

UNIVERSIDAD ACADEMICA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE EDUCACION

**PROYECTO PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DE AULA
PARA LA HABILITACION DE TITULO DE EGB**

POR: ANDREA LEIVA PALMA

PROFESORA GUÍA: VICTORIA GARAY ALEMANY

INDICE

CAPITULO I

Introducción.....	4
-------------------	---

CAPITULO II

El contexto educativo.....	7
----------------------------	---

Una oportunidad de desarrollo.....	10
------------------------------------	----

Del por qué la enseñanza utilizada por los profesores son un problema que requiere una política de apoyo permanente como solución.....	11
--	----

CAPITULO III

Una acción remedial.....	13
--------------------------	----

Presentación del proyecto.....	13
--------------------------------	----

Estrategias de acción.....	14
----------------------------	----

Diversas etapas del proyecto.....	14
-----------------------------------	----

CAPITULO IV

Módulo 1°.....	18
----------------	----

Módulo 2°.....	21
----------------	----

Módulo 3°.....	23
----------------	----

Módulo 4°.....	25
----------------	----

CAPITULO V

Fundamentos teóricos del proyecto

Aprendizaje constructivista.....	30
----------------------------------	----

Concepción genético-cognocitiva del aprendizaje de Jean Piaget.....	34
---	----

El juego como herramienta metodológica. Diversos enfoques.....	37
--	----

Acerca de la enseñanza centrada en la teoría de las inteligencias múltiples.....	43
--	----

Marco para la buena enseñanza.....	48
------------------------------------	----

Dominios del marco para la buena enseñanza y su relación con la teoría de las inteligencias múltiples.....	50
--	----

Diversos documentos acerca de la inteligencia..... 76

ANEXOS

Documentos para los talleres de los módulos..... 82

BIBLIOGRAFIA..... 90

CAPITULO I

INTRODUCCION

Si consideramos la educación como un medio para forjar un presente y un futuro propicio, la figura de los educadores se yergue como fundamental, e inmediatamente surge la pregunta por las características que ha de presentar este educador.

Hoy en día el discurso es por la búsqueda de una educación de mejor calidad, y para ello es necesario mejorar el ejercicio docente. Los educadores en las diferentes unidades educativas han de ser capaces de liderar el proceso de renovación, pues todas las reformas no tendrán los resultados esperados sin el compromiso de los profesionales involucrados en los procesos educativos. Convertir los centros educativos en lugares de trabajo productivo, fecundo y con un alto grado de participación de todos los actores, padres y apoderados, alumnos y profesores, es el desafío que presenta el nuevo escenario de la educación en Chile.

En nuestro país se ha pasado por diferentes estilos de enseñanza, todas ellas respondían a una manera de entender al hombre y la mujer que esperamos¹ como producto de una acción intencionada por parte de los formadores en los diferentes ámbitos educativos. Hoy la intención avanza por un empeño por desarrollar un pensamiento más reflexivo que reproductivo, en donde el conocimiento se construye² por una acción directa del educando, más que por una imposición del currículo o de los educadores, en donde ese

¹ Dentro de las corrientes filosóficas que han servido de fundamento a los lineamientos educativos más predominantes a lo largo de la historia se encuentran las establecidas por Platón y por Aristóteles. El primero establecía, en su célebre diálogo acerca del alma Fedón, que la educación tiene por objeto el recordar pues los conocimientos vienen con el hombre, pero los ha olvidado momentáneamente. Las corrientes educativas, por el contrario, que establecen que el conocimiento se construye a través de la experimentación, del ensayo y error, siguen el planteamiento de Aristóteles quien sostenía que el hombre es "tabula rasa". NA.

² "Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esta elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde la experiencia, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad". (De: Cesar Coll y Otros, Constructivismo en el Aula, Ed. Graó, Madrid, 1995)

conocimiento se desarrolla, acrecienta y se prueba en conjunto con otros³; de aquí que la relación entre educador y educando se haya convertido en el eje de cualquier proceso de mejora en las prácticas de aula. Se hace necesaria una genuina propuesta formativa basada en el acompañamiento, orientación y formación de la persona y su modo de ser particular que es, en último término, el sustento y fundamento de la sociedad presente y futura.

Una educación formal centrada en este lineamiento potencia la entrega de herramientas para ejecutar los trabajos más que en productos terminados y en el cultivo de actitudes que le permitan insertarse adecuadamente en una sociedad con profundos cambios y ambigüedades. Es en estos cambios y ambigüedades en los que la figura del educador, como ejemplo y modelo, exige una formación profesional con énfasis particulares tales como: desarrollar una gran capacidad reflexiva respecto de la información que existe, para filtrar lo meramente emergente y de moda con aquel conocimiento probado y útil para el desarrollo de la cultura y la sociedad, además esta reflexión ha de extenderse a su quehacer docente a través de una evaluación permanente del proceso educativo, entendiéndola como una necesidad para la mejora constante. Entender que en él la sociedad confía la formación de las generaciones presentes y futuras, de modo tal que el producto de la acción social se filtra en el quehacer de aula, decantando lo verdaderamente útil de lo pasajero o nocivo. Esto exige a los profesionales de la educación una verdadera inserción en los avatares del día a día del país, de modo tal de mantener una mirada actualizada y objetiva de la realidad, mostrando los terrenos que no ofrecen seguridad de los que sí a los alumnos. Poseer una gran capacidad de trabajo interdisciplinario, porque la formación de una persona es imposible sin la cooperación de muchos otros profesionales, del área de la salud, sociólogos y asistentes sociales, por ejemplo, ya que el desarrollo psicológico, físico, social y académico de la persona no puede ser abordado sólo desde la educación formal.

En este escenario resulta fundamental una renovación de las prácticas docentes. Sin perder el rigor académico e intelectual necesario, poder desarrollar clases más participativas en las que los énfasis vengan dados por los modos de aprender de los

³“(…) La ZDP, zona de desarrollo próximo, se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en la tarea. (...) Es el lugar donde, gracias a la ayuda y al soporte de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar”. ID pg. 104 ss.

alumnos atendiendo a la diversidad y la aceptación de los diferentes procesos que vive cada uno, sin duda llevará la educación a ser efectivamente una plataforma desde la cual la sociedad sufra los profundos cambios necesarios para hacerla más humana y humanizante, asegurando una inserción exitosa de las jóvenes generaciones.

Este proyecto se presenta como uno más de los empeños en esta línea. Inserto en una realidad específica pretende mejorar el logro de los diferentes objetivos del currículo escolar, como de los objetivos de la misma comunidad educativa en particular. Apuntando al desarrollo de habilidades sociales específicas se pretende atender al desarrollo integral de los educandos fomentando un mayor compromiso con su proceso educativo de modo tal que sean ellos los primeros actores del mismo. A través de una serie de módulos y talleres los profesores de la comunidad tendrán la ocasión de profundizar en técnicas para el trabajo de aula más centradas en el protagonismo del alumno en la construcción del conocimiento, mejorando así uno de los indicadores tradicionalmente indicados como uno de los responsables del bajo rendimiento de los alumnos, el modo de enseñar que tienen los profesores. El resultado que se busca es una mejora sustancial en el rendimiento a través de un mayor compromiso en la función que le compete tanto a profesores, en sus diferentes niveles de responsabilidad, como de los alumnos.

CAPITULO II

EL CONTEXTO EDUCATIVO

Acerca de la realidad del establecimiento

La Unidad Escolar se presenta como un colegio particular, mixto, de una matrícula de “2004” alumnos distribuidos en “8” cursos de “25” integrantes promedio. Socioeconómicamente es un universo perteneciente al estrato ABC1, por lo que no encontramos niños en riesgo social, tampoco se ha observado a la largo de los años problemas de violencia intrafamiliar o de maltrato físico o psicológico. Dentro de los diferentes niveles no se aprecian problemas graves de aprendizaje, los casos detectados son derivados a la psicopedagoga del establecimiento, quien en conjunto con el profesor de asignatura y el profesor jefe son los encargados de informar a los estamentos y personas involucradas de las acciones remediales establecidas para cada caso. Por la realidad en la que se desenvuelven la mayoría de los alumnos maneja diferentes medios tecnológicos en el manejo de la información, por lo que las fuentes de la misma no reside exclusivamente en los docentes, sino que más bien es contrastada con lo visto en las clases. De aquí que las salas tiendan a ser un lugar en el que se da espontáneamente el debate o el intercambio de información, más que en el mero asimilar información. Esto genera por parte de un número no despreciable de alumnos in desinterés por cosas que ya saben y que no ven incrementado ese conocimiento con el hecho de estar en una clase. De aquí que se presenta como un empeño constante en los docentes el despertar el interés y entusiasmo por las clases, actividad que les lleva la mayoría del tiempo establecido, quedando muy poco para una mirada reflexiva y la transferencia de la información a situaciones cotidianas, de modo tal que vean que lo que aprenden les sirve.

En una mirada analítica de la comunidad escolar, buscando posibles causas, es posible apreciar que los educadores se muestran con fortalezas humanas y profesionales que dan un plus a cualquier estrategia de mejora:

- El diálogo intergeneracional es fluido y rico en una actitud generosa de compartir lo habido en el ejercicio docente.
- Si bien es cierto que los hay con cierta resistencia a escuchar “mas de lo mismo”, reconocen que es importante una mejora en sus prácticas.
- La mayoría de ellos se encuentra cómodo en esta comunidad escolar y lo demuestran en el buen trato y la alegría que se aprecia a simple vista.
- De ellos ha nacido la inquietud por mejorar las prácticas docentes de aula

- Se han mostrado dispuestos a ser sometidos a evaluación por parte de los alumnos a través de una encuesta.

Las oportunidades que presenta la comunidad son:

- La cultura organizacional de la comunidad cuya característica, a simple vista evidenciable, es el trato horizontal que se da entre los integrantes de la misma, esto permite una mayor cercanía y familiaridad que les pone en un muy buen pie para la retroalimentación necesaria para las mejoras pedagógicas.
- Cuentan con los recursos necesarios para implementar las mejoras.

También la comunidad presenta diferentes debilidades importantes para este proyecto:

- No cuentan con un equipo ad hoc para dar apoyo práctico y útil a las diferentes problemáticas emergentes en el quehacer de aula.
- Los diferentes jefes de departamentos no siempre cuentan con el tiempo, las capacidades y el reconocimiento de sus pares para ocupar dichos cargos coadyutores.
- La unidad técnico pedagógica cuenta con una persona, que si bien se muestra capacitada y dispuesta no cuenta con el tiempo para atender a las necesidades emergentes ni para mantener un seguimiento de los diferentes subsectores.
- Los consejos técnicos tienden a ser informativos, en ellos se entregan documentos que quedan sin ser analizados ni aterrizados a las diferentes realidades de la comunidad, de aquí que la sensación palpable en ellos es que se pierde el tiempo con tanta papelería y no hay ayuda ni comprensión por parte de los docentes directivos, solo exigencias.
- Las prácticas de aula mantienen el esquema de la tradicional clase frontal, con una participación muy pequeña por parte de los alumnos que se remiten a confirmar la recepción de la información.
- Las evaluaciones tienden a mantenerse en el nivel reproductivo, con lo que los niveles analíticos y creativos rara vez son trabajados.
- Por último, algunos docentes se muestran derechamente contrarios a los cambios y promueven en los demás esta actitud

Y, por último, las amenazas que se evidencian son:

- Que el ítem presupuestario destinado al perfeccionamiento y la implementación no es el suficiente y no hay un pronunciamiento al respecto del sostenedor de aumentarlo.
- Que la comunidad no tiene en su totalidad, como necesidad sentida, la importancia de mejorar las prácticas de aula y, por lo tanto, no se muestran comprometidos con los objetivos planteados por el proyecto.
- Que las cargas horarias de los docentes no permiten una efectiva implementación de las mejoras metodológicas.
- Que no se cuenta con todos los docentes capacitados para gestionar el equipo de apoyo en los diferentes sectores y subsectores de aprendizaje.
- Que la planta docente cambia muy rápido, todos los años en diciembre se ve el éxodo de muchos profesores en búsqueda de mejores expectativas laborales, con ello se pierde la continuidad en la implementación de esta o cualquier mejora.

UNA OPORTUNIDAD DE DESARROLLO

Acerca de la situación que es necesario intervenir

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es posible apreciar dos puntos de vista que convergen en el objetivo final, y que es obtener niños y jóvenes mejor preparados académicamente, cada punto de mira tiene alcances y profundidades distintas. Por un lado tenemos el “**Aprendizaje**”⁴, este es desde la perspectiva del alumno(a), de las condiciones internas y externas, de las motivaciones y capacidades que presenta para asimilar, comprender, aplicar, interiorizar y transferir los diversos contenidos que forman parte del currículum escolar. Por otro tenemos la “**Enseñanza**”, que es la correspondiente a los docentes encargados de crear situaciones que propendan a aprendizajes

⁴ Ver en los fundamentos teóricos del presente documento

significativos en los alumnos, atendiendo a los procesos, dinámicas y dificultades particulares de cada uno de los educandos sin desatender los requerimientos particulares del currículo escolar.

Desde cada uno de estos dos puntos de vista es posible encontrar numerosa literatura y diversas teorías⁵ que pretenden evidenciar las fortalezas y debilidades del proceso. En una situación de aprendizaje, como lo es una clase, los educadores deben utilizar diversas estrategias metodológicas tomando en cuenta la complejidad y exigencias propias del contenido, la situación de aprendizaje en la que se encuentren los alumnos (as) y los objetivos que se pretenden alcanzar en el currículo escolar. El presente documento hace una propuesta en diversas metodologías, que por un lado permita dar solución a una problemática de la comunidad escolar, crear redes de apoyo permanentes, de modo tal que la constante preocupación por este aspecto forme parte de una política institucional y, por último, abordar reflexivamente la importancia que tienen las metodologías utilizadas por los educadores y cómo estas permiten aprendizajes significativos y transferibles, mejorando con ello el rendimiento académico, despertando la motivación y el compromiso por el mismo en los alumnos(as) permitiendo así un mayor nivel de logro de objetivos curriculares en los tiempos establecidos para ello.

Del por qué las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores son un problema que requiere una política de apoyo permanente como solución

Cada persona es única e irrepetible, posee una experiencia de vida que no se reproduce en ningún otro, por lo que los procesos mediante los cuales asume las diversas experiencias y las transforma en conocimiento asimilado y transferible son particulares. Esto presenta un primer indicador a tomar en cuenta a la hora de crear la planificación de una experiencia de aprendizaje. Ahora bien, con todo lo personal que es el aprendizaje, es posible identificar algunas características semejantes en los alumnos(as), ellas permiten establecer patrones comunes para atender a los objetivos curriculares propios de cada nivel que son transversales a dichas particularidades. El desafío que se presenta para los educadores es: sin dejar de lado la diversidad en modos de aprender⁶, crear estrategias metodológicas para una clase en la que cada alumno sea atendido en sus particularidades cognitivas y, al mismo tiempo, se atienda a las generalidades a las que

⁵ Id.

⁶ Ver documento inteligencias múltiples en los anexos

apunta el currículo escolar. Como es posible apreciar, no es una tarea nada de fácil, y es por lo mismo que la mayoría de las planificaciones, que toman en cuenta todo lo anterior, tienden a decaer en el tiempo. Esto es así porque la planificación, la implementación, los recursos necesarios como las evaluaciones demandan mucho tiempo, mismo que rara vez se encuentra inserto en las disponibilidades horarias de los docentes: o en sus horas de colaboración destinadas específicamente a ello, o como parte de su quehacer docente fuera de aula considerado como parte de su horario de contrato. Lo cierto es que este tiempo necesario para la implementación de estas estrategias sale del tiempo libre y de la generosidad de cada educador.

De aquí que siempre es favorable el que una Unidad Educativa se de el tiempo necesario a la implementación de metodologías que mejoren los rendimientos a través de las potencialidades que presentan los propios alumnos. Pero también implica un compromiso insoslayable por parte de cada actor en este proceso: por parte de los alumnos el estar dispuesto a modificar su participación en las clases, que de mero espectador pase a ser el actor y gestor principal en su aprendizaje; de los apoderados el mantener un seguimiento de sus hijos y pupilos en las casas, de modo de orientar, animar y corregir cuando sea necesario; de la Unidad Educativa de otorgar los recursos, el apoyo y los tiempos necesarios para una implementación de este tipo, de modo tal de mantener una evaluación constante del proceso que asegure el éxito del mismo y que no decaiga como muchos buenos intentos en educación que se pierden en el tiempo por falta de condiciones propicias; y, por último de los profesores se espera que muestren compromiso y resultados evidenciables y evaluables en el mediano y largo plazo, aceptando la retroalimentación necesaria, tanto de los propios alumnos como de los otros educadores.

CAPITULO III
UNA ACCION REMEDIAL
PRESENTACIÓN DEL PROYECTO PARA LA MEJORA DE
LAS PRÁCTICAS DE AULA

OBJETIVO GENERAL

Mejorar la práctica docente de aula mediante el conocimiento, manejo y aplicación de herramientas metodológicas participativas y dinámicas adecuadas a los diferentes contenidos propios del currículo escolar del nivel NB2, permitiendo así una mejora sustancial del rendimiento y motivación de los alumnos.

Involucrar a las Unidades Técnico-Pedagógicas en una red de apoyo efectivo en el quehacer de aula, evidenciando las fortalezas, debilidades y dificultades de la práctica docente

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Motivar a los docentes en la importancia de la innovación de las metodologías utilizadas en las clases a través de una mirada crítica a lo que ha sido hasta el momento la propia manera de crear instancias de aprendizajes.
2. Crear una red de apoyo entre docentes mediante la implementación de un equipo interdisciplinario que mantenga una asistencia permanente en la comunidad escolar.
3. Conocer las diferentes herramientas metodológicas a disposición para la innovación de las prácticas de aula.
4. Vivenciar las diferentes prácticas estableciendo una mirada crítica y creadora respecto de cada una.
5. Crear, a partir de las diferentes herramientas, planificaciones que puedan aplicar en su quehacer docente habitual.

ESTRATEGIAS DE ACCION

ETAPA PREVIA A LA IMPLEMENTACION

RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

Aplicación y tabulación de una encuesta⁷ a alumnos y profesores⁸ para recopilar información y motivar en la necesidad de mejorar las prácticas de aula, de modo de establecer los énfasis de las diferentes herramientas metodológicas para la enseñanza, adecuándolas a las exigencias de la realidad de la comunidad escolar. Ver anexo 1.

