



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

LIBRO DE ACTAS

JORNADAS DE ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA 2021





ÍNDICE

4	PRESENTACIÓN
7	1. CURSO: “ESTRATEGIAS COLABORATIVAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE”
15	2. CURSO: “ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES BASADAS EN LA METODOLOGÍA DE INDAGACIÓN CIENTÍFICA”
21	3. CURSO: “MANEJO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA: DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA A LA PRÁCTICA”
27	4. CURSO: “CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE APRENDIZAJES CENTRALES CON PERSPECTIVA SOCIOEMOCIONAL EN EL CONTEXTO ACTUAL”
35	5. CURSO: “ESTRATEGIAS PARA IMPLEMENTAR EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DE HOY”

43	6. CURSO: “ESTRATEGIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA”
51	7. CURSO: “ORIENTACIONES PARA INTEGRAR LA PERSPECTIVA CRÍTICA DE GÉNERO EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS”
59	8. CURSO: “ESTRATEGIAS PARA APLICAR LAS NEUROCIENCIAS EN EL AULA”
67	9. CURSO: “ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y FORTALECIMIENTO DE CLIMAS EMOCIONALES DE AULA”
75	10. CURSO: “INTEGRACIÓN Y USO DE RECURSOS DIGITALES PARA EL CURRÍCULUM ESCOLAR”

PRESENTACIÓN

Las Jornadas de Actualización Pedagógica (JAP) son el programa más antiguo de SABERES DOCENTES, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, y expresan el compromiso de la Universidad de Chile con la formación continua de docentes y actores del sistema educativo. Las JAP se han realizado ininterrumpidamente desde 1999, trabajando preferentemente con profesores/as de todos los niveles, asistentes de la educación y docentes directivos.

Debido a la crisis sanitaria provocada por el Covid-19, la versión 2021 se desarrolló 100% online, a través de cursos asincrónicos donde las y los participantes pudieron administrar sus tiempos para interactuar de manera autónoma con los diversos recursos de aprendizaje, acompañados por un tutor o tutora especialista.

De forma complementaria, se dispuso de un total de ocho horas de clases en vivo, permitiendo profundizar en los contenidos trabajados y las reflexiones generadas a través de la plataforma de aprendizaje. Este espacio también permitió que las y los participantes pudieran compartir experiencias y saberes pedagógicos con profesionales de todo el país, manteniendo así el sello histórico de las JAP.

La propuesta formativa de la XXII versión de JAP fue desarrollada por destacados y destacadas académicos y académicas, así como especialistas de diversas unidades de la Casa de Bello. El enfoque de los cursos tiene como sello la comprensión que los y las participantes son profesionales generadores de un conocimiento pedagógico construido a partir de procesos sistemáticos de reflexión crítica individual y colectiva, respecto de sus propias prácticas, además de los diversos y complejos contextos en los que despliegan sus actividades

JAP

Jornadas de Actualización Pedagógica

1999 | 2021

Reflexión y formación para la transformación



profesionales y laborales, lo que ha significado que históricamente las JAP han concitado el interés de docentes provenientes de diversos puntos del país.

En los más de 20 años de existencia de las JAP han participado cerca de 10.000 profesores y profesoras provenientes de todo Chile en los más de 400 cursos desarrollados, quienes han valorado la calidad y excelencia del cuerpo docente, las estrategias metodológicas, los espacios de diálogo, la construcción colaborativa de saberes y la pertinencia de los temas abordados.

El presente documento da cuenta a grandes rasgos las actividades formativas implementadas en las JAP 2021. Para ello, se incluyen sus programas y una síntesis del primer módulo. Con ello se busca relevar los contenidos de los trabajos realizados y extender una invitación a conocerlos y profundizar en ellos.

Se envía una cordial invitación a la próxima edición de las Jornadas de Actualización Pedagógica.

Diego Larenas, Coordinador General de las Jornadas
de Actualización Pedagógica 2021.



CURSO

*“Estrategias
colaborativas para
el acompañamiento
docente”*

FECHA DE INICIO	4 de enero de 2021
FECHA DE TÉRMINO	15 de enero de 2021
DOCENTE TUTORA	<p>Marcela Peña</p> <p>Profesora de Artes Plásticas, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Currículum, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Liderazgo y Gestión Escolar, Universidad Diego Portales. Doctoranda en educación, Universitat Autònoma de Barcelona.</p> <p>Coordinadora transversal de núcleos de estudios y desarrollo, Centro de Estudio y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio. Universidad de Chile. Experiencia en formación continua de docentes y directivos a través del diseño e implementación de acciones formativas y acompañamientos educativos.</p>

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

El curso Estrategias colaborativas para el acompañamiento docente, tiene por objetivo Diseñar estrategias de acompañamiento docente considerando los fundamentos de la colaboración y aprendizaje entre pares a través de un recorrido de aprendizaje organizado en dos módulos.

El primer módulo Desarrollo Profesional docente, una perspectiva macro invita a profundizar los tópicos centrales del curso, presentando distinciones conceptuales que permitan la reflexión en el contexto educativo, ampliando la mirada a través de la literatura.

El segundo módulo Acompañamiento docentes para el DPD, una mirada micro, propone una secuencia articulada de acciones que orienten el levantamiento concreto de evidencias sobre el aprendizaje de estudiantes y su relación con el ejercicio docente, junto con el diseño de estrategias para el desarrollo profesional docente, que dibuja una ruta para el diseño de acciones específicas y fundadas que promuevan el desarrollo profesional docente y el aprendizaje entre pares.

Cada uno de los módulos de aprendizaje presenta una articulación que va desde la problematización contextual, la profundización de conceptos claves, la generación de acciones para su posterior aplicación en el contexto educativo.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar estrategias de acompañamiento docente considerando los fundamentos para el desarrollo profesional docente.

RUTA DE APRENDIZAJE

MÓDULO	ACTIVIDADES	INSTANCIA EVALUATIVA	FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO
Módulo 0	Revisar guía de navegación y reglamento	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Participar en el foro conociéndonos	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Realizar evaluación diagnóstica de entrada.	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Realizar evaluación diagnóstica de salida.	Formativa	14 de enero	15 de enero
Módulo 1	Responder pregunta problematizadora.	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Revisar Infografía Módulo.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Revisar y participar de Foro Ágora.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Evaluación de contenido.	Sumativa (20%)	7 de enero	8 de enero
	Revisar recursos complementarios.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	Formativa	4 de enero	8 de enero
Módulo 2	Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Revisión de Infografía Módulo.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Escenario de evaluación parte I.	Sumativa (50%)	11 de enero	13 de enero
	Escenario de evaluación parte II.	Sumativa (30%)	13 de enero	14 de enero
	Revisar recursos complementarios.	Formativa	11 de enero	15 de enero
	Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	Formativa	11 de enero	15 de enero

CONTENIDOS

MÓDULO	CONTENIDOS	DURACIÓN
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> Política de desarrollo profesional docente. La escuela como espacio para el aprendizaje El acompañamiento docente. 	<ul style="list-style-type: none"> 4 al 8 de enero 2021
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> El acompañamiento docente. Observación de aula. Retroalimentación. Teorías de acción. Gestión del cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> 11 al 15 de enero 2021



Síntesis del módulo 1 del curso

Para apoyar el desarrollo de capacidades profesionales a lo largo de ruta laboral de las y los profesores, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente reconoce el acceso de las y los docentes a procesos de educación continua gratuitos y pertinentes como un derecho que el Estado debe resguardar y proveer. Para que ello sea posible, la ley plantea que directores/as y los equipos directivos tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes. El programa describe una serie de contenidos que permitan analizar de mejor forma este proceso.

En primer lugar, se precisará es el concepto de **ciclo del desarrollo profesional docente**, que ocurre en el transcurso del ejercicio profesional. Éste podría organizarse en torno a cinco momentos o hitos caracterizados por la puesta en práctica y/o adquisición-profundización de una serie de competencias profesionales, compuestas por conocimientos profesionales, habilidades y principios que finalmente son algunos de los principales factores constitutivos y explicativos de la práctica docente. Estos momentos son los que precisan en la siguiente figura:

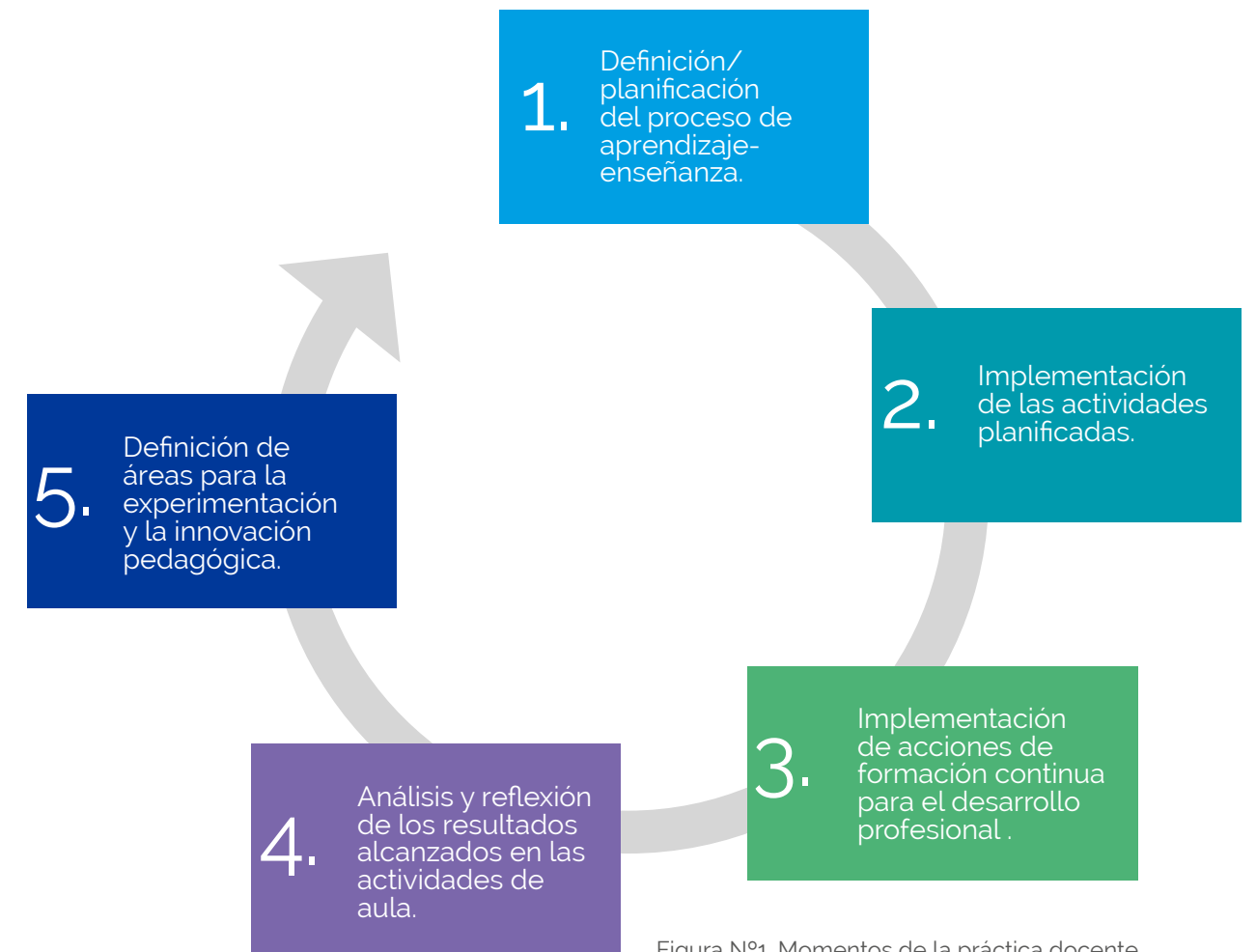
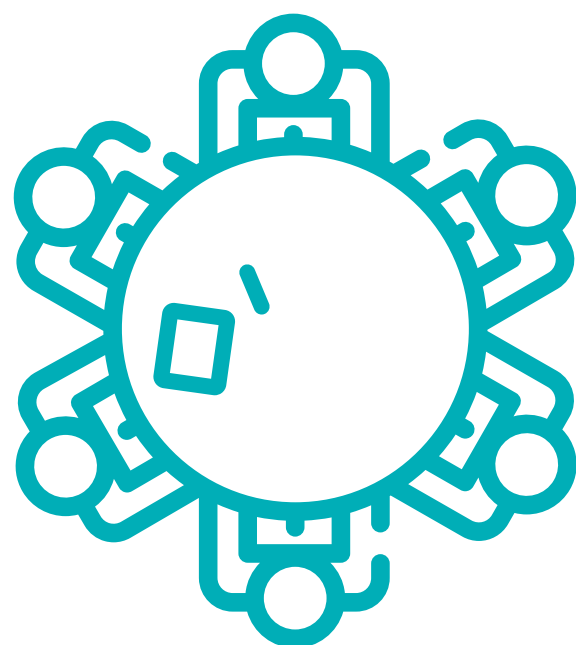


Figura N°1. Momentos de la práctica docente

En segundo lugar se abordan los **ámbitos de desarrollo profesional docente**. Desde el punto de vista de los ámbitos del desarrollo profesional, la política pública de modo más o menos explícito identifica una serie de componentes que en su conjunto son constitutivos del proceso de crecimiento profesional que ocurre en el transcurso de los años de las actividades docentes al que se conoce como Desarrollo Profesional Docente (DPD). Es importante, por ejemplo, tener presente al momento de diseñar planes en esta línea que las actividades de perfeccionamiento docente o de formación continua, como cursos, talleres, diplomas, postítulos, no abarcan por sí solas el DPD, sino que son más bien un componente de aquel, tal como lo son también, la definición de perfiles, las políticas institucionales de selección y reclutamiento de profesoras/es, **las instancias colectivas de reflexión profesional, los procesos de acompañamiento, observación y retroalimentación**, la indagación sobre la práctica, las prácticas de estímulo y reconocimiento y la evaluación de las actividades docentes.



