



Intervención Educativa

“Favoreciendo las Estrategias de Organización y Planificación en los Estudiantes”

Autora: Michelle Levy Benquis

“Trabajo de grado para optar al grado de Magister en Psicología Educativa”

Profesores guía: María Teresa Ramírez y Felipe del Real

Facultad de Psicología

Magister en Psicología Educativa

Santiago, 3 de julio 2020

Resumen

El presente documento se encuentra situado en el marco del proyecto de grado para optar al grado de Magister en Psicología Educacional. La intervención planteada a continuación se centra en los cursos que se encuentran previos a la transición entre la educación básica y media (entre quinto y séptimo básico), en el refuerzo de las metodologías en aula de las funciones ejecutivas, con la finalidad de ser un aporte a la comunidad educativa.

El proceso completo se llevó a cabo utilizando la metodología de Marco Lógico. En primer lugar, se recogió una demanda por parte del establecimiento, de la que se hacen varias lecturas hasta llegar a la más acertada en base a la necesidad del centro educativo. Luego se lleva a cabo el proceso de recolección de datos para llegar a un diagnóstico, el que desencadena en la generación de la Matriz del Marco Lógico y su posterior implementación.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a D's por siempre guiar mis pasos con amor y sabiduría, entregándome la posibilidad de poder cumplir mis sueños siempre, desafiándome lo justo y necesario y llevándome de la mano con amor y bondad.

A mis padres, que siempre han confiado en mí. Sin duda mi calidad personal y profesional es gracias a sus enseñanzas. Soy una afortunada de poder tener papás como ustedes. Los amo.

A mis hijas Alexa y Zoey. Sin saberlo, me impulsan todos los días a convertirme en la mejor versión de mí misma. Gracias por toda su paciencia en estos dos años, en los que no les dediqué todo el tiempo que habría querido.

A mi abuelita Perla, su impulso fue fundamental para enfrentarme a este gran desafío.

A mis grandes amigas. Jime, por ayudarme a mantener los pies en la tierra y no abandonar todas las veces que quise. Sarah, por escucharme pacientemente en mis malos días y celebrar enérgicamente mis logros. A todas, las quiero.

A María Victoria, Victor y Cathy, por abrirme las puertas de sus oficinas todas las veces que lo necesité.

A Rav Igal, por permitirme soñar con una mejor educación al alero de tu colegio.

Termino esta etapa feliz y orgullosa de haberlo logrado y con toda la motivación de seguir siendo un agente promotor del cambio educativo.

Tabla de contenido

I.- INTRODUCCIÓN.....	4
II.- PRESENTACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	5
III.- DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA.....	6
IV.- ANTECEDENTES TEÓRICOS	6
V.- DIAGNÓSTICO.....	10
VI.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
VII.- DISEÑO DE INTERVENCIÓN.....	14
VIII.- IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN	17
IX.- EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN	18
X.- CONCLUSIONES	20
XI.- REFLEXIONES FINALES	21
XII.- REFERENCIAS.....	23
XII.- APÉNDICES	25
Anexo 1	25
Anexo 2	28

I.- Introducción

La adolescencia, con todos sus cambios tanto físicos como psicológicos, los que se reflejan mayoritariamente en la búsqueda de identidad del individuo, se asocia a la preparación para el ingreso a las actividades de la vida adulta. Durante este proceso, es fundamental privilegiar el ámbito escolar, tanto por ser el ente formador que brinda las habilidades para una futura inserción laboral como por ser el que entrega las experiencias formadoras de actitudes (Abril et al, 2018). Reflexionando sobre la importancia de aquello, es importante que el estudiante se enfrente a esta etapa con la mayor cantidad de herramientas posibles, para así poder hacerle frente a los cambios con una actitud favorecedora hacia los aprendizajes.

Los estudiantes que transitan desde sexto a séptimo básico, ingresan a la enseñanza media, lo que, según los lineamientos del establecimiento educacional, implica el cambio del cuerpo docente, quienes, en esta etapa, son profesores de especialidad de educación media. Durante esta transición se espera de ellos que logren ejecutar tareas como una toma efectiva y autónoma de apuntes, estudio solitario y eficaz, organización efectiva de sus tiempos para lograr las tareas curriculares propuestas por el establecimiento y rendir de acuerdo a su trayectoria previa en la educación básica. Sin embargo, los estudiantes que llegan a séptimo básico no cuentan con las habilidades ejecutivas (toma de apuntes, estrategias y hábitos de estudio) para el aprendizaje que permitan afrontar las exigencias académicas de enseñanza media.