TABULACIÓN Y FIJACION DE LOS ENFASIS

⁷ Ver formato de encuesta a los alumnos en el anexo

⁸ ID

El equipo gestor del proyecto tabulará la información para luego entregarla al equipo de apoyo, quien trabajará en fijar los énfasis de cada módulo. Este paso no debe exceder de las cuatro horas cronológicas

ENTREGA DE LA INFORMACION

El equipo gestor informará en un consejo técnico al conjunto de profesores de los resultados de la encuesta, de los objetivos, énfasis y etapas que tendrá el proyecto.

El equipo gestor se reunirá con las directivas de alumnos de cada curso para entregarles aquella información que les compete y de las conductas que de ellos se esperan en la mejora de las metodologías.

A los padres y apoderados se les enviará un informativo con los aspectos más destacados del proyecto y de la labor que les compete en el logro de los objetivos. Se dispondrá de un horario, fijado en conjunto con Inspectoría General, para atender las consultas de los apoderados.

Se mantendrá una red informativa constante de los pasos del proyecto en la página web del colegio.

ORGANIZACION DEL EQUIPO PERMANENTE DE APOYO

Los módulos serán revisados por el equipo organizador en conjunto con el **Equipo de Apoyo**, jefes de departamentos, conforme los resultados de la información. Queda la posibilidad de establecer énfasis particulares por departamento en alguno de los módulos si es necesario, siempre y cuando no exceda las capacidades técnicas y logísticas del equipo gestor o se salga de los objetivos establecidos por el mismo proyecto.

ETAPA DE INFORMACION Y MOTIVACION

PRESENTACION DEL PROYECTO A LA COMUNIDAD ESCOLAR

Una vez que se tengan los énfasis de cada módulo se presentará el proyecto a la comunidad en sus diferentes actores, profesores, alumnos y apoderados, de modo de establecer los niveles de compromiso en el éxito del mismo.

ETAPA DE EJECUCION

CAPACITACIÓN AL EQUIPO DE APOYO

Los jefes o encargados de los diferentes departamentos serán los encargados de constituir el equipo de apoyo permanente, de modo tal que ellos vivenciarán primero y reproducirán luego los diferentes módulos establecidos dentro del proyecto al resto de los docentes. Con ello se logra involucrar a la propia comunidad en el empeño de perfeccionamiento permanente y la innovación del quehacer de aula además de validar el rol de jefe de departamento en su función coadjutora.

APLICACION DE LOS MODULOS A LA COMUNIDAD DOCENTE

Los profesores vivenciarán los diferentes módulos establecidos dentro del proyecto.

- Un módulo de carácter transversal que es **Trabajo en Equipos**, cuyo objetivo es desarrollar las habilidades necesarias para generar en los alumnos un trabajo colaborativo en torno a la fijación de objetivos comunes y propios del equipo, mismo que designa a un coordinador en quien reconoce lo necesario para llevarlos al éxito de las metas trazadas. Los énfasis vienen dados por el desarrollo y correcto manejo de la coevaluación y autoevaluación
- **El Juego Educativo**, su objetivo es validar el juego como herramienta metodológica en el logro de objetivos curriculares. El énfasis viene dado por el desarrollo de la capacidad de autorregulación a través de la fijación de reglas entre pares con el fin de tener un correcto desarrollo del juego.
- **Juego de roles**, su objetivo es desarrollar la capacidad de reflexión de los contenidos, llevándolos a situaciones cotidianas en los diferentes contenidos propios de este subsector. El énfasis viene dado por el desarrollo de un auto comprenderse como un ser histórico.
- **Red formativa**, su objetivo es entregar las herramientas a los alumnos para que sepan utilizar educativamente los diferentes elementos propios de la computación que pueden optimizar los resultados académicos generando trabajos novedosos y

útiles para toda la comunidad. El énfasis viene dado por el desarrollo de la capacidad creativa a partir de las posibilidades que ofrece la computación.

ETAPA DE EVALUACION

EVALUACION GENERAL DEL PROYECTO EN SU ETAPA INICIAL

Al final del proyecto, incluyendo el período de seguimiento y apoyo, la comunidad evaluará los resultados inmediatos del proyecto, con ellos se obtendrá más información valiosa para la mejora de las estrategias metodológicas.

ETAPA DE SEGUIMIENTO Y CONSOLIDACION

ASISTENCIA Y SEGUIMIENTO CONTINUO POR PARTE DEL EQUIPO GESTOR

El equipo gestor del proyecto mantendrá una asesoría directa al Equipo de Apoyo por los primeros seis meses, a través de reuniones periódicas, de manera de entregar las herramientas adecuadas para que la comunidad docente mantenga un empeño de perfeccionamiento permanente y aplicación de lo aprendido.

APLICACIÓN DE LAS ESTATEGIAS METODOLÓGICAS A LA COMUNIDAD ESCOLAR

Al final de cada módulo los diferentes equipos de trabajo crearon metodologías que entregaron al equipo de proyecto quienes las revisaron e hicieron los alcances técnicos a cada una de ellas y este material se compiló en un documento entregado a cada asistente, de modo tal que se dispone de un número considerable de metodologías aportadas por la misma comunidad. Son estas metodologías y otras a las que se hará un seguimiento durante los seis meses siguientes a la aplicación del proyecto.

PROGRAMACIÓN DE LAS ETAPAS DEL PROYECTO.

ACTIVIDADES	NOV	DIC	ENE	MAR	ABR- SEPT
	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2	1-2-3-4	
RECOPIACION DE INFORMACION	X-X-X				

INFORMACION Y MOTIVACION	X-				
	X				
CAPACITACION AL EQUIPO DE APOYO		X-X-X-			
		X			
APLICACIÓN DE LOS MODULOS			X-X		
PRIMERA EVALUACION GENERAL			X		
COMPILACIÓN DE LOS MATERIALES ELABORADOS POR LOS PROFESORES				X-X	
SEGUIMIENTO Y CONSOLIDACION				X-	XXXX
				X	
APLICACIÓN DE LAS METODOLOGIAS				X-	XXXX
				X	
EVALUACION FINAL					X

CAPITULO IV

DOSIER DE MODULOS PROPUESTOS POR EL PROYECTO

(60 horas cronológicas presenciales)

NODULO 1°

EQUIPOS PERMANENTES DE TRABAJO

(Transversal a todo el proyecto)

(Todas las disciplinas)

Su objetivo es desarrollar las habilidades necesarias para generar en los alumnos un trabajo colaborativo en torno a la fijación de objetivos comunes y propios del equipo, mismo que designa a un coordinador en quien reconoce lo necesario para llevarlos al éxito de las metas trazadas. Los énfasis vienen dados por el desarrollo y correcto manejo de la coevaluación y autoevaluación.

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

Se dividirá a los docentes en equipos de 6 a 8 personas por asociación libre, conforme afinidad. Ellos establecerán en una primera reunión durante la mañana:

- Asegurarse de que todos se conocen, para ello disponen de un tiempo de 40 minutos para realizar una ronda de encuentros en duplas en las que podrán enterarse del cómo y quién es el que tengo al lado. Luego de la ronda comparten impresiones en un pequeño plenario del equipo. Registran lo que les parezca pertinente en un cuaderno suministrado por el equipo de proyecto.
- Establecerán las conductas que definirán el perfil del equipo como también las reglas de convivencia y trabajo propias. Pondrán un nombre y un lema al equipo que mejor los represente. Registrarán lo acordado en su bitácora. Disponen de 40 minutos
- Fijarán objetivos comunes que esperan haber logrado al final del proyecto, éstos deben mantener coherencia con los propios del proyecto.
- Elegirán a un coordinador del trabajo del equipo, que mantenga la línea de trabajo, que sepa sacar el mejor provecho a las potencialidades de cada uno, que sea una persona de consenso, que no sacrifique el logro de los objetivos del proyecto en desmedro de los objetivos personales, sino que busque puntos de encuentro y, por último que mantenga una preocupación constante por el bienestar de su equipo.
- Establecerán, conforme las reglas fijadas por ellos, una lista de cotejo de las conductas que evaluarán sesión a sesión. En ella deben considerar una columna para la autoevaluación y otra para la coevaluación de dichas conductas en el transcurso de las jornadas de trabajo. Debe quedar registrada en su bitácora.
- Distribuirán, de consenso y con claridad, las diferentes funciones de cada uno en los momentos y actividades que el equipo vivencie.
- Crearán una actividad lúdica para el resto de profesores:

1. Su objetivo es vivenciar la importancia del trabajo colaborativo en un sector de aprendizaje que el equipo escoja.
 2. La actividad debe dejar en claro el objetivo sin mayores explicaciones.
 3. Las reglas deben quedar claras y entendidas por todos.
 4. Todos los integrantes del equipo deben cumplir alguna función en el desarrollo de la actividad.
 5. Deben preocuparse de atender a los conflictos que surgirán en el transcurso de la actividad.
 6. El resto de profesores y ellos debe pasar un muy buen rato.
 7. El tiempo estimado para el juego es de 30 a 40 minutos, no más. Deben considerar la entrega de las instrucciones y la evaluación de los participantes.
 8. Han de entregar al equipo de proyecto una planificación del juego previo al mismo para asegurar los materiales necesarios.
 - Todos los equipos participarán de un plenario para evaluar el desempeño de cada uno en la ronda de juegos en un tiempo no superior a los 20 minutos
-
- Al final de cada jornada de trabajo el equipo se reunirá durante 20 minutos como máximo para evaluar su desempeño en los diferentes momentos. Además evaluarán a los integrantes del equipo proyecto conforme la claridad y el apoyo prestado en la jornada de trabajo. Estas evaluaciones deben quedar registradas en su bitácora.
 - Se realizará un plenario para que los integrantes compartan sus evaluaciones del equipo de proyecto, para esto se dispone sólo de 20 minutos como máximo.
 - Se realizará una pequeña reflexión de 15 minutos al cierre de todas las jornadas de trabajo acerca de la importancia formativa de la labor docente.
 - El equipo proyecto realizará, al final de cada jornada, su propia evaluación, para ello utilizarán la dinámica de la pecera. Los participantes pueden, si lo desean, observar dicha evaluación, pero no pueden intervenir.

RECURSOS

- Un computador por equipo con impresora.
- Un cuaderno y lápiz para cada equipo

- Una radio portátil (la música es controlada por el equipo de proyecto)
- Dulces
- Café y galletas a libre disposición
- Materiales de librería (hojas, plumones, tijeras, pegamento, cartulinas, etc.)

TIEMPO ESTIMADO

En una primera fase el tiempo determinado des de una jornada de trabajo, es decir de 8 horas cronológicas, por ser una actividad transversal al desarrollo del proyecto no dispone de un tiempo delimitado de finalización más que la de término del mismo proyecto. Aunque, tomando en cuenta las horas reales de trabajo como equipo y las metodologías del proyecto, suman un total de 40 horas cronológicas. Las diferentes actividades que se suscitarán en el transcurso de la capacitación serán los tiempos en que ellos vivenciarán las diferentes dinámicas y procesos que viven los equipos de trabajo. Para poder convertir esa vivencia en experiencia ganada se dispondrá del mismo equipo de proyecto un acompañante o facilitador.

MODULO 2°

EL JUEGO EDUCATIVO

(Todas las disciplinas)

Su objetivo es validar el juego como herramienta metodológica en el logro de objetivos curriculares. El énfasis viene dado por el desarrollo de la capacidad de autorregulación a través de la fijación de reglas entre pares con el fin de tener un correcto desarrollo del juego.

METODOLOGIAS

El equipo de trabajo deberá elaborar, durante la mañana, una carrera del saber en la que existan pruebas que haya que superar para poder llegar al final. Se les entregará un listado de lo que deben hacer y los tiempos para ello. La planificación debe considerar lo siguiente:

- Objetivo curricular del sector o subsector de aprendizaje en el que se realizará la actividad.

- Objetivos secundarios que los educadores esperan que logren los alumnos.
- Objetivos que los muchachos esperan lograr⁹.
- Set de preguntas y respuestas que se utilizarán (en este caso a lo menos 20).
- Pruebas para llegar a las respuestas¹⁰. Éstas han de considerar diferentes habilidades tales como, construir, analizar, descubrir, responder, etc.
- Establecer una breve ceremonia de premiación y reconocimiento de logros con la entrega de un símbolo de todo ello.
- Deben contar con un reglamento de participación. Éste debe ser conocido por los otros grupos a la hora de ejecutar la actividad.
- Estimar un tiempo adecuado para que un equipo cualquiera llegue a la meta. En este caso el tiempo límite es de 40 minutos.
- Deben elaborar con todo lo anterior una planificación que entregarán al equipo de proyecto.
- Deben elaborar una pauta de evaluación tomando en cuenta tres aspectos: autoevaluación de la participación y del logro de los objetivos trazados, coevaluación por parte de los otros integrantes del equipo y la evaluación desde la perspectiva del educador.
- Una vez hecho esto, ponerse a elaborar los diferentes elementos que ocuparán en la ejecución que se realizará durante la tarde de la misma jornada.
- Designar a un encargado de materiales que se coordinará con alguien del equipo de proyecto para contar con los materiales en forma adecuada.
- Previo a la ejecución han de entregar a cada equipo del reglamento que elaboraron, han de sumar a él las pautas de valuación pertinentes

Después de cada juego se hará una retroalimentación al organizador de las fortalezas y debilidades de lo que planificaron. Esto se hará por no más de 10 minutos.

⁹ Para la fijación de estos objetivos los educadores deben pensarlos desde la perspectiva de sus alumnos. Este es un ejercicio de empatía importante a la hora de planificar. En muchas oportunidades las actividades educativas cuentan con una serie de requisitos técnicos que aseguran el logro de determinados objetivos, pero que adolecen del espíritu juvenil y lúdico fundamental en todo ser humano y, en especial, en los niños y jóvenes. Lo técnicamente correcto debe ser también psicológicamente adecuado.

¹⁰ Es importante considerar que las pruebas deben conducir a los alumnos a descubrir o construir la respuesta, esta no ha de ser una mera definición de libro, sino que más bien una elaboración colectiva en la que la participación de cada integrante sea necesaria para llegar a ella.

Al final de la jornada se evaluarán, por parte del equipo de proyecto, las diferentes actividades planificadas y ejecutadas por los equipos, para ello se disponen de 20 minutos como máximo.

Al cierre se hará una reflexión de no más de 15 minutos acerca de la importancia del aprendizaje entretenido.

RECURSOS

- Un computador por equipo con impresora.
- Dulces
- Radio (la música es controlada por el equipo de proyecto)
- Café y galletas a libre demanda.
- Materiales de librería
- Materiales dispuestos por cada equipo para la realización de su juego educativo.

TIEMPO ESTIMADO

La actividad durará toda la jornada (8 horas cronológicas): durante la mañana se llevará a efecto la planificación, revisión con el equipo de proyecto e implementación, durante la tarde la ejecución y evaluación de cada juego.

MODULO 3°

JUEGO DE ROLES¹¹

(Dirigido al subsector de conocimiento del medio social, lenguaje y comunicación, tecnología y artes)¹²

¹¹ Esta actividad posee una complejidad mayor, por lo que se dispondrá de dos jornadas (16 horas) de trabajo para su desarrollo.

Su objetivo es desarrollar la capacidad de reflexión de los contenidos, llevándolos a situaciones cotidianas en los diferentes contenidos propios de este subsector. El énfasis viene dado por el desarrollo de un auto comprenderse como un ser histórico.

METODOLOGIAS

Los equipos de trabajo deberán abocarse a la labor de realizar una actividad en la que los alumnos asuman papeles que representen a personajes, hechos y lugares de importancia histórica para su país, o ciudad. Para ello deben considerar los siguientes pasos:

- Escoger el hecho histórico, el lugar y los personajes involucrados, esto conforme uno de los objetivos propios del subsector para alguno de los niveles del segundo ciclo de básica.
- Revisar los datos históricos de que dispone al respecto.
- Escoger, de todos los datos de que se dispone aquellos que serán los trabajados.
- Elaborar con ellos un diálogo entre los personajes involucrados, en él deben dejar en claro las diferentes situaciones que acaecieron. El diálogo deberá comenzar con una presentación de cada uno y de su rol en los sucesos que se comentarán. Con esto se evitan las confusiones y el adivinar el personaje, cosas que desvían la atención de lo importante de la actividad. Se designará a los personajes de entre los integrantes del mismo equipo.
- El diálogo debe dejar en claro las consecuencias de esos sucesos para los diferentes ámbitos de la vida de la nación.
- El diálogo debe contener una reflexión de cada personaje acerca de las consecuencias que tienen esos hechos para las personas hoy, en otro siglo y con otros desafíos sociales.
- Elaborar una maqueta, con la mayor cantidad de detalles, del lugar en donde se desarrollaron los hechos, en ella los personajes explicarán lo que hicieron, como lo hicieron y cuales fueron los resultados. Esta se pondrá sobre una mesa para que, en derredor de ella, los personajes desarrollen su diálogo.

¹² Cada subsector puede presentar sus propias pautas de evaluación de aquellos aspectos que le competen. Lo significativo para los docentes de una actividad como esta es apreciar que este tipo de metodologías sirve para el trabajo colaborativo entre los mismos docentes y optimizar los tiempos y recursos con actividades comunes.

- Disponer de los trajes típicos de la época según los datos históricos. Éstos no pueden ser arrendados sino que sólo se aceptan los confeccionados por los participantes para la actividad.
- Considerar un tiempo de nomás de 20 minutos de diálogo.
- Elaborar, tomando en cuenta los diferentes subsectores involucrados en la actividad, los pasos¹³ y aspectos particulares dela misma, una pauta de evaluación. Recordar que la evaluación tiene un triple eje, autoevaluación, coevaluación y la evaluación por parte del educador.
- Entregar al equipo de proyecto la planificación de la actividad junto con las herramientas de evaluación.
- Anotar las diferentes experiencias del trabajo de equipo en su bitácora.

