

A collection of stationery items including a white pen, a blue pushpin, a yellow highlighter, a blue pencil sharpener, a blue paperclip, a white paperclip, and several colored pencils (yellow, green, blue) are scattered on a light green background.

MODELO PEDAGÓGICO LOCAL

Documento de trabajo dirigido a los actores del
Sistema de Educación Municipal de Independencia

MODELO PEDAGÓGICO LOCAL
2020

Documento de trabajo dirigido a los actores del
Sistema de Educación Municipal de Independencia

Introducción	1
I. Antecedentes y presentación del Modelo Pedagógico Local de Independencia	2
II. Fundamento teórico del Modelo Pedagógico Local	3
III. Componentes centrales del Modelo Pedagógico Local	5
IV. Prácticas basadas en el Modelo Pedagógico Local	8
V. Consideraciones finales sobre la aplicabilidad del Modelo Pedagógico Local	11
VI. Bibliografía consultada	11

INTRODUCCIÓN

El presente documento consiste en un material de trabajo elaborado por el Equipo de Coordinación Pedagógica del DAEM, y los aportes hasta ahora efectuados por los Equipos de Gestión de los establecimientos, que tiene por objetivo compartir con los actores del sistema educativo comunal los elementos teórico-prácticos indispensables a considerar para la definición, validación y posterior implementación de un Modelo Pedagógico Local¹ que suministre un marco de referencia común para orientar prácticas pedagógicas que favorezcan tanto la experiencia como los resultados educativos de todas y todos los estudiantes, en los diferentes niveles², y en coherencia con las particularidades de cada establecimiento y la normativa vigente³.

El escrito se divide en cuatro secciones. En la primera se presentan los antecedentes que dan cuenta del proceso de creación del MPL de Independencia e identificación de sus principales componentes. evaluativos. Para finalizar con una alusión al desarrollo de prácticas que otorgan consistencia a la vida escolar dentro del MPL.

En segundo lugar, se expone una síntesis de los aspectos teóricos que sostienen el MPL, es decir, los paradigmas epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que dan cuenta de la *vida escolar*⁴ en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y liceos. En la tercera sección se identifican y describen los componentes centrales del MPL, vale decir, los actores implicados, el currículum, las metodologías de enseñanza/aprendizaje, la didáctica, el clima escolar, y los procesos.

A través de este documento extendemos una invitación a los actores del sistema a conocer, mejorar y apropiarse del MPL que sustenta y da sentido a la “vida escolar” de nuestras comunidades educativas, desde los diferentes niveles de la gestión educativa. Y, por cierto, a reflexionar respecto de nuestras prácticas pedagógicas, explorando y reconociendo el propósito transformador que otorga la educación formal en el desarrollo integral y bienestar de nuestras niñas, niños y jóvenes.

1. De ahora en adelante “MPL”.

2. Nivel de educación de párvulos, básica, media y educación de adultos.

3. En una segunda etapa, se prevé la adaptación e incorporación de las consideraciones del MPL en la definición del proyecto educativo institucional de cada establecimiento.

4. Siguiendo a Fairclough (1999) “vida escolar, es, por un lado, una forma relativamente permanente de actuar en lo social, forma que viene definida por su posición en el interior de una estructurada red de prácticas, y por otro, un dominio de acción e interacción social que además de reproducir las estructuras posee el potencial de transformarlas”.