A este respecto, en el siguiente esquema se puede observar cómo el encuentro de los diversos ámbitos recién aludidos y el pleno despliegue de sus respectivas especificidades constituyen en síntesis el denominado DPD.



Figura N°2. Componentes del DPD. Fuente: Carrasco y González, 2017.



Referencias

- Carrasco, A. y González, P. (2017). Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N°6-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/sistema-de-desarrollo-profesional-docente-en-la-legislacion-chilena-el-liderazgo-del-directora/>
- Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2019-12-21>



CURSO

“Estrategias para la enseñanza de las Ciencias Naturales basadas en la metodología de Indagación Científica”

FECHA DE INICIO	4 de enero de 2021
FECHA DE TÉRMINO	15 de enero de 2021
DOCENTE TUTORA	<p>Pía José González</p> <p>Doctoranda en Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales (Universidad Autónoma de Barcelona), Magíster en educación, mención currículum y comunidad educativa, Profesora de educación media, con mención en Química, Licenciada en Educación, Licenciada en ciencias, con mención en Química, todas desarrolladas en la Universidad de Chile. Se ha desarrollado en el diseño y docencia de acciones formativas de desarrollo profesional docente, cursos para profesores universitarios y cursos de pregrado en diversas temáticas, especialmente en el área de la didáctica de las Ciencias Naturales, tanto en Chile como el extranjero.</p> <p>Ana Rojas</p> <p>Tesista del Magister en Didáctica de las Ciencias Experimentales (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), Profesora de educación media con mención en Biología, Licenciada en Educación, Licenciada en Ciencias con mención en Biología, y Bachiller en Ciencias Naturales y Exactas, todas desarrolladas en la Universidad de Chile.</p> <p>Se ha desarrollado en el diseño y docencia de acciones formativas de desarrollo profesional y de formación inicial docente, y ha ejercido como docente de aula en diversos contextos educativos.</p>

DESCRIPCIÓN DEL CURSO
<p>El curso contempla la complementariedad entre las clases teóricas, la revisión y estudio autónomo de material activador de aprendizaje, y el desarrollo de trabajos prácticos donde los y las docentes implementarán las diferentes estrategias de abordaje de la indagación. En cada una de estas actividades, las y los participantes generarán insumos a partir de los cuales podrán evidenciar, discutir y reflexionar sobre el aprendizaje adquirido. Por tanto, la deliberación conjunta entre docentes será fundamental en el desarrollo del curso, pues los comentarios de las y los participantes es muy relevante durante el proceso reflexivo de la propia práctica docente. Finalmente, las y los participantes diseñarán una actividad que incluya estrategias didácticas basadas en la metodología de Indagación Científica.</p>

OBJETIVO GENERAL

Diseñar estrategias didácticas basadas en la metodología de Indagación científica para ser implementadas en diversos contextos educativos.

RUTA DE APRENDIZAJE

MÓDULO	ACTIVIDADES	INSTANCIA EVALUATIVA	FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO
Módulo 0	▪ Revisar guía de navegación y reglamento	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Participar en el foro conociéndonos	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de entrada.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de salida.	▪ Formativa	14 de enero	15 de enero
Módulo 1	▪ Responder pregunta problematizadora.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar Infografía Módulo.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar y participar de Foro Ágora.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Evaluación de contenido.	▪ Sumativa (20%)	7 de enero	8 de enero
	▪ Actividad formativa 1: la vela.	▪ Formativa	5 de enero	6 de enero
	▪ Actividad formativa 2: Los botones	▪ Formativa	6 de enero	7 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
Módulo 2	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Revisión de Infografía Módulo.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Actividad formativa 3: Huellas dactilares	▪ Formativa	12 de enero	13 de enero
	▪ Actividad 4: trabajando con huevos	▪ Formativa	13 de enero	14 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte I.	▪ Sumativa (50%)	11 de enero	13 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte II.	▪ Sumativa (30%)	13 de enero	14 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios.	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero
	▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero

CONTENIDOS

MÓDULO	CONTENIDOS	DURACIÓN
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza de las Ciencias Naturales basada en la indagación. Definición, características, ciclo indagatorio y tipos de Indagación. Habilidades de pensamiento científico y competencias necesarias para la instalación de la indagación como estrategia de enseñanza I 	<ul style="list-style-type: none"> 4 al 8 de enero 2021
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades de pensamiento científico y competencias necesarias para la instalación de la indagación como estrategia de enseñanza II Análisis y reflexión en torno a las diversas estrategias de indagación y sus posibilidades en el contexto y bases curriculares actuales. Desarrollo e implementación de estrategias de indagación, como escenario de aprendizaje. Diseño de una actividad basada en Indagación. 	<ul style="list-style-type: none"> 11 al 15 de enero 2021



b) Exploración, es el momento donde las y los estudiantes trabajan con materiales concretos o información específica en forma muy concentrada y disciplinadamente con el afán de buscar una respuesta a su pregunta y así entender el fenómeno.

c) Reflexión, las y los estudiantes organizan sus datos, comparten sus ideas, y analizan y defienden sus resultados.

d) Aplicación, se les ofrece la oportunidad a las y los estudiantes de usar lo que han aprendido en nuevos contextos y en situaciones de vida real.

Síntesis del módulo 1 del curso

La realización de una introducción a las estrategias de indagación científica responde a la posibilidad de revisar diferentes descripciones para la temática de la indagación y los aportes de diferentes autores/as nacionales e internacionales en relación a esta importante metodología, dando cuenta de sus alcances y su relación con las competencias científicas.

El ciclo indagatorio considera las siguientes fases (ECBI, 2015):

a) Focalización, donde las y los estudiantes describen y clarifican sus ideas acerca de un tópico previamente presentado por el/la profesor/a.

Por su parte, para abordar la indagación científica es necesario revisar **diferentes tipos de indagación (Reyes-Cárdenas y Padilla, 2012)**:

A) Indagación abierta: Se espera que el/la estudiante diseñe todo el protocolo de investigación, partiendo de su pregunta de investigación y seguido el procedimiento para alcanzar una respuesta.

B) Indagación guiada: Se espera que el/la docente apoye al estudiante para resolver la pregunta de investigación que previamente le fue asignada.

C) Indagación semi-guiada: Se considera una combinación entre la indagación abierta y la guiada, donde el/la profesor/a selecciona la pregunta a investigar, pero se le deja al estudiante tomar decisiones para alcanzar la solución o respuesta.



Bibliografía

- ECBI-Chile. (2015). Método indagatorio. Disponible en <http://www.ecbichile.cl/home/metodo-indagatorio/>
- Reyes-Cárdenas, F., & Padilla, K. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. *Educación Química*, 23 (4), 415, 421.

3

CURSO



“Manejo de estrategias didácticas para la comprensión lectora: de la reflexión crítica a la práctica”

FECHA DE INICIO	4 de enero de 2021
FECHA DE TÉRMINO	15 de enero de 2021
DOCENTE TUTORA	<p>Felipe Andrés Clavo Espinoza</p> <p>Profesor de Educación Media en Castellano, Licenciado en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánica, con especialización en el área de la investigación en Psicolingüística aplicada al área de trastornos del lenguaje. Posee estudios de posgrado en el Magister en Lingüística Aplicada, con especialización en los Procesos de Comprensión y Producción textual. Realiza su tesis de grado con un análisis descriptivo del Sintagma Verbal (SV), en producciones narrativas orales en población infantil con discapacidad intelectual (DI).</p> <p>Ha impartido docencia en Enseñanza Básica y Educación Media hace 12 años y, en el contexto de Educación Superior, en instituciones tales como centros de formación técnica y universidades, a nivel de pre y postgrado. Se desempeña como Académico en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, impartiendo docencia en la carrera de Pedagogía en Educación Básica.</p>

DESCRIPCIÓN DEL CURSO
<p>En el contexto de las Bases Curriculares, las cuales tienen como foco didáctico el desarrollo de habilidades, se hace necesario el conocimiento (tanto conceptual como procedimental) de los procesos vinculados con la comprensión lectora de Géneros Discursivos. Estos deben propender al desarrollo desde de los niveles básicos de la representación del texto, hasta la construcción de un "Modelo de Situación" (Van Dijk, 1983), posibilitado por la Base Textual, a través de los distintos procesos inferenciales que son requeridos en el proceso de comprensión.</p> <p>Uno de los objetivos centrales de esta nueva perspectiva en la didáctica de la comprensión, es la formación de estudiantes que alcancen una lectura crítica, la cual les permita interactuar en una sociedad caracterizada por la abundancia de información, en la gran diversidad de Géneros Discursivos y en la transmisión de ideología, los cuales afectan todas las áreas de la vida en el día de hoy.</p>

OBJETIVO GENERAL

Diseñar estrategias didácticas vinculadas a los distintos procesos de la comprensión lectora, centradas en la perspectiva de Género Discursivo, en el Enfoque Comunicativo y Sociocrítico presente en las Bases Curriculares.

RUTA DE APRENDIZAJE

MÓDULO	ACTIVIDADES	INSTANCIA EVALUATIVA	FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO
Módulo 0	▪ Revisar guía de navegación y reglamento	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Participar en el foro conociéndonos	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de entrada.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de salida.	▪ Formativa	14 de enero	15 de enero
Módulo 1	▪ Responder pregunta problematizadora.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar Infografía Módulo.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar y participar de Foro Ágora.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Evaluación de contenido.	▪ Sumativa (20%)	7 de enero	8 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
Módulo 2	▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Revisión de Infografía Módulo.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte I.	▪ Sumativa (30%)	11 de enero	12 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte II.	▪ Sumativa (50%)	12 de enero	14 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios.	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero
▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero	

CONTENIDOS

MÓDULO	CONTENIDOS	DURACIÓN
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> Enfoque Comunicativo y Sociocultural de la didáctica de la comprensión. Estrategias didácticas y evaluativas de comprensión Antes, Durante y Después de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> 4 al 8 de enero 2021
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias de planificación y elaboración de material didáctico e instrumentos evaluativos. 	<ul style="list-style-type: none"> 11 al 15 de enero 2021

Síntesis del módulo 1 del curso

La comprensión lectora: un proceso cognitivo y sociocultural.

La motivación por leer y los procesos psicológicos implicados en esta habilidad son los dos grandes pilares en la Comprensión Lectora. Se reconoce a su vez que ambos, además de apoyarse recíprocamente, se sustentan en el entorno en el cual el/la sujeto aprende y desarrolla la lectura. Ahora bien, las experiencias con la lectura resultan ser muy variadas y diferentes entre sí, pues no todos leemos ni comprendemos de igual forma. Al reconocer que existen a su vez diferencias individuales entre los lectores, corresponde hacer énfasis en que éstas dependen justamente de la eficacia de los distintos procesos psicológicos que intervienen en la lectura.

En primer lugar, se encuentra la **"Identificación de los patrones gráficos"**, conformación de las letras a través de la relación fonema-grafemas, que al ser decodificada, nos hace posible reconocer el significado de las palabras. El proceso siguiente corresponde al **"reconocimiento del léxico"**, en donde además de la cantidad de vocabulario que posee el sujeto, influye la familiaridad que éste tenga con el tema de lectura y el contexto en el cual van apareciendo las palabras.