RECURSOS

- Computador con conexión a internet e impresora
- Acceso al taller de tecnología del colegio y disponibilidad de las herramientas y materiales propios del mismo.
- Materiales de librería por equipo de trabajo.
- Géneros y artículos de costura para la confección de los trajes.
- Radio.
- Acceso a un salón amplio para las exposiciones.

TIEMPO ESTIMADO

El tiempo dispuesto para el desarrollo de la actividad es de 16 horas cronológicas.

EVALUACION

¹³ Los pasos son los siguientes. De la etapa previa a la ejecución están: la planificación del trabajo, la distribución de tareas, la recopilación de la información, el ordenamiento y selección de los datos y, por último, la elaboración del los materiales necesarios para la presentación. De la ejecución: atingencia del diálogo, las vestimentas y la maqueta, el respeto por los tiempos designados para cada uno de los pasos de la actividad. Y, de la etapa posterior: entrega de los instrumentos de evaluación de la actividad a tiempo al equipo proyecto.

Al final de las exposiciones los equipos dispondrán de un tiempo de 60 minutos para realizar su evaluación y la entregarán al equipo de proyecto. Darán a conocer los aspectos más significativos de la misma en un plenario de 45 minutos. Por último recibirán la retroalimentación del equipo de proyecto en no más de 20 minutos.

MODULO 4°

LA RED FORMATIVA

(A todas las disciplinas)

Su objetivo es entregar las herramientas a los alumnos para que sepan utilizar educativamente los diferentes elementos propios de la computación que pueden optimizar los resultados académicos generando trabajos novedosos y útiles para toda la comunidad. El énfasis viene dado por el desarrollo de la capacidad creativa a partir de las posibilidades que ofrece la computación.

METODOLOGIAS

Por las características de este módulo el tiempo dispuesto para él se dividirá en tres: en un primer momento los equipos realizarán un proceso de aprendizaje de las herramientas que deben utilizar en la creación de metodologías. En un segundo momento elaborarán una planificación para el logro de un objetivo curricular y un contenido utilizando esas metodologías. En un tercer momento elaborarán una guía de trabajo para que los alumnos aprendan a utilizar el programa Publisher.

Primer momento de aprendizaje

Por equipos dispondrán de un número adecuado de computadores, si no es uno cada uno, a o menos dos por uno, de modo de permitir un aprendizaje efectivo. Con cada equipo habrá un integrante del equipo proyecto quien los ayudará a encontrar los conocimientos necesarios en las diferentes tareas que deben realizar. Se priorizará el que

todos aprendan y que cada equipo vaya construyendo su propio conocimiento en base a los que posean sus mismos integrantes, de modo tal que el guía sólo solucionará aquello que realmente sea necesario.

Los equipos tomarán como tema la semana aniversario del colegio. Destacando los aspectos positivos del mismo el equipo deberá ejecutar las siguientes tareas utilizando las herramientas que les proporciona el programa Publisher 2002:

- Crear un cartel para colocar en lugares estratégicos de la comunidad en el que se resalte la misión y la visión del colegio y como ésta es un aporte a la comunidad local. Se dispondrá de 4 horas cronológicas para ello.
- Evaluar el desempeño de los integrantes del equipo en la realización de la tarea. Entregar la evaluación al equipo de proyecto.
- Elaborar un tríptico cuyo tema será el perfil de egreso de cada alumno y como se tiende a él a lo largo de los años de estudio y permanencia en el colegio. Este será para repartir entre los padres y apoderados del colegio. Se dispondrá de 4 horas cronológicas para ello.
- Evaluar el desempeño de los integrantes del equipo en la realización de la tarea. Entregar la evaluación al equipo de proyecto.
- Elaborar un folleto de la labor educativa del colegio apuntando a las estrategias que se utilizan para lograr la formación integral de los alumnos. Se dispondrá de 4 horas cronológicas para ello.
- Evaluar el desempeño de los integrantes del equipo en la realización de la tarea. Entregar la evaluación al equipo de proyecto.
- Construir una página del colegio que muestre sus fortalezas y oportunidades que abre a todos aquellos que forman parte de esta comunidad educativa. Se dispondrá de 4 horas cronológicas para ello.
- Evaluar el desempeño de los integrantes del equipo en la realización de la tarea.

Los equipos realizarán una exposición con los trabajos realizados. Al final habrá un plenario para recoger las impresiones del trabajo realizado.

TIEMPO ESTIMADO PRIMERA PARTE

Esta primera parte dispone de 16 horas cronológicas. Cada tarea dispone de 4 horas presenciales para su ejecución. Tomando en cuenta la complejidad de cada una de ellas, el equipo proyecto permanecerá 2 horas adicionales para apoyar la buena realización de las mismas.

Segundo momento de aprendizaje

Los equipos realizarán las mismas actividades, pero esta vez utilizarán como hilo conductor un contenido que permita abordarlo desde las diferentes disciplinas presentes en el equipo de trabajo. Deberán elaborar una pauta de coevaluación y una de autoevaluación que luego aplicarán para medir el grado de logro y participación de cada uno de ellos.

Tiempo estimado

Para el logro de esta tarea se dispone de 4 horas cronológicas.

Tercer momento de elaboración

Los equipos elaborarán una guía de trabajo para los alumnos en el programa Publisher, de modo tal que ellos profundicen y trabajen con contenidos propios del currículo escolar. La guía debe contar con los siguientes requisitos:

- Objetivo claro
- Sector o sectores a los que apunta.
- Pautas de evaluación clara, tanto para los propios alumnos como para el profesor.

Los equipos evaluarán su desempeño a través de una exposición de los trabajos realizados y una retroalimentación tomando en cuenta los objetivos fijados.

Tiempo estimado

Para el logro de esta tarea se dispone de 4 horas cronológicas

TIEMPO TOTAL DEL MÓDULO

El módulo tiene un tiempo de 24 horas cronológicas presenciales.

RECURSOS

- Computadores cargados con el programa Publisher 2002, con conexión a internet y una impresora por equipo.

CAPITULO V

FUNDAMENTOS TEORICOS DEL PROYECTO

APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA

DIVERSOS ENFOQUES

Bajo la denominación genérica de constructivismo encontramos en el ámbito de la educación una gama relativamente amplia de enfoques y propuestas con marcadas diferencias entre si. Cesar Coll, por ejemplo, presenta y desarrolla la tesis de que las diferencias entre los planteamientos constructivistas actualmente vigentes en la educación escolar tienen su origen tanto en las teorías psicológicas de referencia en las que se inspiran o de las que se nutren, como en la utilización que hacen de ellas con la finalidad de estudiar, comprender y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje¹⁴.

El constructivismo enfatiza el hecho de ver al alumno como constructor o productor activo de conocimiento y ubica la solución de problemas contextualizado en el centro de todo aprendizaje. Así, este enfoque sostiene que el individuo – tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los

¹⁴ Rosales Pedro. Teoría del aprendizaje y estrategias cognitivas

afectivos- no es sólo un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya poseen, con lo que ya construyó anteriormente en su interacción con el medio que la rodea.

Unido a este enfoque va el concepto de aprendizaje significativo que surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los nuevos conceptos o aprendizajes y les da un sentido¹⁵ a partir de la estructura conceptual que ya posee. Este puede ser por descubrimiento o receptivo. Construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello. El aprendizaje significativo se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas¹⁶.

El planteamiento de base en este enfoque es que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esto significa que

¹⁵ N.A. El que sean significativos implica que los conocimientos que se van adquiriendo no sólo tienen un nivel de continuidad con los anteriores, sino que también deben cumplir con características tales como:

- **Desafiantes**, es decir que impliquen un reto para las capacidades de los jóvenes. Esto conlleva que los contenidos por aprender no deben ser reiterativos, sino que sumativos en una escala cada vez más exigente en cuanto al nivel de dificultad y esfuerzo que implica adquirirlos.
- **Útiles** para el alumno, es decir que “sirvan” para dar respuestas a problemáticas que los afectan, a ellos, directamente, o a su entorno más próximo.
- **Recompensantes**, no sólo que el logro del conocimiento conlleve una recompensa aleatoria, sino que dicha recompensa le sea inherente. El que el alumno se de cuenta de que adquirir dicho conocimiento le implica una ganancia en sí mismo despierta un compromiso y una motivación adicional que no requiere necesariamente el reconocimiento del entorno social. Por ejemplo el aprender a conducir un vehículo para un adolescente es en sí mismo una ganancia aunque sus padres se opongan a ello.
- **Atractivos**, los campos de aprendizajes son los mismos para los adultos que para los jóvenes, pero si un adulto aprende algo porque lo necesita para sustentar a su familia, en un joven es necesaria una motivación adicional, esto porque aun no ha experimentado la necesidad, por ello son importantes las estrategias que los educadores utilicen para despertar el interés de sus alumnos.

¹⁶ Id. N.A.

el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. Ninguna experiencia declara su significancia tajantemente, sino la persona debe ensamblar, organizar y extrapolar los significados.

La enseñanza de destrezas discretas en secuencia lineal¹⁷ es rechazada por los constructivistas como también la idea que el éxito en destrezas básicas sea un requisito para aprendizajes mayores y el desarrollo de pensamiento de más alto orden. Los constructivistas perciben el aprendizaje como una actividad socialmente situada y aumentada en contextos funcionales, significativos y auténticos. Los profesores ayudan al desempeño del alumno en la construcción pero no proveen información en forma explícita.

El alumno construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, es decir, de las formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, y por lo tanto los psicólogos educativos, los diseñadores de currículo y de materiales didácticos y los profesores deben hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de estas estructuras. A menudo las estructuras están compuestas de esquemas, representaciones de una situación concreta o de un concepto lo que permite sean manejados internamente para enfrentarse a situaciones iguales o parecidas a la realidad que le toca vivir al alumno.

Las estructuras cognitivas son las representaciones organizadas de experiencia previa. Son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan activamente para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. La idea principal aquí es que

¹⁷N.A. Llevar a los alumnos a la adquisición de destrezas que carecen de una referencia concreta con su realidad personal tiende a generar conductas en los jóvenes que dificultarán su inserción en el mundo después de la escuela en el momento en que deben integrarse al mundo laboral o académico superior. Por ejemplo la educación centrada en la calificación, en las “notas que obtengan” crea una apariencia de éxito que no se condice necesariamente con lo que encontrarán fuera de la educación primaria y secundaria.

mientras captamos información estamos constantemente organizándola en unidades con algún tipo de ordenación, que llamamos estructura. La nueva información generalmente es asociada con información ya existente en estas estructuras, y a la vez puede reorganizar o reestructurar la información existente. Estas estructuras han sido reconocidas por psicólogos desde hace algún tiempo: Piaget los llama “esquemas¹⁸”; Bandura “autosistemas¹⁹”, Kelley “constructos personales²⁰”.

Otro punto que enfatiza el constructivismo es que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Resalta los aportes de Vygotsky en el sentido que todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan²¹. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a escala social y más tarde, a escala individual, primero entre personas (Inter Psicológica), y después en el interior del propio niño (intra psicológica). Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el aprendizaje social los logros se construyen conjuntamente en un sistema social, con la ayuda de herramientas culturales y el contexto social en la cual ocurre la actividad cognitiva es parte integral de la actividad, no simplemente un contexto que la rodea.

Uno de los conceptos esenciales en la obra de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo²². No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz²³.

¹⁸ Rosales Pedro. Teoría del aprendizaje y estrategias cognitivas

¹⁹ ID

²⁰ ID

²¹ ID

²² Rosales Pedro. Teoría del aprendizaje y estrategias cognitivas

²³ N.A. La interacción con el medio proporciona a los alumnos un primer esquema interpretativo de la realidad, de las necesidades sentidas como propias y del cómo satisfacerlas. El contexto social y los constructos asumidos como propios son el de dónde los alumnos construyen sus estructuras mentales en

LA CONCEPCIÓN GENÉTICO-COGNITIVA DEL APRENDIZAJE

JEAN PIAGET

Aprendizaje por reestructuración²⁴

El modelo piagetiano asocia el desarrollo a un proceso de construcción de estructuras cognitivas a través de sucesivos estadios. Desde su punto de vista el aprendizaje, lo mismo que la maduración biológica y el contexto social, son factores del desarrollo que intervienen conjuntamente y sólo tienen sentido en cuanto que condicionan la actividad del niño y del adolescente que debe adaptarse al medio a través de sucesivos procesos de equilibración²⁵.

Piaget distingue entre el aprendizaje en sentido estricto, por medio del cual se adquiere del ambiente la información específica, y aprendizaje en sentido amplio, que consistiría en el progreso de las estructuras cognitivas mediante procesos de equilibración. El primer tipo de aprendizaje estaría subordinado al segundo o, dicho de otra forma, al aprendizaje de conocimientos específicos depende por completo de estructuras cognitivas generales. Para Piaget, el progreso cognitivo

función de las cuales se buscan aquellas experiencias que aporten desarrollo y satisfacción. En estadios superiores de elaboración se adquiere mayor independencia del medio sin que jamás llegue a ser independiente o autosuficiente del todo.

²⁴ Manterola Marta, Psicología Educativa

²⁵ N.A. El proceso de equilibración se produce por la dependencia entre los procesos cognitivos, la maduración psicológica y la influencia del medio. Al producirse un nuevo conocimiento por interacción con el medio se generan las condiciones necesarias para que los factores biológicos de la maduración desemboquen en un estadio mayor de madurez. Así mismo por maduración la interacción con el medio posibilita la adquisición de nuevos conocimientos. Del mismo modo el contexto social en el que se desenvuelve el niño lo empuja a asumir las conductas necesarias para su inserción y genera la búsqueda de los conocimientos necesarios para ello. Equilibración es el proceso mediante el cual el niño va avanzando armónicamente a través de los diferentes estadios que cambian cuando alguno de estos factores, biológicos, cognitivos y sociales varían.

A la hora de elaborar las diferentes estrategias de aprendizaje es importante tener en cuenta este enfoque si se quiere efectivamente que el aprendizaje redunde en un proceso de maduración, no son pocas las veces en la educación en las que se espera más de los niños y jóvenes de lo que biológicamente pueden dar, al no tomar en cuenta su nivel de desarrollo se agudizan las situaciones frustrantes y negativas de lo que es el proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos.

no es producto de pequeños aprendizajes puntuales, sino que está regido por un proceso de equilibración.

El aprendizaje que alude a la adquisición de instrumentos de conocimiento es el que reviste un especial interés. Se encuentra aquí la diferencia entre contenidos y competencias cognitivas. El desarrollo marca los límites a los procesos de aprendizaje y este último no puede ser completamente independiente de aquel, que consistiría en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración.

Según Piaget, los conocimientos que el niño adquiere, son una consecuencia de la experiencia sensorial que los objetos le proporcionan. Pero nos pone alerta sobre ciertas consideraciones a respetar. Para lograr tal adquisición es indispensable contar con una estructura mental ya elaborada, que sirve para coger y apropiarse de tal conocimiento.

Dice Piaget: “Cualquier conquista es necesariamente dependiente de las conquistas anteriores, pero no llegaría a existir si no mediara una actividad del sujeto”.

Estas conquistas anteriores corresponden a las estructuras mentales de que habla Piaget. Cuando un niño toma un lápiz para trazar un dibujo, él está asimilando el lápiz a la actividad de trazar. Una respuesta previamente aprendida, le permite interactuar con el ambiente. Tenemos entonces, que el primer proceso es el de asimilar los objetos de la realidad a las estructuras que el niño ya tiene.

Cuando el niño está recién empezando a trazar con el lápiz, cada vez que tome un lápiz diferente – más pequeño, más ancho- tendrá la necesidad de practicar algunos ajustes a la acción de prensión, es decir, deberá acomodar la acción al objeto. Cuando el niño empieza a escribir, no puede asimilar todos los objetos que sirven para ello a la actividad que ya forma parte de su repertorio conductual, entonces cada vez que se encuentran con un objeto que presenta nuevas diferencias, tendrá que acomodar su acción al objeto. La acomodación implica un cambio en las estructuras de acción debido a la interacción con el ambiente. El proceso que completa la asimilación es el de la acomodación de la acción al objeto. Ambos procesos constituyen lo que Piaget llama adaptación. Puede decirse que en la medida que el niño aprende a enfrentar su ambiente y a desenvolverse en él efectivamente se está adaptando.

Pero la acomodación no sólo explica la tendencia de nuestros conocimientos o esquemas de asimilación a adecuarse a la realidad, si no que sobre todo, sirve para explicar el cambio de esos esquemas cuando esa adecuación no se produce. La acomodación supone no sólo una modificación de los esquemas previos en

función de la información asimilada, sino también una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos.

La asimilación y la acomodación son maneras de funcionar en relación con el mundo: éstas no cambian a través del desarrollo de una persona. Los adultos también interactúan con su ambiente en término de actividades que han aprendido (asimilación) y cambian su comportamiento al enfrentar las demandas de su ambiente (acomodación). Como no varían y están relacionadas con el funcionamiento humano, se las denomina invariantes funcionales. Es por continuas asimilaciones y acomodaciones que se produce el aprendizaje.

Las actividades que una persona ha aprendido conforman su estructura intelectual. La estructura es un término que se refiere al componente "mental" del comportamiento. Por cada acto hay una estructura mental correspondiente. Cuando un objeto está siendo asimilado a alguna actividad, está realmente siendo asimilado a una estructura. La estructura es la contraparte intelectual de una actividad.

Si los aspectos del ambiente pueden ser asimilados a la estructura, entonces aquellos aspectos del ambiente, a los cuales una persona se acomoda, tienen que producir un cambio en la estructura. En conclusión, cuando se produce aprendizaje, se producen cambios en la estructura mental de la persona lo que posibilita su inserción exitosa en el contexto social en que se encuentra.

EL JUEGO COMO HERRAMIENTA METODOLOGICA

DIVERSOS ENFOQUES

Teóricos precursores de los nuevos métodos activos de educación, destacaron la importancia del proceso lúdico en la educación de los niños. “Enseñarles por medio de juegos”, reclamaba Rabelais, ya en el siglo XVI, añadiendo: “Enséñales la afición por la lectura y el dibujo, y hasta ten en cuenta que los juegos de cartas y de fichas sirven para la enseñanza de la geometría y de la aritmética”²⁶.

