

Modelo Pedagógico

Red de Colegios Maristas
2019



Colegio Marista

Modelo Pedagógico

Red de Colegios Maristas
2019



Colegio Marista

Redacción

Alejandro Prieto Gajardo
Santiago Vasconcello Uchida
Magaly Villaseca Díaz
Claudia González López
Fernando Salvo Miranda
Bernardita Quero Quero

Edición

Santiago Vasconcello Uchida
Alejandro Prieto Gajardo

Aportes y revisión

Consejo de Misión. Sector Chile.
Equipo de Educación.
Coordinadores Pedagógicos.
Coordinadores Sectoriales de Departamentos.

Diseño y diagramación

Cristián Arriola Villalobos

Casa Central de Animación Marista

Primera Edición - Junio 2019

Índice

| | |
|--|-----------|
| PRESENTACIÓN | 5 |
| 1. Misión y Visión | 9 |
| 2. Principios Pedagógicos | 10 |
| 2.1 Maristas | 10 |
| 2.2 Socioconstructivistas | 12 |
| 2.3 Principios de Actualización Pedagógica | 14 |
| 3. Ámbitos de Acción Pedagógica | 18 |
| 3.1 Planificación | 18 |
| 3.2 Docencia | 21 |
| 3.3 Investigación | 22 |
| 3.4 Innovación | 22 |
| 3.5 Evaluación | 24 |
| 3.6 Formación Continua | 26 |
| 4. Estructura del sistema de aprendizaje | 29 |
| 4.1 Contenidos de Aprendizaje | 29 |
| 4.2 Condiciones de Aprendizaje | 30 |
| 4.3 Proceso de Aprendizaje | 31 |
| 5. Comunidad de Aprendizaje: Gestión y Coordinación | 33 |
| 5.1 Gestión Pedagógica | 33 |
| 5.2 Coordinación Pedagógica | 37 |
| Referencias Bibliográficas | 41 |

Presentación

El Modelo Pedagógico Marista (MpM) es una manera de concebir los procesos de aprendizaje y enseñanza, constituyéndose en la alternativa -para todos los niveles educativos- por la cual optan los colegios maristas en el contexto de los tiempos que enfrentamos.

Desde distintos referentes educacionales hemos escuchado insistentemente la afirmación: “Tenemos escuelas del siglo XIX; educadores/as del siglo XX y estudiantes del siglo XXI”. Las afirmaciones anteriores, entre otras, nos interpelan a renovar nuestro modelo pedagógico y una de las razones fundantes es que todo apunta a que vivimos un cambio de época más que una época de cambio y, esto, ciertamente, es determinante.

Las antiguas estructuras asociadas a la escuela están en crisis. Es más, la sociedad y la escuela no están caminando juntas. Edgar Morin en “Los 7 saberes para la educación del futuro” nos orientaba en la sociedad del conocimiento cuando planteaba que “el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres, a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 199, p.46). Las certezas han quedado atrás. Nuestra sociedad avanza a situaciones de mucha incertidumbre; a situaciones en las cuales habremos de tener que convivir con la complejidad del conocimiento. Necesitamos fomentar competencias que tengan correspondencia con los requerimientos de la nueva época. Las competencias técnicas, administrativas, curriculares y/o pedagógicas serán insuficientes para gestionar los espacios de incertidumbre que advierte el filósofo francés.

Por otra parte, la sociedad avanza sistemática y progresivamente hacia una nueva concepción del proceso de aprendizaje-enseñanza, enfatizando el aprendizaje de todos y el respeto por una educación de calidad “que valoriza no sólo las competencias relativas a los ámbitos del saber y del saber hacer, sino también a aquellas del vivir junto a los demás y del crecer en humanidad, la que educa en los valores para formar personas y no almacenes de conocimientos.” (Aguirre, 2015, p.62), enfatizando, por tanto, las competencias intrapersonales e interpersonales tan necesarias y significativas para el desarrollo del trabajo en equipo.

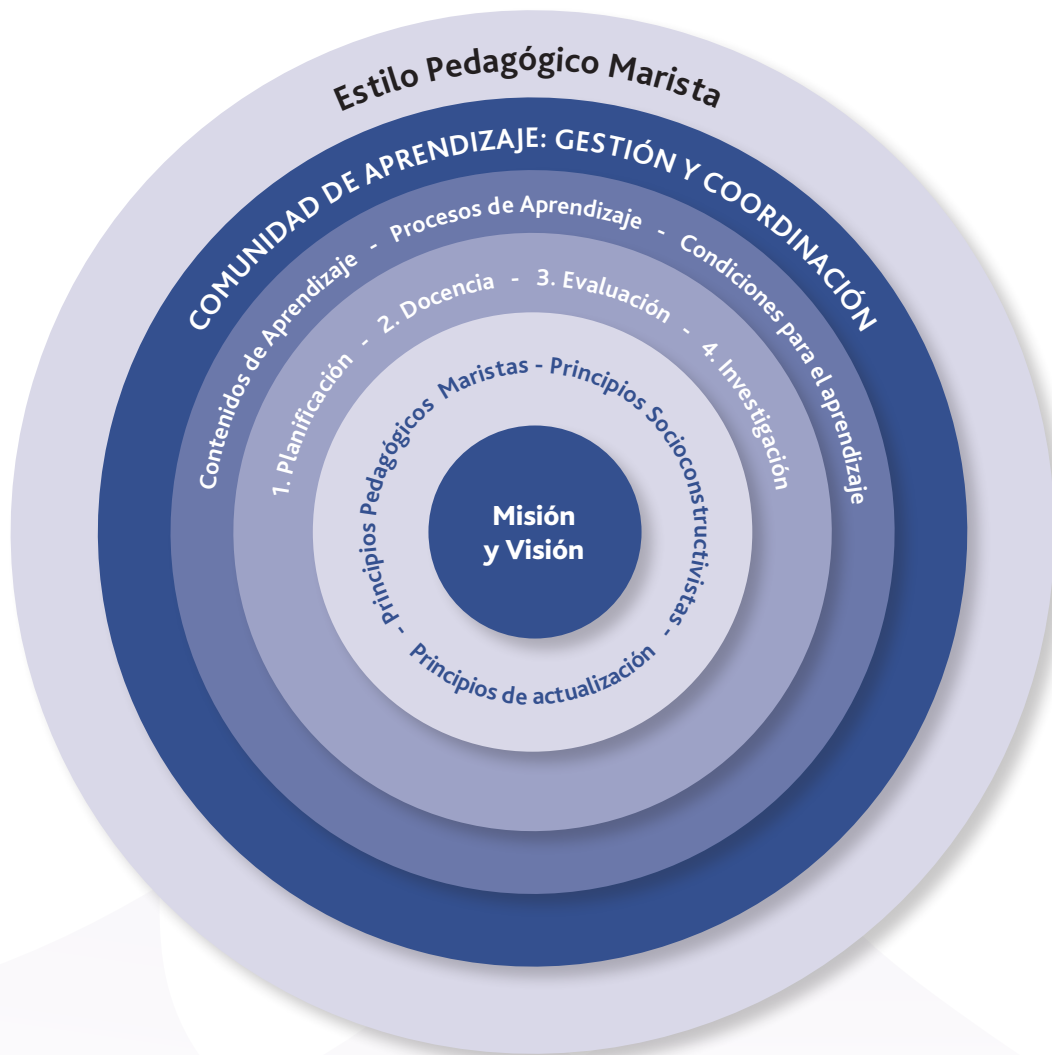
En el documento “Misión Educativa Marista” del año 1998, ya se esbozaba la importancia del aprendizaje colaborativo cuando se detalla: “Utilizamos métodos de enseñanza que favorecen la

participación activa, en lugar del aprendizaje mecánico. Fomentamos la expresión personal de los alumnos mediante proyectos culturales, literarios, artísticos, científicos, técnicos y comerciales. Donde sea posible, ofrecemos la posibilidad de realizar prácticas en lugares de trabajo del entorno" (Martínez, 1998, p.55). Es por esto que, si bien hay niveles de desarrollo diferentes pues los contextos determinan el desarrollo, implementación y evaluación formativa de los proyectos, **el Modelo Pedagógico Marista es la alternativa curricular por la cual optan los colegios Maristas en el Sector Chile.**

Las áreas establecidas en el **Modelo de Gestión Marista** responden a la interrogante respecto a qué entendemos por formación integral e inclusiva en un centro educativo inspirado en el carisma de Champagnat. Entre ellos, el componente **pedagógico** ocupa un lugar de vital importancia, pues concentra la mayor parte de las energías formativas desplegadas al interior de un establecimiento educacional. El Modelo Pedagógico Marista concibe la labor docente como "pedagógica", es decir, va más allá del rol del/a educador/a como maestro que enfatiza el "**saber**" respecto de un área de aprendizaje o el rol del profesor que resalta el "**decir**" acerca del conocimiento. Un modelo es "pedagógico" cuando sitúa en el centro de la enseñanza y del aprendizaje la capacidad de "**acompañar**" al/a alumno/a en su proceso de desarrollo y adquisición de competencias para una vida feliz, en comunidad con quienes encuentre en su camino.

Podemos decir, entonces, que el **Modelo Pedagógico Marista (MpM)** define cómo acompañar los procesos de aprendizaje y enseñanza formales establecidos en el Currículum Nacional, orientando el quehacer profesional del docente desde un sentido carismático, valiéndose, para esto, de principios propios de la **Misión Marista** y de orientaciones educativas coherentes con estos principios.