I. ANTECEDENTES Y PRESENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO LOCAL DE INDEPENDENCIA

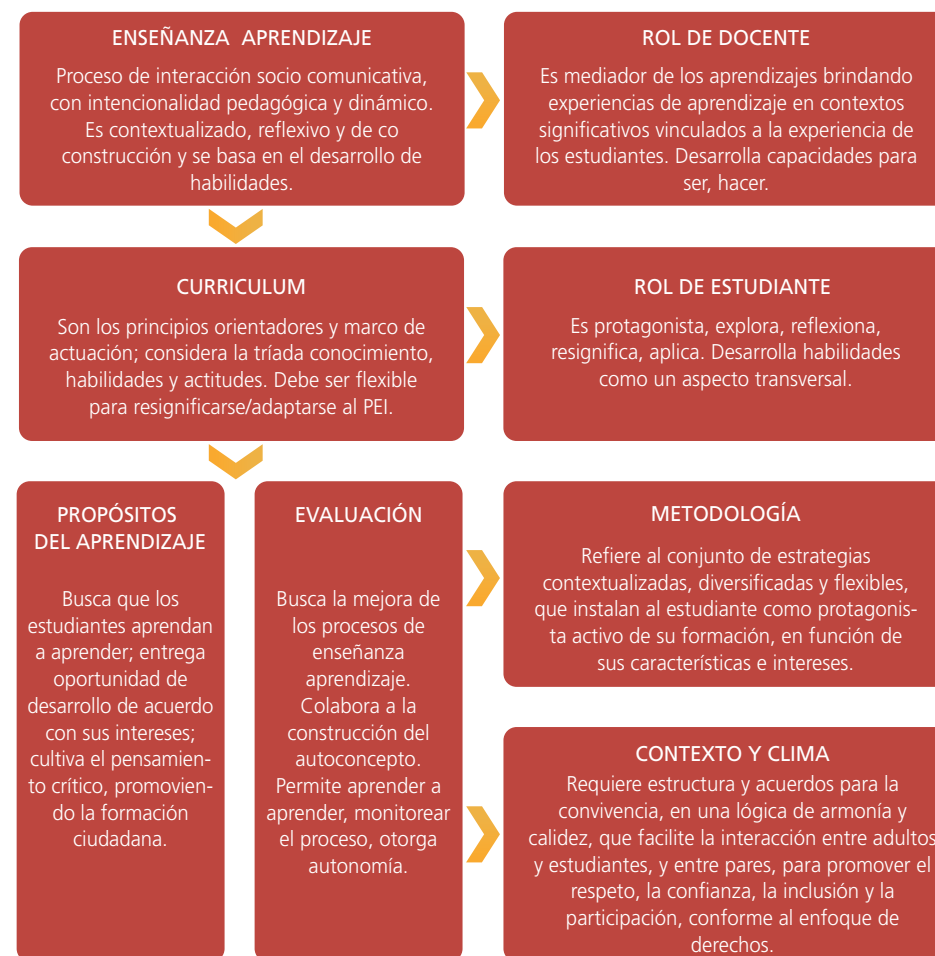
Los antecedentes del MPL se remontan al proceso de elaboración del PADEM 2015, momento en el que se visibiliza la necesidad de levantar una estrategia comunal que ayudase a construir un marco compartido respecto de la vida escolar en sus distintos niveles, en los diversos establecimientos educativos y relacionando las diferentes áreas de gestión implicadas.

Esta idea fue retomada en el año 2016, cuando en el contexto del Proyecto Tractor “Leer Más” se extiende una invitación a docentes y profesionales de los establecimientos públicos de la comuna para participar en una actividad, basada en la metodología de investigación acción, que tenía por objetivo diagnosticar, analizar, problematizar y diseñar un dispositivo que permitiera abordar el problema de la interacción pedagógica para la lectura comprensiva. Fruto de este encuentro, se toma conciencia y visibilizan una serie de premisas que se retomarán en la posterior definición inicial del MPL, y que se pueden resumir en:

- a) la relevancia del trabajo colaborativo en torno a las Bases Curriculares,
- b) la profundización en torno a los enfoques del currículum.
- c) el análisis de las evidencias respecto de la interacción pedagógica y las prácticas docentes.
- d) la necesidad de contar con una batería conceptual que orientase las preguntas fundamentales respecto del hecho educativo, a saber: qué enseñar, para qué, con quiénes, en qué contexto y cómo.

En el año 2017, la Coordinación Comunal de Jefas y Jefes Técnicos construye las bases del MPL, cuya gráfica se presenta a continuación, declarando su adhesión al enfoque socio constructivista en educación, es decir, aquel que pone el foco en la interacción pedagógica, e incorpora a las y los docentes en la identificación de sus propias necesidades y en las definiciones procedimentales de su quehacer en y fuera del aula.

Gráfico 1 | BASES PARA EL MODELO PEDAGÓGICO COMUNAL.



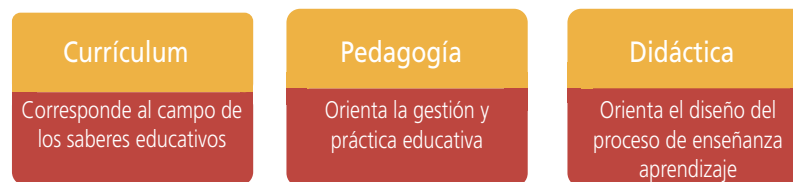
Fuente: PADEM 2019.