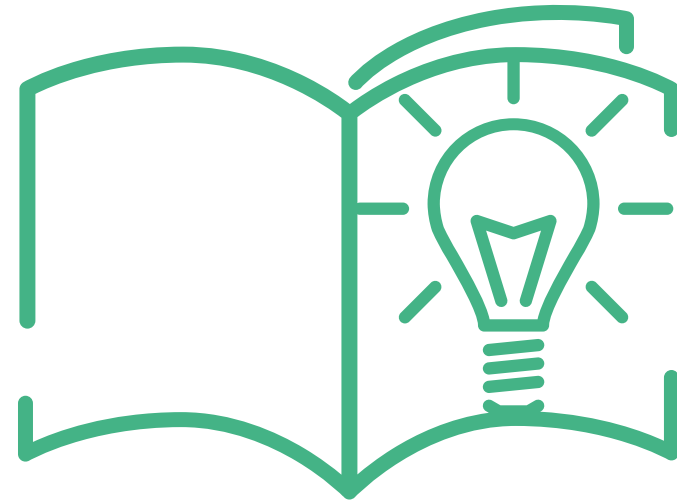


Una vez manejados los procesos anteriores, nos encontramos con la **"construcción del significado de las frases"**, en donde saber cada significado no es suficiente: además es necesario estos significados que se integren entre sí, conformando lo que para Kintsch (1988,1998) corresponde a **"ciclos"**, es decir, frases. En cada ciclo el lector construye ideas y por ende, inferencias, de modo que al conectar e integrar dichas representaciones, este va construyendo una red de proposiciones para cada frase.

En este sentido, resultan imprescindibles las **"inferencias puente"**, a través de las cuales cada ciclo va conectándose entre sí, de modo que haya un nexo entre una idea y otra, entre la información ya dada y la nueva, para más tarde contener un conjunto coherente de ellas, es decir, las **"inferencias síntesis"**.

El proceso siguiente corresponde a la **"representación proposicional del texto"**, el cual busca obtener una representación del significado global del texto, considerando de forma simplificada la información y el conjunto de ideas trabajadas en los procesos anteriores.

Una vez conseguido lo anterior, la **"construcción final del modelo situacional"** finalmente se presenta en tanto el lector visualiza y construye un modelo mental de la situación contada en el texto. Ésta se rige por las experiencias y emociones propias del lector.



Bibliografía

- Tapia, A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de Educación, número extraordinario, 63-93.



4

CURSO

“Construcción curricular de aprendizajes centrales con perspectiva socioemocional en el contexto actual”

FECHA DE INICIO	4 de enero de 2021
FECHA DE TÉRMINO	15 de enero de 2021
DOCENTE TUTORA	<p>Daniel Fernando Johnson Mardones</p> <p>Académico del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Profesor de historia y geografía por la Universidad de Concepción, Magister en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa por la Universidad de Chile, y es doctorado en Currículum e Instrucción por la Universidad de Illinois Urbana-Champaign. Desde el 2017 se desempeña como formador de educadoras de párvulos. Destaca en su trabajo una mirada comprensiva y multidimensional del currículum, que pone en el centro la experiencia vivida de docentes y estudiantes como constructores curriculares.</p> <p>José Miguel Fuentes Salazar</p> <p>Profesor de historia de Historia, Geografía y Ciencias sociales de la Universidad de Chile. Desde el 2016 se desempeña como investigador y relator en el Centro Saberes Docentes de la misma universidad. Allí, ha colaborado y dirigido diversas acciones formativas dirigidas a los profesionales de la educación de todo Chile relacionadas al desarrollo de alternativas evaluativas de aula de carácter formativo. En su trabajo se destaca un afán por generar puentes comprensivos y unificados entre el currículum y la evaluación a partir de enfoques provenientes de la evaluación para el aprendizaje.</p>

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

El presente curso busca generar reflexiones críticas y entregar una estrategia concreta para abordar los desafíos educativos que la actual pandemia plantea al desarrollo del currículum escolar en Chile. Específicamente, buscamos iniciar una conversación con los profesionales de la educación en torno a las a la relación entre currículum, profesorado y comunidad, así como compartir con ellos estrategias curriculares que promuevan el desarrollo contextualizado y bajo un enfoque socioemocional del currículum. Para ello, este curso aborda temáticamente el desarrollo del campo curricular en Chile que nos entrega una mirada global pero necesaria de las continuidades y rupturas de los textos curriculares. Se propone también una revisión crítica de las propuestas de priorización y nuclearización curricular que forman parte del debate actual para la implementación del currículum en el actual contexto de pandemia. Finalmente, se aborda una estrategia de análisis curricular que pone en el centro necesidades del centro educativo y dimensiones socioemocionales del aprendizaje.

OBJETIVO GENERAL

Elaborar propuestas curriculares de aprendizaje centrales con perspectiva socioemocional en el contexto actual.

RUTA DE APRENDIZAJE

MÓDULO	ACTIVIDADES	INSTANCIA EVALUATIVA	FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO
Módulo 0	Revisar guía de navegación y reglamento	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Participar en el foro conociéndonos	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Realizar evaluación diagnóstica de entrada.	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Realizar evaluación diagnóstica de salida.	Formativa	14 de enero	15 de enero
Módulo 1	Responder pregunta problematizadora.	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Revisar Infografía Módulo.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Revisar y participar de Foro Ágora.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Evaluación de contenido.	Sumativa (20%)	7 de enero	8 de enero
	Revisar recursos complementarios.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	Formativa	4 de enero	8 de enero
Módulo 2	Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Revisión de Infografía Módulo.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Escenario de evaluación parte I.	Sumativa (50%)	11 de enero	13 de enero
	Escenario de evaluación parte II.	Sumativa (30%)	13 de enero	14 de enero
	Revisar recursos complementarios.	Formativa	11 de enero	15 de enero
	Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	Formativa	11 de enero	15 de enero

CONTENIDOS

MÓDULO	CONTENIDOS	DURACIÓN
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> Gestión, diseño y desarrollo curricular. Aclaración de conceptos. La priorización curricular. Nuclearización como alternativa. 	4 al 8 de enero 2021
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> Contextos locales de aprendizaje. Dimensiones socioemocionales del currículum. Descripción de aprendizajes Niveles de complejidad 	11 al 15 de enero 2021

Síntesis del módulo 1 del curso

La situación de emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID19 ha provocado una serie de consecuencias para las sociedades y los sistemas escolares. En este sentido, muchos de los problemas que aparecen urgentes e inmediatos son de larga data y la situación de pandemia los ha visibilizado. La necesidad de tomar decisiones respecto del currículum es uno de esos problemas. Así, la llamada “**priorización**” curricular, el llamado a definir un “**currículum de emergencia**”, visualizan las tensiones que en torno al currículum surgen entre los niveles institucionales centrales del sistema escolar, el profesorado, y las comunidades. Estas tensiones tienen que ver con las estructuras, procesos y actores involucrados en el diseño y desarrollo curricular en Chile; estos es, desde la definición del currículum nacional hasta su concreción en la práctica docente.

Las reformas educacionales implementadas desde los años sesenta, sus ajustes y reformulaciones (Mineduc, 2009), han tenido un componente curricular cuya intención es regular el contenido de la escolaridad de los habitantes del país. Esta idea de selección cultural (Apple, 1979; Díaz-Barriga, 2015; Jung-Hoon, & Pinar, 2016; Sacristán, 1989; Silva, da 2001), de una base cultural común, ha tenido como unidad de prescripción el estado nación adquiriendo una relevancia mayor con la incorporación del concepto de currículum mínimo (Kirk, 1986; Pinto, 1998; Osandón & Pinto, 2018) y su expresión en la estructura curricular chilena de los marcos curriculares (Cox, 2011, 2006, 2003; Mineduc, 1998, 1996) desde fines de los noventa y las bases curriculares (Mineduc, 2012, 2015) en las primeras décadas del presente siglo. Esta idea de base cultural común, expresada en un currículum nacional, se contrapone a un contexto en el que la diversidad cultural y la inclusión se convierten en problemáticas centrales para el sistema escolar (Mineduc, 2012, 2015, 2016). Estas definiciones y preocupaciones acerca del currículum son trabajadas, en general, por los estudios curriculares como temas y problemas de diseño y desarrollo curricular.

Aunque variados en su significado a través de autores, lenguajes y países, genéricamente, estos términos son equiparables a diseño y desarrollo curricular o aspectos específicos de los mismos. Por lo mismo, y considerando la preeminencia de la expresión diseño y desarrollo curricular en el contexto hispano parlante, aquí se ha preferido usar esa terminología. Junto con esto, la expresión **diseño y desarrollo curricular** favorece explicitar la relación y distinción entre el trabajo curricular de diseñadores curriculares y encargados de currículum y profesores y profesoras en establecimientos educacionales; es decir, los niveles micro y macro de la práctica curricular (Posner, 2005). Un aspecto clave en este punto es cómo se define en cada contexto la relación entre currículum y profesorado (Bolívar, 2019, 2008; Grundy, 1987; Silva, 2001). De la naturaleza de dicha relación dependerá cómo se define en cada contexto lo que significa diseño y desarrollo curricular.

En efecto, en una lógica lineal el diseño y desarrollo curricular se relacionan mediante niveles de concreción curricular de toma de decisiones o gestión curricular (Posner, 2005; Zabala & Aránega, 2003) donde en mayor o menor grado prima una visión top-down y la distinción entre los procesos de diseño y desarrollo se hace fuerte. Esto es, diseñado y sancionado el currículum nacional (Nivel macro), y dado su nivel de generalidad, este debe ser desarrollado en instrumentos curriculares más específicos como planes y programas, materiales de apoyo; y, en general, el conjunto de decisiones que terminan en la puesta en práctica del currículum en un escuela y un aula particular (Nivel micro). Dependiendo de las características de cada contexto nacional, podemos encontrar decisiones curriculares de niveles intermedios asociados a divisiones político-administrativa como estados federados, provincias, distritos o comunas (Nivel meso). En general, en Chile el diseño está centrado en el nivel macro (nacional) y el desarrollo curricular en los niveles meso y micro; aunque de manera limitada, particularmente en el

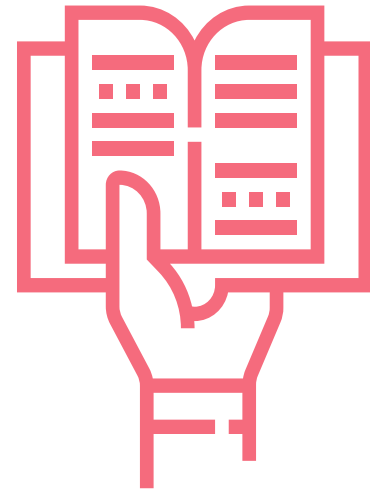
¹ Esta situación podría cambiar con los servicios locales de educación, que en su diseño incorporan una unidad de desarrollo curricular.

nivel meso¹. De esta manera, la relación currículum-profesorado está marcado por la idea de implementación (Bolívar, 2008a; Silva 2001). En contraposición, desde una perspectiva deliberativa o crítica (Ferrada, 2004; Grundy, 1987; Schwab, 1969; Soto, 2004) los procesos de diseño y desarrollo curricular intentan revertir la lógica top-down haciendo la distinción entre ambos procesos más laxa. Estos enfoques enfatizan la idea de reflexión sobre la práctica y de deliberación (McKernan, 2001; Schwab, 1969; Westbury, 2002) enfatizando el rol docente en tanto profesional reflexivo (Shön, 1982), diseñador o constructor curricular (Connelly & Clandinin, 1988, 1992), y co-creadores de currículum (Barbosa de Oliveira, 2012), entre otras.

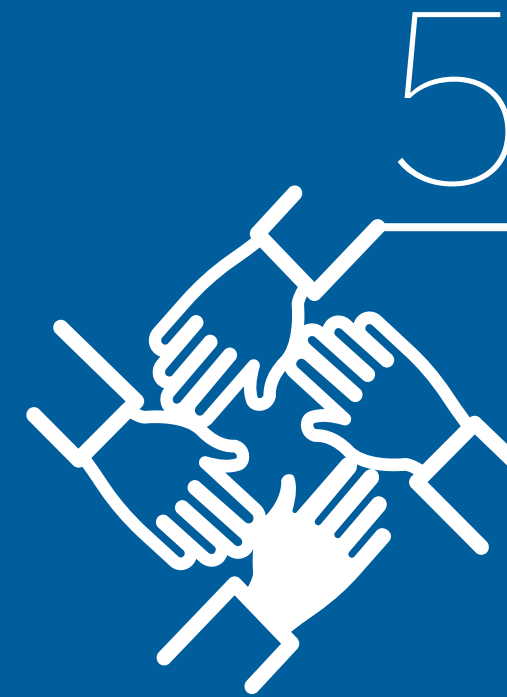


Referencias

- Apple, M.W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barbosa de Oliveira, I. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Bolívar, A. (2019). Políticas de Autonomía Curricular y Mejora de la Escuela. *Linhas Críticas*, 25.
- Bolívar, A. (2008a). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, N°56. Francia: Roger-François Gauthier.
- Cox, C. (2006). Construcción política de las reformas curriculares: El caso de Chile en los Noventa. *Profesorado*, Vol. 10, N° 1, Universidad de Granada.
- Cox, C. (2003). El Nuevo currículum del sistema escolar. In R. Hevia (Ed.): *La Educación en Chile Hoy*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Díaz-Barriga, Á. (2015). *Curriculum: entre el mito y la utopía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferrada, D. (2004) El Currículum como disciplina y su desarrollo. In V. Soto and O. Reveco (Ed.). *Problemáticas del currículum nacional hoy*. Santiago: Arcis.
- Grundy, SH. (1987). *Producto o Praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Jung-Hoon, J. & Pinar, W. F. (2016). Curriculum conceptions. En D. Wyse, L. Hayward & J. Z. Pandya (Eds.). *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy, and assessment* (29-46). London: Sage.