El siguiente organizador gráfico identifica y relaciona cada uno de los elementos de este modelo. Como todo modelo, el MPM es una representación que recoge de manera estática elementos que en la práctica diaria se mantienen en constante interacción, aspecto que deberá ser tenido en cuenta a la hora de leer e interpretar su contenido.



En consonancia con esta representación se desprenden las líneas fuerza que orientan la docencia en nuestros centros educativos. En este documento se presentan sólo las líneas generales de cada nivel: las que serán descritas, en profundidad, en sucesivas publicaciones.

Referentes Institucionales

La Red marista, a lo largo de los años, ha ido sistematizando su gestión, a través del diseño, desarrollo e implementación de una serie de documentos oficiales que constituyen un referente, sin los cuales, el Modelo Pedagógico Marista carecería de sentido. Entre éstos y, quizás, el referente más significativo es el **"Modelo Marista de Evangelización. Una experiencia y un camino"**: resumen sencillo de nuestra realidad congregacional y faro permanente que nos guía hacia el deber ser de nuestra espiritualidad y del sentido último de nuestra Educación. "El modelo mantiene a los participantes involucrados enfocados en una misma dirección, proporcionándoles un lenguaje común y un punto de referencia. Muestra la ruta que utilizar para alcanzar un destino común", pues quien educa, finalmente, es la comunidad.

Desde el referente anterior se desprenden otros instrumentos institucionales, tales como el **"Marco Teórico Doctrinal"**, a través de un diálogo permanente con nuestra actual cultura que bien sabemos sufre transformaciones sistemáticas y progresivas, razón por la cual hemos de estar atentos a estos cambios que nos exigen estar repensando, siempre, nuestra tarea evangelizadora. Se desprenden también el **"Marco Situacional"** cuya centralidad está en el desarrollo de las características del entorno socio económico y cultural de nuestros centros educativos, enfatizando, por ejemplo, las opciones curriculares por las cuales se opta. El análisis situacional permite proyectar nuestros objetivos al corto y mediano plazo. Finalmente, el **"Marco Doctrinal"** da cuenta de nuestra filosofía institucional. Constituye "...un referente de principios y valores que establecen una base de partida y fundamentan la actuación de los miembros de la comunidad educativa. Se inicia con su declaración de "Misión, Visión e Ideario Institucional" que, más adelante se especificará.

Finalmente, este marco doctrinal da origen a cinco núcleos y a diferentes tipologías propias de nuestro estilo educativo. A saber: Tipo de Estudiante; Tipo de Educador; Tipo de Familia; Tipo de Comunidad educativa y Tipo de Educación; educación que se materializará en nuestro Modelo Pedagógico Marista que pasamos a analizar más adelante.

1. Misión y Visión

“El colegio marista... Supera, pues, el concepto reduccionista de “aula” o “ámbito académico y técnico”; y desborda, con mucho, el programa oficial de asignaturas y módulos de aprendizaje”. “Su finalidad es la educación integral de la persona. A través del proceso educativo, ayuda a que los estudiantes comprendan el presente e imaginen el futuro de la sociedad y de la humanidad.” (Aguirre, 2015, p.60)

El **núcleo** que da sentido al trabajo de **todo educador/a marista** es la **Misión y Visión institucional**. La sala de clases -entendida como el espacio educativo donde se desarrollan las experiencias de aprendizaje: salas, laboratorios, talleres, gimnasios, etc.- debe ser vivenciada como un espacio privilegiado para **evangelizar** a través de la acción pedagógica concreta. En la medida en que este norte se pierde de vista, la pedagogía marista deja de tener sentido y se transforma en una acción profesional como cualquier otra.

Este propósito nos desafía no solamente a recurrir permanentemente a nuestros fines educativos sino también a revisar nuestros medios para alcanzarlos, de tal forma que la centralidad de nuestros niños, niñas y adolescentes anime y oriente permanentemente nuestras acciones. La pedagogía marista, para ser verdaderamente pedagogía y verdaderamente marista, se desarrolla para ellos/as, con ellos/as y desde ellos/as, especialmente considerando a los/as más desfavorecidos/as.

2. Principios Pedagógicos

2.1 Maristas

Nuestro fundador entregó, a través de su enseñanza y, sobre todo, a través de su propio testimonio, una serie de **principios pedagógicos** que otorgan coherencia al empeño evangelizador del que hemos hablado en el nivel anterior. Éstos, transmitidos a través de la tradición pero renovándose permanentemente a la luz de lo que la evolución educativa nos muestra, deben **animar** el desempeño de todo/a educador/a que pertenezca a un colegio marista.

El Padre Champagnat fue configurando una “forma de educar” que ha querido caracterizar a los maristas desde sus inicios. Muchos de estos “principios” provienen de su experiencia práctica y de su capacidad para leer la realidad y dar respuesta a las necesidades. Esta disposición es la que nos invita a estar en permanente búsqueda y actualización de nuestro conocimiento pedagógico para servir mejor a los NNA. Estos y otros principios de la tradición congregacional han sido sintetizados en la “**Guía del Maestro**”(GM) en 1853, y recogidos posteriormente en la “**Misión Educativa Marista**” (MEM) en 1998.

Estos principios complementan, desde la espiritualidad marista, las competencias profesionales a las que se predispone todo/a educador/a que se desempeñe en nuestros colegios. Algunos principios fundamentales son:

a) Para educar a los/as niños/as, hay que amarlos/as.

“La **pedagogía tradicional** nos acostumbró en el pasado a un trato uniforme; a la ley de ‘todos por igual’; a los perfiles homogeneizados y comunes; a los rígidos ritualismos que confunden lo importante; a la poca o ninguna sensibilidad por las diferencias individuales, etc.” (Aguirre, 2015, p.36). La base de la pedagogía marista se funda en el amor a los niños, niñas y adolescentes, sin el cual es imposible desempeñar la tarea educativa según el querer de Dios. Este amor se basa en la predilección que el mismo Jesús tuvo por los/as más pequeños/as de su sociedad. Desde este principio surgen las siguientes características de la labor pedagógica expresadas, con claridad, en el libro “Misión Educativa Marista”:

- i) **Presencia:** Se destaca la capacidad de “acercarnos a las vidas de los jóvenes. Nos comprometemos con el mundo de los jóvenes saliendo a buscarlos en sus propios ambientes y a través de su propia cultura juvenil” (Martínez, 1998, p.46). Es una presencia basada en el afecto y que “no significa una vigilancia obsesiva ni un “dejar hacer” negligente” (Martínez, 1998, p.46). Estas herramientas son las que pueden generar confianza en quienes son el foco de nuestro acompañamiento.
- ii) **Sencillez:** Este aspecto de la educación es definido en el marco de “una relación auténtica y directa, sin pretensión ni doblez”. Se distingue que esta actitud será “fruto de la unidad entre pensamiento, corazón, carácter y acción”. De aquí se desprende una enseñanza que “es personalizada, práctica, y basada en la vida real” (Martínez, 1998, p.47).
- iii) **Espíritu de Familia:** Esta disposición se muestra construyendo comunidad, sin confundir a las personas con sus actos y, por lo mismo, resaltando una actitud de acogida. Se plantea que “nuestro espíritu de familia se antepone a la idea de una educación orientada a los resultados; que no respeta la dignidad y las necesidades de cada persona. Por el contrario, prestamos más atención a aquellos cuyas necesidades son mayores, que están más desposeídos o pasan por momentos difíciles.” (Martínez, 1998, p.49). Esto se da en un marco de responsabilidad compartida y de autonomía responsable y tiende un lazo irrenunciable hacia una educación inclusiva.
- iv) **Amor al trabajo:** Este rasgo se refleja en primer lugar “preparando cuidadosamente nuestras clases y actividades, planificando y evaluando nuestros proyectos, apoyando a quienes tienen dificultad, generando iniciativa para encontrar respuestas creativas” (Martínez, 1998, p.49). Por lo tanto es el trabajo del/a educador/a el que se alimenta y se hace competente en su área. Por otra parte, este aspecto también implica la posibilidad de ayudar a “descubrir la dignidad del trabajo y la realización personal que éste conlleva, facilitando una pedagogía del esfuerzo para tener carácter y voluntad, conciencia ética, aprovechamiento del tiempo y los talentos; trabajo en equipo con colaboración y sensibilidad social” (Martínez, 1998, pp.49-50) como fruto de aprendizaje de NNA.
- v) **A la manera de María:** Las características mencionadas se expresan en la disposición de María hacia la vida; su mirada desde la fe; su capacidad de maravillarse ante el mundo; su centralidad en el amor y la solidaridad con los que sufren, son el claro reflejo de puntos de partida para enfrentar la tarea educativa en los que ella se transforma así mismo en modelo.

b) Aprendizaje de Todos los Alumnos/as:

“La pedagogía del Evangelio nos enseña a preocuparnos, de modo especial, de los/as que más necesidades tienen, a respetar las individualidades; a promover la inclusión y a introducir en los proyectos educativos currículos y evaluaciones diferenciados.” (Aguirre, 2015, p.36)

Del principio anterior se desprende que el centro del colegio marista son los niños, niñas y jóvenes; en torno a ellos/as y para ellos/as se estructura toda la actividad educativa. Ya lo planteaba en un contexto histórico diferente la Guía del Maestro al señalar que “Para lograr su fin, debe la educación adaptarse a la naturaleza del niño”. En un nuevo contexto, en el que tanto la cultura universal como los enfoques educativos y la tecnología plantean nuevos desafíos, es nuestra tarea dar pasos hacia la personalización del proceso de aprendizaje-enseñanza de niños, niñas y adolescentes.