II. FUNDAMENTO TEÓRICO DEL MODELO PEDAGÓGICO LOCAL

La institución educativa es un complejo microsistema de interacciones socio comunicativas que se posiciona o puede tomar posición respecto de su relación con el conocimiento⁵. Para ello se requiere distinguir e integrar los ámbitos de acción referidos a la tríada pedagogía, didáctica y currículum.

Entenderemos **Curriculum** como todo aquello que abarca la particular forma en que la sociedad selecciona los contenidos, los procesos de aula que implican estos contenidos, las metas y las prácticas sociales más amplias en las que éstos son trabajados diariamente (Osborne, 1989). Este concepto se plasma en nuestro currículum nacional que define los saberes que cada niña, niño o joven debe aprender durante su trayectoria educativa formal para vivir en un mundo complejo y dinámico, atribuyendo a la educación escolar su naturaleza y función como *práctica social*. Por otra parte, desde el paradigma socio-constructivista se puede comprender la **Pedagogía** como el campo de la *práctica educativa* que explica el carácter socio cognitivo del aprendizaje humano, la *actividad constructiva que supone la interacción pedagógica* dentro y fuera del aula, entre sujetos que enseñan (a aprender) y sujetos que aprenden. En tanto, la **Didáctica**⁶ corresponde a aquella disciplina que está enfocada en distinguir las regularidades o principios que rigen la enseñanza y aprendizaje de un cierto ámbito de específico del conocimiento (historia, biología, lingüística, matemática, música, etc.), especializándose en generar estrategias para su recontextualización en el ámbito educativo.

GRÁFICO 2 | TRÍADA DE LA EDUCACIÓN



Naturaleza y Función de la Educación

La Ley General de Educación, normativa a la base del Currículum Nacional, plantea que la educación en general, y la enseñanza y aprendizaje en particular, no solo se caracteriza como un “proceso permanente”, cuya misión consiste en “transmitir y cultivar valores, conocimientos y destrezas” para que las personas alcancen como fin último “su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”; sino también para que en el mediano plazo, “se capaciten para conducir su vida en forma plena”; puedan “convivir y participar en la comunidad con responsabilidad, tolerancia, solidaridad”; y puedan “trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Artículo 2° de la LGE).

Así, la educación escolar tendría la misión de promover saberes para que las y los estudiantes vayan apropiándose de las representaciones culturales [sobre el conocer], sociales [sobre el sentir y convivir] y políticas [sobre el querer] que el currículum provee, para que de este modo, las y los estudiantes vayan construyendo, revisando, borrando, modificando, ampliando en un sentido u otro, un conjunto de facultades que engloban procesos de pensamiento, conciencia, memoria, imaginación, creencias, percepción, etc., con el fin último de formar ciudadanas y ciudadanos críticos y activos.

5. Cfr. Bernstein (1985).

6. Ortiz (2010).

Naturaleza socio cognitiva del aprendizaje

Todas las propuestas constructivistas plantean que aprender implica crear a nivel mental algo nuevo. Para los piagetianos, el foco está puesto en el sujeto que conoce y los procesos mentales que desarrolla para conocer un objeto determinado. En este MPL entenderemos el aprendizaje como un proceso de construcción sociocognitivo, que es el resultado de una interacción contextualizada (entre pares, docentes y el entorno social) que media la adquisición de significados, en tanto refiere, produce y relaciona lo aprendido con aquello que da sentido a las personas en su trayecto vital. Esto, a nivel del individuo (tanto docente como estudiante) conlleva procesos internos en los que convergen tres dimensiones: la socio-afectiva, la cognitiva y la interacción con otras personas.

De esta forma, la tradición socio-constructivista, iniciada por L. Vygotsky, nos insta desde sus planteamientos a incorporar en el MPL prácticas relacionadas con el indagar y recoger, mediante la observación y la conversación, las maneras que tienen los sujetos para acercarse al conocimiento, cuya pulsión por aprender se funda la mayor parte de las veces en necesidades y urgencias concretas.

“un concepto es algo más que la suma de ciertos vínculos asociativos formados por la memoria [. . .] es un auténtico y complejo acto de pensamiento que no se puede enseñar mediante la ejercitación y al cual se puede llegar solo cuando el desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel requerido [. . .] El desarrollo de los conceptos, o significados de las palabras, presupone el desarrollo de muchas funciones intelectuales (atención, memoria lógica, abstracción, capacidad de comparación y diferenciación). También la experiencia demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intenta hacer esto, normalmente no logrará nada, sino un vacío verbalismo” (Vygotsky, 1962).

