos como material. Si se solicita calidad en educación se tiene que ver como un todo para la entrega de un buen aprendizaje y lamentablemente los jardines VTF siempre son los más perjudicados por el sistema. Aun así, el equipo siempre saca lo mejor para entregarle a nuestros niños y niñas.
Formación inicial que contenga espacios curriculares destinados al desarrollo personal de los futuros docentes, de modo que puedan desarrollar competencias blandas de la esfera emocional y social, así como creencias pedagógicas orientadas a la diversidad y la inclusión
El principal desafío es mejorar las condiciones laborales de la mayoría de los docentes que se desempeñan en contextos con vulnerabilidad socioeconómica. Hoy en día, es posible constatar, por ejemplo, que muchos docentes utilizan sus propios recursos económicos para hacer frente a carencias básicas de materiales para la enseñanza (FONDECYT INICIACIÓN 11190786).
Estar preparados en cuanto a estrategias e insumos que nos permitan como profesionales poder cubrir las necesidades de todos nuestros estudiantes.
Buscar una guía que durante la formación universitaria y ejercicio profesional tenga un foco en cómo abordar aquellas habilidades que le permitan al docente adecuarse al contexto y entorno social, cultural de los y las estudiantes.
Utilizar estrategias para trabajar con el Colegio de profesores en estas temáticas y no encontrar reticencia a los cambios. Contar con recursos humanos y económicos necesarios para la implementación. Disponer de tiempo para que los/as docentes reflexionemos en torno a estos estándares y propongamos líneas de acción para su implementación.
Seguir vinculando el desarrollo Profesional a los indicadores de Calidad de la Educación para nuestro sistema educativo. Continuar y mejorar las acciones de reconocimientos económicos y Formativos a los Docentes

Fuente: COENIN

Campus Osorno

Av. Fuchslocher 1305
Teléfono +56 64 2333 000
Fax +56 64 2333 774
Osorno, Chile

Campus Puerto Montt

Camino a Chiquihue Km 6
Teléfono +56 65 2322 535
Puerto Montt, Chile

Sede Santiago

República 517
Barrio Universitario
Teléfono +56 02 2675 3057
Santiago, Chile

Sede Chiloé

Los Carrera 678
Teléfono 56 65 2322 409
Castro, Chile
Eleuterio Ramírez 348
Teléfono +56 65 2322 476
Ancud, Chile