Assumiendo la particularidad de la interacción educador/a–alumno/a que se da al interior de la sala de clases y en el marco del proceso educativo formal, la misión se expresa de manera concreta en el **aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as**, comprendido como una forma de hacer presente el Reino de Dios entre los/as niños/as y los/as jóvenes, especialmente los/as más necesitados/as. Se trata del primer paso en la integración entre fe y cultura a la que está llamada la educación marista.

2.2 Socioconstructivistas

El desarrollo del paradigma socioconstructivista se ha constituido a partir del aporte de un grupo de investigadores y pedagogos que fueron configurando una epistemología (concepción acerca del conocimiento) llamada sociocognitiva y/o socioconstructiva. Los nombres de Vigotsky, Piaget, Brunner, Ausubel, y otros, han sido interpretados desde una línea común en la que, a diferencia de orientaciones conductistas o racionalistas académicas, los procesos internos del/a que aprende son la base de la diferenciación de los procesos de aprendizaje. A grandes rasgos podemos distinguir los siguientes principios:

a) Centrado en el/la alumno/a:

El constructivismo asume que aprender es una función natural del ser humano. En términos pedagógicos esto se traduce en la convicción de que todos/as los/as alumnos/as alcanzarán los objetivos de aprendizaje si generamos los escenarios educativos apropiados.

Por lo mismo, es importante reconocer mecanismos y/o procesos de aprendizaje compartidos por los seres humanos para planificar e implementar la docencia escolar, pero es igualmente necesario reconocer diferentes **formas de motivación, acceso** a la información, **procesamiento** de la experiencia y **expresión** de lo aprendido. Esto nos lleva a asumir que la **diversidad del aprendizaje** es una condición básica de la sala de clases y que la educación orientada hacia la inclusión es la mejor forma de acoger esa diversidad.

b) Construye a partir de conocimientos y experiencias propias.

El aprendizaje implica siempre un proceso de construcción en el que los aportes del/a alumno/a son fundamentales. En palabras de César Coll; “Para poder cumplir la función de ayuda al proceso de desarrollo y de socialización de los alumnos, la educación escolar debe tener en cuenta la naturaleza intrínsecamente constructiva del psiquismo humano y apoyarse en ella” (Coll, 1996, p.153). Es a partir de sus conocimientos y experiencias que el/la alumno/a puede enfrentar el aprendizaje asignándole significatividad, esto en la medida en que puede relacionarlo con nuevos conocimientos y experiencias. Si es así, el/la educador/a adquiere un papel facilitador fundamental en la construcción de significados y la atribución de sentido en la medida en que diseña, aplica y acompaña estrategias y experiencias de aprendizaje que trazan un camino desde lo que se sabe hasta lo que se pretende aprender.

c) Individuación y Socialización: Aprendizaje desde y hacia el contexto social y cultural.

Los procesos de individuación y de socialización son interdependientes en el proceso de aprendizaje tanto cuando se desarrolla al interior de la escuela como si tiene lugar en su contexto. El desarrollo de la identidad personal se construye en gran parte en relación con la capacidad de establecer vínculos con otros y con la realidad cultural y social. De igual manera la cohesión social y el sentido de comunidad se desarrollan estrechamente vinculadas a la formación de los individuos.

A partir de esta característica del desarrollo humano se nos muestra que la dimensión **social** del aprendizaje no sólo está presente en el tipo de contenidos trabajados en el aula, sino que se hace evidente en otros aspectos igualmente fundamentales, tales como:

- i) La interacción con los demás favorece procesos **que de otra manera sería difícil activar**, tal como lo plantea Vygotsky al mencionar que las funciones psicológicas superiores se dan primero a nivel interpsicológico;
- ii) Hay aprendizajes que sólo son posibles **en presencia de los otros**;

iii) El sentido del aprendizaje escolar es **siempre social**: aprendemos **para** los otros.

Desde el punto de vista **socioconstructivista** el aprendizaje de los/as alumnos/as y lo que sucede en el aula, es tanto el fruto del aporte individual de los/as estudiantes, como de la dinámica de las relaciones que se establecen entre los/as participantes en el aula, incorporando, también, los desafíos que, en la actualidad, la sociedad intercultural nos plantea.

2.3 Principios de Actualización Pedagógica

En el desarrollo de la reflexión pedagógica hay principios que animan grandes tendencias educativas y que suelen transformar aspectos de la educación escolar y extraescolar. Particularmente, la proyección de la llamada “Educación del siglo XXI” que deja atrás las condiciones de la escuela tradicional. Hoy, toda institución o persona que pretenda educar debe considerar y enfatizar:

a) Enfoque de derechos:

El enfoque de derechos es una manera de leer la realidad y entrega la posibilidad de mirar el quehacer educativo desde los niños, niñas y jóvenes, reconociéndolos como sujetos de derechos. “Este enfoque obliga a reflexionar en profundidad sobre: lo que implica la Convención y su operacionalización al momento de intervenir la realidad; las formas de relación que se establecen con niñas, niños y jóvenes, tanto en los espacios de intervención como en la convivencia diaria; y la necesidad de generar propuestas que incidan en las políticas públicas y el rol de los garantes” (Valverde, 2004).

Algunos principios de la “Convención de los Derechos del Niño”, ayudan poner en práctica este Enfoque.

i) **Principio de “No discriminación”** (Artículo 2)

Los derechos son para todos los niños, niñas y adolescentes por igual, sin distinción. No permite discriminación: hacia un/a niño/a en particular, hacia grupos de niños/as (indígenas, discapacitados/as, migrantes, etc.), hacia la niñez en general.

ii) **El interés superior del/a niño/a** (Artículo 3)

Las acciones tomadas por los/as garantes y que afectan a niños, niñas y adolescente

deben realizarse en favor de su mayor bien. El mayor bien se entiende en forma integral, desarrollando todas sus potencialidades. Está orientado al ejercicio autónomo de los derechos y tiene prioridad en las Políticas Públicas.

iii) **Principio del derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo** (Artículo 6)

Todo niño, niña y adolescente tiene derecho a la vida. Se debe garantizar el desarrollo pleno de sus potencialidades, garantizarles que contarán con el apoyo que requieren.

iv) **Principio de participación y ser escuchado** (Artículo 12)

Los niños, niñas y adolescentes, tienen derecho a formar su propio juicio y expresar libremente su opinión, sobre todos los temas que le afectan.

b) Inclusión:

La inclusión se entiende como un proceso que reconoce y valora a cada persona con sus características individuales, potenciando las virtudes y talentos de niños, niñas y adolescentes, fortaleciendo su desarrollo integral en las distintas etapas del ciclo vital. De esta manera se asegura su participación, permanencia, progreso en el sistema educativo y futura inserción laboral o de continuidad de estudios. Tiene como finalidad garantizar la calidad educativa a través del principio de equidad e igualdad de oportunidades, identificando y eliminando las barreras que limitan el derecho a la educación. Una escuela y aula inclusiva es aquella en la que pueden aprender juntos/as todos/as los/as estudiantes, independiente de su condición. Para aproximarnos a este propósito, podemos tener como referencia tres criterios orientadores:

i) Presencia:

La presencia es la condición básica para que la inclusión sea posible. No existe inclusión si no se está presente; si no hay encuentro real, sistemático y horizontal entre personas y grupos diversos.

ii) Reconocimiento:

Una propuesta educativa inclusiva es aquella que se adecua a los/as estudiantes reales, generando un camino de aprendizaje pertinente y relevante para cada uno y cada una y, por lo tanto, válida y considera las particularidades de los estudiantes como información pedagógica fundamental.

iii) Pertinencia:

Una propuesta educativa se construye en función de los/as alumnos/as que forman parte de ella, ellos/as deben reconocerse en las actividades y espacios que el colegio ofrece, proporcionándoles caminos de aprendizaje, de acuerdo a sus intereses y talentos. En ella cabe el desarrollo de marcos de participación y expresión de todos en aspectos tan centrales como la forma de abordar el currículum, la interacción y participación y expresión de todos; además de la vinculación con el contexto de modo que sean significativos para la experiencia e identidad de las y los estudiantes. Esto conlleva a flexibilizar y diversificar el trabajo pedagógico.

La virtuosa coincidencia entre los principios educativos actuales y la intencionalidad marista no siempre lograda en nuestra historia de apuntar al “aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as”, nos ofrece una oportunidad privilegiada para no perder de vista la coherencia con nuestra Misión educativa; misión también presente en principios educativos actuales del país provenientes, tanto del “Plan de adecuaciones curriculares individualizadas” (PACI) como en el “Diseño universal de aprendizaje” (DUA). El primero de éstos tiene como propósito definir el apoyo curricular, orientando la acción pedagógica al apoyo del aprendizaje de estudiantes en particular, llevando a cabo un seguimiento de qué tan eficaces han sido las estrategias adoptadas; mientras que, el segundo: el DUA tiene como fin, entre otros, la promoción de la inclusión, motivando a través de diferentes estrategias de aprendizaje enseñanza el que todos/as los/as estudiantes puedan aprender, pues si existe una constante en las aulas, es la variabilidad de sus destinatarios/as, por lo tanto, diversificar las formas de motivación y expresión constituyen un derecho que cada individuo tiene para aprender y desarrollarse.

c) Orientación hacia el desarrollo de competencias.