El documento a continuación presenta el plan de mejora planteado para esta institución educativa, el que pretende dar respuesta al problema de investigación descrito más arriba.

II.- Presentación de la Institución

La institución educativa es un colegio judío particular pagado de enseñanza bilingüe (español-inglés), ubicado en la comuna de Lo Barnechea, donde también se imparten clases del idioma hebreo para el estudio de textos de la Torá¹ en todos los niveles, incluida la pre- básica. El proceso de admisión es abierto para toda la comunidad judía independiente de su nivel de observancia² y sin políticas de selección de alumnos.

Los cursos tanto en educación básica como media no sobrepasan los 25 alumnos, contando sólo con un curso por nivel y con una matrícula de 400 estudiantes, repartidos desde Play Group hasta cuarto medio.

La visión y misión del colegio van orientadas a una educación judía concordante con las leyes del Estado de Chile.

Misión: “Somos es un colegio judío ortodoxo abierto a toda la comunidad judía (excluyente), que promueve en sus alumnos la centralidad de la Torá, las Mitzvot³ y Eretz Israel⁴, combinando el desarrollo profundo del estudio y valorización de nuestras fuentes con la excelencia académica, en un ambiente escolar cálido y respetuoso de la diversidad.” (PEI 2017-2021, p. 5

Visión: “El colegio busca la formación de graduados capaces de llevar una vida enraizada en la sabiduría de la Torá y con las competencias necesarias para insertarse exitosamente en la sociedad contemporánea a partir de sus características personales, preservando su identidad y valores judíos.” (PEI 2017-2021)

Según los resultados de la prueba estandarizada SIMCE, el colegio se encuentra en una categoría de desempeño medio tanto en la básica como en la media. Los resultados de la Prueba de Selección Universitaria 2020, ubican al establecimiento en el número 13 del ranking nacional, con un promedio de 668,7 puntos repartidos entre un total de nueve alumnos con PSU rendida.

¹ Biblia judía, corresponde a los primeros cinco libros del Nuevo Testamento.

² Nivel de involucramiento respecto a la observancia de las leyes de la religión judía.

³ Corresponden a 613 mandamientos que todo judío debe respetar.

⁴ Manera en que los judíos ortodoxos se refieren a Israel.

III.- Descripción de la Demanda

Desde el establecimiento educacional, la directiva académica y de enseñanza media plantean su preocupación respecto a la baja capacidad de los alumnos de organizar ideas, escasa capacidad de síntesis y poca capacidad reflexiva, lo que impacta por sobre todo en las asignaturas del área humanista, como lo son Lenguaje y Comunicación y Ciencias Sociales, reflejándose esto en un rendimiento inferior a las otras asignaturas y una baja motivación por parte de los alumnos. A lo anterior se le suma que los alumnos no logran a cabalidad, por una parte, definir metas orientadas al cumplimiento de objetivos y por otra, cambiar la estrategia de trabajo a medida que aparecen dificultades que obstaculizan alcanzar dichos objetivos. Todo lo anterior con un foco en los cursos de séptimo y octavo básico.

Dicha demanda fue reformulada debido a su amplitud, por lo que se acordó trabajar los mismos objetivos, pero enfocados desde quinto a séptimo básico, siendo éstos la plataforma para la enseñanza media como tal.

IV.- Antecedentes Teóricos

Desde cómo se enmarca el proceso educativo actual, es el currículum el que, entre otros componentes, determina cuales son los aprendizajes necesarios que un estudiante debe alcanzar para garantizar su adecuada inserción productiva dentro de la sociedad, por lo que el rendimiento escolar es el indicador del potencial productivo por excelencia en este sistema. Aquello responde a variables tanto personales como contextuales, sin embargo, las habilidades cognitivas, específicamente las funciones ejecutivas son las que inciden directamente el aquel rendimiento (Stelzer & Cervigni, 2011).