- Kirk, G. (1986). The Core Curriculum. London: Independent Pub Group.
- McKernan, J. (2001). Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.
- Mineduc (2016). Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Santiago: Mineduc.
- Mineduc (2015). Bases curriculares 7° Básico a 2° Medio. Santiago: Mineduc.
- Mineduc (2012). Bases curriculares para la educación básica. Santiago: Mineduc.
- Mineduc (1998). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Media. Santiago; Mineduc.
- Mineduc (1996). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica. Santiago; Mineduc.
- Pinto, R. (1998). La teoría del currículo mínimo y su relación con el proyecto curricular de centro educativo. Pensamiento educativo, 23, 73-97
- Schön, D. (1982). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.
- Silva, M. (2001). La Innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. Esbozo preliminar. Revista Pensamiento Educativo, 29 (1) 231-244.
- Soto, V. (2004). 60 Años de ejercicio profesional en el contexto de mi vida. Revista Pensamiento Educativo, 34(June), 419-443.



5
CURSO

“Estrategias para implementar el diseño universal de aprendizaje en la escuela de hoy”

FECHA DE INICIO	4 de enero de 2021
FECHA DE TÉRMINO	15 de enero de 2021
DOCENTE TUTORA	<p>Elena María Ramírez Ávila</p> <p>La docente de este curso es Licenciada en Educación, Profesora de Educación Diferencial especialista en discapacidad intelectual y lenguaje, Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa. Cuenta con una amplia experiencia en el ámbito escolar, conduciendo y liderando el apoyo a los colegios y liceos respecto a la atención a la diversidad y las Necesidades Educativas Especiales. Así también, cuenta con amplia experiencia académica, desarrollada en instituciones de educación superior, de carácter público y privado, respecto a educación especial e inclusión escolar. Actualmente se desempeña como coordinadora de un Programa de Inclusión Escolar y como profesora de formación inicial docente.</p>

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

Este curso se justifica por la entrada en vigencia de La ley de Inclusión Escolar N° 20.845, que pone fin al financiamiento compartido, a la selección y prohíbe el lucro. Para el desempeño docente significa enfrentar contextos altamente complejos, y con ello, la necesidad de desarrollar competencias que respondan de manera efectiva a las cuatro dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza.

Hoy, se requiere de un saber-hacer pedagógico donde teoría y práctica se instalen en función de la actualización docente que la escuela requiere para todos los estudiantes, independientemente de la escuela en que se eduquen.

Este curso ofrece una mirada reflexiva sobre la Normativa Vigente desde el enfoque inclusivo y al mismo tiempo profundiza en las Estrategias para gestionar la Diversidad, para diseñar estrategias que permitan implementar el DUA en sus comunidades, como una respuesta efectiva y de calidad frente a las necesidades de aprendizaje detectadas.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar estrategias para la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje como respuesta a la diversidad e inclusión escolar detectada en sus propias comunidades educativas.

RUTA DE APRENDIZAJE

MÓDULO	ACTIVIDADES	INSTANCIA EVALUATIVA	FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO
Módulo 0	▪ Revisar guía de navegación y reglamento	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Participar en el foro conociéndonos	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de entrada.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de salida.	▪ Formativa	14 de enero	15 de enero
Módulo 1	▪ Responder pregunta problematizadora.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar Infografía Módulo.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar y participar de Foro Ágora.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Evaluación de contenido.	▪ Sumativa (20%)	7 de enero	8 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
Módulo 2	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Revisión de Infografía Módulo.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte I.	▪ Sumativa (50%)	11 de enero	13 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte II.	▪ Sumativa (30%)	13 de enero	14 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios.	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero
	▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero

CONTENIDOS

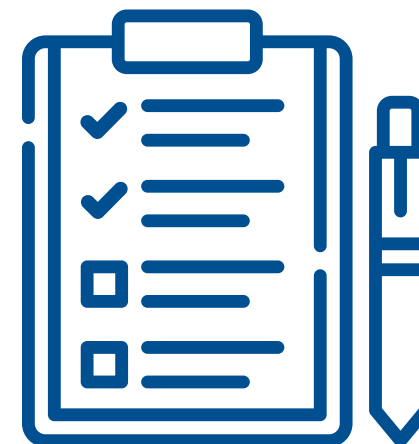
MÓDULO	CONTENIDOS	DURACIÓN
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marco conceptual de la educación Inclusiva y la atención a la diversidad. ▪ Marco legal que sustenta la atención de la diversidad en el aula y las NEE en Chile. ▪ Instrumentos que favorecen la educación inclusiva en los colegios. ▪ Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como estrategia para favorecer los aprendizajes en el aula común. 	▪ 4 al 8 de enero 2021
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico para la mejora de los aprendizajes de todos/as los/as estudiantes ▪ Conceptos básicos para la elaboración de un plan de acción ▪ Plan de trabajo como respuesta a la implementación del DUA. 	▪ 11 al 15 de enero 2021

Síntesis del módulo 1 del curso

La Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845/2015) representa un avance relevante en la construcción de un marco normativo que permite reducir la segregación escolar, explicitando además el compromiso ético del Estado con una educación que favorezca la construcción de una sociedad más inclusiva. Sustentada en los pilares de inclusión, calidad integral y educación pública, impulsa un proceso de transformación profundo del sistema educativo y traza desde la política pública una ruta para transitar, con un enfoque de derechos, hacia una educación de calidad en la que todas y todos los estudiantes, sin exclusión, puedan participar para progresar en el aprendizaje y en su desarrollo integral.

Prosperar hacia estos objetivos en forma sostenible en el tiempo demanda al sistema educativo articular todas las dimensiones que inciden en el desarrollo de la escuela, esto es, emprender transformaciones en las políticas educativas, en la cultura escolar, y en las prácticas institucionales.

El actual Decreto N°83 del año 2015, contribuye a estos propósitos, en la medida en que promueve para todo el estudiantado de educación parvularia y educación básica la diversificación de la enseñanza y aprueba la realización de adecuaciones curriculares para aquellos que lo requieran. Con ello busca aportar herramientas para la participación y progreso de todas y todos los estudiantes en los aprendizajes del currículo nacional y equiparar



oportunidades para aquellos que enfrentan barreras para su aprendizaje y tienen mayores necesidades de apoyo para cursar con éxito su trayectoria educativa. No obstante, no asegura por sí mismo que el carácter de los procesos educativos y las culturas institucionales de los establecimientos favorezcan la inclusión.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental definir un marco referencial que oriente las acciones de los establecimientos para su transformación gradual en comunidades educativas inclusivas. Así, adquiere amplia relevancia diferenciar los conceptos fundamentales que están involucrados en la implementación de esta normativa en el sistema escolar, a saber:

- El concepto de Inclusión.
- El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- El concepto de Barreras al Aprendizaje y la Participación.
- El trabajo colaborativo.

La respuesta educativa y las medidas que se adopten para el logro de una educación calidad, deben apuntar a la identificación y disminución de las barreras que puedan afectar el aprendizaje de los y las estudiantes y, por lo tanto, pueden involucrar ámbitos tan amplios como la cultura, las políticas y las prácticas de la escuela. Es por ello que en este módulo igualmente se abordan estrategias y medidas de respuesta a la diversidad, desde la lógica de un continuo, que compromete decisiones desde el nivel de la organización del establecimiento y la planificación del proceso educativo a nivel de aula.

Para responder a estos desafíos contamos con dos instrumentos que se han utilizado como guía para apoyar a las comunidades educativas en el proceso de inclusión educativa en muchos países del mundo:

- Índice de Inclusión (Booth, & Ainscow, 2015)
- Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (Unesco, 2017)

Ambos instrumentos están orientados para que la escuela "mire" hacia adentro de sí misma y haga un proceso de evaluación interno, teniendo como producto la definición de prioridades y propuestas para la mejora de la educación en su escuela.

Finalmente, este módulo aborda las respuestas educativas orientadas a la diversidad de la Planificación de la Enseñanza. Como ya se ha señalado, una educación de calidad que responde a la diversidad y por consiguiente requiere estructurar situaciones de



enseñanza y aprendizaje lo suficientemente variadas y flexibles, que permitan al máximo número de estudiantes acceder -en el mayor grado posible- al currículo y al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos de aprendizaje, esenciales e imprescindibles de la escolaridad. En este contexto, la diversificación de la enseñanza viene a ser una oportunidad de aprendizaje para muchos estudiantes, así como de desarrollo profesional para los docentes y para la comunidad escolar.

De este modo, el Diseño Universal del Aprendizaje (CAST, 2011) ayuda a afrontar el desafío de la diversidad y sugiere materiales educativos, técnicas y estrategias flexibles que permiten que un programa de estudio satisfaga necesidades variadas. Es accesible y aplicable para todos los estudiantes que presentan diversas condiciones y, de igual modo, es aplicable por profesores provenientes de diferentes culturas y dentro de una variedad de contextos educativos.

Referencias

- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).
- CAST (2011). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); Traducción al español, Versión 2.0 <http://www.udlcenter.org>.
- DECRETO SUPREMO N° 170/09. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial.
- DECRETO EXENTO N°83. 2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales educación parvularia y educación básica.
- LEY N° 20.845, DE INCLUSIÓN ESCOLAR. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.
- UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Paris
- UNESCO (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>



6

CURSO

“Estrategias para la implementación de la Evaluación Formativa en el aula”

FECHA DE INICIO	4 de enero de 2021
FECHA DE TÉRMINO	15 de enero de 2021
DOCENTE TUTORA	<p>José Miguel Olave Astorga</p> <p>Profesor de aula que se ha especializado en procesos de acompañamiento académico en Evaluación para el Aprendizaje. Phd. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Magíster en Educación mención en didáctica. Se desempeña como Docente de los cursos de Didáctica y Evaluación en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Actualmente es profesor adjunto como investigador en el Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.</p>

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

En la actualidad la práctica evaluativa es de especial preocupación para las políticas públicas implementadas por el Ministerio de Educación de nuestro país dada la incidencia que tiene en el aprendizaje de los y las estudiantes. Este ámbito de la práctica profesional se vincula a cómo se organiza el trabajo profesional y la incidencia en la forma en que se generan evidencias de aprendizaje de las escuelas. Según se desprende de la Política de Fortalecimiento para de la Evaluación en Aula (MINEDUC, 2016), su propósito es generar mejores procesos de toma de decisiones, apropiación curricular de aquellos elementos claves del currículum para ser evaluados y retroalimentar tanto la práctica del docente como de sus estudiantes. Por otro lado, busca articular la evaluación externa como la evaluación interna del establecimiento.

OBJETIVO GENERAL

Aplicar estrategias de Evaluación Formativa para la toma de decisiones pedagógicas en el aula.