El Currículum Nacional de Chile se define como “orientado al desarrollo de competencias”. De esta forma hace eco a una tendencia mundial que cuestiona la educación tradicional en su relación con los problemas de su contexto y de la realidad global. Por lo mismo, intenta posicionar un enfoque educativo que responda a lo que los NNA necesitan para hacer frente a una sociedad cambiante y llena de desafíos. En el caso de la Formación Diferenciada Técnico Profesional esta orientación asume particularidad en las competencias laborales.

Una competencia es la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes puestos en acción para desarrollar una tarea, desafío o acción vinculada con la realidad y, por lo tanto,

auténtica. Este principio implica, para la escuela, generar situaciones reales o simuladas que permitan poner en juego una serie de elementos que se hagan familiares, a través del tiempo, de tal forma que al encontrarse con requerimientos, demandas o necesidades del mundo actual, cada estudiante sea “competente”. Para el educador: un desafío permanente de generación de experiencias de aprendizaje, pues las competencias no se enseñan: se aprenden; luego, el aprendizaje es determinante.

Gran parte de las orientaciones educativas a nivel universal, tanto en los documentos orientadores para el siglo XXI como en los instrumentos de evaluación que se usan para retroalimentar las reformas educativas en distintos países, se elaboran a partir de este concepto y se enfocan, sobre todo, en las herramientas para solucionar los grandes problemas actuales de la humanidad. En el caso de la Educación Técnico Profesional muchas de estas orientaciones provienen de corrientes de formación y evaluación para el trabajo.

3. Ámbitos de Acción Pedagógica

El tercer nivel, especifica los ámbitos del desarrollo profesional de un/a educador/a marista. Esto implica procesos que se deben poner en práctica, en la sala de clases y fuera de ella, para no olvidar el principio esencial de nuestra pedagogía: el **aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as**. Este nivel del MPM corresponde a las decisiones de carácter técnico-pedagógico que hacen realidad la Misión y los principios que orientan la pedagogía marista.

La acción pedagógica se describe en el marco de una visión de el/la educador/a como profesional reflexivo, capaz de planificar, diseñar, aplicar, analizar y modificar su práctica.

3.1 Planificación

Responde en forma específica a las preguntas **¿qué enseñar? ¿cuándo enseñar? ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?** Implica la articulación de los recursos curriculares, didácticos y metodológicos dispuestos por el Ministerio de Educación y los propios maristas que aúnan el Proyecto Educativo del país con el sello particular institucional.

En ese sentido las Estrategias para el Aprendizaje (EpA) constituyen una secuencia de acciones y productos que conducen al logro de una Meta de Aprendizaje que incluye diversos resultados de aprendizaje, desde la concreción de una **"tarea auténtica"** de aprendizaje. Cada vez que hablemos de **"resultados de aprendizaje"** en el marco del MPM, por lo tanto, nos referiremos a la totalidad de los aprendizajes obtenidos en la labor educativa; expresados en los Objetivos de Aprendizaje que el Currículum Nacional señala¹ y en los Objetivos de Aprendizaje propios de los colegios maristas, particularmente los que tienen que ver con el marco valórico y actitudinal que,

¹ En el caso de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, lo constituyen el Perfil de Egreso que se definen dos categorías Objetivos de Aprendizaje, los que aluden a Competencias Técnicas y los que se refieren a Competencias Genéricas:

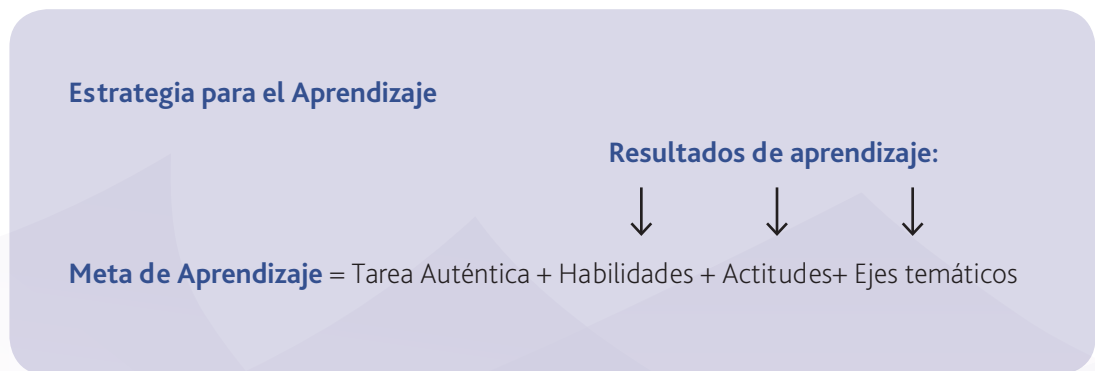
al ser incluidos en la planificación de clases, configuran un Proyecto Educativo distintivo. Por lo tanto, no se refiere solamente a evaluaciones o pruebas estructuradas a nivel nacional, tampoco al resultado de las calificaciones de cada asignatura.

La presencia de los OA y del enfoque curricular que hoy anima la educación en nuestro país y la de los principales referentes de reflexión pedagógica del mundo, es lo que nos permite asegurar que existe **"alineamiento curricular"**, es decir, son los mismos objetivos con los que se construyen los instrumentos curriculares y las evaluaciones nacionales, los que están presentes en nuestras aulas.

Es en la **Meta de Aprendizaje** -producto final de la EpA- en la que se articulan objetivos de distinta naturaleza (ejes temáticos, actitudes y habilidades) que al ser movilizados permiten realizar una **Tarea Auténtica**. De esta forma nuestra pedagogía se hace coherente con el "enfoque orientado al desarrollo de competencias" que el currículum nacional requiere y que la pedagogía marista asume desde sus principios.²

En educación parvularia, la planificación de la Estrategia y los tiempos necesarios para el logro de la meta estará en directa relación con la capacidad del párvulo para comprender, anticipar y proyectar su aprendizaje, asumiendo un rol protagónico en él.

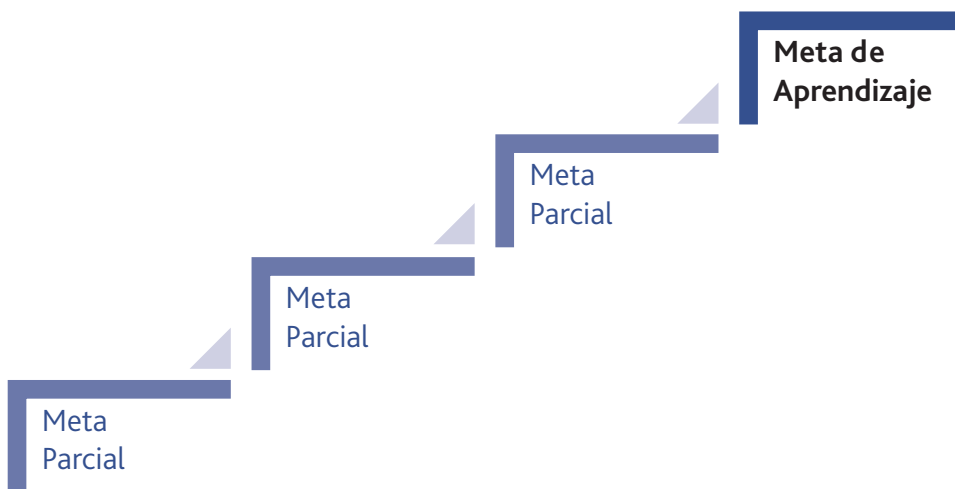
El siguiente diagrama expresa de manera gráfica y articulada, los elementos esenciales, que constituyen una Estrategia de Aprendizaje "EpA".



² En lo técnico profesional, dado que las bases curriculares son propias de toda la Formación Diferenciada, esta planificación es a partir de los aprendizajes esperados definidos en los módulos de aprendizaje.

Otro elemento incluido en el proceso de planificación, que hace consistente la relación entre los principios socioconstructivistas y el acompañamiento de nuestros/as alumnos/as es la secuencia de “**metas parciales**” que conduce al logro de la meta final. Esto supone la identificación de productos que puedan ser evaluados y retroalimentados a los/as estudiantes durante el proceso; lo que, naturalmente, se muestra como una oportunidad de aprendizaje que mejorará el resultado final.

En el siguiente diagrama se aprecia la relación entre las metas parciales y la Meta de Aprendizaje:



En el diseño de cada estrategia es importante acoger el **aporte de los mismos/as estudiantes**. Sus intereses, sus formas de expresión, sus capacidades y dificultades, ser parte del proceso de planificación, les permite generar y mantener una alta motivación en el proceso que, a la vez, predispone a alcanzar mejores resultados de aprendizaje. De ahí que la participación de nuestros/as alumnos/as, en este ámbito, sea una herramienta irremplazable para dar sentido al proceso educativo.