Stuss y Alexander (2000) definieron las funciones ejecutivas desde una perspectiva funcional, como “un conjunto de habilidades complementarias que permiten plantear y mantener metas en la memoria activa, controlar la ejecución, y prevenir que posibles distracciones interfieran con el cumplimiento de las metas” (Betancur-Caro, M., Molina, D., & Cañizales-Romaña, L., 2016). Las funciones ejecutivas “se conciben como un cúmulo de habilidades o procesos cognitivos implicados en la consecución de una meta” (Betancourt et al, 2016).

Bausela (2014), a partir de una extensa revisión, llega a la clasificación de funciones ejecutivas en cuatro dominios interdependientes, que son el procesamiento de la información, control atencional, flexibilidad cognitiva y establecimiento de objetivos. Si bien es acertado el clasificar las funciones ejecutivas en dominios, se puede también hacer una selección de las que se consideran como fundamentales para incidir en el rendimiento escolar, para lo que se han seleccionado memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, planificación y organización e inhibición o control inhibitorio, las que se definen a continuación:

- A) Memoria de trabajo, un tipo de memoria a corto plazo que estaría involucrada en la mantención en línea de la información y la manipulación de la misma (Baddeley, 1986). La memoria de trabajo puede ser un indicador del potencial de aprendizaje de los estudiantes (Hitch et al, 2001, en López, 2013). Ésta interviene en la realización de importantes tareas cognitivas, tales como la comprensión del lenguaje, la lectura, el pensamiento, etc.
- B) Flexibilidad cognitiva corresponde a la capacidad para inhibir una estrategia cognitiva o secuencia de acciones que permitiría generar una respuesta alternativa posibilitando así enfrentarse de forma eficiente y flexible (desde diversos ángulos) a la solución de problemas o a la presentación de contingencias, sobre todo a aquellas que cambian de forma constante o se presentan de forma imprevista. Esta función ejecutiva destaca por ser una de las principales en el desarrollo cognitivo y desempeño académico (Anderson 2001, en Flores y Catillo, 2013).
- C) Planificación y organización corresponde a la habilidad para prever o anticipar el resultado de una respuesta con el fin de dar una solución a un determinado problema. (Lezak, Howieson y Loring, 2014, por García, 2012). La planificación supone también un componente fundamental en la resolución de problemas. Es plantear un objetivo y elegir el mejor camino para alcanzarlo a través de una secuencia lógica y ordenada de pasos.
- D) Control inhibitorio corresponde, según Zelazo (2012), a una función ejecutiva fría, orientada a la inhibición de una respuesta motora frente a estímulos irrelevantes para la tarea que se esté ejecutando en el momento. Es la que está a cargo del manejo conductual de los estudiantes.

Ahora bien, entendiendo qué son las funciones ejecutivas se puede establecer su relación con el desempeño académico y con como éstas impactan sobre el rendimiento de los estudiantes. De acuerdo a las exigencias propias del contexto escolar, un estudiante que no posee un correcto desarrollo del control ejecutivo, encontrará doblemente desafiante el lograr reconocer y representar mentalmente

los diferentes desafíos planteados por los docentes. Aquellas capacidades son enormemente útiles para que el estudiante logre un adecuado diseño y ejecución de las tareas (Stelzer y Cervigni, 2011).

Para lograr aquello, las estrategias de aprendizaje juegan un rol primordial. Según Pérez y Beltrán (2014), las estrategias de aprendizaje son actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea, cualquiera que sea el ámbito o contenido del aprendizaje”. Bajo la misma premisa, los mismos autores afirman que la calidad de los aprendizajes depende, por una parte, de la calidad de las actividades propuestas por el docente y por otra, aún más importante, por la calidad de las acciones llevadas a cabo por el estudiante. Al lograr el estudiante seleccionar, organizar y elaborar conocimiento, lo que alude al uso de estrategias, el aprendizaje pasa de ser repetitivo a ser constructivo y significativo (González- Pineda 2002, por Pérez y Beltrán 2014), consiguiendo así un desempeño académico deseable, el que puede ser entendido como la capacidad del sujeto de responder a las exigencias del currículum (Stelzer y Cervigni, 2011). Julio Pineda (2013) revisado por Stelzer y Cervigni (2011).