Montaigne²⁷ (1533-1592) promovía el campo de la observación como un posibilitante de un mejor aprendizaje, haciendo que el niño fomentara su curiosidad por todo lo que pudiera ver a su alrededor, un edificio, un puente, un hombre, un sitio o un pasaje de la vida de Cario Magno o de César, por ejemplo, mejoraría significativamente su nivel de asimilación de los contenidos.

Comenio²⁸ (1592-1671) resumía su método en tres ideas fundamentales, que fueron las bases de la nueva didáctica: naturalidad, intuición y auto-actividad. Este método natural, que obedece a las leyes del desarrollo del niño, trae consigo rapidez, facilidad y consistencia en el aprendizaje.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) demostró que el niño tiene modos de ver, de sentir y de pensar que le son propios; demostró también que nada se aprende si no es a través de una conquista activa. “No le deis a vuestro alumno ninguna clase de lección verbal: él debe aprender sólo de la experiencia”²⁹. Igualmente advirtió que sólo se aprende a pensar cuando se ejercitan los sentidos, instrumentos de la inteligencia, y que para poder sacar todo el provecho posible es necesario que el cuerpo que los sustenta sea robusto y sano. De acuerdo con esto, la buena constitución del cuerpo es la que hace fáciles y seguras las operaciones del

²⁶ Nunes de Almeida Pablo, Educación Ludica

²⁷ ID.

²⁸ ID.

²⁹ ID

espíritu”³⁰. Puso igualmente de relieve el interés que siente el niño cuando participa de un proceso que corresponde a su alegría natural.

Pestalozzi³¹ (1746-1827), gracias a su espíritu de observación del proceso de desarrollo psicológico de los alumnos y del éxito o el fracaso de las técnicas pedagógicas empleadas, abrió un nuevo rumbo a la educación moderna. Según él, la escuela es una verdadera sociedad, en la cual el sentido de responsabilidad y las normas de cooperación son suficientes para educar a los niños, y el juego es un factor decisivo que enriquece el sentido de responsabilidad y fortalece las normas de cooperación.

Froebel³² (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, establece que la pedagogía debe considerar al niño como actividad creadora, y despertar, por medio de estímulos, sus facultades propias para la creación productiva. En realidad, con Froebel se fortalecen los métodos lúdicos en la educación. El gran educador hizo del juego un arte, un admirable instrumento para promover la educación para los niños “la educación más eficiente es aquella que proporciona a los niños actividades, auto-expresión y participación social”³³. La mejor forma de llevar al niño a la actividad, el auto- expresión y la socialización sería por medio de los juegos. Esta teoría froebeliana fue la que en realidad determinó el que los juegos fueran tenidos como factores decisivos en la educación de los niños³⁴.

Con el gran pensador norteamericano Dewey³⁵ (1859- 1952) se produce una evolución todavía mayor. Para él, las distintas formas de ocupación brindan al niño la oportunidad de insertarse en la vida, de hacer natural el ambiente, un clima en el que él aprenda a vivir correctamente, en lugar de aprender simplemente lecciones que guarden una abstracta y remota referencia a alguna vida posible

³⁰ Id., pg. 121: “Cuando los niños están persuadidos de que los juegos en que participan son simplemente juegos, sufren sin quejarse, aún riéndose, lo que nunca sufrirían de otro modo sin derramar torrentes de lágrimas”

³¹ Nunes de Almeida Pablo, Educación Ludica

³² ID.

³³ ID.

³⁴ Nunes de Almeida Pablo, Educación Ludica (Froebel expone en “La educación del hombre”, un concepto del juego como el producto más puro y más espiritual del hombre en esta edad, el cual, como un signo, revela la actividad espiritual del hombre del mañana. con esta conclusión: “Ha de ser alimentado por la madre y proseguido por el padre”. “La educación del hombre”, Hachette, Paris, 1861.)

³⁵ Nunes de Almeida Pablo, Educación Ludica

que deba situarse en el poseer: “el juego crea el ambiente natural del niño, en tanto que las referencias abstractas y remotas no corresponden a sus Intereses”³⁶

Partiendo de que la verdadera educación es aquella que provoca en el niño el mejor comportamiento para poder satisfacer sus múltiples necesidades orgánicas e intelectuales —necesidad de saber, de explorar, de observar, de trabajar, de jugar, en suma, de vivir— la educación no tiene otro camino distinto de ordenar sus conocimientos, partiendo de las necesidades e intereses del niño. Afirma Claparede: “No es, por tanto, nada absurdo pensar que el juego pueda ser una etapa indispensable para la adquisición del sentido del trabajo”³⁷. Y la observación demuestra que en realidad lo es. No hay, por ende, entre el juego y el trabajo, la oposición radical que la pedagogía tradicional ha supuesto”³⁸

María Montessori³⁹ (1870-1952) constituye la referencia obligada de toda la reflexión pedagógica sobre la enseñanza pre-elemental. Habiendo descubierto en Froebel la idea de los juegos educativos, ella exalta la necesidad de tales juegos para la educación de cada uno de los sentidos. Los juegos “sensoriales” están estrechamente ligados a su nombre.

Jean Piaget cita en varias de sus obras⁴⁰ hechos y experiencias lúdicas aplicadas en niños y deja traslucir claramente su entusiasmo por este nuevo proceso. Para él los juegos no son simplemente una forma de desahogo o entretenimiento para gastar energías en los niños, sino medios que contribuyen y enriquecen el desarrollo intelectual. Por ejemplo, los juegos pre-operatorios (antes del período escolar) no sirven solamente para desarrollar el instinto natural, sino también y ante todo para representar simbólicamente el conjunto de realidades vividas por el niño.

En los intentos que hace el niño para asimilar una realidad, y no poseyendo todavía estructuras mentales plenamente desarrolladas, el niño aplica los esquemas de que dispone, reconstruyendo este universo próximo, con el cual convive. En muchos casos, esta tentativa de reconstruir la realidad termina por deformarla de modo “egocéntrico”, ya que, “bajo estas formas iniciales, constituye una asimilación de lo real a la actividad propia, proporcionando a ésta su alimento necesario y transformando la realidad de acuerdo con las múltiples necesidades del ‘Yo’⁴¹

³⁶ ID.

³⁷ Nunes de Almeida Pablo, Educación Ludica

³⁸ Nunes de Almeida Pablo, Educación Ludica (Claparede, La escuela y la psicología experimental, p. 28.)

³⁹ ID.

⁴⁰ ID

⁴¹ Aebli Hans, Una didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget.

Para Piaget, los juegos se vuelven más significativos en la medida en que el niño se va desarrollando, puesto que a partir de la libre manipulación de elementos variados, él pasa a reconstruir objetos y reinventar las cosas, cosa que ya exige una “adaptación” más completa. Esta adaptación que debe ser efectuada por la infancia, consiste en una síntesis progresiva de la asimilación con la acomodación. Este es el motivo por el cual, dada la propia evolución interna, los juegos de los niños se transforman poco a poco en construcciones adaptadas, que continuamente están exigiendo más trabajo efectivo, hasta el punto de que en las clases elementales de una escuela activa, todas las transiciones espontáneas se producen entre el juego y el trabajo. Y Piaget concluye: “Los métodos de educación de los niños exigen que se les proporcione un material conveniente, con el fin de que, por el juego, ellos lleguen a asimilar las realidades Intelectuales, las que, sin ellos, seguirían siendo exteriores y extrañas para la inteligencia infantil”⁴²

Desde Claparede y Dewey, Wallon ⁴³ y Piaget, está bastante claro que la actividad lúdica es la cuna forzosa de las actividades intelectuales y sociales superiores, y por ello mismo, Indispensable en la práctica educativa. Cada día que pasa, la educación lúdica va ganando nuevas connotaciones y a poco andar, seguirá evolucionando en el sentido del desarrollo, estimulación, técnica, hacia un sentido más político, transformador y liberador.

La educación lúdica cobra su verdadera forma con el enfoque presentado por Celestin Freinet⁴⁴, al definir el “trabajo-juego” dentro de un enfoque político-liberador expuesto por Paulo Freire⁴⁵.

Celestin Freinet, al principio, parece excluir los juegos de la actividad educativa seria y formativa. El mismo lo explica así: “Intentaremos no dejamos llevar más a esas actividades arbitrariamente impuestas que suscitan y piden los juegos de relajamiento compensados, los cuales son como la antecámara de los juegos de lucro y de los juegos alucinantes”⁴⁶

⁴² Id.

⁴³ Nunes de Almeida Pablo, Educación Ludica (WALLON, H., La evolución psicológica del niño, A. COLLIN, París, 1965, en donde se describen la importancia y la esencia de lo lúdico en el desarrollo del niño.)

⁴⁴ Nunes de Almeida Pablo, Educación Ludica

⁴⁵ ID.

⁴⁶ Freinet, Celestin, La educación del trabajo, Delachaux et Niestié, París, 1960, pg. 192.

En realidad, él está arremetiendo contra la pedagogía de los juegos que lleva al niño a jugar de acuerdo con una estrategia concebida por el adulto (de afuera hacia adentro). Arremete contra la práctica pedagógica que sustituye todas las clases de actividades serias (trabajo) por los juegos, con la intención de satisfacer únicamente las necesidades de placer y alegría de los niños (modismo).

Por otra parte, Freinet justifica su condenación y valoriza el juego como actividad educativa, al definir su práctica relativa al trabajo-juego. Para él, el niño debe consagrarse con tanto interés y afición al trabajo como si se tratara de un juego (satisfacción y placer), pero nunca al juego en sí, el que vendría a desalojar al trabajo, simplemente por el hecho de jugar. El mismo afirma que, si la organización escolar, el comportamiento adulto y el ejemplo humano transmiten al niño el sentido de que lo importante es la satisfacción de su necesidad de jugar, el niño se convencerá inconscientemente de que tal es la naturaleza de su destino; y entonces, cuando se le exija algún esfuerzo, el concepto de trabajo, quizás racionalizado, tal vez intelectualmente comprendido y aceptado, llegará a afirmarse en su ser, pero permanecerá como una obligación no esencial, una acción y no una función; un accesorio y no un motor de toda su vida.

Si, por el contrario, en el momento apropiado, el niño se dedica a los trabajos-juegos, si toda su educación familiar, social, escolar y la totalidad de su vida estuvieran centradas en la necesidad de este trabajo-juego, si de él el niño saca las más delicadas y calurosas fruiciones, el juego entonces conservará para él el valor accidental de un sustituto del relajamiento, del placer, pero será la función-trabajo la que iluminará su vida, la que le brindará armonía y equilibrio, la que suscitará una nueva concepción de las relaciones sociales, una filosofía y una moral, que no serán sustraídas de la condición humana, sino que brotarán como una sutil emanación de un nuevo orden basado en la dignidad y en el esplendor del trabajo⁴⁷. Y concluye: “No siempre el trabajo es un juego, y si bien es terrible trabajar siempre, tampoco es bueno jugar siempre”⁴⁸.

Avanzando en el pensamiento de Freinet sobre la cuestión, Paulo Freire, uno de los más importantes pensadores de la educación como práctica de la libertad, aborda implícitamente en sus estudios el concepto de “trabajo-juego”, dándole una nueva dimensión —la dimensión política (conciencia crítica). Al afirmar que estudiar es, efectivamente, un trabajo difícil, que exige disciplina intelectual, la que no puede lograrse sino a través de la práctica⁴⁹, da al trabajo (acto de estudiar) la

⁴⁷ Id, pg. 197

⁴⁸ Nunes de Almeida Pablo, Educación Ludica

⁴⁹ Freire, Paulo, Acción cultural como práctica de la libertad, Paz y Tierra, Río de Janeiro, 1977, p. 9.

significación lúdica, puesto que nadie se dedicaría a una actividad eminentemente seria, penosa, si no tuviera el mínimo de gusto, satisfacción y predisposición para ello. Evidentemente, esta actividad seria, esta búsqueda de nuevos conocimientos exige del estudiante una acción “activa”, indagadora, reflexiva, reveladora, socializadora, creativa, relaciones que encarnan la esencia psicogenética de la educación lúdica, en completa oposición a la pasividad, la sumisión, la alienación, la irreflexión, el condicionamiento de la pedagogía dominadora.

En síntesis, considerando toda la evolución de los juegos, podemos decir que la educación lúdica integra en su esencia una concepción teórica profunda y una concepción práctica actuante y concreta. Sus objetivos son la estimulación de las relaciones cognoscitivas, afectivas, verbales, psicomotoras, sociales, la mediación socializadora del conocimiento y la provocación de una reacción activa, crítica, creativa de los alumnos. Estos convierten el acto de educar en un compromiso consciente, intencional y transformador de la sociedad.

ACERCA DE LA ENSEÑANZA CENTRADA

EN LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Nadie hoy puede negar que rediseñar la educación en las escuelas es abrir ventanas hacia la excelencia para que un mayor número de estudiantes aumenten su nivel de aprendizajes, logrando una inserción exitosa en la educación superior y en la sociedad en general.

Una investigación hecha en el año 1999⁵⁰, a través de encuestas a los alumnos, reportó tedio, monotonía, aburrimiento y falta de compromiso en sus clases como un factor importante que incide en el bajo rendimiento de los jóvenes. De aquí que atender a las motivaciones lleva, necesariamente, un replanteamiento de las estrategias metodológicas de aula.

Para presentar nuevas oportunidades de éxito a los alumnos se creó el MITA (Enfoque de Aprendizaje de Inteligencias Múltiples), que fue diseñado para juntar distintas voces y elevar los puntajes de los estudiantes en cualquier tópico a ser discutido. Para identificar y apoyar las mejores prácticas en la educación, el MITA a través de sus 5 fases motiva a los alumnos a usar capacidades únicas y a explorar los tópicos académicos para una comprensión más profunda, y para expresar el conocimiento en tareas de evaluación múltiple.

El MITA se apoya en teorías como:

- Constructivismo de Vygotsky que sugiere que los aprendedores usen su conocimiento y experiencias pasadas para construir activamente nuevos conocimientos.
- La teoría de inteligencias múltiples de Gardner que sugiere que los aprendedores comprometen múltiples inteligencias para aprender y expresan conocimiento para

⁵⁰ Weber Ellen. Modelo MITA.

comprensión mas profunda.

- Aprendizaje basado en la investigación, que sugiere que los aprendedores comiencen con más preguntas que con hechos.
- Aprendizaje basado en problemas, que sugiere que los aprendedores identifiquen un problema auténtico a ser resuelto, y que luego evalúen ese problema usando tareas que alineen bien con las tareas de aprendizaje
- Pensamiento basado en el cerebro de Caine y Caine (1991, 1994) el que sugiere que todos los estudiantes vienen a clase con habilidades únicas para tener éxito en el colegio, pero que muchas veces éstas yacen dormidas en las clases tradicionales donde los profesores hablan y los estudiantes escuchan pasivamente.

El MITA se vuelca hacia delante para crear cinco fases en el currículo para tener mejores prácticas en los colegios secundarios. El MITA comienza con una pregunta en la fase uno y termina con una reflexión en la fase cinco. Se mantienen las prácticas del pasado, pero incluyen un aprendizaje activo.

Los modelos tradicionales de aprendizaje, donde el aprendizaje fluye directamente desde el profesor al estudiante, es reemplazado por las lecciones MITA. Los estudiantes y los educadores informan y se motivan unos a otros a la vez que, simultáneamente expanden sus propias ideas. El MITA descansa en la colaboración estudiante-profesor en la empresa de aprendizaje, a medida que el modelo busca comprensión mas profunda de cualquier tópico a través de diversas contribuciones a partir de múltiples fuentes. El MITA intercambia la entrega de hechos y respuestas prefijadas por preguntas que invitan a veces a la ambigüedad e inspiran la exploración continua por profesores y estudiantes. Transforma las evaluaciones en contratos negociados entre aprendedores y concedores, relaciona problemas del mundo real más allá de la clase, y hace surgir la reflexión para asegurar los ajustes que mejoran el aprendizaje. La idea es construir sobre las mejores prácticas del pasado, mientras se incluyen los nuevos conocimientos sobre como el cerebro aprende mejor estando en su capacidad óptima.

En los Institutos MITA donde ahora se usan prácticas MITA, los participantes panean todo su currículum creado a las experiencias, intereses de los estudiantes y habilidades que primero tienen en mente y el currículo llena las expectativas académicas de modo flexible y relevante que permite que diversos estudiantes lo logren.

Esquema de la Reforma MITA

La influencia de las cinco fases del esquema MITA vigoriza el lenguaje y la dirección de las actividades de todos los centros.

El currículo MITA consiste en cinco pasos, el que comienza con preguntas y concluye con reflexiones.

En la fase uno: dan la bienvenida a preguntas y diálogos alrededor de mesas, más que entregar hechos. De manera semejante cuando se preparan lecciones de educación superior, comenzamos con preguntas significativas.

La fase dos identifica metas claras, llamadas objetivos de rendimiento, que ilustran el mínimo de aprendizaje que todo estudiante debiera lograr y frente a los cuales se mide el progreso de los alumnos.

La fase tres se crea una rúbrica o medida junto con los estudiantes, para identificar criterios específicos de una evaluación justa de la inteligencia de cualquier trabajo. Se negocian las rúbricas con los alumnos y se distribuyen antes de que se comience con las tareas. Los estudiantes responden más personalmente al currículo cuando ellos conectan el currículo de la clase con problemas reales y eventos a través de la creación de resultados observables. Las rúbricas también trabajan mano a mano con las tareas de evaluación relacionadas. Los alumnos requieren una tarea para poder expresar su comprensión y para demostrar que todos los criterios anotados en la lista en las rúbricas sean logrados con éxito.

La cuarta fase de MITA asegura que el aprendizaje y las tareas de evaluación se relacionen a problemas del mundo real, a los intereses y habilidades de los alumnos y a todos los contenidos requeridos.

En la fase cinco: los estudiantes y profesorado reflexionan sobre el nuevo conocimiento adquirido y explora el proceso de aprendizaje para mejorar futuros logros.

MITA expande la comprensión de los alumnos en clase:

- Extrayendo de su experiencia pasada
- Comprometiendo talentos e intereses como herramientas para aprender.
- Ayudando a los aprendedores a atreverse a soñar.

Las suposiciones que inspiran las lecciones MITA son:

- Que la curiosidad aumenta la calidad del rendimiento

- Que el aprendizaje se construye sobre ideas pasadas
- Que las células cerebrales crecen con el desafío
- Que cada cerebro está cableado en forma única
- Que la práctica aumenta el intelecto.