3.2 Docencia

Este ámbito supone un estilo particular de organizar la actividad en la sala de clases, considerando las necesidades específicas de cada resultado de aprendizaje: ejes temáticos, habilidades y actitudes. A partir de los principios pedagógicos del MPM se desprenden criterios y acciones educativas que colaboran para que la intencionalidad teórica se lleve a la práctica, manteniendo así niveles de coherencia:

- a) **Monitoreo:** La función principal del/a educador/a, bajo la perspectiva del MPM, es supervisar y acompañar la acción desarrollada por los/las alumnos/as. De esta forma más que “dar la clase” y exponer temas, cada educador/a se hace partícipe del proceso individual o colaborativo de aprendizaje, planteando nuevos desafíos cuando se requiere.
- b) **Autonomía:** El acompañamiento del/a educador/a se visualiza como una herramienta para la autonomía. Supone hacer preguntas orientadoras para que sean los NNA los que enfrenten las metas planificadas. Bajo los criterios anteriormente señalados se espera que, evolutivamente, se generen condiciones para que desarrollen procesos crecientes de pensamiento y acción autónoma. Esto no elimina momentos de exposición por parte del/a educador/a, aunque puede contextualizarlos en situaciones de síntesis final, o bien vincularlos con las necesidades que el proceso de aprendizaje muestra, dependiendo de cada grupo o estudiante.
- c) **Organización del proceso de aprendizaje a partir de metas:** La optimización del tiempo se hace a partir de la **Meta de Aprendizaje** desagregada en **metas parciales**. Esto permite al/a educador/a focalizar el proceso de aprendizaje escolar y visualizar necesidades, intereses y competencias de los/as estudiantes para acompañarlos de mejor manera. Su rol se extiende durante todo el proceso y se hace copartícipe de los resultados temáticos, actitudinales y procedimentales obtenidos. Este aspecto es particularmente significativo a la hora de organizar el **trabajo colaborativo**, ya que permite apreciar el desempeño específico de cada alumno/a; brindando la ayuda necesaria para el funcionamiento grupal sin esperar el final del proceso.
- d) **Distribución de roles:** Si bien no todas las Metas de Aprendizaje se desarrollan en un contexto grupal, parte del rol del/a educador/a es generar las condiciones para el desarrollo de la colaboración como una de las competencias fundamentales del siglo XXI. Para este fin es necesario disponer de una dinámica de trabajo que permita monitorear la interacción y la capacidad colaborativa de cada alumno/a. Es por esto que la explicitación y

rotación de roles al interior de los grupos de trabajo aparece como una técnica relevante, ya que sintetiza los criterios de monitoreo, autonomía y organización a partir de metas.

3.3 Investigación

Es concebida como el proceso de construcción de conocimiento teórico-práctico, a partir de la práctica pedagógica, utilizando una metodología rigurosa que incluya el aprendizaje educativo respecto de cómo aprenden nuestros/as alumnos/as.

La posibilidad de indagar en aspectos metodológicos, motivacionales y psicológicos que incluyan estilos de aprendizaje individual y multiplicidad de inteligencias es un rol educativo que debe ser abordado en forma colaborativa. El trabajo en Departamentos de Asignatura o con pares de nivel para pensar su práctica pedagógica se da en el contexto antes descrito de valoración de cada educador/a como un profesional reflexivo, más que como un aplicador de planificaciones, estrategias y dinámicas preestablecidas. El espacio de “comunidades de aprendizaje” es de vital importancia para encarnar esta intención y énfasis del MpM.

3.4 Innovación

Representa el esfuerzo constante de la Comunidad Escolar por construir un estilo de enseñanza que responda a las necesidades de aprendizaje de los/las alumnos/as de acuerdo al Currículum Nacional y al estilo propio de un colegio marista en sintonía con su contexto.

En este sentido existen algunas líneas de innovación que son prioritarias:

- a) **Metodologías activas:** Es evidente que los principios y criterios a los que hemos aludido hace necesario metodologías activas en las cuales nuestros/as alumnos/as puedan movilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes para cumplir con tareas con altos grados de autenticidad y que, por lo tanto, les lleven a ser competentes en diversos ámbitos sociales y profesionales.

Para esto es necesario priorizar estrategias vinculadas a Aprendizaje Basado en Problemas; Aprendizaje Basado en Proyectos; Aprendizaje Basados en Investigación; Estudio de Ca-

sos; Talleres, Discusiones-Foros-Debates; Simulaciones y Salidas a Terreno, entre otras.

En concordancia con lo anterior, en caso de la Educación Parvularia, desde sus referentes fundantes, hasta la actualización de las Bases Curriculares²⁰¹⁸, se promueve este tipo de metodologías activas y centralizadoras específicas, respondiendo a la manera global en que los párvulos se aproximan al aprendizaje: Centros de Interés, Motivo de Lenguaje, Metodología de Proyectos, Juego de Rincones, relevando el juego como una estrategia pedagógica privilegiada, tomando como referentes la metodología Montessori, Waldorff y Reggio Emilia.

- b) Contextualización del Aprendizaje:** Uno de los principales lineamientos universales acerca de la educación actual está orientado a la contextualización del aprendizaje. El aprendizaje no solamente es más efectivo si se atiende al desarrollo personal de los/as aprendices, sino también a su contexto social y cultural. De esta forma, toda planificación y ejecución de Estrategias de Aprendizaje que haga referencia al contexto de los/las estudiantes generará anclajes motivacionales y una activación de conocimientos que permita altos grados de significatividad. En el caso de la Educación Técnico Profesional además de las características socioeducativas de los/as estudiantes es fundamental -en la contextualización- variables del trabajo y del entorno productivo, social y económico.
- c) Aprendizaje y Servicio:** Dentro de esta gama de posibilidades, y debido a su estrecha vinculación con la Misión de los colegios maristas, una metodología privilegiada es la de "Aprendizaje+Servicio" (A+S). En ella es posible orientar el aprendizaje, expresado en los objetivos curriculares, hacia el servicio solidario, emprendiendo acciones sistemáticas, atentas a los/as "socios/as comunitarios/as" presentes en la comunidad local y que permiten desarrollar en alumnos y alumnas competencias solidarias en un itinerario de desarrollo personal y social.
- d) Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics):** El desarrollo permanente y acelerado de las tecnologías implica un gran desafío para la educación. Sin embargo, el uso de éstas, para ser realmente consistente, debe ir más allá de reemplazar una herramienta por otra de mayor desarrollo técnico. La alfabetización digital necesaria debería abrir camino a nuevas posibilidades de personalización del aprendizaje, permitiendo a los/as educadores/as la oportunidad de acompañar los procesos educativos; el desarrollo de productos innovadores por parte de los/as alumnos/as y la mayor accesibilidad al derecho de aprender, tanto de niños, niñas y adolescentes, considerando diversos estilos de aprendizaje.

3.5 Evaluación

La evaluación es un proceso que tiene como fin la recolección de información, juicio crítico y toma de decisiones para orientar el proceso pedagógico en la línea de los Objetivos de Aprendizaje del Currículum Nacional y del tipo de NNA que, en los colegios maristas, se busca formar a partir de su propuesta y de su carisma. Desde esta afirmación se desprende que, la evaluación y la planificación, están estrechamente ligadas y que, la participación de los/as alumnos/as es fundamental; más aún si ésta hace referencia a sus inteligencias, motivaciones y estilos de aprendizaje.

La evaluación, por lo tanto, es mucho más que calificación. La calificación forma parte del proceso de evaluación y, más que ser un medio para clasificar y acreditar el valor de los/as estudiantes, es una herramienta para poder mejorar los procesos de aprendizaje de cada uno/a.

Esta perspectiva de **"Evaluación para el Aprendizaje"** es la que se propone en los procesos de reforma educativa del siglo XXI; tanto en la evaluación de aula como en mediciones internacionales el énfasis está puesto en la retroalimentación de procesos y en el provecho que se puede sacar a esta herramienta educativa. Lo más importante en este aspecto será la calidad de la información que se reciba de este proceso y su uso con el propósito de mejorar el aprendizaje de contenidos, habilidades y actitudes.

Dado lo anterior, en el contexto de una educación orientada hacia competencias, la información que se requiere debería mostrar el nivel de apropiación de cada uno de los resultados de aprendizaje (eje temático, habilidad, contenido) con la mayor calidad y especificidad. Esto hace que la nota (el número) no sea lo suficientemente nítido al dejar poca claridad respecto de los objetivos, metas y/o estándares y su logro. Es por eso que el MPM privilegia formas de evaluación, previa a la calificación, que permitan acceder a la descripción de qué habilidades, actitudes o ejes temáticos están más o menos desarrollados. Por esto se sugiere el uso de pautas de evaluación y, sobre todo instrumentos de la familia de las **rúbricas**, que permitan acceder a la descripción del aprendizaje o desempeño esperados en cualquier ámbito y dimensión de los resultados de aprendizaje; con distintos niveles de desempeño, transparentando los Objetivos de Aprendizaje en un estándar hacia el cual orientar el proceso educativo de cada alumno/a.

Este estándar, para la Formación Diferenciada Técnico Profesional, se refiere a las competencias laborales, de las cuales podemos encontrar sus descripciones en el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales. Tal como se muestra en el siguiente ejemplo, en el caso de la rúbrica, están todos los componentes de la **Meta de Aprendizaje**, es decir, los objetivos de eje

temático, habilidad y actitud, más los elementos propios de la tarea. Esto hace que la evaluación sea **auténtica**, orientada hacia el desarrollo de **competencias** y, al ser presentada al inicio de cada estrategia para acompañar el camino hacia la meta, una evaluación **en proceso**.