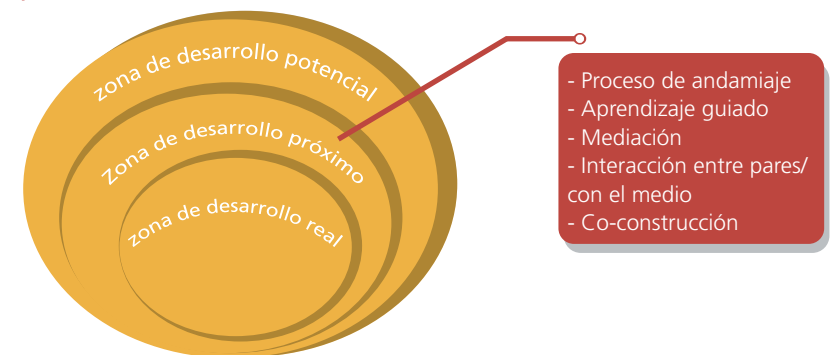
El carácter socio constructivo de la interacción en aula

En nuestro MPL, las y los estudiantes incorporan los saberes que forman parte de la experiencia histórico-social, o sea, la cultura, mediante su propia actividad práctico/reflexiva, y en comunicación con otras personas.

Así, la posibilidad que tienen los sujetos de aprender surge principalmente de la resolución de situaciones problemáticas que encuentran cotidianamente en su vida, desafiándolos a transitar su zona de desarrollo próximo.

En este sentido vale la pena preguntarse: ¿qué necesitamos aprender las y los educadores para determinar las urgencias, intereses y necesidades de nuestras y nuestros estudiantes? Teniendo en cuenta que las condiciones de existencia tanto de estudiantes como de docentes están mediatizadas por la clase social, el territorio, la identidad de género, la orientación sexual, la raza, la edad y las necesidades educativas, entre otras categorías, resulta ineludible incorporar de manera sistemática y permanente estrategias que permitan traer a las aulas la realidad de quienes conviven en ellas, para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que ofrece la diversidad propia de toda comunidad humana (sus necesidades, saberes y subjetividades).

Gráfico 3 | EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS PARA MOVILIZAR EL APRENDIZAJE



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

III. COMPONENTES CENTRALES DEL MODELO PEDAGÓGICO LOCAL

El ejercicio de crear un modelo que oriente y organice la vida escolar precisa identificar y describir los diferentes componentes que intervienen en la gestión educativa, según los principios sobre los que nos hemos referido en los párrafos precedentes, para contar con un marco de sentidos compartidos que oriente la implementación de la política educativa comunal.

Los componentes que se desarrollan a continuación, dicen relación con la interacción pedagógica, el rol de las y los docentes, el rol de las y los estudiantes, la evaluación y retroalimentación, y la metodología y didáctica.

Sobre la interacción pedagógica

En el MPL que proponemos, la interacción pedagógica comprende tanto el espacio en que estas interacciones se desarrollan, como el conjunto de procesos de intercambio de información que se dan entre los sujetos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. El intercambio de información no se limita al contenido de los cursos, sino que también considera el contexto, las trayectorias personales, las relaciones de poder, el vínculo entre pares, la proxemia, las tonalidades de la voz, entre otros.

El sistema educativo chileno ha desarrollado diversos instrumentos y/o estándares que colaboran a la hora de contar con visiones compartidas respecto de cómo debiese desarrollarse la gestión educativa dentro del aula. No obstante, colocar el foco en las interacciones que consideran los elementos de contexto del proceso pedagógico nos permitirá identificar, valorar y poner en relieve las particularidades de cada comunidad educativa, y desde allí identificar sus logros y desafíos de aprendizaje⁷.

Así, y desde los diferentes ámbitos de la gestión educativa, dejamos extendida la invitación a revisar nuestras formas de comunicar/enseñar/aprender para potenciar la capacidad de leer y actuar en una realidad altamente compleja, que provee nuevos y variados mecanismos que posibilitan el conocer, informarse o aprender.

Siguiendo a Fragoso (1999), la comunicación en contexto educativo “es más que el maestro habla, el alumno oye. Es más que el simple intercambio de palabras entre personas. Es lo anterior y la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, el cual tiene dos significados: el directo dado por las palabras, y el meta-comunicativo, dado por la relación simbólica que se establece entre maestro y alumno”.