En cualquier estrategia que busque mejorar los aprendizajes se ha de atender exhaustivamente a los niveles de participación y compromiso que han de mostrar tanto los alumnos como los profesores, por cierto que sin dejar de lado el rol de las instituciones, como los colegios y sostenedores, de las municipalidades y sus departamentos de educación, del ministerio de educación con su rol fiscalizador y el gobierno en el impulso que ponga en las políticas al respecto.

La teoría de las inteligencias múltiples plantea grandes desafíos y un cambio radical en los paradigmas desde los cuales se piensa la educación en Chile. El protagonista tradicional de la educación ha sido el profesor y de él dependían los logros de los alumnos: si mantenía todo en orden, en silencio y a todos trabajando era bueno, si en sus clases nadie podía levantarse porque era sancionado tenía un buen manejo de grupo, por lo tanto era bueno no importando los medios coercitivos que utilizara para ello. Esto era sí porque respondía al paradigma que atribuía más importancia al enseñar que al modo de aprender de una persona frente a un determinado saber. En este esquema los alumnos se acomodaban a los educadores generándose una escala de clasificación que iba desde los mejores hasta los que no tenían remedio. La labor del profesor no era cuestionada, si había alumnos que aprendían y tenían un buenas calificaciones era fruto del trabajo del docente, en cambio era responsabilidad del alumno y de los padres si no tenían buenas calificaciones. El sistema de evaluación de logros se centraba en las calificaciones, de modo tal de seleccionar a los más capacitados para avanzar en los niveles superiores; por esto se entendía la repitencia como una condición necesaria para que un alumno alcanzara mejores niveles de rendimiento y de paso recibía una sanción por no ser capaz de seguir el ritmo impuesto por el colegio o los profesores. En otras palabras se seleccionaba a los mejor dotados y exitosos apartándolos de los menos dotados y fracasados. Lamentablemente en nuestro país evaluaciones como el SIMCE, cuyo fin es

mejorar la calidad de la educación evidenciando los puntos deficitarios para establecer las acciones remediales, sólo ha servido a establecer castas, la educación de orden privado sigue siendo la que arroja los mejores índices y la pública los peores.

El cambio paradigmático que propone este Marco es entender la educación como una instancia que está al servicio del desarrollo de una persona en particular. El protagonismo no lo lleva el modo de enseñar sino que el modo de aprender de ella y el temple profesional se medirán en cuanto el profesor sea capaz de llevar a cada alumno a alcanzar el aprendizaje esperado y para ello debe tener en cuenta las situaciones desde la cual se enfrenta a determinado saber. Se pasa de una educación impuesta a una en la que el diálogo y el respeto son los ejes fundamentales, de una evaluación centrada en la calificación a una cuyo énfasis es el logro de objetivos.

El cuidado que es necesario tener es no caer en un movimiento pendular, de una educación centrada en el rol de los adultos con un marcado sello impositivo y exitista, a otra demasiado permisiva y compresiva en la que no se establezcan estándares mínimos de logro, en la que la opinión de los alumnos sea la última palabra quedando para el adulto sólo acomodarse a los movimientos caprichosos de sus alumnos. El equilibrio no es cosa fácil, y la teoría de las inteligencias múltiples permite enfrentar y superar las dificultades sin un gran costo humano y técnico. Por esto que parece prudente partir cualquier proyecto de mejora simentándolo en estos dos pilares: por un lado la función del adulto educador y su responsabilidad para con los alumnos y, por otro el alumno que con sus capacidades particulares se ve enfrentado a la responsabilidad en su propio desarrollo intelectual y humano, asumiendo él el protagonismo y asumiendo las consecuencias de sus decisiones y actos.

MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA⁵¹

El Marco para la Buena Enseñanza es un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación de Chile, destinado a orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente. En el Marco de la buena enseñanza se establece que los docentes Chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuan bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela.

Se empleará este Marco para la Buena Enseñanza para orientar mejor nuestra política de fortalecimiento de la profesión docente. Las Universidades que diseñan los programas de formación inicial y de desarrollo profesional, encontrarán sus criterios e indicadores, a sí como la base técnica para mejorar sus propuestas.

Pero lo más importante es que cada uno de los profesores y profesoras, individual y colectivamente, podrán examinar sus propias prácticas de enseñanza y educación, contrastando su auto-análisis con parámetros consensuados por el colectivo de la profesión para así poder mejorar y poder perfeccionarse.

Con respecto a las características del Marco para la Buena Enseñanza estas apuntan específicamente a educadores comprometidos vocacionalmente con la formación de los estudiantes.

- Educadores involucrados como personas con todas sus capacidades y valores.
- Reconocimiento de la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los variados contextos en que estos ocurren.
- Capacidad por parte de los Educadores en cuanto a la generación de ambiente propicio para el aprendizaje.
- Responsabilidad Docente con respecto al mejoramiento de los logros de los alumnos.

⁵¹ SEPTIEMBRE, 2003

- Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite a los profesores
- muy por el contrario su objetivo es poder contribuir al desempeño óptimo de la enseñanza,
- en el cual los profesores se puedan instruir y enriquecer sus prácticas profesionales.

Cada uno de los dominios que a continuación serán mencionados hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo.

El diseño de los criterios muestra elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer?
- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles.

Este Marco para la Buena Enseñanza consta de cuatro criterios:

Dominio A: "Preparación de la Enseñanza",

Dominio B: "Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje",

Dominio C: "Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes", y por último,

Dominio B: "Responsabilidades Profesionales".

Los cuales muestran elementos en los que deben centrarse los profesores en el proceso educativo, estos van desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambiente propicio para el aprendizaje, la reflexión y autocrítica de las prácticas docentes, necesarias para retroalimentar y enriquecer el proceso.

DOMINIOS DEL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA
Y SU RELACION CON LA TEORIA DE LAS INTELIGENCIAS MULTIPLES

DOMINIO A: "PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA"

FUNDAMENTACIÓN

Este dominio se refiere, tanto a la disciplina que enseña el profesor, como a los principios y competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. El profesor debe poseer conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje.

CRITERIO A. 1

DOMINA LOS CONTENIDOS DE LAS DISCIPLINAS QUE ENSEÑA Y EL MARCO CURRICULAR NACIONAL:

FUNDAMENTACIÓN:

"No se puede enseñar lo que no se sabe". Se refiere fundamentalmente a que el docente posea "comprensión sobre el contenido" que va a enseñar, se espera que los docentes posean un grado alto de experticia y dominio en lo que hacen. Si bien es cierto que el conocimiento ya no se encuentra fundamentalmente en los maestros sino que en fuentes externas a ellos, estos deben poseer un campo de dominio amplio y profundo, es deseable que, dependiendo de las diferentes disciplinas, se encuentren en una inquietud permanente de investigación, de modo tal de compartir con los alumnos la experiencia de

realizar lecturas siempre novedosas de los contenidos sabidos o la búsqueda de alguna respuesta a alguna pregunta nueva sobre hechos pasados o verdades establecidas por la ciencia, por ejemplo. Y, si a esto se le suma un manejo de diversas técnicas pedagógicas adecuadas a su disciplina, se obtiene una situación de verdadero aprendizaje significativo que parte de una situación común con los alumnos, la inquietud por el saber y de conocimientos y habilidades previas. El docente podrá diseñar, seleccionar y organizar estrategias que otorguen sentido y coherencia a los contenidos que se van a desarrollar, es decir debe buscar y utilizar diversas estrategias de enseñanza adecuando los contenidos a la realidad del aprendizaje de sus alumnos.

El profesor debe tener la capacidad de dar ejemplos o generar aplicaciones de los contenidos que enseña en relación con otros subsectores de aprendizaje, llevando a los estudiantes a ser capaces de transferir lo aprendido a situaciones similares de su vida cotidiana, así los contenidos tendrán mayor sentido y utilidad.

El conocer la realidad social, cultural de sus alumnos le permitirá al profesor poder conectar los contenidos de los subsectores que enseña para que de esta manera el alumno una vez que egrese del proceso educativo pueda estar preparado para una sociedad cada vez más demandante.

Por esta razón es primordial que se desarrollen en los alumnos habilidades para manejar información, recuperarla cuando sea necesario, comprenderla y utilizarla, y de esta forma ser capaces de alcanzar un nivel de comprensión, de relacionar unidades de conocimientos en contextos mayores a la realidad.

Por último el docente debe conocer la propuesta curricular vigente, y ser capaz de identificar los énfasis y orientaciones generales de los subsectores que enseña”.

RELACIÓN ENTRE CRITERIO A.1 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La importancia del dominio de la disciplina que profesa un educador es en cuanto sabe como enseñarla. Porque conoce los diferentes grados de complejidad de los contenidos puede crear estrategias adecuadas a ellos para que cualquier persona pueda alcanzar la comprensión de los mismos. Como más adelante se verá, este dominio del Marco requiere un grado importante de conocimiento de la realidad desde la cual los alumnos se

plantean el desafío de aprender. Así la labor del docente se erige sobre dos pilares fundamentales, saber en profundidad lo que se pretende enseñar y saber cómo enseñar aquello que se sabe en profundidad.

CRITERIO A.2

CONOCE LAS CARACTERÍSTICAS, CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS DE SUS ESTUDIANTES.

FUNDAMENTACIÓN:

“Los alumnos, dependiendo del nivel o curso en que se encuentren tienen ciertas características de desarrollo intelectual, social y emocional. Con estos antecedentes el profesor debe ser capaz de distinguir la graduación de complejidad en que los contenidos deben ser tratados y analizados, compartiéndolo con los estudiantes, de modo tal de obtener de ellos un grado importante de compromiso.

El profesor debe tener conocimientos generales sobre la progresión en el desarrollo de los alumnos desde el ámbito cognitivo, físico y socio afectivo. Estos conocimientos serán de gran beneficio para el profesor, pues le permitirá tener mayor manejo en como generar estrategias más eficaces y adecuadas a los niveles de desarrollo de los estudiantes. Estas estrategias sin duda tienen que estar relacionadas con la cultura social de donde provienen, es decir, su entorno más cercano, porque los diferentes grados de significatividad que se le otorgan a los contenidos dependen del de dónde se viene.

El profesor debe conocer las fortalezas y debilidades de sus alumnos respecto de los contenidos que enseña. La experiencia de años escolares anteriores hace tener al profesor mayor conocimiento de los contenidos que manejan. El profesor sabe como incorporar estos contenidos, lo cual será fundamental en la preparación de las clases. También le permitirá conocer las diferentes maneras en que aprenden sus alumnos, así como también las estrategias para abordar los distintos ritmos de aprendizaje con el fin de que todos aprendan.

RELACIÓN ENTRE CRITERIO A.2 Y TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

Es fundamenta conocer las características de los alumnos y las experiencias de

aprendizaje que poseen, esto le permitirá utilizar diversas metodologías de trabajo y así poder lograr los aprendizajes esperados, superando las debilidades que presenten a través de una utilización adecuada de aquellas las fortalezas que presenten. Conocer las experiencias personales frente a un contenido determinado ayuda a precisar los conocimientos previos con los que viene y que facilitan la planificación de una estrategia de aprendizaje.

CRITERIO A.3

DOMINA LA DIDÁCTICA DE LAS DISCIPLINAS QUE ENSEÑA:

FUNDAMENTACIÓN:

Se refiere a la destreza que el docente tiene de los contenidos que enseña, debe ser capaz de transmitir ese conocimiento generando dinámicas de mayor compromiso en los estudiantes. Debe dominar el cómo sus alumnos aprenden los diferentes contenidos, anticipando y conociendo los problemas más comunes que presentan frente a las diferentes situaciones de aprendizaje, y esto llevarlo a la planificación en la que también se han de tomar en cuenta las dificultades propias de cada disciplina. De esta manera se facilitan los aprendizajes y se favorece el que todos puedan alcanzar los niveles esperados.

RELACIÓN ENTRE CRITERIO A.3 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

Todos los saberes poseen su propia complejidad y presentan desafíos distintos conforme a aquel que los enfrenta. En educación muchas veces se ha pasado por alto el que los diferentes sectores de aprendizaje exigen esfuerzos distintos, que se ven incrementados con el hecho de que no todas las personas aprenden del mismo modo. Las evaluaciones diferenciadas no han de ser sólo de aquellos alumnos que presentan algún tipo de problema cognitivo, sino que de todos los alumnos y de los sectores. Así, por ejemplo matemáticas posee una complejidad que no tiene lenguaje, por lo mismo la forma de enseñarlas y de evaluarlas ha de ser distinto.

CRITERIO A.4

ORGANIZA LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE MANERA COHERENTE CON EL MARCO CURRICULAR Y LAS PARTICULARIDADES DE SUS ALUMNOS

FUNDAMENTACIÓN:

El Marco Curricular establece los objetivos y contenidos mínimos esperados por lo que cualquier actividad docente deberá estar en concordancia con ellos, los contenidos y objetivos que no se encuentren contemplados explícitamente en él tienen su validez desde la perspectiva de cumplir inquietudes particulares, ya de la comunidad educativa que quiere lograr algún énfasis en específico, de los mismos alumnos que presentan intereses personales frente a determinado contenido, o del profesor que puede querer compartir con sus alumnos su experiencia con dicho contenido. La coherencia se verá reflejada en la planificación estratégica de las unidades para cada nivel.

RELACION ENTRE CRITERIO A.4 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Siendo el currículo de la educación chilena muy rígido, con tiempos muy acotados y que no permiten muchas innovaciones al respecto., sí se puede hacer más partícipes a los alumnos en la estructuración del mismo en los diferentes sectores. Así por ejemplo unos alumnos para aprender de gramática la estructura de la oración y sus diferentes elementos preferirán abordar dicho conocimiento a través de la lectura de algún clásico de la literatura latinoamericana o chilena; otros preferirán el análisis estructural de la misma y realizar muchos ejercicios de identificación y clasificación. Ambos grupos llegan al mismo nivel de logro, pero por caminos distintos y ritmos distintos. El desafío es estructurar las situaciones de aprendizaje para que pueda darse estas innovaciones.

CRITERIO A.5

LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN SON COHERENTES CON LOS OBJETIVOS DE

APRENDIZAJE, LA DISCIPLINA QUE ENSEÑA, EL MARCO CURRICULAR NACIONAL Y PERMITEN A TODOS LOS ALUMNOS DEMOSTRAR LO APRENDIDO.

FUNDAMENTACIÓN:

Al encontrar una planificación bien estructurada con niveles de complejidad ascendente y con estrategias metodológicas adecuadas a los alumnos y a los objetivos fijados la evaluación se torna fundamental, pues en ella se encontrarán los elementos necesarios para verificar el estado de avance en el proceso. La coherencia de toda evaluación se juega en la claridad de lo que se pide a los alumnos, es decir, si lo que se esperaba que logaran lo hicieron o no.

Es muy importante destacar que los docentes deben comunicar a sus alumnos cuales serán los criterios de evaluación, para que de esta forma los alumnos tengan conocimiento al respecto y se esfuercen por alcanzar los objetivos planteados por el currículo escolar.

RELACION ENTRE CRITERIO A.5 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Es labor del educador realizar el cruce entre los objetivos trazados por el currículo escolar, las exigencias propias de la disciplina que enseña, los intereses u objetivos fijados por los mismos alumnos y la diversidad que un grupo curso presenta en sus modos y ritmos de aprendizaje que exigen evaluaciones diferentes. Esto es lo más complejo en los desafíos que presenta una educación que toma en cuenta la diversidad. Para ello se requiere que los docentes cuenten con un acabado conocimiento de sus alumnos y un manejo experto de los aspectos técnicos de su quehacer docente. Según la teoría de Gardner todos los docentes deberían potenciar las habilidades que poseen los alumnos y adecuar la enseñanza de los contenidos al área en que el mismo se desenvuelva mejor y que facilite su aprendizaje, ampliando las posibilidades de aprendizaje en que el niño pueda buscar y descubrir sus propias respuestas a inquietudes o dudas que le surgen en el proceso educativo. De aquí que es necesario diversificar las herramientas de evaluación que se utilizan para el mismo contenido y dar a elegir a los mismos alumnos el como quieren ser evaluados en determinado momento. Importante es asegurar los índices de exigencias, de modo tal que una interrogación, por ejemplo, posea el mismo nivel que una dramatización o un test de preguntas y respuestas.

DOMINIO B "CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO"

FUNDAMENTACIÓN:

Las habilidades involucradas en este dominio están enfocadas principalmente en la creación de un ambiente estimulante y propicio para el logro de los aprendizajes esperados en un clima de respeto y mutua colaboración. El aprendizaje va a ser favorecido cuando se de un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando establezcan y mantengan normas constructivas de comportamiento.

CRITERIO B. 1

ESTABLECE UN CLIMA DE RELACIONES DE ACEPTACIÓN, EQUIDAD, CONFIANZA, SOLIDARIDAD Y RESPETO.

FUNDAMENTACIÓN:

Este dominio apunta a que el profesor debe generar relaciones de respeto con sus alumnos. Este tipo de relaciones se caracterizan por un trato de respeto y cordialidad donde el profesor no olvida su rol de autoridad pedagógica y responsable del curso que enseña y los alumnos reconocen en él esa autoridad. Es importante que el profesor escuche atentamente a todos sus alumnos y además promueva que ellos se escuchen también y de esta manera, tanto el profesor como todos los alumnos se ven enriquecidos con comentarios y opiniones.

Sin duda estos espacios de mutua confianza no solo favorecen las relaciones interpersonales, sino que también el logro de los aprendizajes, pues los alumnos aprenden unos de otros en situaciones comunicativas además se sienten con más confianza y motivación a realizar preguntas o dar sugerencias. Es importante propiciar estas instancias sin hacer distinción entre los alumnos más aventajados por sobre los que no, así como también es importante considerar las diferencias personales, culturales, étnicas y de género de los alumnos, es fundamental otorgar espacios para que ellos expresen sus diferencias y realicen aportes.

Otro aspecto relevante es que el profesor debe demostrar la capacidad para manejar los conflictos y burlas entre sus alumnos y de esta manera contribuir a darles una adecuada

solución a los problemas que se puedan presentar.