Ejemplo:

| Ámbitos/ Dimensiones | Estándar Plenamente Logrado | Logrado | Por lograr | No logrado |
|--|--|--|---|--|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Eje Temático: Uso adecuado de recursos | | | | |
| de la importancia del uso de recursos | | | | |
| Propuesta de acciones | | | | |
| de instrumentos para reutilizar, reducir y reciclar | | | | |
| Habilidades | | | | |
| Plantear preguntas | | | | |
| Inferencias y predicciones | | | | |
| información para responde preguntas | | | | |
| Verificación de evidencias | | | | |
| Comunicar y comparar | Comunica el producto de su investigación, relacionándolo con otros, señala semejanzas y diferencias entre ellos. | Comunica el producto de su investigación, relacionándolo con otros, señala semejanzas o diferencias entre ellos. | Comunica el producto de su investigación, relacionándolo con otros, sin mencionar semejanzas y diferencias entre ellos. | Comunica el producto de su investigación sin relacionarlo con otros. |
| Actitudes | | | | |
| Perseverancia | | | | |
| Cuidado del medio ambiente | | | | |
| Colaboración y flexibilidad | | | | |
| Tarea | | | | |
| Diseño y diagramación del texto | | | | |

No obstante lo anterior, cada meta parcial evaluará distintos resultados de aprendizaje que enriquecerán el proceso de construcción de la meta final expresado en la rúbrica.

En Educación Parvularia, el proceso evaluativo privilegia la recolección de evidencias de aprendizaje, a través de registros anecdóticos y pautas de observación entre otros, en situaciones auténticas y funcionales, con un sentido de trayectoria.

3.6 Formación Continua

Corresponde a la preocupación de todo/a educador/a y de la institución por actualizar su formación profesional de acuerdo a las necesidades que se desprenden del Modelo Pedagógico Marista y los requerimientos de la educación del s. XXI.

a) MPM:

Una línea de formación continua necesaria es la que tiene que ver con la apropiación de los fundamentos y prácticas inherentes al **Modelo Pedagógico Marista**. Desde la explicación de su coherencia con la Misión y Visión, sus principios, la consistencia del paradigma socioconstructivista con estos principios y su distancia de otros paradigmas, hasta las concreciones metodológicas que esto conlleva, son parte de una formación y acompañamiento que permitirá describir un itinerario de capacitación, atento a las necesidades de cada educador/a.

b) Metodologías transversales:

La incorporación de métodos activos aparece como una necesaria competencia de nuestros/as educadores/as a la hora de llevar a la práctica el MPM. Es por eso que, en el proceso de formación continua, no pueden quedar al margen métodos actualizados que, a la luz del desarrollo de competencias, permitan la constante actualización pedagógica bajo criterios de autenticidad y significatividad.

En este sentido, son orientadoras las "Habilidades o Competencias del siglo XXI" (competencias intrapersonales, interpersonales y profesionales (liderazgo y gestión pedagógica) que se presentan a continuación ya que en sí mismas constituyen una ruta de formación para la pedagogía de nuestro siglo:

Habilidades o Competencias del siglo XXI

Maneras de Pensar

- Creatividad e innovación.
- Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones.
- Aprender a aprender / meta-cognición (conocimiento sobre los procesos cognitivos)

Herramientas para trabajar

- Alfabetización informacional.
- Alfabetización en tecnologías de la información y comunicación.

Maneras de Trabajar

- Comunicación.
- Colaboración (trabajo en equipo).

Maneras de vivir en el mundo

- Ciudadanía - local y global.
- Vida y carrera.
- Responsabilidad personal y social incluyendo conciencia y competencia culturales.

c) Enfoques didácticos y metodologías disciplinarias.

La reflexión didáctica y metodológica es insuficiente si no se atiende necesariamente a cada disciplina. Cada una de ellas tiene un objeto de estudio, métodos, principios y lenguajes que hacen necesaria una llegada específica al aula, una “transposición didáctica”, sin que el conocimiento disciplinario pierda sus propiedades esenciales.

Este trabajo didáctico es un desafío permanente que puede orientarse desde perspectivas coincidentes con el socioconstructivismo y el enfoque de competencias, ya que ambos están alineados con el desarrollo de competencias propias del mundo del conocimiento actual y abren perspectivas para enfrentar el cambio que parece ser una de las características constitutivas de nuestro siglo.

4. Estructura del sistema de aprendizaje

4.1 Contenidos de Aprendizaje

Para lograr el aprendizaje de todos y todas, los y las educadores/as deberá ser capaz de identificar los diferentes **Objetivos de Aprendizaje** (OA) que pueden lograrse en el proceso educativo entendidos como modificación de las estructuras éticas, conductuales, afectivas, cognitivas y espirituales de los/las alumnos/as.

En el Currículum Nacional Científico Humanista se consideran Objetivos de Aprendizaje de distinto tipo:

- a) **Actitudes** (Aprendizajes sociales): Permiten al/a la aprendiz convivir armónicamente con los/las demás, en un marco ético (hábitos, valores y actitudes, representaciones sociales). En ellas, será clave declarar y luego propiciar el desarrollo de los valores y actitudes actualizadas del carisma marista.
- b) **Ejes Temáticos** (Aprendizajes verbales o conocimiento declarativo): Dicen relación con todo el conocimiento que el/la estudiante es capaz de declarar verbalmente (datos y hechos, conceptos, principios y cambio conceptual).
- c) **Habilidades** (Aprendizajes procedimentales): Lo que el/la alumno/a es capaz de “hacer” con lo que “sabe” (Técnicas, destrezas motoras, destrezas intelectuales, estrategias de aprendizaje).

Bajo el mismo enfoque orientado hacia el desarrollo de competencias, en la Educación Técnico Profesional se contemplan:

- a) Comprenden las competencias de carácter general para desenvolverse en el mundo laboral, son comunes a todas las especialidades y son aquellas requeridas en el desempeño de los técnicos de nivel medio, independiente del sector productivo al que esté vinculada la especialidad.
- b) Objetivos de Aprendizaje de la Especialidad: Comprenden las competencias técnicas propias de la especialidad y de la mención cuando corresponda.

En cuanto al Currículum de Educación Parvularia es posible definir:

- a) Ámbitos de Experiencias de Aprendizaje: Integran e interrelacionan experiencias referidas al Desarrollo personal y social, Comunicación Integral, e Interacción y Comprensión del Entorno.
- b) Núcleos de Aprendizaje: Se definen al interior de cada ámbito, delimitan focos centrales de experiencias de aprendizaje.
- c) Objetivos de Aprendizaje: Definen aprendizajes esenciales para cada núcleo, integrando habilidades, conocimientos y actitudes. Abarcan los aprendizajes terminales en tramos curriculares de dos años.

4.2 Condiciones de Aprendizaje

Cada tipo de aprendizaje implica **procesos individuales** y **colaborativos** específicos que el/la educador/a deberá conocer y comprender para activar y acompañar, conscientemente. Ello supondrá el esfuerzo por crear **condiciones pedagógicas** que permitan valorar en las distintas etapas de cada EpA, procesos socioconstructivos inclusivos, autónomos y metacognitivos orientados al desarrollo de competencias y vinculados con habilidades superiores.

Estas condiciones incluyen, como se ha dicho, la centralidad del/de la alumno en un rol pedagógico centrado en el acompañamiento, monitoreo y evaluación para el aprendizaje. Por lo mismo la gestión de aula debe reflejar los principios pedagógicos a los que adherimos, estableciendo vínculos sanos entre educadores/as y estudiantes en los que el **buen trato** se fundamente, por una parte, en la certeza de que cada uno/a de quienes experimenten el proceso de aprendizaje son sujetos de derecho y, por otra, en la certeza de que, la colaboración, resuelve problemas que el puro individualismo agudiza. Es evidente el aporte que esto puede proporcionar a la optimización del clima de convivencia escolar y preescolar de nuestras comunidades.

4.3 Proceso de Aprendizaje

En términos prácticos, visualizar el proceso de aprendizaje implica reconocer que, en la sala de clases, se alcanzan diferentes resultados y que éstos requieren que el/la aprendiz ponga en marcha **procesos cognitivos y afectivos** individuales. Será tarea del/de la educador/a generar las condiciones más significativas para la activación de dichos procesos.

Si bien esto no implica una prescripción hacia el educador/a de lo que se debe hacer en el aula, ya que esto atentaría contra el profesionalismo esencial en el proceso de apropiación de un paradigma educativo, hay ciertos lineamientos que aparecen como deseables en la construcción del aprendizaje.

En primer lugar hay “etapas” que permiten orientar un camino, incorporando aprendizajes previos con el fin de generar nuevos resultados de aprendizaje en los plazos determinados por la aplicación de la estrategia.

a) Inicio:

En el inicio de cada estrategia es importante la **presentación de la Meta de Aprendizaje**, transparentando la intención educativa de ésta; generando una **motivación significativa** vinculada con alguno de los aprendizajes a conseguir pero, a la vez, estableciendo un puente con la vida personal o el contexto socio-cultural de los/as alumnos/as y la **activación de conocimientos previos**, movilizándolo explícitamente estructuras de acogida a nuevos aprendizajes.

b) Desarrollo:

La secuencia de actividades que conduce al logro de la **Meta de Aprendizaje** se puede explicitar estableciendo **metas parciales**. Este proceso es más efectivo desde una perspectiva de “Evaluación para el Aprendizaje” en la que se retroalimenta, previamente a la calificación, permitiendo la mejora del producto final (tarea) y, a su vez, de los aprendizajes que lo acompañan.