RUTA DE APRENDIZAJE

MÓDULO	ACTIVIDADES	INSTANCIA EVALUATIVA	FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO
Módulo 0	Revisar guía de navegación y reglamento	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Participar en el foro conociéndonos	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Realizar evaluación diagnóstica de entrada.	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Realizar evaluación diagnóstica de salida.	Formativa	14 de enero	15 de enero
Módulo 1	Responder pregunta problematizadora.	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Revisar Infografía Módulo.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Revisar y participar de Foro Ágora.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Evaluación de contenido.	Sumativa (20%)	7 de enero	8 de enero
	Revisar recursos complementarios.	Formativa	4 de enero	8 de enero
Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	Formativa	4 de enero	8 de enero	
Módulo 2	Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Revisión de Infografía Módulo.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Escenario de evaluación parte I.	Sumativa (50%)	11 de enero	13 de enero
	Escenario de evaluación parte II.	Sumativa (30%)	13 de enero	14 de enero
	Revisar recursos complementarios.	Formativa	11 de enero	15 de enero
	Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	Formativa	11 de enero	15 de enero

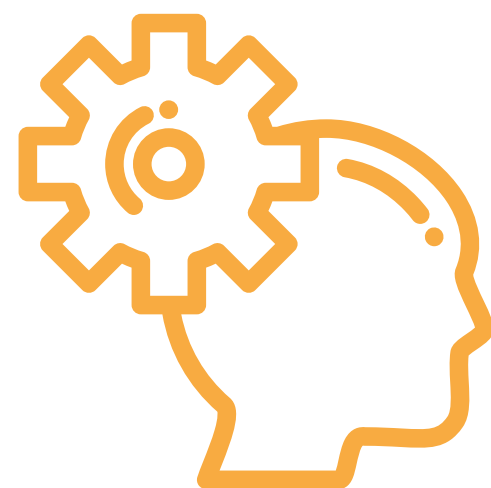
CONTENIDOS

MÓDULO	CONTENIDOS	DURACIÓN
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> Paradigmas de la evaluación. Enfoque EPA y sus componentes. Distinciones entre sumativo y formativo. Conceptos claves del decreto 67. La reflexión profesional, análisis de evidencias, retroalimentación, comunicabilidad. 	4 al 8 de enero 2021
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> Criterios de evaluación para orientar la evaluación formativa y sumativa. Diseño de evaluaciones (orales, escritas, de producto). Estrategias de análisis de evidencias. Estrategias de retroalimentación entre profesionales y entre estudiantes. 	11 al 15 de enero 2021

Síntesis del módulo 1 del curso

La investigación en evaluación educativa plantea que la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación se ha vuelto cada vez más estrecha. Recientes investigaciones en el campo muestran el papel que juega la evaluación como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje (William, 2017; Baird, Andrichich, Hopfenbeck & Stobart, 2017). Se observa un tránsito desde un paradigma en evaluación centrado en la medición psicométrica -basada en pruebas estandarizadas- hacia un paradigma centrado en los aprendizajes que se encuentran definidos en el currículum o programas de estudios (Baird, 2019).

La evidencia especializada sugiere el desarrollo de la capacidad de recoger evidencias de aprendizaje de los estudiantes para tomar decisiones pedagógicas integradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Allí se desafían las relaciones entre las didácticas disciplinares, la diversidad de formas de aprender de los estudiantes, las interacciones pedagógicas entre pares y entre docentes, y aspectos profesionales e institucionales del contexto del aula. En este sentido, no resulta arriesgado pensar en una teoría pedagógica que medie la enseñanza y el aprendizaje desde la evaluación (Black & William, 2018), promoviendo enfoques de evaluación, del aprendizaje o evaluación del logro o sumativa, para el aprendizaje y cómo aprender en los contextos escolares (Chong, 2017).



El siguiente cuadro propuesto por el Chong (2017) describe lineamientos de esta teoría.

PREGUNTAS	AFL	AAL	AOL
1. ¿Por qué evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> Permitir a los maestros determinar los próximos pasos para avanzar en el aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar oportunidades para que cada alumno monitoree y reflexione su aprendizaje e identifique los próximos pasos. 	<ul style="list-style-type: none"> Certificar o informar a los padres u otros sobre el dominio de los estudiantes en relación con los resultados de aprendizaje.
2. ¿Evaluar qué?	<ul style="list-style-type: none"> El progreso de cada estudiante y las necesidades de aprendizaje relacionadas con los resultados curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> Cada estudiante está pensando en su aprendizaje, qué estrategias usa para apoyar o desafiar este aprendizaje y los mecanismos que usa para ajustar y avanzar en su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> La medida en que los estudiantes pueden aplicar los conceptos clave, el conocimiento, las habilidades y las actitudes relacionadas con los resultados curriculares.
3. ¿Qué métodos?	<ul style="list-style-type: none"> Métodos que hacen visibles las habilidades y comprensiones de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Métodos que provocan el aprendizaje de los estudiantes y los procesos metacognitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Métodos que evalúan tanto los productos como el proceso de aprendizaje.
4. ¿Cómo garantizar la calidad?	<ul style="list-style-type: none"> Precisión y consistencia de las observaciones e interpretaciones del aprendizaje de los estudiantes; Expectativas de aprendizaje claras y detalladas; Notas precisas y detalladas para comentarios descriptivos para cada estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> Precisión y consistencia con la autorreflexión, autocontrol y autoajuste del alumno; El compromiso de los estudiantes al considerar y desafiar su pensamiento; Los estudiantes registran su propio aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> 14 de enero Precisión, consistencia y equidad de los juicios basados en información de alta calidad; Expectativas de aprendizaje claras y detalladas; Informes sumativos justos y precisos.
5. ¿Cómo usar la información?	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar a cada alumno comentarios descriptivos precisos para avanzar en su aprendizaje; Diferenciar la instrucción al verificar continuamente dónde está relacionado cada estudiante con los resultados curriculares; Proporcionar a los padres o tutores comentarios descriptivos sobre el aprendizaje de los estudiantes e ideas de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar a cada alumno comentarios descriptivos precisos que lo ayudarán a desarrollar hábitos de aprendizaje independiente; Haga que cada alumno se concentre en la tarea y su aprendizaje (no en obtener la respuesta correcta); Proporcionar a cada alumno ideas para ajustar, repensar y articular su aprendizaje; Proporcionar las condiciones para que el maestro y el alumno discutan alternativas; Los estudiantes informan sobre su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Indicar el nivel de aprendizaje de cada alumno; Proporcionar bases para las discusiones sobre colocación o promoción; Informar información justa, precisa y detallada que se pueda utilizar para decidir los próximos pasos en el aprendizaje de un estudiante.

Imagen N°1

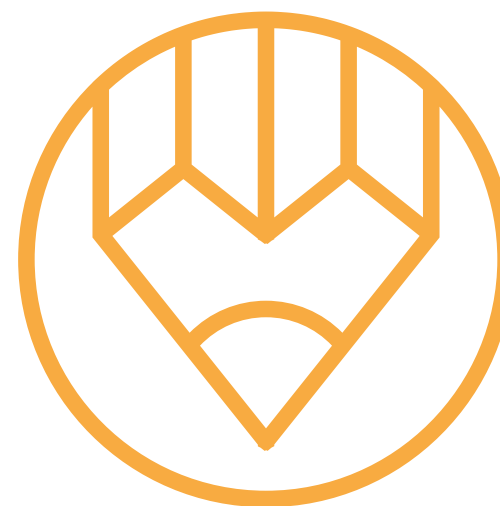
Bajo estas consideraciones, observamos algunos puntos en común que permiten revisar las teorías de enseñanza y aprendizaje. Desde el campo de la investigación en evaluación educativa, se observa un énfasis en el desarrollo de procesos de autorregulación del aprendizaje (Andrade & Brookhart, 2019).

Este se entiende como el proceso que lleva cada estudiante en la comprensión de al menos tres preguntas, ¿qué estoy aprendiendo?, ¿en qué nivel me encuentro? y ¿qué estrategia debo seguir para continuar aprendiendo? Este énfasis se vincula con una teoría del aprendizaje centrado en quién aprende, desafiando por tanto a quién enseña. Estos planteamientos, desafían los roles tradicionales entre estudiantes, docentes y los saberes disciplinares dispuestos en el currículum nacional y avanzan hacia reconstituir la relación pedagógica en el aula, desdibujando los límites tradicionales entre evaluación, teoría y práctica (Dann, 2019; Dann, 2014).

Estas consideraciones tensionan la práctica docente. Se observa un desequilibrio entre enfoques evaluativos, generando cierta hegemonía del enfoque del aprendizaje (del logro o sumativo), dada las consecuencias que el mismo sistema educativo chileno ha impuesto. Esta argumentación es recogida por el documento Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula desarrollado por el Ministerio de Educación (2018) respecto de que:



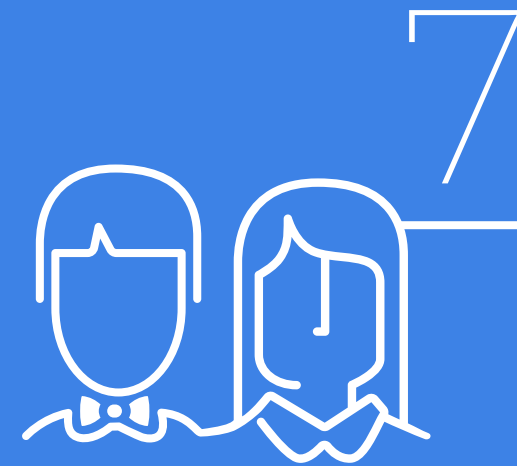
"En síntesis, docentes, equipos técnico-pedagógicos y estudiantes tienen una visión mayoritariamente crítica de las actuales prácticas de evaluación, no obstante su valoración por este ámbito y el rol pedagógico que le otorgan. Dado lo anterior, se presenta un gran desafío para la política pública de promover prácticas evaluativas en el sistema escolar chileno que entiendan la evaluación como un aspecto intrínseco de la enseñanza, que busque promover el aprendizaje de los y las estudiantes y el fortalecimiento de la enseñanza, evitando lo más posible que se limiten, rigidicen, reduzcan o burocraticen; y generar normativas, orientaciones, recursos, herramientas, planes de formación y apoyos para fomentar reflexiones, discusiones y procesos de desarrollo que puedan llevar a mejores prácticas" (MINEDUC, 2018, p.21).



Considerando lo anterior, el primer paso para las comunidades educativas es identificar un modelo pedagógico coherente con un enfoque que posibilite una evaluación orientada al aprendizaje de todas y todos. De esta manera un modelo pedagógico "la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía" (Flórez Ochoa, 1999). Ahora, ¿cuáles son estos modelos y cómo podemos identificarlos? Flórez Ochoa, en su propuesta, define una serie de parámetros que permiten diferenciar un modelo pedagógico, una metodología que es propia y un enfoque evaluativo derivado.

Referencias

- Andrade.H & Brookhart.S. (2019): Classroom assessment as the co-regulation of learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI:10.1080/0969594X.2019.1571992
- Jo-Anne Baird.(2019). On different paradigms of educational assessment. Implications for the relationships with learning and teaching. 37th Vernon-Wall Lecture:Oxford University Centre for Educational Assessment
- Jo-Anne Baird, David Andrich, Therese N. Hopfenbeck & Gordon Stobart (2017) Assessment and learning: fields apart?, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24:3, 317-350, DOI: 10.1080/0969594X.2017.1319337
- Black.P & Wiliam.D. (2018): Classroom assessment and pedagogy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2018.1441807
- Chong. S (2017): Three Paradigms of Classroom Assessment: Implications for Written Feedback Research, *Language Assessment Quarterly*, DOI: 10.1080/15434303.2017.1405423
- Dann.R. (2019). Feedback as a relational concept in the classroom, *The Curriculum Journal*, DOI: 10.1080/09585176.2019.1636839
- Dann. R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21:2, 149-166, DOI:10.1080/0969594X.2014.898128
- MINEDUC. (2018). Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Wiliam.D.(2017) Assessment and learning: some reflections, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24:3, 394-403, DOI: 10.1080/0969594X.2017.1318108



7
CURSO

“Orientaciones para integrar la perspectiva crítica de género en las comunidades educativas”

FECHA DE INICIO	4 de enero de 2021
FECHA DE TÉRMINO	15 de enero de 2021
DOCENTE TUTORA	<p>Marcela Bornand</p> <p>Profesora Educación Media en Filosofía y Magister en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa de Universidad de Chile. Coordinadora del Núcleo de Estudios y Desarrollo Convivencia Escolar, Ciudadanía y Género. Se ha desempeñado por más de 12 años como profesora de educación secundaria, y docente de pregrado y postgrado en formación docente. Se especializa en currículum, ciudadanía y género, entre otros.</p> <p>Gabriela Martini</p> <p>Antropóloga Social de la Universidad de Chile, Magister en Investigación, Gestión y Desarrollo Local de la Universidad Complutense de Madrid, Doctora en Ciencias Políticas y Sociología también de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Adjunta de la Universidad de Chile e investigadora. Se ha desempeñado durante una década en el ámbito de la educación continua docente en las temáticas de convivencia escolar, desafíos para una Educación No Sexista en la escuela, Educación para la equidad de género, El liderazgo de la gestión de la convivencia en los establecimientos educativos desde un enfoque formativo e inclusivo, habilidades dialógicas y comunicativas, políticas públicas educativas, entre otros.</p>

DESCRIPCIÓN DEL CURSO
<p>El curso se compone de dos módulos. El primero denominado 'Perspectiva crítica de género y desafíos para comunidades educativas', busca identificar y comprender los fundamentos teóricos de la perspectiva de género en educación y los desafíos de su integración en las distintas áreas de las comunidades educativas. Para esto, se revisarán y problematizarán una serie de conceptos y reflexiones fundamentales para mirar desde una perspectiva crítica de género a la institución escolar, visualizando así aquellas necesidades urgentes de inclusión de género a trabajar. Con todo, la finalidad es siempre apostar a la transformación de nuestras comunidades educativas, avanzando hacia la consecución de una sociedad más justa e inclusiva.</p> <p>En tanto, el segundo Módulo denominado Oportunidades para la integración de la perspectiva crítica de género en la comunidad educativa, aborda, en primer lugar, el marco de políticas, normativas y orientaciones para la integración de la perspectiva de género en diversos ámbitos de la experiencia escolar, propiciando una reflexión crítica en torno a ésta y también la valoración de este marco normativo como un horizonte ético. En un segundo momento, desde la mirada de la literatura feminista aborda diversas dimensiones del currículum, que permiten propiciar a través de su resignificación y del cambio de prácticas, la inclusión de la perspectiva de género en la actividad docente.</p>

OBJETIVO GENERAL

Describir orientaciones conceptuales de la perspectiva crítica de género en educación, identificando oportunidades y estrategias del marco legal, normativo y curricular para integrar este enfoque en las comunidades escolares.