El profesor debe demostrar competencias para generar la aceptación de opiniones convergentes y divergentes con el fin de poder construir el conocimiento desde perspectivas diferentes pero que apuntan a los mismos fundamentos. Esto genera instancias valiosas que facilitan el proceso de interiorización de valores como el respeto, la aceptación de las diferencias y la tolerancia a la diversidad. Esta divergencia puede generar conflictos que puedan entrapar el proceso, pero el profesor ha de hacer uso de las habilidades de manejo de conflicto al interior de los equipos de trabajo. Es importante que ante este tipo de conflictos entre sus alumnos promueva la vivencia de valores positivos entre ellos, además de favorecer interacciones amistosas y gratificantes.

RELACIÓN ENTRE CRITERIO B.1 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Importancia tiene que el docente sea capaz de establecer un clima de respeto entre él y los estudiantes, sí como también entre los mismos jóvenes, de modo tal de propiciar una mayor confianza, creando instancias donde aprendan a escucharse y puedan intercambiar opiniones, respetando los diferentes puntos de vista, así como también reconocer, aceptar y enmendar los errores que cometen. Lograr entre sus alumnos un clima afectuoso permitirá que los errores que siempre se dan en el proceso de aprendizaje se conviertan en otra más de las oportunidades de ayudar y no una instancia de burla o de discriminación. Por lo mismo tanto las estrategias de enseñanza como las de evaluación deben propiciar una superación de los niveles personales de conocimiento y dominio de determinado campo y no una carrera en la que sólo se busca la nota para pararse a fin de año frente a todo el colegio como el “mejor promedio”, pero no como aquel que más aprendió. Siendo una estrategia para estimular el buen desempeño de los alumnos, las premiaciones tradicionales, sólo ayudan a discriminar y no reconocer los logros y la superación personal.

El docente no debe resolver los conflictos que surgen entre los alumnos, sino que poseer los conocimientos y las estrategias para ayudarles a que ellos mismos resuelvan sus propios problemas sin recurrir a conductas agresivas o discriminatorias. El docente debe promover además del respeto la solidaridad entre los estudiantes, para que de esta forma los alumnos que tienen más habilidades en un área apoyen a los alumnos que tienen mayor dificultad, promoviendo así el que todos aprendan y la creación de redes de apoyo mutuo.

CRITERIO B.2

MANIFIESTA ALTAS EXPECTATIVAS SOBRE LAS POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE TODOS SUS ALUMNOS.

FUNDAMENTACIÓN

Un aspecto crucial al interior de la sala de clases es la capacidad del profesor para generar un ambiente que favorezca la autoestima centrada en las posibilidades que cada alumno posee para lograr los aprendizajes esperados. Esto se relaciona estrechamente con su disposición a comprometerse con los contenidos que enseña y con lograr que sus alumnos se motiven y valoren lo que está aprendiendo. Por esta razón el profesor deberá generar para sus alumnos situaciones de aprendizaje de manera creativa e interesante para los alumnos. El profesor deberá promover en sus alumnos el interés por el aprendizaje, instar a la indagación y búsqueda de nuevas respuestas así como también la autosatisfacción que se genera cuando, después del planteamiento de un problema, se llega al resultado adecuado.

El profesor debe ser capaz de generar estilos de trabajo en que todas las opiniones y preguntas sean tomadas en cuenta con el objetivo de enriquecer aún más dichos aprendizajes. En estos ambientes los alumnos se sienten desafiados a aprender y son apoyados por el profesor, quién no demuestra acepción frente a las posibilidades reales para el logro de los conocimientos, es decir, cree que todos sus alumnos pueden aprender, algunos con más esfuerzo que otros, pero nadie quedará sin lograrlo.

De esta manera los alumnos no temen al ridículo y a las risas ya que se sienten con la confianza y apoyo del profesor, además saben que es un espacio para aprender y plantearse cuestionamientos o dudas. El resolver sus dudas les permitirá centrar la actividad del alumno en la calidad de su trabajo además de instar a que con esfuerzo se pueden lograr excelentes resultados.

RELACIÓN ENTRE CRITERIO B.2 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

Es hecho de que todas las personas poseen estilos particulares de habérselas con la realidad, estos estilos han sido decantados a través del ensayo y error permitiendo así que la persona en cuestión posea una gama determinada, pero no finita, de dar respuestas a los requerimientos de la realidad, estas son la fuente de la que manan los diferentes comportamientos a la hora de aprender determinado contenido escolar. En un esquema tradicional de educación no eran tomados en cuenta de modo tal que se tendía a trazar un estilo de enseñar determinado sector o contenido, de modo tal que aquellos que se acercaban más a él, tenían calificaciones mejores. En cambio una educación inspirada por la teoría de la inteligencias múltiples sostiene que las capacidades de aprender determinado contenido viene dado por las potencialidades y capacidades de cada alumno, de modo tal que todos aprenderán, pero no de la misma forma ni en el mismo plazo. Para poder motivar a los alumnos a que asuman dicho aprendizaje en forma personal y comprometida es necesario partir de las necesidades reales que presentan en sus vidas y llevarlos a Vivenciar como pueden dar respuestas a esas problemáticas, en otras palabras obtener un aprendizaje que signifique, que sirva aquí y ahora.

CRITERIO B.3

ESTABLECE Y MANTIENE NORMAS DE CONVIVENCIA EN EL AULA.

FUNDAMENTACIÓN:

Es importante considerar que las actividades de aula no se pueden llevar a cabo en un ambiente en que la conducta de los alumnos no permita el desarrollo de la misma, es por esta razón que el profesor debe poseer las habilidades de manejo de curso necesarias para crear un ambiente de respeto y comunicación.

Debe generar un clima en donde las normas de convivencia sean claras y las mismas para todos los alumnos, es muy importante que los alumnos sean partícipes de la elaboración de las reglas, las que favorecerán una convivencia grata y propicia para el aprendizaje. El profesor dejará de manifiesto a las consecuencias a que se exponen aquellos que no cumplen estas normas, para esto además deberá manejar estrategias que le permitirá enfrentar estas transgresiones, las que sin duda proporcionarán la oportunidad de dar sentido formativo a las correcciones o sanciones si el caso lo requiriese.

Es importante abordar el quiebre de las reglas de manera afectiva y respetuosa, además deberá aprovechar dichas instancias para fomentar acciones de respeto y aprendizaje, las que serán muy provechosas para los alumnos transgresores, ya que les permitirá retomar el buen comportamiento y asumir las acciones reparadoras de los daños si los hubiere.

RELACIÓN ENTRE CRITERIO B.3 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Los alumnos, como cualquier ser humano, aprenden a comportarse de modo adecuado a las situaciones en las que se encuentran, este aprendizaje es el decantamiento de muchas situaciones en las que se le mostraron los límites entre los cuales podía moverse con tranquilidad y las sanciones a las que se exponía al transgredirlos. Estos límites los ponen los adultos que tienen la misión de formarlos, no nacen de modo espontáneo, al contrario, espontáneamente los humanos hacemos prevalecer el dominio y las reglas impuestas por los más fuertes y, frente a esto el sometimiento de los más débiles. Una educación que atienda a las particularidades en los modos de dar respuesta a los requerimientos de la realidad, que fomente el desarrollo integral de la persona debe mantener un código de comportamiento claro, estable y coherente con principios y valores, no impuestos arbitrariamente sino que dialogado, pero firme; de modo tal que el alumno sepa el pro qué de las exigencias para una convivencia que propicie el desarrollo de todos y no sólo de algunos mejor dotados en determinado campo. Para ello el docente tiene que tener el control sobre las situaciones de la sala de clases, debe inspirar respeto y no temor, respetar a los alumnos para ser respetado por ellos, tener bien claro que las funciones son distintas, pero en cuanto personas, son todos iguales, educadores y educandos. Esto implica una postura de servicio y humildad por parte del adulto que no siempre está presente, lamentablemente los comportamientos impositivos permanecen en nuestras salas de clases y pareciera que por mucho tiempo más.

CRITERIO B.4

ESTABLECE UN AMBIENTE ORGANIZADO DE TRABAJO Y DISPONE LOS ESPACIOS Y RECURSOS EN FUNCIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

FUNDAMENTACIÓN:

Las mejores técnicas de enseñanza son inútiles si no se dispone de una planificación adecuada, tomando en cuenta los tiempos, recursos y espacios adecuados en función de los aprendizajes esperados. Organizar el tiempo de manera eficiente de modo tal de incorporar comentarios y aportes de sus alumnos con fin de que la clase permita una labor productiva.

Los contenidos abordados por el profesor deberán tener un objetivo conocido por todos, permitiendo así comprender lo que se le propone. El estructurar el espacio de manera flexible le permitirá organizar la sala de clases al tipo de actividad planificada.

El que se utilice de manera pertinente el entorno natural, social y cultural será muy provechoso para los alumnos permitiéndoles vivenciar otras instancias de aprendizajes que podrían resultar significativas.

Por último, es muy importante que los alumnos puedan acceder, conforme las necesidades de la actividad, a los materiales y recursos necesarios para el logro de los objetivos.

RELACIÓN ENTRE CRITERIO B.4 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

Es fundamental que el profesor organice sus tiempos de manera efectiva de modo que facilite espacios para que sus alumnos intercambien opiniones y comentarios no solo con él, sino también con sus pares; sin duda estos espacios permitirán que la clase transcurrirá productivamente y favorezca el desarrollo de la inteligencia interpersonal, permitiendo así el intercambio de ideas y favoreciendo al trabajo colaborativo. Si los alumnos tienen acceso libre a diferentes recursos para aprender determinado contenido se estimula el diálogo en búsqueda de fines comunes a un grupo de trabajo, con ello el profesor se convierte en un acompañante de las experiencias que los mismos jóvenes establecen como pasos necesarios para el logro de su meta. La sala de clases debe convertirse en un centro de recursos ad hoc para el aprendizaje de determinado sector. Exitosas han sido las experiencias de algunos colegios de disponer, no de salas por curso, sino que por sector o subsector de aprendizaje, de modo tal que al entrar, el alumno dispone de muchos recursos pedagógicos de los que puede disponer libremente y

en formas organizada.

Además en este criterio se hace mención a que el profesor debe utilizar de manera pertinente el entorno social y natural, esto tiene directamente relación con la Inteligencia Naturalista ya que a través de esta podrán vivenciar situaciones que pueden resultar muy significativas para los alumnos.

DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES

Fundamentalmente en este dominio se destacan los aspectos que están involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje, otorgando realce e importancia a la misión principal que tienen las escuelas, generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Adquieren relevancia las habilidades que desarrolle el profesor situaciones estimulantes de aprendizajes para sus estudiantes, en donde se favorezca la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Estas situaciones de aprendizaje deben estar relacionadas con los intereses de los estudiantes entregándoles los recursos adecuados y el apoyo necesario.

Con el objetivo de lograr que los alumnos participen activamente en los aprendizajes, el profesor debe involucrarse como persona, además de compartir con sus alumnos

los objetivos planteados y cuáles serán los procedimientos que se utilizarán para lograrlos. El profesor deberá constantemente monitorear los aprendizajes de los alumnos, con el fin de evaluar el proceso enseñanza - aprendizaje y de esta forma adecuarlos a las necesidades de cada alumno.

CRITERIO C.1

COMUNICA EN FORMA CLARA Y PRECISA LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

FUNDAMENTACIÓN:

Si el profesor es claro y preciso en la comunicación de objetivos, contenidos y la metodología a usar, los alumnos podrán dar sentido a esta información de acuerdo a sus

conocimientos previos, experiencias e intereses frente a los contenidos. Esta información será efectiva si despierta el interés en los alumnos manifestado en su disposición a pensar e indagar. Es importante que el profesor comparta con sus estudiantes los propósitos de la clase, los contenidos que se van a desarrollar relacionándolos con los objetivos a lograr, estableciendo la relación entre lo que realizarán en clases y las experiencias personales que tienen frente a los temas. Para cada estudiante han de quedar claros los criterios de evaluación y las diferentes ponderaciones de cada uno de ellos, esto para que logren relacionar esa evaluación con su aprendizaje efectivo.

RELACIÓN ENTRE CRITERIO C.1 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

Cuestión fundamental para el buen desarrollo de una situación de aprendizaje es el conocer y dar respuesta con claridad meridiana las siguientes preguntas: qué es lo que se busca con ella, quiénes lo harán, como lo harán, en dónde lo harán, cuáles son los tiempos establecidos para ello y cuáles serán los sistemas de evaluación, tanto del proceso como de la evaluación final. Lo que la teoría de las inteligencias múltiples propone es que en la fijación de las características de la ejecución de determinado proyecto los alumnos puedan participar. Esta participación no ha de remitirse sólo a tomar conocimiento, sino que a ser actor fundamental en su fijación. Con ello se espera una mayor adhesión a cada uno de estos aspectos, de modo de obtener un mejor aprovechamiento de la estrategia metodológica, de los recursos puestos a su disposición y asegurar un aprendizaje de todos los alumnos, puesto que todos participaron en su elaboración e hicieron que se tomaran en cuenta sus características y objetivos personales frente a determinado contenido.

CRITERIO C.2

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SON DESAFIANTES, COHERENTES Y SIGNIFICATIVAS PARA LOS ESTDIANTES.

FUNDAMENTACIÓN:

El compromiso que existirá entre los estudiantes y sus aprendizajes va a variar en la medida en que se sientan desafiados por las actividades planteadas, por la actitud del

profesor, el nivel de exigencia que debe ser adecuado a las posibilidades reales de los estudiantes.

Para la existencia de este compromiso en los alumnos las situaciones de aprendizaje deben ser presentadas de forma coherente, claras y definidas que permitan diferenciar sus distintas etapas. El contenido será presentado por medio de variadas formas, tales como explicaciones, situaciones reales, metáforas, analogías, experimentos etc. además deben incluir recursos o materiales de apoyo y que sean significativos, en relación a la complejidad del contenido y la diversidad de sus estudiantes. En este contexto las tareas o trabajos asignados por el profesor tienen como finalidad, reforzar, ampliar o profundizar los aprendizajes adquiridos por los alumnos permitiendo la búsqueda de nuevas soluciones. Por último, al formular preguntas con relación a los aprendizajes logrados se está estimulando la reflexión acerca de sus propios conocimientos y estar abiertos a la adquisición de nuevos conocimientos.

RELACIÓN ENTRE EL CRITERIO C.2 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

Que las estrategias sean desafiantes permite que los alumnos asuman el aprendizaje como un obstáculo que los inquieta y los anima a superarlo. Al ser un desafío coherente les permite superarlo con un esfuerzo adecuado a las capacidades de cada uno disminuyendo o eliminando la frustración que desemboca en el que rápidamente lo dejen de lado. Por último, significativo es la utilidad que les reporta frente a situaciones externas a la sala de clases y, para las cuales dicho contenido les permite dar una respuesta adecuada. Cada uno de estos criterios para la elaboración de una estrategia ha de ser fijado en conjunto con los alumnos, esto requiere reuniones previas de planificación entre profesor y alumnos, esta instancia no existe en las estrategias de trabajo docente, más bien los educadores, cuando planifican, lo hacen en privado y sin la intervención de los jóvenes y, por esto las clases se tornan más en un enfrentamiento de intereses que en una instancia de genuino aprendizaje.

CRITERIO C.3

EL CONTENIDO DE LA CLASE ES TRATADO CON RIGUROSIDAD CONCEPTUAL Y ES COMPRENSIBLE PARA LOS ESTUDIANTES

FUNDAMENTACIÓN

El profesor debe conocer los conocimientos previos que poseen los estudiantes y los distintos ritmos de aprendizajes, de esta forma podrá entregar los contenidos con claridad de acuerdo a los niveles de comprensión preexistentes en los alumnos. Ninguna entrega de contenidos debería partir desde la supuesta ignorancia de los jóvenes.

El docente debe utilizar un adecuado lenguaje en el desarrollo de los conceptos que imparte evitando cometer errores de conceptualización y de contextualización, de esta forma evitará aprendizajes equivocados, repetir algo que saben con anterioridad o restarle un buen nivel técnico a los contenidos. El profesor debe generar una secuencia de contenidos yendo de menos a más, facilitando así la comprensión de todos los estudiantes, esto significa que el profesor al hablar el alumno debe ser capaz de oír y entender a sus inquietudes y cuando les entrega instrucciones escritas preocuparse de que puedan leerlas y entenderlas sin grandes explicaciones.

RELACIÓN ENTRE EL CRITERIO C.3 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La rigurosidad conceptual está al servicio del nivel técnico del contenido y de los niveles de logro de cada objetivo, pero ambos están subordinados al hecho de que los niveles de logro son de una persona en particular, por lo que asegurar una correcta comprensión de los contenidos y lo que se espera de cada una es labor de la experticia de los educadores. Con ello se evitan, por un lado, metodologías muy entretenidas pero que poco o nada aportan al logro de los aprendizajes y, por otro lado, el que se caiga en cátedras incomprensibles para el nivel de desarrollo de los estudiantes.

CRITERIO C.4

OPTIMIZA EL TIEMPO DISPONIBLE PARA LA ENSEÑANZA.

FUNDAMENTACIÓN:

El profesor debe utilizar de forma efectiva el tiempo dispuesto para el aprendizaje de determinado contenido. El tiempo empleado debe ser flexible, al ritmo de aprendizaje de los alumnos, en función de su nivel de comprensión frente a los temas que se abordan, de las metodologías utilizadas y de los objetivos curriculares.

RELACIÓN ENTRE CRITERIO C.4 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

La flexibilidad, desde la teoría de las inteligencias múltiples, es el resultado del cruce entre las exigencias curriculares, los tiempos dispuestos para el logro de determinados objetivos, las situaciones de aprendizaje desde la que se plantean los alumnos y las metodologías fijadas en conjunto, alumnos y profesores. Por tanto los tiempos de que se disponen para un contenido responden fundamentalmente a las características propias de los alumnos, de sus modos de aprender y las estrategias que ellos establecieron como adecuadas para aprender. Por cierto que en la planificación se han de considerar máximos, de modo de no dilatar innecesariamente un proceso que puede desmotivar a los más adelantados o hábiles en determinado contenido.