Dentro de la misma línea, García (2012) plantea que dentro del desempeño académico podemos encontrar diversas determinantes que influirán en éste, como la inteligencia, los estilos cognitivos y la personalidad. Lamas (2013) agrega la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima y la relación profesor- alumno, donde se hace una interesante reflexión al hablar sobre cómo la adolescencia y sus múltiples transformaciones afectan por sí en el desempeño académico. Por ello es fundamental que los profesores se encuentren preparados para canalizar de manera positiva aquellos cambios, apostando por interacciones y metodologías didácticas que sean flexibles para poder adecuarse a todos los estudiantes. El entorno escolar ofrece diversas y múltiples oportunidades para demostrar y reforzar las capacidades cognitivas de los estudiantes a través de la resolución de problemas y a cómo se adaptan a su entorno. Esto se manifiesta a nivel de aula, al tener los estudiantes que recordar instrucciones, establecer metas relacionadas con la sesión de aprendizaje, prestar atención a las instrucciones del profesor y mantener un control inhibitorio respecto a lo solicitado a ellos por parte del docente. A su vez, deben poder manejar variables relacionadas con lo afectivo, como tolerar las frustraciones, tomar decisiones o regular su conducta. En todo lo anterior se enmarca el uso y manejo de las funciones ejecutivas, y se liga directamente con el rendimiento.

Para lograr un trabajo sistemático y efectivo de potenciación de las funciones ejecutivas en el aula, es necesario establecer ciertas rutas que nos acerquen al éxito. Para esto parece indispensable pensar en el acompañamiento docente. La evidencia muestra que “la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tienen impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes”

(Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009; Hallinger, 2010; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013 en Líderes Educativos p.4). Martínez y Gonzáles (2010) acuerdan en que por acompañamiento se entiende “participar en los sentimientos de alguien; juntarse con otro u otros” (p.528). Lo anterior hace alusión con integrar, vivenciar juntos, compartir, coexistir. Para alcanzar un mejoramiento escolar que sea significativo, se debe mejorar la calidad de las prácticas docentes. Por aquello es que acompañar es indispensable, observando, primero y luego favoreciendo la reflexión.

Para lograr aquello es importante que, como parte del acompañamiento exista una retroalimentación. En todos los casos se debe favorecer y propiciar los espacios para una adecuada y oportuna devolución. Se espera que esta reunión sirva para compartir experiencias, analizar el proceso, darse mutuas sugerencias y establecer acuerdos en pro de una mejora. Esto hace que se logre perfeccionarse en conjunto y colaborar entre docentes. Se recomienda que el proceso de retroalimentación sea escrito y debidamente sistematizado, de lo contrario se dificulta medir su impacto. (Cardemil, Maureira y Zuleta, 2010).

Para que lo anterior pueda ser llevado a cabo, es fundamental que existan estructuras sociales favorecedoras entre los actores educativos. Para eso se deben favorecer o bien generar comunidades profesionales de aprendizaje, las que se definen como “grupo de profesores y profesoras que se reúnen, de forma periódica, a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas en el aula” (CPEIP s/a). En estas instancias ellos “discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y llegan a acuerdos, que luego implementan en sus aulas” (CPEIP s/a).

En conclusión, para lograr el trabajo sistemático de potenciación de funciones ejecutivas en el aula con adolescentes es fundamental que se logre un trabajo sistemático, ordenado y orientado a un mismo objetivo entre todos los actores de la comunidad educativa, a través de la implementación de nuevos modelos de trabajo centrados en aprender los unos de los otros, complementando así el quehacer.

V.- Diagnóstico

El diagnóstico fue efectuado entre los meses de agosto y diciembre del año 2018. En el proceso participaron activamente la directiva académica y de ciclos en función de proporcionar la información necesaria y sirvieron como puente entre los demás actores. Los estudiantes de enseñanza media cumplieron un rol fundamental, colaborando a través de grupos focales orientados a sus propias percepciones respecto a las didácticas y calidad de acompañamiento en aula, específicamente en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, fuente principal de preocupación de la directiva y cuerpo docente. En estos grupos participaron cuatro grupos de cinco estudiantes seleccionados al azar por el director de enseñanza media. A su vez se realizaron sesiones de observación en aula y reuniones con los mismos docentes, las que fueron efectuadas a través de entrevistas semiestructuradas.