Sobre el quehacer docente (sujeto que facilita los aprendizajes)

En el contexto actual entendemos al docente como una o un profesional que es consciente de su rol en las transformaciones sociales, lo cual implica que sea capaz de identificar junto a otras personas las necesidades de aprendizaje que van surgiendo a partir de los cambios en la sociedad, y construir colaborativamente caminos de aprendizaje que provean a sus estudiantes de las competencias para ser ciudadanas y ciudadanos activos en la construcción de los cambios que se avizoran⁸. Por tanto, se requiere del profesional de la educación una disposición permanente a tensionar sus propias prácticas y creencias, en función de los datos de realidad que recoge en la interacción con las y los estudiantes y sus familias, y promover desde ahí un genuino deseo de aprender.

Las y los profesores cumplen el rol de mediador entre la estructura cognitiva

7. Esta idea está contenida en el decreto N 67 de evaluación que debe implementarse a partir del año 2020.

8. Cfr. Apple (1986)

Sobre las y los estudiantes (sujetos que aprenden)

Las niñas, niños y jóvenes construyen permanentemente significados mediante experiencias de aprendizaje que median entre el objeto y el sujeto (*¿Qué necesito aprender?* y *¿Cómo puedo aprehenderlo?*), la atribución de sentido (*¿Para qué necesito aprenderlo?*) y la determinación de las condiciones para su aplicación (*¿cuándo es significativo?* *¿En qué situaciones?*) que dependen de las interacciones entre sus profesores, los contenidos y las metas objetivas y subjetivas que se desea alcanzar. En la medida que cada uno de estos elementos se planteen desde el conocimiento, el reconocimiento y la valoración de la historia, el contexto, los intereses y las motivaciones de las y los estudiantes, la experiencia de aprendizaje resultante será mayormente significativa.

Un segundo agente clave en esta materia son las y los propios pares, cuya influencia deviene de la interacción al abordar colectiva y colaborativamente la tarea, actividad, labor o trabajo en aula, en virtud de una escenificación metodológicamente desafiante, que supone que *“la acción no tiene lugar solo como resultado de los impulsos internos [. . .]. En su experiencia, las situaciones que el niño encuentra son generadas por su entorno social y los objetos aparecen situados en contextos que les dan el significado específico. El niño no asimila objetos puros [. . .] asimila las situaciones en las cuales los objetos tienen roles específicos. En la medida en la que su sistema de comunicación se hace más complejo [. . .] eso que podemos llamar experiencia directa de los objetos queda subordinada [. . .] al sistema de interpretaciones suministrado por el entorno social”*.⁹

9. Piaget & García, cap. IX (1983).

de las y los estudiantes, la estructura de los contenidos y las finalidades objetivas y subjetivas del aprendizaje. Cuando planifica la acción pedagógica, explicita las habilidades que las y los estudiantes requieren aprender, según metas y propósitos acordados institucionalmente por la comunidad educativa en su proyecto curricular. Además, selecciona objetivos resguardando la progresión de los aprendizajes, a objeto de promover entre sus estudiantes la resolución de problemas a través de la indagación, formulando hipótesis, relacionando, contrastando datos, argumentando, y acordando criterios para la toma de decisiones. Lo anterior debiese considerar la incorporación de una modalidad de trabajo que propicie la colaboración entre pares, tal como lo postula el enfoque socio-constructivista del aprendizaje.

RELEVANCIA DE LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES

La construcción de significados es un proceso permanente agenciado por las y los profesores, a través de procesos de interacción con otros profesionales que les permiten tomar decisiones respecto de aspectos como:

- a) la cobertura y el ritmo de la enseñanza.
- b) la manera de presentar la información y de elaborar sistemas de significados compartidos.
- c) la manera de indagar y valorar las respuestas de las y los estudiantes.
- d) la forma en que se van generando espacios de participación y autonomía progresiva.

Los estudios demuestran que el tipo de interacción y relación que se establece entre dos o más colaboradores incide en gran medida en los procesos cognitivos y disposiciones emocionales hacia la interacción con las y los estudiantes dentro del aula, porque el aprendizaje es un hecho interactivo intra e inter sujetos, donde la conversación es la herramienta por excelencia que permite la apropiación y desarrollo tanto de saberes como de subjetividades. (Emanuelsson & Sahlström, 2008; Wells y Mejía, 2005)

Sobre los criterios de evaluación y retroalimentación de los aprendizajes

De acuerdo a la normativa actual¹⁰ para los niveles de Educación básica y Media, la definición de criterios de evaluación por parte de las y los docentes debe trascender el mero criterio de medición de contenidos y orientarse principalmente a la valoración de las habilidades desplegadas por las niñas, niños y jóvenes en los distintos ámbitos del saber, a partir del análisis conjunto de las evidencias que dan cuenta del proceso de aprendizaje.