CRITERIO C.5

PROMUEVE EL DESARROLO DEL PENSAMIENTO

FUNDAMENTACIÓN:

El profesor a través de la formulación de preguntas y problemas abiertos contribuye al desarrollo del pensamiento de sus estudiantes estimulando a la elaboración de sus propias respuestas, desarrollando así el pensamiento autónomo y creativo. Los alumnos

buscarán respuestas por medio del ensayo y error consultando diversas fuentes e interactuando con otros. El error es parte importante del aprendizaje, por lo que el docente no debe criticarlo, sino a que se transforme en experiencia a través de una vuelta reflexiva sobre lo que hicieron y cuáles fueron las causas del mismo. Del mismo modo, debe incentivar a sus alumnos a que socialicen sus aprendizajes, que aprendan a escuchar las opiniones de otros y comunicar sus propios hallazgos.

RELACIÓN ENTRE EL CRITERIO C.5 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Al analizar este criterio podemos observar que la relación existente entre este y la teoría de las inteligencias múltiples es que el profesor al incentivar el desarrollo del pensamiento de los alumnos está permitiendo que ellos sean capaces de pensar y buscar sus propias soluciones y respuestas a las inquietudes con respecto al contenido que están viendo, fomentando así que el alumno aprenda de los errores que comete, que saque provecho de sus experiencias como de la de los otros compañeros de curso o grupo de trabajo.

CRITERIO C.6

EVALÚA Y MONITOREA EL PROCESO DE COMPRESIÓN Y APROPIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.

FUNDAMENTACIÓN:

La evaluación es entendida como una ayuda para el logro de los objetivos, tanto de los curriculares como de los que pudieran presentar los involucrados en el proceso educativo, por lo mismo no se la puede entender como un hito, sino que como un proceso que corre paralelo al de aprendizaje, lo que se evalúa es el momento a momento de las situaciones de aprendizaje, de modo tal que se pueden asumir las acciones remediales en el momento en que el proceso se entrapa, esto evita que los alumnos se pierdan en el decurso del contenido haciendo complejo que con posterioridad recuperen el tiempo perdido.

RELACIÓN ENTRE EL CRITERIO C.6 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

MULTIPLES:

El que los alumnos asuman estrategias adecuadas a sus propios ritmos y estilos de aprendizaje no asegura el éxito del mismo, si no se da una evaluación contante todo el esfuerzo quedará en nada. La importancia en la evaluación desde la perspectiva de las inteligencias múltiples es que no sólo se da por parte del profesor al alumno, sino que es cruzada. En ella los alumnos ejercen una poderosa retroalimentación entre ellos potenciando la inteligencia intrapersonal; a su vez los alumnos pueden evaluar y corregir las estrategias propuestas por el profesor asumiendo la responsabilidad que les compete en ellas; por último el profesor evalúa el desempeño de cada uno en cuanto al desarrollo del proceso como del logro de los objetivos curriculares

DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES

CRITERIO D.1

EL PROFESOR REFLEXIONA SISTEMÁTICAMENTE SOBRE SU PRACTICA

FUNDAMENTACIÓN

El docente debe reflexionar críticamente las fortalezas y debilidades de sus prácticas o estrategias de enseñanzas lo que le permitirá reformularlas con el fin de hacerlas más efectivas y pertinentes y de esta forma responder a las necesidades de aprendizajes de sus alumnos. El profesor debe evaluar los aprendizajes que alcanzaron sus alumnos y de esta forma comprobar si las estrategias utilizadas fueron efectivas en el logro de los objetivos planteados.

Cada docente debe estar comprometido con su desarrollo profesional y permanentemente buscar satisfacer sus necesidades de formación, buscando material atinente a su profesión, además de estar dispuesto a tomar las oportunidades de perfeccionamiento que le pueda ofrecer el establecimiento y el sistema educativo.

RELACIÓN ENTRE EL CRITERIO D.1 Y LA TEORIA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

De acuerdo al análisis que hace el marco de la buena enseñanza con respecto a este criterio y su relación con la teoría de las inteligencias múltiples el docente debe estar constantemente mejorando sus prácticas pedagógicas, por ello que debe reflexionar críticamente sobre sus estrategias de enseñanza con la finalidad de responder a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, que no aprenden de la misma forma ni al mismo ritmo, alumnos habrá que tengan más habilidades para desempeñarse en un área que en otra. El profesor debe utilizar las fortalezas que posee cada uno de sus estudiantes en beneficio de sus los logros académicos minimizando los efectos de las debilidades que todas las personas poseen. En esta postura reflexiva de su quehacer la opinión de los propios alumnos es fundamental porque son ellos los destinatarios o beneficiarios de su labor educativa, por lo que permitir que ellos lo cuestionen y ayuden en su labor facilita la relación interpersonal entre educador y educando.

CRITERIO D.2

CONSTRUYE RELACIONES PROFESIONALES Y DE EQUIPO CON SUS COLEGAS

FUNDAMENTACIÓN

El compromiso que existe en un docente va más allá del trabajo realizado en el aula, sino que es fundamental las relaciones que establece con sus colegas, y el trabajo en equipo que realizan permitiendo instancias de reflexión y retroalimentación acerca de sus prácticas y del aprendizaje logrado por sus alumnos y buscar la alternativa de enriquecerlas.

El docente debe participar activamente de capacitaciones, proyectos y actividades, aportando con su trabajo, experiencia y conocimientos con la finalidad de mejorar la calidad de enseñanza de su establecimiento.

RELACIÓN ENTRE EL CRITERIO D.2 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

En este criterio podemos observar la importancia que tiene el trabajo en equipo, ya que de esta forma los docentes pueden compartir sus prácticas de enseñanza, y reflexionar

acerca de las estrategias utilizadas, y buscar nuevas alternativas que enriquezcan el proceso de enseñanza - aprendizaje, priorizando las necesidades que presenta cada uno de sus alumnos.

CRITERIO D.3

ASUME RESPONSABILIDADES EN LA ORIENTACIÓN DE SUS ALUMNOS.

FUNDAMENTACIÓN:

El docente tiene la responsabilidad de orientar y apoyar a sus alumnos en su desarrollo personal, debe observar tanto en el aula como fuera de esta las necesidades de apoyo ya sea en su desarrollo académico, personal o vacacional, ser capaz de identificar las fortalezas, debilidades y dificultades, tanto a sus colegas como también a la dirección del establecimiento.

RELACIÓN ENTRE EL CRITERIO D.3 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

La relación que podemos observar entre este criterio y la teoría de las Inteligencias Múltiples, es que el profesor dentro de todas las responsabilidades que debe asumir en el desempeño de su labor, es la de orientar a sus alumnos con su ejemplo y palabra, para ello es crucial el tipo de relación que ha establecido con ellos, si ha sido un adulto cercano y comprensivo, que es capaz de aceptar una crítica o un consejo, aún viniendo de un estudiante, de seguro logrará que su orientación sea escuchada por una generación que busca modelos, no de perfección, sino que más bien de personas comunes y corrientes que han llegado a donde están como fruto de errores y aciertos. De adultos que no sean moralistas intransigentes sino que de personas que han vivido situaciones parecidas y cuya experiencia se comparte generosamente. El docente cumple esta gran labor de identificar las fortalezas, debilidades y apoyar las dificultades que presentan cada uno de sus alumnos, buscando estrategias para abordar estas necesidades con el objetivo de que los alumnos logren un óptimo proceso de enseñanza -aprendizaje.

CRITERIO D. 4

PROPICIA RELACIONES DE COLABORACIÓN Y RESPETO CON LOS PADRES Y APODERADOS.

FUNDAMENTACIÓN:

Es de gran importancia que los padres y apoderados estén comprometidos con el proceso de enseñanza - aprendizaje, siendo un apoyo fundamental en el desarrollo de actitudes propicias para el aprendizaje.

El docente debe mantener informados a los padres y apoderados sobre lo que implica el proceso de aprendizaje, los contenidos, objetivos y estrategias se utilizarán para lograrlos, debe informar acerca de los avances y dificultades de aprendizajes de sus hijos y sugerir estrategias concretas de apoyo al aprendizaje incentivando la participación activa de los padres y apoderados compartiendo sus experiencias y sus deseos de colaboración. Esta responsabilidad va a depender del rol que desempeñe el profesor diferenciando entre profesores del primer ciclo, o profesores de asignaturas.

RELACIÓN ENTRE EL CRITERIO D.4 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

De acuerdo a lo establecido en este criterio y relacionándolo con la teoría de las inteligencias múltiples y, ya que los alumnos al aprender de distintas formas van a presentar diversas dificultades en los subsectores en los cuales no tengan tantas habilidades desarrolladas, por lo tanto es fundamental que los padres y apoderados sean informados constantemente acerca de los avances y dificultades que presentan sus hijos en el proceso de aprendizaje.

Cada profesor debe instar a los padres y apoderados a comprometerse con el aprendizaje de sus hijos, ya que es fundamental que los alumnos se sientan apoyados por su familia, de esta forma podrán mejorar los aprendizajes alcanzando los objetivos planteados.

CRITERIO D.5

MANEJA INFORMACIÓN ACTUALIZADA SOBRE SU PROFESIÓN, EL SISTEMA EDUCATIVO Y LAS POLÍTICAS VIGENTES.

FUNDAMENTACIÓN:

El profesor debe conocer las características y metas del establecimiento, conocer el currículo nacional, las estrategias e instrumentos de gestión educativa, las alternativas de desarrollo de la profesión docente y las normas de funcionamiento administrativo y legal del sistema educativo porque su labor se inserta en un cuerpo realidad mayor que son los lineamientos de desarrollo del país.. El docente debe analizar cómo articular las políticas y metas nacionales con el proyecto educativo y las metas de su establecimiento con la finalidad de alcanzar una educación de calidad para todos y fortalecer la profesión docente.

RELACIÓN ENTRE CRITERIO D.5 Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

La relación que podemos establecer entre este criterio y la teoría de las inteligencias múltiples, es que este criterio señala que los docentes deben manejar información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes y la teoría de Gardner señala de que forma los docentes deben buscar las estrategias necesarias para lograr el óptimo aprendizaje de sus alumnos independiente de las dificultades que puedan presentar los estudiantes, y potenciar las fortalezas que poseen, por lo tanto el docente debe conocer las características y metas del establecimiento al cual pertenece así como también estar informado acerca de las estrategias e instrumentos de gestión educativa, y las normas de funcionamiento administrativo y legal del sistema educativo, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y fortalecer la profesión docente.

CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DEL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA

Por medio del análisis del Marco para la Buena enseñanza es posible apreciar que los docentes tienen un papel protagónico en el esfuerzo de la reforma educacional por mejorar los aprendizajes de todos nuestros estudiantes. Tal como lo demuestran diversas investigaciones⁵², la calidad del desempeño de los docentes, entre otros, es uno de los factores que tienen una alta incidencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes. El dominio que los docentes deben manifestar en cuanto a su saber y quehacer es fundamental en las oportunidades de aprendizaje que tengan los estudiantes.

La elaboración de los criterios que aparecen señalados en el marco para la buena enseñanza se refieren a lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión, los conocimientos, habilidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, además de señalar sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla, sin especificar un estilo particular, ni promover la uniformidad de las prácticas docentes., identificando con claridad aquello que distingue a los docentes de otros profesionales o de agentes no profesionales que forman parte de las comunidades educativas.

Las demandas existentes hoy en día, por medio de las distintas evaluaciones,⁵³ desafían al sistema educativo en diversos ámbitos. Entre ellos exigen nuevos o mayores esfuerzos respecto a las prácticas en el aula. La reforma ha apoyado estos propósitos a través de una diversidad de programas e iniciativas: textos, equipamientos tecnológicos, bibliotecas,

⁵² Marco para la Buena enseñanza.

⁵³ ID.

programas de estudio, con su rica oferta entre otros. Al mismo tiempo, se ha propuesto fortalecer la profesión docente a través de importantes orientados al fortalecimiento de la formación inicial, al perfeccionamiento en servicio y a ampliar las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes. A estas iniciativas, se suma este esfuerzo para que la profesión docente organice y sistematice su propio ejercicio, en una empresa colectiva de largo aliento que significará un poderoso aporte al mejoramiento cualitativo de la educación.

El marco para la buena enseñanza, adecuadamente asumido por la profesión docente, está llamado a constituirse en una poderosa contribución a una óptima renovación de las prácticas pedagógicas, debido a que cada vez son más las exigencias de la calidad educativa la apropiación del marco por todos y cada uno de los docentes es un requerimiento urgente y quizás decisivo.

El Marco para la buena enseñanza constituye una guía para el mejoramiento del ejercicio profesional docente que puede ser usada para satisfacer un amplio rango de objetivos, desde dar respuesta a las necesidades de orientación de los estudiantes hasta mejorar las competencias de los experimentados, dotando a todos los miembros de la profesión de un claro horizonte de desarrollo profesional estructurado alrededor de una visión compartida de la enseñanza.

El marco contribuye a enriquecer las prácticas profesionales de los educadores, asegurar la difusión y pertinencia de las mismas mejorando los aprendizajes. En esta misma línea, el Marco para la buena enseñanza permite a profesores, directivos y supervisores conducir sus conversaciones hacia los aspectos de la enseñanza que requieren de su atención y concentrar los esfuerzos de mejoramiento en un contexto de definiciones y valores compartidos.

Los criterios y dominios que entregan este Marco servirán como referencia a los diversos programas o proyectos de mejoramiento e innovación que se desarrollen en la implementación de la Reforma educacional.

En un sentido general, el Marco para la buena enseñanza podrá servir de base a las políticas educativas de alcance nacional, regional o local, como a los múltiples y diversos proyectos educativos de los establecimientos. En particular, está en la base de la construcción del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional, en la que el

colegio de profesores de Chile, la Asociación Chilena de Municipalidades y otros actores del sistema educativo están comprometidos.

En sus análisis sobre el tema y recogiendo los saberes internacionales al respecto⁵⁴, las instituciones que están edificando un sistema nacional de evaluación del desempeño docente están plenamente de acuerdo en el carácter formativo y no punitivo de la evaluación. Esta se hará tan formativa como rico y pertinente sea el conjunto de criterios e indicadores del desempeño, permitiendo planificar y ofrecer a los docentes oportunidades de corrección, enriquecimiento o superación de sus prácticas.

El seminario internacional sobre evaluación y calidad de la educación que convocó el Ministerio de Educación en mayo del 2001, permitió un aprendizaje muy significativo en este ámbito. Destacados académicos de Estados Unidos, Gran Bretaña y Cuba mostraron el estado del saber internacional sobre evaluación y dejaron en claro que la instalación de sistemas como el que se quiere en Chile es un proceso lento, que consta de varias etapas. El Seminario dejó en claro la importancia central de los criterios e indicadores en estos procesos y, en consecuencia, las tres instituciones estuvieron de acuerdo en la importancia de dar prioridad a un proceso participativo de generación y legitimación del marco, aunque esto requiere mucho más tiempo que su simple elaboración en alguna oficina técnica. Se acordó, al mismo tiempo, un cronograma que ha incluido la realización de experiencias pilotos de evaluación y en la elaboración definitiva del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, en cuatro comunas en el año 2002, y el inicio de la aplicación del sistema, en setenta y cinco comunas en el segundo semestre del año 2003, para continuar avanzando en los años siguientes hacia su aplicación generalizada en todas las comunas y todos los niveles de la educación municipalidades.

⁵⁴ Marco para la Buena enseñanza

DOCUMENTOS

ACERCA DE LA INTELIGENCIA

Todas las definiciones de inteligencia llevan la marca de la época, del lugar y de la cultura en las que se han desarrollado. A ello se le suma el debate acerca de si la inteligencia es hereditaria, adquirida por el medio ambiente o una combinación de dichos factores.

Una definición que enmarque todas las características anteriores, podría ser "la inteligencia es un sistema de operaciones entre el individuo y el medio que se organiza mediante procesos de carácter psicológico" (Dolcini Horacio, 1997:145). Sobre esta definición hay varias teorías cuya génesis se analizarán a continuación, para terminar con una breve síntesis conceptual de ellas.

DIVERSAS TEORÍAS

EMPIRISMO ASOCIATIVO

Según la Real Academia Española a) "Empirismo es el sistema o procedimiento fundado sólo en la experiencia" y b) "el sistema psicológico que toma la experiencia como única base de los conocimientos humanos"(Enciclopedia, Real Academia de la Lengua Española, 1999: 241)

En primer lugar, resulta imposible negar la importancia del medio en el desarrollo de la inteligencia, aunque es un problema distinto conocer cómo ejerce su acción y cómo se recogen los datos de la experiencia. El análisis histórico de las respuestas individuales a diferentes experiencias permitiría ver la importancia de éstas, mientras que por otro lado la comprensión o creación deben interpretarse como cualidades internas de carácter perceptivo o intelectual. En una primera parte del desarrollo, la prevalencia de los reflejos hereditarios indica su preponderancia como una totalidad, a pesar de que la mayor

utilización de unos u otros depende de circunstancias externas. En una segunda parte aparecen reflejos condicionados, asociaciones adquiridas y los hábitos. Gardner Howard (1987)

INTELECTUALISMO VITAL

Considera la inteligencia como facultad o poder de organización inherente a la mente humana y hasta presente en la vida animal de cualquier clase. Esta hipótesis fue abandonada en las primeras etapas de la psicología experimental y reaparece en la actualidad con la preocupación biológica del neovitalismo así como también en el aristotelismo y del tomismo.

COMPENDIO DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES⁵⁵

(...) Se define a una inteligencia como la capacidad, o conjunto de capacidades, que permite a un individuo solucionar problemas y elaborar productos que son importantes en uno o más contextos culturales. Se conceptualiza a la inteligencia no como una “cosa”⁵⁶, sino más bien como un potencial, cuya presencia permite el acceso individual a formas de pensamiento adecuadas a tipos de contenido específico.

Para que una capacidad pueda ser considerada inteligencia, debe llenar varios de los siguientes criterios. Estos incluyen su posible aislamiento debido a un daño cerebral; su presencia en poblaciones especiales tales como *idiots savants* o prodigios; su arraigo en la historia evolutiva; la existencia de una o más operaciones o mecanismos básicos de procesamiento de información; la evidencia de hallazgos psicométricos; la evidencia de tareas psicológicas experimentales; un camino de desarrollo característico que incluya uno o más estados externos definibles como “expertos”; la posibilidad de codificarla

⁵⁵ Este documento se encuentra en el cuadernillo para GPT, programa MECE del MINEDUC, página 123-127, y está extractado del artículo de Mindy L. Kornhaber y Howard Gardner, “El pensamiento Crítico a Través de las Inteligencias Múltiples”, en Stuart McClure y Peter Davies (Eds.), Aprender a Pensar, Pensar en Aprender. Barcelona: Editorial Gedisa, 1994, pp. 197-205.