A partir de la información recabada, los estudiantes presentan un descenso en su rendimiento escolar en relación a su trayectoria previa al ingresar a séptimo básico, que es cuando comienzan la educación media según los lineamientos del establecimiento (se separa Ciencias Naturales en Física, Química y Biología y los docentes de todas las asignaturas, desde séptimo básico, son de educación media por ser profesores de especialidad). Las causas que aportan a definir aquel problema son diversas. En primer lugar, se pudo constatar a través de entrevistas durante el proceso diagnóstico, que existe poca sistematicidad en los espacios de acompañamiento hacia los docentes por parte del equipo directivo para regular las didácticas, lo que, junto con un perfil docente de séptimo básico carente de idoneidad para el contexto académico y religioso de los estudiantes, lleva a que las metodologías didácticas propuestas por los docentes de educación media no estén alineadas con las habilidades de los estudiantes que son promovidos de ciclo.

Por otra parte, el Proyecto Educativo Institucional carece de un perfil académico y actitudinal de las habilidades que se quiere lograr en los estudiantes, lo que genera la ausencia de la promoción de aquellas habilidades ejecutivas en los estudiantes entre quinto y séptimo básico para los desafíos académicos de enseñanza media. Como consecuencia de aquello, los estudiantes llegan a séptimo básico con dificultades en el uso dichas habilidades (toma de apuntes, estrategias y hábitos de estudio, entre otras) para el aprendizaje, que les permitan afrontar las exigencias académicas de enseñanza media. Junto a lo anterior, se puede determinar que existe una falta de disponibilidad horaria por parte de los docentes para orientación hacia los estudiantes, por lo que se genera un escaso acompañamiento de los docentes hacia sus estudiantes en séptimo básico. Finalmente, se observa una baja autonomía

de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, lo que, junto a una gestión de aula deficiente por parte de los docentes, generan un clima desfavorable para los aprendizajes.

El problema genera una baja motivación escolar de los estudiantes de séptimo básico, favoreciendo así actitudes inadecuadas de estudiantes en situaciones de aprendizaje por una parte y por otra, un bajo autoconcepto académico, lo que genera que exista un aumento de la necesidad de asistencia desde los estudiantes hacia los docentes.

Los objetivos que se plantean para alcanzar el fin de la intervención son los siguientes:

Tabla 1 Objetivos de la intervención

Fin	Los docentes de quinto a séptimo básico cuentan con los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para favorecer la adquisición de estrategias de organización y planificación en sus estudiantes.
Objetivo General	Se desarrolla e implementa el taller.
Objetivo Específico 1	Docentes de quinto a séptimo básico definen y contextualizan las habilidades de organización y planificación necesarias para una adecuada toma de apuntes en estudiantes de quinto a séptimo básico.
Objetivo Específico 2	Docentes de quinto a séptimo básico diseñan la propuesta de una sesión de aprendizaje basada en la toma de apuntes a través de la promoción intencionada de las habilidades de planificación y organización de la información.
Objetivo Específico 3	Docentes de quinto a séptimo básico reciben acompañamiento pedagógico y son retroalimentados en la aplicación de planificación orientada a la promoción de habilidades de organización y planificación.

VI.- Planteamiento del Problema

En base a todo lo descrito más arriba, se puede desprender el problema focal presente actualmente en la institución, el que se orienta a una propuesta pedagógica y uso de las metodologías didácticas en aula poco desafiante para los alumnos en el área de Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, luego de la reunión de devolución del diagnóstico y presentación del plan de mejora, desde el establecimiento refieren que el mismo problema fue ya detectado durante el año escolar 2018 y se han tomado acciones concretas para darle solución definitiva. Dentro de aquellas acciones se encuentra el cambio de jefatura del departamento en cuestión y la implementación sistemática de evaluación docente basada en la Metodología de Paul Bambrick- Santoyo, quien plantea un modelo de acompañamiento docente que consiste en observaciones en aula semanales de una duración de 15 minutos que a continuación tiene una retroalimentación de 6 pasos: “Vimos que para producir cambios, los docentes tienen que incorporar solo una acción nueva por semana, ya que esto genera motivación y efectivamente ponen en práctica lo sugerido, generando así, un círculo virtuoso: a mayor sensación de avance, más retroalimentación solicitan y más mejoran su enseñanza” (Reseña Pedagógica, APTUS).