RUTA DE APRENDIZAJE

MÓDULO	ACTIVIDADES	INSTANCIA EVALUATIVA	FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO
Módulo 0	▪ Revisar guía de navegación y reglamento	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Participar en el foro conociéndonos	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de entrada.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de salida.	▪ Formativa	14 de enero	15 de enero
Módulo 1	▪ Responder pregunta problematizadora.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar Infografía Módulo.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar y participar de Foro Ágora.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Evaluación de contenido.	▪ Sumativa (20%)	7 de enero	8 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
Módulo 2	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Revisión de Infografía Módulo.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte I.	▪ Sumativa (50%)	11 de enero	13 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte II.	▪ Sumativa (30%)	13 de enero	14 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios.	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero
	▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero

CONTENIDOS

MÓDULO	CONTENIDOS	DURACIÓN
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepto de género ▪ Asignación, identidad y rol de género ▪ Perspectiva y enfoque de género en Educación ▪ Heteronorma y lógica binaria ▪ Estereotipos y sesgos de género en el aprendizaje ▪ Dimensiones del sexismo en la experiencia escolar ▪ Perspectiva crítica de género y sus desafíos de trabajo escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 al 8 de enero 2021
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marco de derechos para la equidad de género. ▪ Incorporación de la equidad de género en el ámbito escolar ▪ Resultados en materia de equidad de género ▪ El currículum: una conversación compleja sobre género ▪ Lecturas centrales para la transformación del currículum y las prácticas pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 11 al 15 de enero 2021

Síntesis del módulo 1 del curso

Perspectiva crítica de género y desafíos para comunidades educativas

En primera instancia se abordará una aproximación al concepto de género, desde las primeras aproximaciones hechas en los años 50', relevando la idea de género como una categoría en que se articulan tres instancias básicas: asignación, identidad y rol de género.

Luego se trabaja la idea de sistema sexo/género y cómo este moviliza la comprensión de la imposición de normas y prescripciones a las formas de ser de los cuerpos sexuados, conformándose así un sistema de diferenciación para hombres y mujeres, lo que produce una dicotomía de la experiencia del mundo social bajo el filtro de la asignación sexual. En este marco, se especifica el concepto de Identidad de género y orientación sexual.

En tercer lugar, se aborda la Perspectiva y enfoque de género en Educación, definiendo y diferenciando ambos conceptos. Se destaca la idea de la perspectiva de género en articulación con el horizonte de la justicia social, ya que justamente la perspectiva de género en los procesos educativos busca analizar el espacio escolar y las prácticas pedagógicas para visibilizar y proponer acciones de transformación en relación con procesos de exclusión y discriminación de género.

En un cuarto momento se aborda el problema de la reproducción de los estereotipos y sesgos de género en la experiencia educativa, así como sus resultados de aprendizaje. Para ello adjunta una tabla que ejemplifica este proceso en un escenario educativo. Luego, se desarrollan las dimensiones de los procesos educativos es común identificar sesgos de género.

En una quinta etapa del curso, se problematizan los desafíos educativos más urgentes de trabajar para erradicar la educación sexista del espacio escolar, analizando diversas dimensiones para profundizar el análisis y visualizar desafíos de transformación.

Finalmente, se trabaja el principio de la Coeducación como una forma de hacer escuela no sexista, enunciando preguntas finales para avanzar en comunidades inclusivas con enfoque de género.



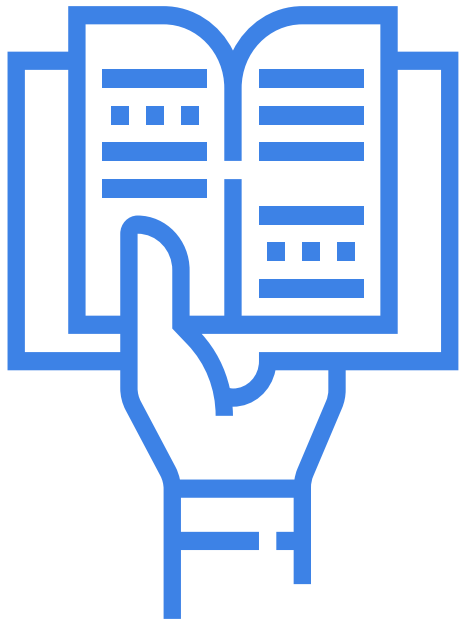
Referencias

- Barbieri, T. d. (1992). Sobre la categoría Género. Una introducción teórica-metodológica. En Fin de Siglo. Género y cambio civilizatorio. Isis Internacional. Ediciones de las Mujeres. N°17.
- Bonal, X. (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuestas de intervención. Barcelona: GRAO.



- FACSO-CPEIP. (2017). Elaboración de tipologías sobre sesgos y estereotipos de género en la práctica docente, y desarrollo de material que oriente la práctica docente al respecto. Santiago.
- Kirkwood, J. (1987). Feminarios. Santiago: Ediciones Documentas. 173-198.
- Lamas, M. (s.f.). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología, 7(18), 1-24.
- Mineduc. (2018). Comisión Por una Educación con Equidad de Género. Propuestas de acción. Santiago.
- MINEDUC-PNUD-CPCE. (2016). Desarrollo de pauta de observación y manual de capacitación para la detección de sesgos de género en el aula . Santiago.
- Mineduc-UEG. (2015). Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018.
- Mineduc-UEG. (2017). Enfoque de género - Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar.
- Morgade, G. (2014). Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latin. En S. P. Viteri, Cuerpo, educación y liderazgo político: una mirada desde el género y los estudios feministas (págs. 65-84). Quito: Flacso.
- Naciones Unidas - CEDAW/C/CHL/CO/5-6. (2012). Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto de Chile, adoptadas por el Comité en su 53o período de sesiones (1o a 19 de octubre de 2012). Naciones Unidas.

- Oliart, C. B. (1999). Las mujeres y el género. . En F. B. Lemlij, En el umbral del milenio. Investigaciones preparatorias para la conferencia (págs. 37-88). Lima.
- Rawls, J. (1995). Teoría de la Justicia. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la Igualdad: la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación(6).
- UNESCO. (2015). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Factores Asociados.
- UNICEF. (2017). Perspectiva de género. Comunicación, infancia y adolescencia. Buenos Aires.
- Vasquez, L. Y. (2006). GÉNERO, EQUIDAD Y CIUDADANÍA: ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS . Nómadas(24), 22-35.



CURSO

“Estrategias para aplicar las neurociencias en el aula”

FECHA DE INICIO	4 de enero de 2021
FECHA DE TÉRMINO	15 de enero de 2021
DOCENTE TUTORA	<p>Marietta Pellizzari Castro</p> <p>Profesora de Biología y Ciencias Naturales. Magíster en Neurociencia. Con experiencia docente tanto a nivel de Educación Escolar y Educación Superior en distintas Instituciones.</p> <p>Actualmente se desempeña como docente en educación superior, dictando cátedra en su área de formación, y como coordinadora de primer ciclo, en carrera del área salud, realizando apoyo y orientación en el trabajo pedagógico de los docentes y acompañamiento directo y permanente a estudiantes de este nivel. En el área de neurociencia, se ha desempeñado como tutora en cursos de capacitación docente.</p>

DESCRIPCIÓN DEL CURSO
<p>Curso teórico-práctico que pone a disposición de los y las docentes conceptos relacionados con el cerebro y su funcionamiento, para luego traducirlos en estrategias aplicables en el aula, de manera que propicien reales aprendizajes para todos y todas.</p> <p>Cada acción del entorno, planificada o no, desencadena una serie de sucesos en el interior del cerebro y del cuerpo que se expresan en comportamientos. En este marco, desarrollar y entregar herramientas a los y las docentes para su aplicación en el aula, a base de los planteamientos que surgen desde las neurociencias, podría convertirse en un aliado de un proceso integral e inclusivo en el que debería transformarse la educación y la sociedad en general.</p> <p>La modalidad e learning, es parte de la estrategia formativa del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua, SABERES DOCENTES, pues permite llegar a nuestro público objetivo, en todo el país y vencer la barrera geográfica.</p>

OBJETIVO GENERAL

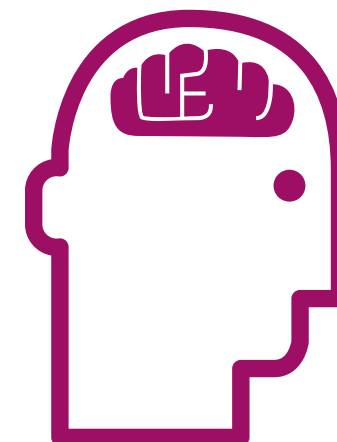
Utilizar estrategias para aplicar las neurociencias en el aula.

RUTA DE APRENDIZAJE

MÓDULO	ACTIVIDADES	INSTANCIA EVALUATIVA	FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO
Módulo 0	▪ Revisar guía de navegación y reglamento	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Participar en el foro conociéndonos	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de entrada.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de salida.	▪ Formativa	14 de enero	15 de enero
Módulo 1	▪ Responder pregunta problematizadora.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar Infografía Módulo.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar y participar de Foro Ágora.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Evaluación de contenido.	▪ Sumativa (20%)	7 de enero	8 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
Módulo 2	▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Revisión de Infografía Módulo.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte I.	▪ Sumativa (50%)	11 de enero	13 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte II.	▪ Sumativa (30%)	13 de enero	14 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios.	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero
▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero	

CONTENIDOS

MÓDULO	CONTENIDOS	DURACIÓN
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> El cerebro Hemisferios, lóbulos y áreas Corteza prefrontal Aprendizaje y memoria Neuroplasticidad 	<ul style="list-style-type: none"> 4 al 8 de enero 2021
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> Neurociencia Cognitiva y Neuroeducación Neurociencia de las Emociones y Neuroeducación Plasticidad Neural y Aprendizaje Actividad Física, Calidad del Sueño y Proceso de Aprendizaje Neuronas Espejo y Proceso de Aprendizaje Proceso de Aprendizaje y Estrategias para Aplicar en el Aula 	<ul style="list-style-type: none"> 11 al 15 de enero 2021



La corteza prefrontal es una parte de la corteza cerebral que pertenece al lóbulo frontal. Se ubica en la parte del cerebro más cercana al rostro y puede responder de manera efectiva, apropiada, armoniosa, objetiva, racional y oportuna. Por tanto, la corteza prefrontal no solo puede controlar los impulsos, sino también planificar el comportamiento más adecuado según la situación.

El aprendizaje involucra muchos sistemas. Uno de los papeles principales es el sistema límbico: un conjunto de estructuras del sistema nervioso que producen respuestas fisiológicas a los estímulos emocionales. Está relacionado con la atención, la memoria, el deseo sexual, las reacciones emocionales (enfado, alegría, miedo, placer, tristeza, etc.).

La memoria es un aliado del aprendizaje, pero no se trata de memorizar información para responder a los hechos del examen, sino de lo que ocurre con esos recuerdos en la memoria a largo plazo. El proceso de la memoria comienza con la experiencia sensorial: la información visual, auditiva y táctil se enviará rápidamente a la memoria a corto plazo o se perderá; esta memoria es frágil, por lo que debe enviarse a la memoria a largo plazo antes de que pueda usarse. Aquí, la amígdala y el hipocampo del cerebro juegan un papel dominante, porque la dualidad emocional-cognitiva comienza a consolidar la memoria a largo plazo.

Todos los recuerdos anteriores están estrechamente relacionados con las emociones. Por tanto, esto confirma que la emoción es fundamental para construir la memoria a largo plazo y que la memoria también se construye a partir de lo aprendido. Si esta emoción se lleva al aula, se puede formar una poderosa red neuronal y persistir en el tiempo. La educación debe dejar una huella en la vida, y

Resumen del Módulo 1 del curso.

NEUROCIENCIA, CEREBRO Y PROCESOS COGNITIVOS

El cerebro es un órgano dinámico que actúa como interfaz entre el cuerpo y el medio ambiente. Recibe información del exterior, la que elabora, integra y transforma en comportamiento. Se introduce en el sistema nervioso. Consume el 20% de su energía diaria, necesita oxígeno y glucosa para el óptimo funcionamiento de sus diversas áreas.