⁵⁶ Las palabras entre comillas pertenecen al texto original.

dentro de un sistema de símbolos y de utilizarla en culturas distintas.

Si se utiliza esta definición y este conjunto de criterios, es posible hablar de por lo menos siete inteligencias diferentes: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapersonal e interpersonal. Aunque podemos describirlas a cada una por separado, es raro encontrar a cualquiera de ellas operando aisladamente, excepto en el caso de patologías graves. Es sólo a través de la combinación de estas inteligencias que podemos explicar una serie relativamente completa de capacidad y estados extremos que figuran en todas las culturas humanas. Más aún, aunque describamos siete inteligencias, podría ocurrir un caso convincente a favor de otras. Esta lista no quiere ser exclusiva ni exhaustiva. Más bien muestra la evidencia, y los argumentos, de que disponemos hasta este momento.

De las siete inteligencias, la inteligencia lingüística es la que ha sido más ampliamente estudiada. La evidencia neurobiológica de su existencia incluye estudios de procesamiento de lenguaje normal, así como estudios de dificultades de lenguaje en individuos con daño cerebral. Las operaciones de procesamiento de información de esta inteligencia, su núcleo, involucra la competencia semántica, fonológica, sintáctica y pragmática. Dentro de un corto plazo los niños normales desarrollan competencia en estas funciones básicas, aunque el grado de sofisticación y la forma en que los individuos las aplican varían mucho.

Vemos la inteligencia lingüística manifestarse en el trabajo, entre otros, de poetas, abogados y escritores. (...) La inteligencia musical, a través de sus operaciones básicas de tono, ritmo y timbre, le permite a un individuo extraer y lograr significado de la organización del sonido. Al igual que la inteligencia lingüística, existe un apoyo neurológico amplio para la autonomía de este "marco mental". Como puede apreciarse en los prodigios musicales, los individuos autistas y los estudios del cerebro revelan que los centros de procesamiento de la música son diferentes de los canales auditivos del lenguaje. A diferencia de la inteligencia lingüística, en la que todos desarrollan capacidades útiles, en el desarrollo de musical es más variable. En las sociedades occidentales, pocos individuos utilizan esta inteligencia, y esta capacidad raramente alcanza niveles elevados sin algún tipo de instrucción formal.

La inteligencia musical desempeña un papel central en la labor de los instrumentistas, cantantes, directores, compositores e ingenieros en sonido. A menudo se vincula la

capacidad musical con las aptitudes matemáticas y lógicas, sin embargo, existe una amplia evidencia entre los prodigios y otras poblaciones especiales que la justifican como una inteligencia independiente. Más aún, a diferencia de la música, la capacidad lógico-matemática no está vinculada con el reino auditivo. Desde Piaget sabemos que el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática comienza en exploraciones y ordenamientos del mundo de los objetos. A la edad de cuatro o cinco años, los niños comprenden que un objeto de una serie puede corresponder al número uno, dos o tres, y han comenzado a adquirir la operación básica de la numeración. Por último, pueden aislar el concepto de número y las operaciones realizadas con numerales del reino de los objetos y representarlas con una variedad de símbolos (Piaget, 1965; Piaget e Inhelder, 1969).

En sus manifestaciones más elevadas, la matemática y la lógica no se interesan por los objetos o por los números; (...), ambas exploran cadenas de razonamientos y los vínculos que entre ellas existen en un plano meramente abstracto. A diferencia de los matemáticos y lógicos, los científicos, analistas financieros, contadores, ingenieros y la mayor parte de los programadores de computación utilizan estas formas abstractas de inteligencia lógico-matemática como herramientas de trabajo, que en última instancia los lleva nuevamente a la realidad física.

Las operaciones básicas de la inteligencia espacial incluyen una percepción exacta de formas y objetos, la capacidad de recrearlos sin referencias a sus estímulos físicos, y la capacidad de manipular o modificar dichas imágenes en el espacio. Aunque tanto el conocimiento lógico-matemático como el espacial surgen de la percepción de los objetos, los estudios neurológicos han demostrado que el cerebro está más “dedicado” a la inteligencia espacial; esta forma de pensamiento depende ampliamente del funcionamiento de la región posterior derecha de la corteza cerebral. Encontramos evidencias que justifican su existencia al aislarla, como en el caso de Nadia, una autista que sin embargo podía dibujar con gran exactitud; en genios como el de Picasso; y en una gran cantidad de niños que son prodigios del ajedrez, para quienes es esencial una representación espacial poderosa y flexible.

Aunque típicamente asociamos esta inteligencia con la capacidad artística, en las culturas occidentales el crecimiento de la capacidad para el dibujo, para la mayor parte de los individuos, cesa alrededor de los doce años (Gardner, 1980; Lowenfeld y Brittain, 1982), a menos que se le brinde apoyo externo y clases especiales. Sin embargo, deberíamos

también apreciar los diversos usos de la inteligencia espacial que existen en pilotos de aviones, arquitectos, navegantes, ingenieros y los cirujanos.

La inteligencia corporal-cinestésica es la habilidad para resolver problemas o elaborar productos utilizando parte o todo el cuerpo. Esta forma de inteligencia tiene como característica básica las operaciones que requieren el control perfecto de nuestro propio cuerpo y de los objetos en el mundo que nos rodea. Aunque el movimiento implica una coordinación compleja de los sistemas neurológicos, muscular y perceptivo, el foco neurológico en la mayor parte de los seres humanos, está en el hemisferio izquierdo y domina el lado derecho del cuerpo. Vemos apoyo para la autonomía de esta inteligencia en las apraxias- daños o lesiones en el hemisferio izquierdo que impiden actividades corporal-cinestésica- aunque el individuo no se vea afectado en sus actividades físicas y cognitivas.

La categoría corporal-cinestésica choca con las nociones occidentales clásicas de inteligencia. Sin embargo, en la prestidigitación, en la gimnasia, el ballet o en la construcción de máquinas, hay una secuencia intrincada de acciones que requieren solución de problemas, planificación y práctica, que no son menores de las que exigen otros tipos de actividades humanas. Observamos esta inteligencia en los bailarines y coreógrafos, cuyo trabajo sitúa el pensamiento en el centro de sus cuerpos, imaginando lo que es posible, expresivo y apropiado con respecto a un problema específico. (...)

La inteligencia intrapersonal consiste en la capacidad básica que le permite a los individuos acceder a sus propios sentimientos, y junto con esto establecer una distinción entre los diferentes sentimientos. Esta inteligencia también permite a la gente comprender sus deseos, esperanzas, objetivos, puntos fuertes, debilidades y aun su propio perfil de inteligencias. Cuando está bien desarrollada, comienza a desempeñar un papel ejecutivo u organizador de las demás inteligencias: una especie de <<agencia central de inteligencias>>. Le permite a la gente comprender sus sentimientos y el perfil de sus propias inteligencias y utilizar tal conocimiento en forma eficaz.

La inteligencia interpersonal supone una capacidad básica para darse cuenta y establecer distinciones entre los sentimientos, conductas, motivaciones y atributos conexos de otros individuos. En su forma desarrollada, la inteligencia interpersonal caracteriza una sensibilidad a la gama total de características y comprensión desplegadas por los individuos con quienes uno entra en contacto.

Aunque la inteligencia interpersonal y la intrapersonal están evidentemente en la vida diaria, cada una tiene su propio desarrollo distintivo y su patología. Los lóbulos frontales son esenciales en la neurobiología de las inteligencias personales. Un daño en esta zona del cerebro no afectará necesariamente el desempeño de una persona en un test de CI, aunque puede reprimir radicalmente el sentido de propósito y la motivación de una persona al igual que sus respuestas hacia los demás. Se observa aislamiento de la inteligencia interpersonal, por su ausencia en algunos niños autistas. La patología intrapersonal se ve en algunos desordenes psicopáticos en los que la gente puede mostrarse demasiado consiente de las motivaciones e intenciones de los demás sin poder separarlos de las propias.

Una aguda inteligencia interpersonal es la característica de los docentes y los padres dotados. También es esencial para los dirigentes políticos y religiosos. (...)

ANEXOS

1. ¿Cuánto trabajo tengo que realizar en clases?					
Mucho	Bastante	No mucho	Muy poco		
2. El trabajo en clases: ¿es difícil de realizar?					
Muy difícil	Bastante difícil	No muy difícil	Nada difícil		
3. ¿Qué importancia tiene mi trabajo para lograr conocimientos en clases?					
Muy importante	Bastante importante	No muy importante	Nada importante		
4. ¿Qué grado de interés me despiertan los temas que trabajo en clases?					
Muy interesantes	Bastante interesantes	No muy interesantes	Nada interesantes		
5. ¿Con qué frecuencia me toca hacer cosas diferentes y poco usuales en clases?					
frecuentemente	A veces	Poco	Nunca		
6. ¿Con qué frecuencia tengo la oportunidad de pensar harto en clases?					
frecuentemente	A veces	Poco	Nunca		
7. ¿Con qué frecuencia puedo realizar actividades y ejercicios prácticos en clases?					
frecuentemente	A veces	Poco	Nunca		
8. ¿Con qué frecuencia me toca decidir qué hacer y cuánto hacer?					
frecuentemente	A veces	Poco	Nunca		
9. Me entiendo bien con los profesores durante las clases					
Todo el tiempo	Casi siempre	A veces	Muy pocas veces		
10. Me entiendo bien con mis compañeros durante las clases					
Todo el tiempo	Casi siempre	A veces	Muy pocas veces		
11. Mi sala de clases es un buen lugar para aprender					
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No estoy de acuerdo	Nada de acuerdo		
12. Participo activamente en los trabajos en clases					
Todo el tiempo	Casi siempre	A veces	Muy pocas veces		
13. Entiendo lo que tengo que hacer en clases					
Mucho	Bastante	No mucho	Muy poco		
14. En clases disfruto de:					
Todo el trabajo	La mayor parte del trabajo	Algo del trabajo	Casi nada del trabajo		
15. Creo que trabajo bien en clases					
Todo el tiempo	Casi todo el tiempo	Parte del tiempo	Muy poco del tiempo		

DOCUMENTOS DE TRABAJO PARA LOS TALLERES

ENCUESTA A LOS ALUMNOS⁵⁷

MOTIVACIÓN PARA LOS DOCENTES

El objetivo de esta actividad es generar una discusión técnica en torno a los diferentes modos de aprender que poseen los seres humanos y la importancia de atender a ellos para el logro del desarrollo integral de la persona.

Instrucciones:

1. Lea en forma personal la siguiente encuesta y responde conforme sea su realidad personal.
2. Lea del anexo documentos el texto de las inteligencias múltiples.
3. Reúnase en grupo con no más de otros siete integrantes, de modo tal de completar 8, comente con ellos las impresiones de la actividad.

¿Dónde está tu verdadera inteligencia?⁵⁸

⁵⁷ Programa MECE del MINEDUC, cuadernillo para GPT, 1996, p. 37

Este instrumento te ayudará a identificar las áreas fuertes de tu inteligencia. Lee cada una de las afirmaciones siguientes, si expresan una característica personal tuya y te parece que en general la afirmación es veraz, entonces pon una "V". Si no es así, pon una "F". Si la frase la consideras a veces verdadera y a veces falsa, no contestes.

1. _____ Prefiero hacer un mapa que explicarle a alguien como tiene que llegar.
2. _____ Si estoy enojado(a) o contento(a), generalmente se exactamente por qué.
3. _____ Se tocar (o sabía tocar) algún instrumento musical.
4. _____ Asocio la música con mis estados de ánimo.
5. _____ Puedo sumar o contar con mucha rapidez.
6. _____ Puedo ayudar a un amigo a manejar sus sentimientos porque yo lo pude hacer antes en relación a sentimientos parecidos.
7. _____ Me gusta trabajar con calculadoras y computadores.
8. _____ Aprendo rápido a bailar un baile nuevo.
9. _____ No me es difícil decir lo que pienso en el curso de una discusión o debate.
10. _____ Disfruto de una buena charla, discurso o sermón.
11. _____ Siempre distingo el norte del sur, esté donde esté.
12. _____ Me gusta reunir gente de personas en una fiesta o en un evento especial.
13. _____ La vida me parece vacía sin música.
14. _____ Siempre entiendo los gráficos que vienen en las instrucciones de equipos o instrumentos.
15. _____ Me gusta hacer puzzles y entretenerme con juegos electrónicos.
16. _____ Me fue fácil aprender a andar en bicicleta o en patines.
17. _____ Me enojo cuando oigo una discusión o una afirmación que me parece ilógica.
18. _____ Soy capaz de convencer a otros a que sigan mis planes.
19. _____ Tengo buen sentido del equilibrio y coordinación.

⁵⁸ ID pp. 33ss

- 20._____ Con frecuencia veo configuraciones y relaciones entre números con más rapidez y facilidad que otros.
- 21._____ Me gusta construir modelos (o hacer estructuras)
- 22._____ Soy bueno para encontrar el significado agudo de las palabras.
- 23._____ Puedo mirar un objeto de una manera y con la misma facilidad visualizarlo dado vuelta o al revés.
- 24._____ Con frecuencia hago la conexión de una pieza de música con algún evento de mi vida.
- 25._____ Me gusta trabajar con números y figuras.
- 26._____ Me gusta sentarme silenciosamente sobre mis sentimientos íntimos.
- 27._____ Con sólo mirar la forma de construcciones y estructuras me siento a gusto.
- 28._____ Me gusta tararear, silbar y cantar en la ducha o cuando estoy solo.
- 29._____ Soy bueno para el atletismo.
- 30._____ Me gusta escribir cartas detalladas a mis amigos.
- 31._____ Generalmente me doy cuenta de la expresión que tengo en la cara.
- 32._____ Me doy cuenta de las expresiones en la cara de otras personas.
- 33._____ Me mantengo en “contacto” con mis estados de ánimo. No me cuesta identificarlos.
- 34._____ Me doy cuenta de los estados de ánimo de otros.
- 35._____ Me doy cuenta bastante bien de lo que otros piensan de mi.

HOJA DE PROCESAMIENTO

Haga un círculo en cada uno de los ítems que señaló como verdadero. Sume los totales. Un total de 4 en cualquiera de las categorías indica que tiene allí una habilidad marcada.

	A	B	C	D	E	F	G
	9	5	1	8	3	2	12
	10	7	11	16	4	6	18
	17	15	14	19	13	26	32
	22	20	23	21	24	31	34
	30	25	27	29	28	33	35
TOTAL	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

- A= Inteligencia Verbal/Lingüística
- B= Inteligencia Lógico/Matemática
- C= Inteligencia Visual/Espacial
- D= Inteligencia Cinestésica/Corporal
- E= Inteligencia Musical/Rítmica
- F= Inteligencia Intrapersonal
- G= Inteligencia Interpersonal

¿QUÉ TIPO DE INTELIGENCIA TIENEN MIS ALUMNOS?⁵⁹

Piense en sus alumnos y en los tipos de comportamiento que observa en ellos. Elija de entre ellos a 8 y aplique el siguiente test. ¿Cuántos de los siguientes comportamientos observa?

- _____ Dibuja cualquier cosa durante una exposición o discusión.
- _____ presenta una necesidad irresistible de discutir su trabajo con sus compañeros.
- _____ Tararea una melodía suavemente mientras trabaja o cuando camina por los pasillos.
- _____ Demuestra precisión en su lenguaje y pensamiento.
- _____ Tiene dificultad para sentarse tranquilo o quedarse en el asiento.
- _____ Reconoce y demuestra gusto por los diseños abstractos.
- _____ Se muestra muy silencioso y auto reflexivo.
- _____ Resuelve rápidamente problemas
- _____ Tiene ideas creativas, es bueno para presentar sugerencias y dar respuestas.
- _____ Se expresa con gestos corporales y movimiento físico.
- _____ Golpea con el lápiz, el pié o los dedos al trabajar.
- _____ Recuerda fórmulas para pensar y estrategias para resolver problemas-
- _____ Pregunta sin cesar, se muestra ávido de aprender.
- _____ Se muestra bueno para escuchar y para comunicarse con otros.
- _____ Se ayuda con elementos visuales, le gusta dibujar y pintar.
- _____ Le gustan las tareas que demandan “hacer algo con las manos”.
- _____ Se muestra muy intuitivo.
- _____ Es bueno para hacer deportes, muestra buena coordinación física.

⁵⁹ ID p. 36

BIBLIOGRAFÍA

- Aebli Hans, Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Ed. Kapelusz, Buenos aires 1973
- Coll Cesar y Otros, Constructivismo en el Aula, Ed. Graó, Barcelona, 1995
- Díaz- Barriga Frida y Hernández Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Ed McGRAW-HILL INTERAMERICANA. México. 2002.
- Falieres Nancy y Antolin Marcela, “Cómo poder mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo”, Ed.Grupo Classa Buenos Aires, Argentina 2003.
- Freinet Celestin, La Educación del Trabajo. Fondo de cultura económica. México 1971.
- Freire Paulo. Acción cultural como práctica de la libertad, paz y tierra. Ed Ática. Río de Janeiro 1977.
- Gardner Howard. Inteligencias Múltiples. Ed. Paidos. Barcelona.1993
- Manterola Marta, Psicología Educativa. Universidad. Católica Blas Cañas. 1998
- Mineduc, Manual para JPT, Programa MECE, Santiago 1996.
- Ministerio de Educación, Chile, Marco para la Buena Enseñanza, Septiembre 2003.
- Novak Joseph y Gowin Bob. Aprendiendo a aprender. Ed. Planeta Chilena S.A. Santiago .1997.
- Nunes de Almeida Pablo, Educación Lúdica. Ed. San Pablo, Santa Fe de Bogotá. 1998
- Rosales Pedro. Teorías del Aprendizaje y Estrategias Cognitivas. Universidad la República. 2005
- Schneider Sandra, Las Inteligencias Múltiples . Ed By CADIEX internacional. S.A. Colombia 2005.
- www.mitaleadership.com/mita_education/español.htm fecha consulta 10/09/2008