Los instantes de **metacognición (mediante bitácoras de trabajo u otras herramientas) y motivación** al interior del proceso, no solamente al inicio o al final de una unidad, complementan y refuerzan el logro de estas metas parciales en un andamiaje que permite el paso de un nivel de desarrollo a otro, para ir logrando la autonomía del aprendizaje.

c) Cierre:

El momento de cierre de una estrategia es más que la evaluación del producto final o tarea. Un buen cierre debe incorporar una profunda retroalimentación de la evaluación de la Meta de Aprendizaje, el desarrollo de metacognición en torno a la disposición y competencias mostradas en la EpA y una actividad de transferencia de aprendizaje que permita evaluar si este se ha asimilado, aplicándolo a un contexto distinto.

5. Comunidad de Aprendizaje: Gestión y Coordinación

5.1 Gestión Pedagógica

La implementación del MPM requiere de condiciones mínimas que implica articular entre quienes animan los procesos pedagógicos y quienes los gestionan. Los/las directivos/as maristas, y en general quienes toman decisiones respecto de la gestión del aprendizaje, tienen, como parte importante de su responsabilidad, el desafío de generar condiciones materiales y humanas apropiadas para la transformación y reflexión permanente de las prácticas educativas a las luz de las competencias o habilidades del siglo XXI y en congruencia con los principios y ámbitos en que nuestro modelo se expresa.

Desde esta necesidad se perciben los siguientes desafíos:

a) La escuela como Comunidad de Aprendizaje.

Ante el desafío de consolidar un enfoque de gestión que permita ser coherentes con la Misión de los colegios maristas y con los documentos orientadores del liderazgo en el Sector (Modelo Marista de Evangelización, Estilo Carismático de Animación y Gobierno), se ha reflexionado y optado por concebir a cada colegio como una "Comunidad de Aprendizaje" (CAP), entendiéndola como "un grupo de personas, motivadas por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica y juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de todos/as los/las alumnos/as" (Stoll, Louise). Esta perspectiva nos invita a dar un impulso decidido a la mejora de la comunicación entre las instancias de animación y gestión, entre lo local y lo sectorial, para luego incorporar a estudiantes, apoderados/as y al entorno local, constituyendo una

comunidad que aprende en forma participativa. Este perfil de “Comunidad de Aprendizaje” (CAP) aplicado a cada colegio permite vincular lo propio de cada institución con la Misión, a partir de su realidad contextual.

b) Gestión de tiempos:

En este sentido se debe diferenciar entre los tiempos de trabajo docente y la administración de tiempo para el aprendizaje de los/as alumnos/as.

i) Planificación, preparación de clases y elaboración de material.

Una de las características fundamentales del modelo aquí expuesto es que ofrece un enfoque “profesionalizante” de la labor pedagógica. Desde esta perspectiva la planificación y preparación de clases, junto con la creación de herramientas pedagógicas y de evaluación, son necesidades esenciales de implementación del MPM.

El tiempo ocupado para la preparación y aplicación de Estrategias para el Aprendizaje durante la jornada de trabajo debe ser el suficiente con el objeto de buscar el material adecuado para cada estrategia; planificar individual y/o colaborativamente, y corregir tareas auténticas complejas a partir de rúbricas adaptadas o creadas a la luz de la tarea propuesta y los Objetivos de Aprendizaje seleccionados.

ii) Tiempos para trabajo colaborativo docente.

Dentro de la consideración de cada colegio como una Comunidad de Aprendizaje, la posibilidad de generar instancias permanentes de trabajo colaborativo entre educadores/as es fundamental. El desarrollo de cada uno de los ámbitos del MPM se entiende como acción colaborativa; la planificación, docencia y evaluación se enriquecen cuando son compartidas en instancias de intercambio de información experiencial de las EpAs planificadas, observación de pares y perfeccionamiento constantes de los instrumentos de evaluación. Para este fin se requieren tiempos concretos, frecuentes, estables y planificados desde la gestión colegial, que debe articular y proporcionar cada Consejo Directivo.

c) Gestión de espacios educativos.

De igual forma en que la gestión de los tiempos desde un enfoque socioconstructivista son distintos a los de un enfoque conductista o racionalista académico, los espacios se distinguen y se organizan en forma coherente con este paradigma:

1. La necesidad de monitoreo pedagógico hace necesaria una distribución espacial en el aula con acceso del educador/a a los distintos grupos e individuos.
2. La necesidad de trabajo colaborativo hace necesaria la ductilidad del mobiliario para constituir grupos y, en otros momentos, trabajar individualmente.
3. La necesidad de dotar de significatividad al proceso de aprendizaje hace necesaria la apropiación de los espacios educativos por parte de los/as alumnos/as, a través de formas de expresiones propias.
4. La necesidad de comunicar los resultados de aprendizaje hace necesaria la existencia de espacios de difusión y presentación de las tareas creadas.
5. La necesidad de uso de TICs para el acceso a la información y para la comunicación de lo aprendido hace necesaria la incorporación de dispositivos (computadores, tablets, celulares, etc.) a la dinámica de aula, con la consiguiente regulación de su uso.

El punto de partida de cualquier cambio en la administración de espacios educativos pasa por la coherencia con el MPM, por lo que estos deben concebirse como lugares abiertos, amplios, flexibles, luminosos, facilitadores de la comunicación y el encuentro, estimuladores de la participación activa y de la creatividad, incluso, más allá del propio colegio, es deseable que estén en concordancia con el entorno.

d) Reglamento de evaluación.

La concepción de la evaluación como proceso de recolección, juicio crítico y toma de decisiones respecto del aprendizaje individual y grupal requiere de un reglamento que confirme, en la aplicación de una normativa, la perspectiva del proceso de aprendizaje incluida en el MPM.

Para este fin es importante atender a cada realidad colegial, en la medida en que se que contemplen aspectos esenciales en coherencia con el paradigma descrito como las que siguen:

1. Una conceptualización de la evaluación como **"orientada hacia al aprendizaje"** más que hacia la clasificación o selección de estudiantes.
2. Una **evaluación diversificada** que privilegia **contextos y productos auténticos** como manifestación de metodologías activas y del desarrollo de competencias individuales y colaborativas.
3. Una evaluación que une en forma indisoluble la planificación con la docencia y la califi-

cación. La calificación es concebida como la finalización de un **proceso de evaluación permanente** en el que se optimizan las habilidades, actitudes y conocimientos de alumnos y alumnas.

4. Una evaluación que explicita los criterios e indicadores usados y que, gracias a los mismos, **retroalimenta en forma efectiva y transparente** los aprendizajes obtenidos y los no logrados.
5. Una **evaluación flexible**, en la que los tiempos se adecuan a las necesidades del proceso de aprendizaje más que a tiempos artificiales preestablecidos.
6. Una **evaluación inclusiva** que da espacio a su diferenciación, tanto por los ritmos de aprendizaje como a los intereses de los estudiantes.

La incorporación de estos aspectos en un reglamento adaptado al MPM permitirán consolidar procesos de aprendizaje en los que los desafíos de la formación integral dialogarán con los principios maristas, socioconstructivistas y de actualización que nos animan.

e) Orientación hacia un aprendizaje integral.

Un último aspecto, aunque no el menos importante, es la capacidad de Rectores y Directores de Sección de orientar el aprendizaje hacia la integralidad de la persona humana. Si bien los desafíos de la educación marista incluyen pruebas estandarizadas que han sido usadas por medios de comunicación para establecer rankings y comparaciones entre colegios (SIMCE, PSU), éstas constituyen sólo una parte de los aprendizajes de nuestros/as alumnos/as, no siendo estos aprendizajes, necesariamente, los más relevantes, ya que no son suficientemente válidos para medir habilidades de orden superior ni competencias y, desde una educación evangelizadora, carecen de un enfoque integral.

Estas mediciones apuntan a aquellos aprendizajes que se pueden medir con lápiz y papel; a aquellos aprendizajes que se muestran como "objetivos", no obstante, no incluyen juicio crítico, opinión, capacidad de preguntar, hipotetizar, crear, analizar, inferir, predecir, producir, interpretar, resolver problemas emergentes, diseñar proyectos, aprendizaje colaborativo, etcétera: habilidades que se usan y se usarán cada vez con mayor énfasis durante el siglo XXI, además de aquellas actitudes necesarias para enfrentar la vida; éstas: no están presentes en este tipo de mediciones.

Desde los niveles educativos iniciales en educación parvularia, la actualización del currículum nacional mandata amplitud y formación en ámbitos relevantes de abordar hoy para la sobrevivencia y desarrollo sano del ser humano, como son: convivencia, ciudadanía, autocuidado, ecología y sustentabilidad, aspectos que debemos asumir como mediadores de promoción humana.

Finalmente, es resorte del directivo marista el poder ampliar la mirada y comprender como resultado de aprendizaje no solamente los resultados de más visibilidad pública, sino también las manifestaciones y expresiones de aprendizajes vinculados con las competencias que sus estudiantes necesitarán para desarrollarse personal e individualmente; para relacionarse con el mundo del que forman parte y para otorgarle un sentido a la vida siempre en diálogo con los demás. Tal como existen indicadores de mediciones nacionales que no se deben descuidar, existen indicadores menos evidentes, menos cuantificables, pero más significativos en una educación evangelizadora, que cada directivo debe ser capaz de valorar y resaltar como parte de la Misión de nuestros colegios.