A partir de lo anterior, es que surge una segunda arista también analizada en el proceso de recolección de datos, que es la baja estructuración que tiene la transición de los alumnos de la enseñanza básica a la media. Dicho foco adquiere relevancia al contrastarlo con la demanda inicial. Alumnos poco preparados para la nueva estructura que las sesiones de aprendizaje adquieren en la enseñanza media, alumnos que no manejan una técnica hábil de toma de apuntes, con baja autonomía, que desconocen el funcionamiento del nuevo ciclo, el que trae consigo no sólo horarios diferentes, sino una estructura curricular más extensa y la necesidad de que los deban distribuir armoniosamente sus tiempos para lograr llegar a la hora requerida a cada una de las salas donde se imparten las asignaturas. Si tomamos la demanda inicial, que hace especial hincapié en las bajas habilidades de organización, planificación y ejecución de los alumnos entre los cursos de séptimo y octavo básico, la arista que se analiza en el presente párrafo parece acertada. Luego de esta reformulación, es que se decide, junto a la directiva escolar, trabajar con los docentes de quinto a séptimo básico en jornadas de capacitación docente, en primera instancia, y luego acompañamiento en aula, con la finalidad de hacer efectivas las estrategias revisadas en las jornadas de capacitación. Posterior a eso se incluyen sesiones de retroalimentación. En primera instancia individuales y luego grupales, a modo de cierre.

VII.- Diseño de Intervención

A partir del diagnóstico se presenta a continuación la Matriz de Marco Lógico donde se muestran los objetivos, indicadores, frecuencia de recolección de datos y los responsables de dar cumplimiento a cada uno de los indicadores.

Tabla 2 Matriz de Marco Lógico

MML	Resumen de Objetivos	Indicadores	Fuente de Datos	Metodología de Recolección de Datos	Frecuencia de Recolección de Datos	Responsable
Fin	Los docentes de quinto a séptimo básico cuentan con los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para favorecer la adquisición de estrategias de organización y planificación en sus estudiantes.	100% logrados indicadores de pauta de acompañamiento docente.	Pauta de acompañamiento docente ⁵ llenada durante la sesión de aprendizaje ejecutada por los docentes.	Acompañamiento docente a docentes que asisten a todas las sesiones del taller junto con jornada de retroalimentación individual y grupal.	Exante	Interventora
Objetivo General	Se desarrolla e implementa el taller.	80% de los docentes citados asisten a las sesiones del taller.	Listado de asistencia de docentes que asisten al taller ⁶ .	Sistematización de listado de asistencia.	Exdure	Interventora
Objetivo Específico 1	Docentes definen y contextualizan las habilidades de organización y planificación necesarias para una	Uso de listado de habilidades acordado en primera sesión de taller.	Listado de habilidades final.	Confeción de listado final de habilidades. Pauta de asistencia.	Exdure	Interventora

⁵ Ver Anexo 1

⁶ Ver

	adecuada toma de apuntes en estudiantes de quinto a séptimo básico.	100% de los docentes citados asisten al taller.	Listado de asistencia a taller.		Exdure	Interventora
Objetivo Específico 2	Docentes de quinto a séptimo básico diseñan la propuesta de una sesión de aprendizaje basada en la toma de apuntes a través de la promoción intencionada de las habilidades de planificación y organización de la información	100% de los docentes citados a taller elaboran y socializan planificación de sesión de aprendizaje de acuerdo a su disciplina.	Listado de asistencia jornada experiencial. Llenado pauta de co- evaluación por parte de los docentes.	Firma de hoja de asistencia a jornada experiencial por parte de los docentes. Llenado de rúbrica de observaciones por parte de los docentes	Exdure. Exdure.	Interventora
Objetivo Específico 3	Docentes de quinto a séptimo básico reciben acompañamiento pedagógico en la aplicación de planificación orientada a la promoción de habilidades de organización y planificación de los estudiantes.	100% de los docentes que asisten a taller ejecutan sesión de aprendizaje planificada. 100% de los docentes que fueron acompañados recibe retroalimentación personalizada. Socialización de pauta y búsqueda de compromiso de la institución.	Pauta de acompañamiento firmada por docentes e interventora.	Llenado de pauta de acompañamiento por parte de la interventora. Confeción y entrega de informe de retroalimentación a cada docente por parte de la interventora.	Expost.	Interventora

VIII.- Implementación y Evaluación del Proceso de Intervención

La propuesta de intervención se enfocó en que los docentes de quinto a séptimo básico cuenten con los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para favorecer la adquisición de estrategias de organización y planificación en sus estudiantes. Los estudiantes beneficiarios de esta intervención son los de quinto a séptimo básico.