Gráfico 4 | EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE



FUENTE: PRESENTACIÓN "EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE- DECRETO 67" DE RUTH ARCE JARA. VÉRITAS CAPACITACIÓN, SANTIAGO, AGOSTO 2019.

Por su parte, avanzar hacia un mayor uso pedagógico de la evaluación, implica tener presente las siguientes consideraciones:

- Explicitar estrategias para potenciar la evaluación formativa.
- Establecer lineamientos para diversificar la evaluación.
- Establecer calificaciones coherentes con la planificación, basadas en argumentos pedagógicos.
- Promover que las y los estudiantes conozcan y comprendan las formas y criterios con los que serán evaluados.
- Promover el trabajo colaborativo docente para discutir y acordar criterios de evaluación y evidencias evaluativas centrales en cada asignatura, para la mejora continua de la calidad de las prácticas evaluativas.

En tanto, en los niveles de Educación Parvularia, las prácticas evaluativas están descritas en las Bases Curriculares, y consideran:

- Conocer mediante un proceso diagnóstico en qué objetivos de aprendizajes se encuentran situados niñas y niños.
- Retroalimentar sus avances, logros y desafíos, valorando la diversidad de ritmos y formas de aprender.
- Incorporar a niñas y niños en el diseño de estrategias de evaluación formativa, identificando sus intereses y estilos de aprendizaje.
- Promover la evaluación desde una perspectiva auténtica y formadora, reconociendo que las niñas y los niños son, saben, conocen y hacen, permitiendo a la vez, una evaluación de las acciones docentes emprendidas.

10. Decreto Supremo de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar N 67/2018, que define normas mínimas nacionales sobre evaluación

Metodología y Didáctica

Asumiendo la didáctica como la ruta formativa que contribuye a la vinculación entre el objeto de conocimiento, el objetivo de aprendizaje y los sujetos que participan en la interacción pedagógica, el presente MPL promueve el diseño e implementación por parte de las comunidades docentes de metodologías de enseñanza-aprendizaje colaborativas y desafiantes, tales como la indagación científica, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, la investigación acción, u otras que garanticen un ciclo formativo que cuente al menos con los siguientes cuatro grandes momentos a vivenciar por parte de las niñas, niños y jóvenes: 1) exploración/descubrimiento, 2) análisis de datos y toma de decisiones, 3) distinción de brecha entre lo antiguo/lo nuevo, y 4) la auto, hétero o co-evaluación, en base a evidencias de su propio desempeño.

IV. PRÁCTICAS BASADAS EN EL MODELO PEDAGÓGICO LOCAL

El despliegue de diseños de experiencias de aprendizaje debiese dar cuenta de un circuito formativo asible, tanto desde las prácticas docentes como del quehacer de las niñas, niños y jóvenes, que posibilite la adquisición de un aprendizaje gradual, profundo, significativo y contextualizado. Este circuito cuenta con las etapas que se presentan a continuación:

A) Exploramos para definir el problema.

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje deben necesariamente considerar el protagonismo y la colaboración de las y los aprendices; posibilitando su inmersión en el territorio, la comunidad y el entorno más cercano; acogiendo

temáticas de su interés, que motiven en todo momento la reflexión crítica respecto de sus realidades personales y colectivas. En cambio, si las y los aprendices no logran conectar inicialmente con la temática o proyecto abordado en la clase, no lograrán conectarse socioemocionalmente con la propuesta docente, aun cuando se desarrollen diversas estrategias de adecuación -expresadas como adaptación o resistencia-, que no los sitúan como sujetos activos de su aprendizaje. Por lo tanto, *es necesario que las y los docentes se aseguren de que los sujetos que aprenden identifiquen cuál es el principal problema para construir un contexto formativo o pedagógico.*

Para el éxito de esta etapa se sugiere la implementación de las metodologías mencionadas en el acápite anterior.

B) Adquirimos unos aprendizajes que nos permiten el dominio de saberes y habilidades.