5.2 Coordinación Pedagógica

En el marco del MPM los equipos de Coordinación Pedagógica (CP) tienen la responsabilidad de comunicar y articular funciones y liderazgos para enriquecer la vida a la Comunidad profesional de Aprendizaje de cada colegio. La vinculación entre educadores/as y estudiantes, entre departamentos, entre gestión y animación, forman parte de un segundo nivel de pedagogía que, en el rol del equipo de CP, permite acompañar los procesos de aprendizaje institucional y comunitario.

a) Proyecto Pedagógico Colegial (PPC)

La principal herramienta con que cuenta la Coordinación Pedagógica para acompañar el proceso mencionado es la elaboración de un Proyecto Pedagógico Colegial (antes denominado Proyecto Curricular Colegial) que, cada año, establece objetivos, plazos y medios para abordar y profundizar en los ámbitos del MPM.

Fiel al espíritu de la Misión Marista y de los principios expresados en este documento, el Proyecto Pedagógico Colegial se gesta en forma **participativa**, consultando a distintos/as integrantes de la comunidad y tiene carácter **estratégico**, ya que presenta una secuencia de acciones que permiten consolidarlo.

b) Alineamiento Curricular.

La función del equipo de **Coordinación Pedagógica** en relación con el alineamiento curricular, consiste en la revisión y retroalimentación de las planificaciones que cobrarán vida en los procesos de docencia y evaluación en los espacios educativos. La capaci-

dad de hacer un buen análisis y transposición de los Objetivos de Aprendizaje del Currículum Nacional, cuidando que los procesos de aprendizaje respondan a una concepción constructivista del aprendizaje, surgen de la capacidad de tener una mirada analítica y reflexiva que, en un proceso de diálogo permanente, permita a la vez transformarse en un camino de formación pedagógica continua, llevando la reflexión al aula y el aula a la reflexión.

c) Cobertura curricular.

El rol de la CP respecto de la cobertura curricular consiste en asegurar que los Objetivos de Aprendizaje relacionados con habilidades, actitudes y ejes temáticos que corresponden a cada año, sean planificados, acompañados en aula y evaluados con instrumentos adecuados.

Este punto es importante para consolidar la intención de orientarse a una educación integral.

d) Acompañamiento de procesos docentes.

En esta misma línea de formación continua podemos incluir el área de docencia y evaluación. La capacidad de la CP para generar una “evaluación para el aprendizaje” mediante la observación y retroalimentación de las clases, debe enfocarse no solamente a la calificación o clasificación de los/as educadores/as, sino más bien a generar desafíos formativos que, siendo explicitados, permitan volver a la práctica y mejorar aspectos específicos de ella.

e) Proceso colaborativo.

En los tiempos de trabajo colaborativo que corresponden a la visión de cada colegio como Comunidad profesional de Aprendizaje, la Coordinación Pedagógica tiene la oportunidad de articular espacios de trabajo en los que, dependiendo de los objetivos del Proyecto Pedagógico Colegial, confluyan educadores/as, directivos/as, orientadores/as, encargados/as de inclusión, apoderados/as y estudiantes para generar procesos orientados a la mejora educativa.

Este impulso a la participación protagónica desde los roles y competencias de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, permite detectar y encauzar vías de diálogo y anticipación de dificultades que contribuyen a un clima escolar basado en el respeto y la colaboración.

f) Monitoreo Curricular:

El Cordinador/a Pedagógico/a es capaz de contar con herramientas de apoyo para pesquisar global y, específicamente, el estado de avance de la cobertura curricular. Esto les permitirá articular acciones remediales con el educador que esté atrasado en el avance de sus objetivos de aprendizaje, buscando los motivos, como también las acciones para su pronta mejora en el estado de avance. El objetivo “llegar con todos”, pero también con la responsabilidad profesional de ver el 100% de sus contenidos temáticos, habilidades y actitudes.

g) Trabajo multidisciplinario- Aprendizaje+Servicio (A+S).

Entre las articulaciones necesarias para generar aprendizajes que recojan las competencias necesarias para este siglo, se encuentra el saber que se obtiene por la confluencia conceptual entre dos o más disciplinas o asignaturas (interdisciplinario), el aprendizaje que surge de abordar un tema o tarea desde distintas disciplinas (multidisciplinario) y el aprendizaje que vislumbra lo que hay más allá o a través de las disciplinas (transdisciplinario). Estas formas de considerar el conocimiento y el aprendizaje se han proyectado como fundamentales para comprender y dar solución a problemas complejos de la humanidad y del entorno inmediato en este siglo.

Dentro de las posibilidades que la comunicación entre disciplinas permite, se encuentra la metodología Aprendizaje+Servicio, que, a partir de la elaboración de proyectos de impacto social que consideran las necesidades de “socios comunitarios” presentes en la comunidad, es capaz de responder a ellos en forma concreta y, al mismo tiempo, generar aprendizajes vinculados a los objetivos curriculares.

Para esto se requiere de la articulación de distintos/as integrantes de la comunidad, en tiempos especialmente planificados. También se hace necesaria una planificación de la actividad de servicio en tiempos especiales que incluyan la detección de necesidades y la ejecución del servicio planificado.

En síntesis, la animación de cada equipo de **Coordinación Pedagógica** se caracteriza por la **articulación de acciones** y la facilitación de la **comunicación** entre las personas a partir de la elaboración de un **Proyecto Pedagógico Colegial**, acorde con la **Planificación Estratégica** y sus PME anuales de cada colegio, que haga vida la percepción de cada institución como **Comunidad Profesional de Aprendizaje**.

El propósito principal del MPM es el “aprendizaje de todos/as los/as estudiantes”. El empeño común en este fin dependerá de la coherencia con los medios que utilizamos para


producir aprendizajes que sean integrales y significativos. Es por eso que se hace necesario que en cada nivel del documento presentado estén presentes los principios, la Misión y Visión de nuestros colegios. Este documento pretende entregar una base sobre la cual analizar procesos y tomar decisiones coherentes con una educación evangelizadora, llevando a la vida un paradigma educativo como éste implica poner en movimiento los que en el papel está establecido. Así, el Modelo Pedagógico Marista es más que un texto; constituye el conjunto de acciones para llevarlo a la práctica y las fuerzas que lo impulsan a constituirse como un estilo de hacer educación que, más que diferenciarnos del mundo que nos rodea, nos acerca a él.

Casa Central de Animación, Junio de 2019

Referencias Bibliográficas

1. **Aguirre, C., Alberdi, C., Montenegro, O., Ojeda, S., Pellón, J.C., Pérez, S., Pino, P., Reyes, E., Sepúlveda, Á. & Varona, M. (2015).** *Modelo Marista de Evangelización. Una Experiencia y un Camino.* Chile: Marista. Nº10.
2. **Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J., Cañón Ortiz, Ó. (2010).** *Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen.* Diversitas: Perspectivas en Psicología, 6 (1), 37-49.
3. **Carretero, M. (Compilador) (1991).** *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.* Buenos Aires. Aique, Grupo Editor S.A.
4. **Chaves, A.L. (2001).** *Implicancias educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky.* Revista Educación Universidad de Costa Rica, vol.25, número 002, 59-65.
5. **Coll, C.. (1996).** *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica.* Anuario de Psicología. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona., Nº69, pp.153-178.
6. **Freire, P. (2014).** *Miedo y Osadía: La Cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora.* Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
7. **Fullan, M. (2002).** *Cambios Paradigmáticos en Educación. Colección Repensar la Educación N° 14.* Barcelona Ediciones Octaedro.
8. **Loo, C. (2017).** *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes a través del análisis de sus prácticas de aula.* Santiago: Maristas Sector Chile.
9. **Martínez, C. (1998).** *Misión educativa marista. Un proyecto para hoy.* México: Progreso, S.A. de C.V., Nº134, p.55
10. **Marzano, R., Pickering, D., con Arredondo, D., Blackburn, G., Brand, R., Moffett, C., Paynter, D., Pollock, J., Sue, J. (2005).** *Traducción de Héctor Guzmán Gutiérrez. Dimensiones del aprendizaje Manual para el maestro Segunda edición.* Jalisco, México: ITESO.

11. **Moreno, C. (2012).** *La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, (13).* Quito. Editorial Universitaria Abya-Yala.
12. **Morin, E. (1999).** *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Francia: Unesco. P.46
13. **Ortiz, A. (2013).** *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?.* Bogotá: Ediciones de la U.
14. **Perita, A. (2007).** *La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance.* Revista de Historia de la Psicología, vol.28, núm.2/3, 19-25.
15. **Rosas, R. , Sebastián, C. (2008).** *“Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces.”.* Buenos Aires: Aike.
16. **Sacristán, J., Pérez, A. (1989).** *La enseñanza: Su Teoría y su Práctica.* Madrid, ediciones Akal.
17. **Segura, M. (2005).** *El ambiente y la disciplina escolar en el conductismo y el constructivismo.* Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
18. **Tapia, M. (2001).** *La Solidaridad como pedagogía, el aprendizaje servicio en la escuela.* Buenos Aires: Ciudad nueva.
19. **Valverde, F. (2004).** *Apuntes sobre Enfoque de derechos.* Asociación Chilena Pro Naciones Unidas ACHNU, 1, 3.
20. **Viera, T. (2003).** *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural.* Universidades, (26), 37-43.



“ El Modelo Pedagógico Marista es más que un texto; es el conjunto de acciones necesarias para llevarlo a la práctica y las fuerzas que lo impulsan, orientadas hacia un estilo de educación que, más que diferenciarnos del mundo que no rodea, nos acerca a él ” .

Maristas
SECTOR CHILE