El cerebro se divide en dos hemisferios: derecho e izquierdo. Están conectados entre sí y la información se transmite a través de arcos de materia blanca llamados a través de cuerpos. Cada hemisferio se divide en lóbulos (lobos): frontal, occipital, temporal y parietal; estos se dividen en áreas o cortezas. Estos fragmentos juegan un papel protagónico en el aprendizaje, pues mantienen siempre la comunicación, y la información se enviará de un área a otra en un instante, activando así una serie de procesos de sincronización que se transforman en comportamiento.

el aprendizaje significativo continuará produciendo emociones de alegría, felicidad y sorpresa, en lugar de miedo, ira o tristeza.

No hay un recuerdo único, ni existe en una estructura específica del cerebro. Los bloques de memoria se encuentran por toda la corteza cerebral. Es el hipocampo el que actúa como conductor, evoca y unifica esta información, y se encarga de formar la memoria más completa posible. La memoria se vuelve muy importante en el aprendizaje, porque cuando el aprendizaje se transforma en memoria de largo plazo, el aprendizaje se consolida, y cuando una o más emociones positivas se asocian a un evento, el aprendizaje se acelera.

Se considera que la neuroplasticidad es la principal característica del cerebro. Ésta se define como la capacidad sorprendente de una red neuronal para adaptarse, reorganizarse y modificarse aprendiendo o respondiendo a cambios en el entorno. Por tanto, puede actuar como mecanismo de compensación de los obstáculos que afectan el aprendizaje. Por ejemplo, en un accidente que afecte al cerebro, se perderá la función, pero debido a la neuroplasticidad, la red neuronal se puede reorganizar para seguir desarrollando habilidades y destrezas. Cuando se pierde cierto sentimiento, la red neuronal también se reorganiza. Otro ejemplo: si se pierde la visión y se debilita el circuito, se fortalecerá la red encargada de transmitir la información del tacto y la audición.

Autoría: Isabel Soto Ceura Magíster en Neurociencias Aplicadas a la Educación.

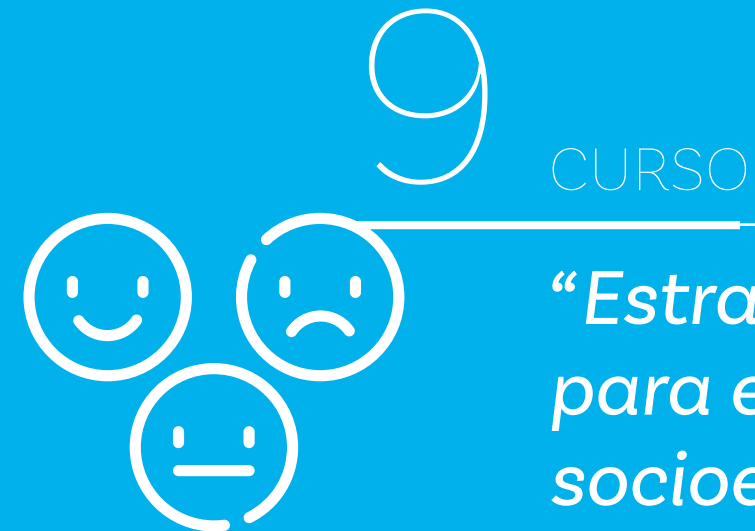
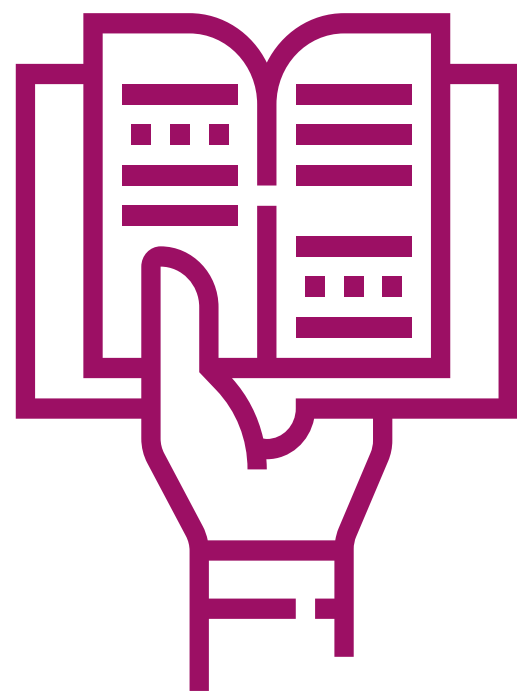
Actualización año 2020: Marietta Pellizzari Castro. Magíster en Neurociencias.

Referencias

- Asociación Educar (2016). Desarrollo cerebral del feto. Disponible en <http://www.asociacioneducar.com/ilustracion-desarrollo-cerebral-feto>
- Ayres, J. (1999). La integración sensorial y el niño. México: Editorial Trillas.
- Castro, M. (2011). No dormir altera nuestra capacidad de tomar decisiones. Revista Descubriendo el Cerebro y la Mente, 64, 17-18.
- Céspedes, A. (s.f.). SDA. Revista de Educación y Neurociencias Calpe & Abyla.
- Eustache F., Desgranges B. (2014). Hacia un modelo unificado de la memoria. Revista Mente y Cerebro 9, 4-13.



- Fernández V. y Donoso C. (2009). Alimentación saludable y ambiente enriquecido para nuestros bebés. Revista Maestra Jardinera.
- Fernández, V. y Donoso, C. (s.f.). Jugar es educar. Revista Maestra Jardinera.
- Lavados, J. (2012). El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje. Santiago de Chile: Ediciones Taurus.
- Mora, F. (2002). Cómo funciona el cerebro. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2013). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial.
- Wenner, M. (2011). La importancia de jugar. Revista Mente y Cerebro, 46, 38-47.



CURSO

“Estrategias para el desarrollo socioemocional y fortalecimiento de climas emocionales de aula”

FECHA DE INICIO	4 de enero de 2021
FECHA DE TÉRMINO	15 de enero de 2021
DOCENTE TUTORA	<p>Catalina Feliú Assaél:</p> <p>Profesora de Lenguaje y Comunicación, Magister en Educación Emocional. Amplia experiencia como profesora de lenguaje y comunicación, especializada en la enseñanza para la comprensión profunda. Se ha desarrollado en el área del acompañamiento docente, trabajando con profesores y profesoras de distintos liceos. En los últimos años su trabajo se ha enfocado en el ámbito de la educación emocional, realizando formación y capacitación para estudiantes de pedagogía y profesores, además de participar en investigaciones en esta área.</p> <p>Viviana Salvo Solari:</p> <p>Profesora de Enseñanza Media, Magíster en Educación con mención en Currículum. Ha participado en la coordinación y ejecución de diferentes proyectos y programas enfocados a acompañar las trayectorias de jóvenes de Enseñanza Media y Educación Superior. Amplia experiencia en el diseño y ejecución de relatorías y experiencias de aprendizaje en el ámbito de las habilidades socioemocionales dirigidas a docentes, estudiantes universitarios y secundarios, además de haber ejercido la docencia universitaria. En el último tiempo, se ha desarrollado en el ámbito de la exploración vocacional y socioemocional, trabajando con estudiantes de 3° y 4° medio, equipos de orientación, estudiantes universitarios y docentes.</p>

DESCRIPCIÓN DEL CURSO
<p>El curso busca que los y las participantes diseñen estrategias socioemocionales contextualizadas para el fortalecimiento de los climas emocionales de aula. El primer módulo permitirá acercar al/ a la docente al mundo de las emociones y su relación con el trabajo pedagógico. De este modo, se proporcionarán diferentes enfoques para problematizar esta relación y posicionar al/ a la docente desde una mirada crítica y reflexiva, destacando la complejidad del quehacer docente y los desafíos que involucra la conciencia de los aspectos socioemocionales. El segundo módulo indaga sobre las estrategias socioemocionales en el aula: la importancia de la conciencia emocional, la empatía, la escucha y el trabajo con el cuerpo como herramientas para generar bienestar y climas de aula armónicos. Incorpora el ejercicio de la reflexión sobre la práctica docente y el diseño de acciones concretas para el fortalecimiento de los vínculos emocionales y los climas.</p>

OBJETIVO GENERAL

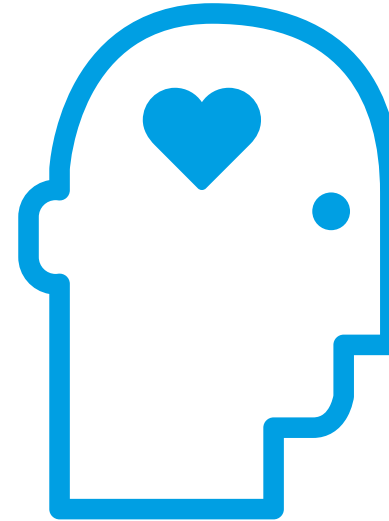
Diseñar estrategias socioemocionales contextualizadas para el fortalecimiento de los climas emocionales de aula.

RUTA DE APRENDIZAJE

MÓDULO	ACTIVIDADES	INSTANCIA EVALUATIVA	FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO
Módulo 0	▪ Revisar guía de navegación y reglamento	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Participar en el foro conociéndonos	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de entrada.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Realizar evaluación diagnóstica de salida.	▪ Formativa	14 de enero	15 de enero
Módulo 1	▪ Responder pregunta problematizadora.	▪ Formativa	4 de enero	5 de enero
	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar Infografía Módulo.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar y participar de Foro Ágora.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Evaluación de contenido.	▪ Sumativa (20%)	7 de enero	8 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios.	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
	▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	4 de enero	8 de enero
Módulo 2	▪ Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Revisión de Infografía Módulo.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	▪ Formativa	11 de enero	13 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte I.	▪ Sumativa (50%)	11 de enero	13 de enero
	▪ Escenario de evaluación parte II.	▪ Sumativa (30%)	13 de enero	14 de enero
	▪ Revisar recursos complementarios.	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero
	▪ Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	▪ Formativa	11 de enero	15 de enero

CONTENIDOS

MÓDULO	CONTENIDOS	DURACIÓN
Módulo 1	Problematización de la relación de las emociones y el trabajo docente: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación emocional. ▪ La relación docente emociones y pedagogía. ▪ Críticas al uso de la Inteligencia emocional en el contexto educativo. ▪ Perspectivas interaccionistas de las emociones. ▪ Currículum y su relación con lo socioemocional. ▪ Desafíos para los y las docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 al 8 de enero 2021
Módulo 2	Estrategias socioemocionales y climas emocionales de aula: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rol docente y visión de la educación ▪ Estrategias socioemocionales ▪ Conciencia emocional en los docentes ▪ Empatía ▪ Saber escuchar: la escucha empática ▪ Vínculos, climas emocionales de aula y aprendizaje ▪ La transformación de la práctica docente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 11 al 15 de enero 2021



La relación entre la neurociencia y la inteligencia emocional ha despertado en el mundo educativo especial interés desde sus inicios. También ha sido utilizado por el mundo empresarial y productivo con un enfoque puesto en lo individual y en el desarrollo de competencias para mejorar la eficiencia, entre otros aspectos.

Nuevas discusiones critican el uso y la instrumentación de estos enfoque para fines meramente individuales y alertan sobre las consecuencias que genera una visión tan reducida de las emociones.

En el contexto de la labor docente, esta crítica dice relación con que una mirada fundamentada únicamente en lo individual y puede significar que educadores/as y estudiantes se responsabilicen en primera persona de sus fracasos y éxitos educativos. Esta situación deja de lado el reconocimiento y la comprensión de que existen estructuras sociales, políticas y culturales que también influyen es estos procesos, así como también múltiples relaciones que escapan del ámbito propiamente pedagógico como es la cultura escolar, las relaciones humanas y materiales que afectan a un docente y a su emocionalidad.

Resumen del módulo 1 del curso

Las discusiones y problematización de lo socioemocional en la educación se encuentran en constante construcción. En las últimas décadas las conversaciones sobre el ámbito socioemocional y su relación con la escuela se ha visto intensificada

Han existido variados enfoques de donde aproximarse a esta temática. Por un lado, encontramos las nociones cognitivas que relacionan los procesos neurofisiológicos con el aprendizaje, como es el caso de la neurociencia. Por otro lado, encontramos las teorías de la inteligencia emocional, que dan cuenta de los equipamientos genéticos-evolutivos y sus posibilidades de transformación a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una de estas relaciones está dada por el currículum y su relación con lo socioemocional, lo que está estrechamente relacionado al desarrollo integral de los y las estudiantes e involucra para el docente el tratamiento de temáticas, habilidades y actitudes que van más allá de los aprendizajes cognitivos ligados a los contenidos y a las asignaturas.