Cuando las niñas, niños y jóvenes han definido su problema, buscan y seleccionan aquellos objetos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales que le sean útiles para resolverlo en lo inmediato o a corto plazo, vale decir, que puedan ofrecerle cierta utilidad desde un punto de vista pragmático. En relación a ello se insta a las comunidades docentes a priorizar el uso de aquellas prácticas que privilegian la apropiación y resignificación colaborativa del currículum, generando de tal modo propuestas didácticas que logren cautivar a los sujetos que aprenden/aprehenden.

Dicho esto, es indispensable asegurar el despliegue de experiencias de aprendizaje que consideren el desarrollo de los siguientes saberes, habilidades y actitudes:

Contenidos o saberes: entendidos como conocimientos básicos, consistentes, sólidos que permitan comprender las causas y soluciones a los dilemas de la sociedad y de nuestra existencia personal.

Habilidades o saber hacer: entendidas como destrezas que cubren los siguientes campos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Habilidades cognitivas fundamentales, que se expresan bajo la forma de pensamiento analítico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, sistémico, creativo y deliberativo.
- Habilidades metodológicas, como la gestión del tiempo, la resolución de problemas, la toma de decisiones, las estrategias de aprendizaje y la planificación.
- Habilidades tecnológicas, como el uso de TIC's, la utilización de bases de datos y la selección de información de calidad.
- Habilidades lingüísticas, como la comunicación oral, escrita y manejo de un idioma extranjero, que les permitan ampliar su contexto de actuación social.

Actitudes o saber ser y convivir: aprendizajes que dotan de habilidades socioafectivas, socio-políticas y cognitivas, que permiten a las personas reconocer problemas complejos en distintos ámbitos de la vida personal y social, y tener condiciones para resolverlos de manera eficaz, tales como:

- Unos valores y actitudes que nos posibiliten apreciar y adherir a principios éticos que guíen y sustenten nuestra conducta
- Unas habilidades interpersonales para enfrentar las problemáticas propias de la convivencia, la toma de decisiones según nuestro proyecto de vida, y para implicarnos socialmente.

- Unas habilidades intrapersonales que nos ayuden a desarrollar hábitos mentales positivos respecto de la autoeficacia, la persistencia, la autorregulación.
- Habilidades prosociales, que se expresan sobre la comprensión del autoconocimiento, expresión de sentimientos y emociones, colaboración, vínculos afectivos.

C) Recordamos, ajustamos y aplicamos/transferimos lo que sabemos para actuar y desenvolvemos en un tiempo y territorio específicos.

Esto se logra cuando resolvemos problemas disciplinarios y sociales que nos inquietan, o abordamos desafíos presentes y futuros en nuestra trayectoria educativa y social. De este modo, el aprendizaje en la institución educativa nos permite sustentar y forjar nuestro proyecto de vida y/o nuestra acción cotidiana en cualquier escenario actual o futuro.

D) Evaluamos, comunicamos y producimos.

Esto ocurre cuando identificamos qué aprendimos y cómo lo hicimos; cuando compartimos a nuestros pares, familias y comunidad nuestra experiencia educativa; cuando mostramos lo que somos capaces de hacer, modificar, producir y transformar, respecto de nuestros contextos y opciones de vida.

En el aula, este circuito formativo puede visualizarse en los distintos momentos de la clase, según se indica en la siguiente tabla:

Tabla1 | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL MODELO PEDAGÓGICO LOCAL

	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	PROCESO PEDAGÓGICO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
INICIO	Comunicación de objetivos, y encuadre de la clase. ¹¹ En Educación Inicial y Primer Ciclo, el encuadre permite generar un espacio destinado a que las y los estudiantes se conozcan, aprendan de sí y de los demás, se sientan queridos y aceptados, se sepan y sientan capaces, valorando la riqueza de la diversidad.	Motivación.	Representación y compromiso con la tarea. Anticipación y planificación en función de los desafíos personales, con metas explícitas y compartidas.
	Problematización.	Conflicto cognitivo.	Curiosidad y exploración, apertura al asombro.
	Promoción de asociaciones libres o analogías.	Exploración de conocimientos previos, identificación de experiencias compartidas y de divergencias. Definición del problema o desafío y/o tarea de aprendizaje.	Aplicación de estrategias y modelos espontáneos, desarrollo de la imaginación.
DESARROLLO	Entrega de información nueva; modelamiento de procedimientos. Explicar-discutir-debatir conceptos y procedimientos, usando ejemplos, metáforas, comparaciones, modelando o haciendo emerger de lo cotidiano categorías, dimensiones, ejes.	Introducción y adquisición de conocimientos.	Construcción de significados vinculados a la experiencia. Identificación y seguimiento de un procedimiento.
	Relación con el contexto cercano y cotidiano. Proceso de co-construcción con los pares y el docente.	Estructuración del conocimiento.	Elaboración de nuevas representaciones. Uso de la creatividad y la innovación. Confección de organizadores gráficos.
	Formulación de preguntas de profundización. Plantear preguntas que despiertan la curiosidad, movilizan a la reflexión, preguntas que "abren el techo del aula", que no tienen una respuesta única.	Profundización del conocimiento.	Análisis, clasificación, comparación de la información. Reconocimiento del impacto personal de lo nuevo.
	Planteamiento de problemas o proyectos de investigación.	Uso significativo de los conocimientos.	Planteamiento de hipótesis de investigación; búsqueda de respuestas y soluciones. Exploración de los talentos y recursos personales.
CIERRE	Autorregulación. Formulación de preguntas de síntesis. Socialización de ideas o conclusiones.	Transferencia del conocimiento Evaluación y metacognición. Comunicación de lo aprendido.	Aplicación de conocimientos a diversas situaciones. Síntesis de ideas y experiencias. Reconocimiento nuevos desafíos a nivel personal y grupal desde una mirada integral. Elaboración de conclusiones.

11. A diferencia de plantear el objetivo de la clase, el encuadre significa hacer accesible para las y los estudiantes el desafío que se les quiere proponer, utilizando un lenguaje comprensible y que les sea familiar.

V. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA APLICABILIDAD DEL MODELO PEDAGÓGICO LOCAL

Los componentes y sugerencias que forman parte del presente MPL tienen como propósito colaborar con la gestión educativa institucional, a objeto de conducir, motivar, organizar, planificar, monitorear, apoyar, retroalimentar y evaluar el desarrollo de la vida escolar de cada unidad educativa, posibilitando un proceso de mejora continua, basado en una gestión comprometida con el trabajo colaborativo y la interacción positiva en los distintos espacios en que la comunidad educativa se organiza. Y, tal como se mencionó al inicio del presente documento, también busca facilitar el diálogo técnico entre salas cuna, jardines infantiles, escuelas y liceos.

Impregnar la tarea cotidiana que se lleva a cabo en las unidades educativas y espacios de la gestión comunal con los planteamientos de nuestro modelo pedagógico, probablemente implicará observar con agudeza y profundidad los aspectos vinculados a las creencias y estilos relacionales que se ponen en juego cuando se toman decisiones, monitorean o retroalimentan las acciones desarrolladas en las unidades educativas. Por lo mismo, este modelo pedagógico posee un carácter esencialmente dinámico, en función de las necesidades, contextos y aprendizajes institucionales. En tal sentido, los desafíos asociados a la superación de las tensiones propias de los procesos de cambio (en este caso vinculados a las prácticas pedagógicas), contarán con los dispositivos de acompañamiento y colaboración del DAEM para la implementación progresiva del presente modelo.

De esta forma, esperamos avanzar en la consolidación de nuestras salas cunas, jardines infantiles, escuelas y liceos como “espacios educativos plurales e inclusivos, orientados cada vez más a la formación de ciudadanas y ciudadanos informados, comprometidos y críticos, capaces de promover y garantizar a futuro la construcción de una sociedad donde primen la justicia, el bienestar y la democracia” (palabras del alcalde, PADEM 2020).

VI. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

1. Bernstein, B. (1985) “Clases sociales, lenguaje y socialización”. En: Revista Colombiana de Educación, N° 15, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
2. Fairclough, N. (1999a). Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness*, 8(2).
3. Fragozo, D. (1999). La comunicación en el salón de clase. *Razón y palabra*, ISSN-e 1605-4806, N°13.
4. Ortiz, J. (2010). Comunidades de aprendizaje. En resúmenes de políticas educativas, proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala
5. Osborne, Barry (1986), *Practice Into Theory Into Practice Culturally Relevant Pedagogy For Students We Have Marginalised And Normalised*, James Cook University of North Queensland, Cairns Campus, Queensland, Australia
6. Serrano & Pons (2011). “El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”. *REDIE*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 13, núm. 1. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.
7. Piaget, J., y García, R. (1983). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
8. Vigotsky, L. 1986 [1934]. *Thought and language*. Cambridge, MA.: MIT Press [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*]. Barcelona: Paidós.