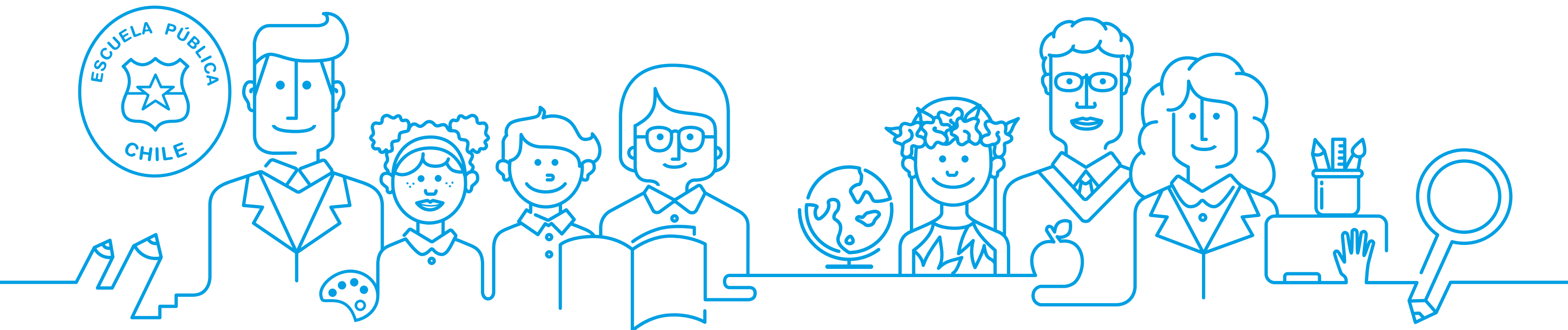
El espacio de la orientación se presenta como una asignatura del currículum y como eje transversal para trabajar el aspecto socioemocional. Sin embargo, como también ocurre en el resto de las asignaturas, se produce una brecha entre lo prescrito y que realmente pasa en ese espacio, debido a la complejidad que acarrea el tratamiento de estas temáticas, el escaso tiempo para su implementación y la débil formación inicial docente en áreas socio afectivas, entre otras variables.

De este modo, se vuelve imprescindible problematizar el espacio de lo socioemocional, visibilizando la complejidad del trabajo docente y considerando que esta es en esencia emocional y vincular, y por lo tanto socioemocional.

Por ello, es fundamental problematizar la relación existente entre el trabajo pedagógico y lo socioemocional, abriendo el diálogo sobre ésta y rescatando los saberes de los y las docentes en la construcción de la teoría sobre estas temáticas.

Son variados los desafíos educativos que plantea la relación mencionada. Uno de ellos tiene que ver con construir conocimiento desde las experiencias de los y las docentes y las múltiples relaciones a las que se ven enfrentados/as en el día a día. En este sentido, es primordial levantar cimientos para el trabajo colectivo y la reflexión conjunta sobre las emociones y sus implicancias, de manera de superar la noción instrumentalizada de las emociones a través del uso de manuales o modelos para el logro de aprendizajes académicos y ampliar la perspectiva a otros ámbitos del desarrollo humano. Cabe destacar, que avanzar hacia este propósito implica un ejercicio de conciencia emocional por parte de los y las docentes y de una apropiación genuina de prácticas socioafectivas en el aula. Requiere entonces que los y las docentes reflexionen constantemente sobre su práctica.

Finalmente, este propósito requerirá de desprendernos de paradigmas conductistas y adultocéntricos en miras de la valoración de los y las estudiantes, respetar la diferencia y rescatar los saberes y experiencias con los que llegan al aula.



Referencias

- Albornoz, N, Cornejo, R y Assaél, J. (2017). Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research FQS, 18 (3), Art. 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.3.2632>. 2017.
- Canal OEI en Chile. (4 de agosto de 2020). Seminario Educación Emocional: análisis crítico, preguntas y desafíos [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iAgEuLoNqxo&feature=youtu.be>
- Cornejo, R. Etcheberrigara, G. Vargas, S. Assaél, J. (2020) Emociones y trabajo docente: organizando un debate científico ausente en América Latina. Currículo sem Fronteiras. Volumen 20, n. 1, pp. 332-347.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. ÚLTIMA DÉCADA N°36 CIDPA. Valparaíso, Chile. pp. 99-125 http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121796/Sociedades_adultocentricas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la autonomía. SXXI Editores, México.
- Meléndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. Revista española de pedagogía 269, 7-23.
- MINEDUC. (2015). Bases Curriculares 7° a 2° medio. Santiago, Chile.
- Programa Transversal de Educación Universidad de Chile (25 de junio de 2020) El lugar de las emociones en el currículum, la pedagogía y el trabajo docente [Archivo de video]. Facebook. <https://www.facebook.com/1190738090973390/videos/280377406498802/>
- Sacristán, G. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica (Ediciones). Madrid, España.



“Integración y uso de recursos digitales para el currículum escolar”

FECHA DE INICIO	4 de enero de 2021
FECHA DE TÉRMINO	15 de enero de 2021
DOCENTE TUTORA	<p>Gonzalo Villarreal Farah</p> <p>Doctorado en Multimedia Educativa Universidad de Barcelona, licenciado y pedagogo en educación matemática USACH.</p> <p>Ha sido docente de la USACH y la Universidad de Chile, en cursos de programación, inteligencia artificial e integración de tecnologías a la educación. Ha dirigido y participado en diferentes proyectos de I+D en educación, matemática y tecnología. Ha participado en más de 40 congresos y más de 20 artículos. Ha diseñado y participado en la creación de cursos a distancia para aprender programación, en el Plan Nacional de Lenguajes Digitales del Centro de Innovación Mineduc, Jóvenes Programadores Biblioredes, Docentes6000 de la hora del Código Corfo. Ha trabajado en diseño y desarrollo material didáctico, evaluación y uso de software y páginas Web en proyectos para el Mineduc, Universidades y establecimientos educacionales.</p> <p>Ha participado en discusiones para definir la política nacional, del diseño de estrategias que permitan a los profesores hacer uso curricular de la tecnología.</p>

DESCRIPCIÓN DEL CURSO
<p>Se realizará un trabajo teórico práctico, donde se proporcionarán conocimientos sobre las tecnologías y su uso educativo, para la integración y uso de recursos digitales al curriculum escolar. Se revisan algunos obstáculos y elementos que favorecen dicha integración.</p> <p>Se presentan tipos y caracterizaciones de recursos y herramientas tecnológicas, para proporcionar una amplia mirada de las posibilidades de uso de dichos recursos. Adicionalmente, se presenta la necesidad de avanzar desde los usos tradicionales de las tecnologías en las escuelas como herramientas instruccionales a herramientas que "potencial la mente de los estudiantes" a usos cognitivos de dichos recursos.</p> <p>Se revisan algunas estrategias y ejemplos de soluciones educativas con uso de tecnologías tanto del tipo guías como plataformas digitales.</p> <p>Se implementará un trabajo para intencionar la búsqueda y selección, de recursos tecnológicos, de manera que los participantes puedan diseñar planificaciones para el uso en sus salas de clases.</p>

OBJETIVO GENERAL

Diseñar recursos que permitan la integración de las tecnologías digitales como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela de hoy.

RUTA DE APRENDIZAJE

MÓDULO	ACTIVIDADES	INSTANCIA EVALUATIVA	FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO
Módulo 0	Revisar guía de navegación y reglamento	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Participar en el foro conociéndonos	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Realizar evaluación diagnóstica de entrada.	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Realizar evaluación diagnóstica de salida.	Formativa	14 de enero	15 de enero
Módulo 1	Responder pregunta problematizadora.	Formativa	4 de enero	5 de enero
	Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Revisar Infografía Módulo.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Revisar y participar de Foro Ágora.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Evaluación de contenido.	Sumativa (20%)	7 de enero	8 de enero
	Revisar recursos complementarios.	Formativa	4 de enero	8 de enero
	Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	Formativa	4 de enero	8 de enero
Módulo 2	Lectura comprensiva de Activador de Aprendizaje.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Revisión de Infografía Módulo.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Estudio comprensivo de los recursos imprescindibles.	Formativa	11 de enero	13 de enero
	Escenario de evaluación parte I.	Sumativa (50%)	11 de enero	13 de enero
	Escenario de evaluación parte II.	Sumativa (30%)	13 de enero	14 de enero
	Revisar recursos complementarios.	Formativa	11 de enero	15 de enero
	Revisar y participar de "Actividad formativa: portafolio".	Formativa	11 de enero	15 de enero

CONTENIDOS

MÓDULO	CONTENIDOS	DURACIÓN
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> Impacto y barreras en el uso e integración de las tecnologías digitales. Las tecnologías digitales y sus usos. La integración de las tecnologías digitales al currículum. Las tecnologías digitales como herramientas cognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> 4 al 8 de enero 2021
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> Principios orientadores del uso de tecnologías digitales. Las tecnologías en los procesos educativos. Principios de uso de la tecnología. Cambios de énfasis: profesor y estudiante. Del uso instrumental al uso cognitivo de las tecnologías digitales. Caracterización de los recursos digitales. Tipos de usos de las tecnologías digitales. El computador como herramienta de la mente. Diseño, planificación y evaluación de soluciones pedagógicas con tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> 11 al 15 de enero 2021

Resumen del módulo 1 del curso

Aspectos a considerar en la integración y uso de las tecnologías digitales al currículum escolar

Un elemento que ha influido en los resultados actuales de la educación, refiere a la formación inicial de los docentes (Ávalos, 2003). Asimismo, están sucediendo cambios sociales relevantes, donde se requiere una fuerte sintonía entre la sociedad y la escuela (Reigeluth, 2000), siendo la tecnología y el impacto del conocimiento científico tecnológicos, los principales factores de dichos cambios (Brünner 2003; Cox en Hevia, 2003). Las tecnologías se muestran como un motor dinamizador de los cambios que la escuela requiere. De igual forma, los avances en integración de las tecnologías al currículum, ha sido complejo y lento a nivel mundial (Pelgrum, 2001).

La actual situación de crisis mundial, a raíz de la Pandemia ocasionada por el COVID 19, ha permitido observar de manera clara las fortalezas y debilidades del sistema educativo y sus actores, masificando el uso de las tecnologías. Se puede observar que este uso varía desde un mero instrumento para mandar archivos (guías) hasta publicar videos, dar retroalimentación y tratar de "llevar la sala de clases a la casa de los estudiantes".

De esta manera, el siguiente documento presenta una mirada a los aspectos que concurren cuando se piensa en uso e integración curricular de las tecnologías digitales, espera ser un aporte para la situación actual, pero muy especialmente para mantener un proceso continuo de reflexión respecto al tema y diseñar y trabajar por su uso adecuado.

IMPACTO Y BARRERAS EN EL USO E INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Respecto al impacto que pueden causar las tecnologías digitales en las prácticas educativas, no depende tanto de la naturaleza y las características de estas, como del uso pedagógico que se hace de ellas (Coll, 2004).

La literatura hace referencia sistemática a las dificultades que existen para hacer uso de las tecnologías, las que van desde niveles políticos hasta su integración a la sala de clases. Tener presentes las barreras o dificultades que aumentan la complejidad para permitir su integración, es un aspecto que se debe tener presente. Desde una perspectiva más general, el introducir innovaciones en las escuelas, significa complejidades adicionales (Godino et al., 2005). Según Coll (2004), el problema podría ser, al menos, que, en determinadas condiciones, la incorporación de las tecnologías digitales a los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden llegar a transformar en profundidad el espacio pedagógico y, en consecuencia, la naturaleza de las relaciones que en él se establecen entre estudiantes, contenidos y profesor.

Al introducir las tecnologías digitales en la clase, a la complejidad propia de su desarrollo y del logro de objetivos, además, se requiere que los profesores gestionen más recursos y, posiblemente, controlar más de cerca a los estudiantes. Otra problemática puede surgir al existir un conflicto entre los diferentes procesos de la actividad, por ejemplo, al trabajar con simuladores se requiere una investigación y exploración por parte de los estudiantes y si se tienen docentes muy centrados en un rol de impartir el conocimiento (clase expositiva) y a los alumnos como receptores de estos, aparecen nuevos conflictos (Lim & Hang, 2003).



Referencias

- Ávalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile, en Cox, C., editor. Políticas educacionales en el cambio de siglo, Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Cox, C. (2003). El nuevo currículum del sistema escolar, en Hevia, R. La Educación en Chile Hoy. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Godino, J., Recio, A., Roa, R., Ruiz, F. & Pareja, J. (2005). Criterios de diseño y evaluación de situaciones didácticas basadas en el uso de medios informáticos para el estudio de las matemáticas.
- Lim, C. & Hang, D. (2003). An activity theory approach to research of ICT integration in Singapore schools. *Computers & Education*. 41 (1), 49-63. En [http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315\(03\)00015-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315(03)00015-0).
- Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers in Education*, 37, 163-178.
- Reigeluth, Ch. (2000). Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Parte I. España: Aula XXI Santillana.