La primera parte de la implementación, luego de sostener reuniones de organización de los tiempos requeridos con la directora académica, fue la primera sesión del taller “Favoreciendo la Adquisición de Estrategias de Planificación y Organización en los Estudiantes”, donde se definieron y socializaron las habilidades requeridas por los estudiantes de quinto a séptimo básico del establecimiento. En este paso, una de las grandes dificultades encontradas en fue la rotación de las docentes. Si bien se solicitó a la directiva citar a las profesoras entre quinto y séptimo básico, a la primera sesión del taller asistieron:

- Profesora de primero básico.
- Profesora de cuarto básico.
- Profesora de quinto básico.
- Profesora de primero medio.

A continuación, se realizó la segunda sesión, que tuvo como objetivo que los docentes diseñen la propuesta de una sesión de aprendizaje basada en la toma de apuntes a través de la promoción intencionada de las habilidades de planificación y organización de la información.

Se decide sobre la marcha continuar con la ejecución como lo planificado, sin embargo, a la segunda sesión la profesora de primer año medio se excusa, integrándose la profesora de historia de séptimo básico, lo que deja la conformación final en:

- Profesora de primero básico.
- Profesora de cuarto básico.
- Profesora de quinto básico
- Profesora de séptimo básico.

Todas ellas participan de las sesiones 2 y 3 de taller y envían a tiempo sus planificaciones para la jornada de acompañamiento docente, como también se estipulan las fechas y horarios. Sin embargo, las profesoras de primero y cuarto básico son desvinculadas de la institución con salida inmediata, por lo que no se logra cumplir con el indicador de “100% de las docentes que asisten a taller son acompañadas”.

En cuanto a lo relacionado con la pauta de co- evaluación docente, que tenía por objetivo que los docentes pudieran retroalimentarse entre ellos respecto a la sesión de aprendizaje planificada, no se

pudo realizar ya que no asistieron con dicha planificación a la última sesión de taller, por lo que las planificaciones se revisaron vía correo electrónico uno a uno con ellas. Aquello ocurre en el contexto de la crisis social que afecta a Chile en el mes de octubre, 2019, cambiando el cronograma anual a semanas de finalizar con el año académico, situación que agregó gran presión a todos los trabajadores de la educación. Frente a esto se toma la determinación de enviar un afiche con las habilidades ejecutivas revisadas a lo largo del proceso de taller, con la finalidad de mantener visibles los objetivos de trabajo.

En cuanto a la etapa final de la intervención, que se orientó a la socialización de la pauta de acompañamiento docente, para generar el compromiso de la institución, esto no pudo llevarse a cabo por dificultades de tiempo. Sin embargo, la directiva demuestra interés de realizarlo durante el primer semestre del año escolar 2020. A pesar de estar en un año complejo producto de la pandemia, parece importante, en algún momento, cuando las condiciones lo permitan, retomar ese objetivo.

Finalmente, las sesiones de retroalimentación posterior al acompañamiento docente en aula tuvieron que efectuarse vía correo electrónico. Desde el establecimiento se había indicado que la fecha de término de las actividades de los docentes era el 30 de diciembre, sin embargo, los profesores salieron de vacaciones el día 23, por lo que fue imposible realizarlo de manera presencial.

Finalmente, a pesar de las dificultades, la intervención educacional tuvo un impacto positivo, lo que se puede afirmar en base al intercambio informal de información y opiniones con las docentes que participaron, como también con la directora académica y de ciclo básico.

IX.- Evaluación de los Objetivos de Intervención

En la siguiente tabla, se detallan los objetivos de la intervención, los indicadores de logro de cada uno y sus estados finales.

Tabla 3

MML	Resumen de Objetivos	Indicadores	Estado
Fin	Los docentes de quinto a séptimo básico cuentan con los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para favorecer la adquisición de estrategias de organización y	100% logrados indicadores de pauta de acompañamiento docente.	Parcialmente logrado. Una de las dos docentes acompañadas no logró el 100% de los indicadores logrados.

	planificación en sus estudiantes.		
Objetivo General	Se desarrolla e implementa el taller.	80% de los docentes citados asisten a las sesiones del taller.	Logrado. El taller se desarrolló e implementó según lo acordado con la institución. Asistieron a taller el 80% de las docentes.
Objetivo Específico 1	Docentes definen y contextualizan las habilidades de organización y planificación necesarias para una adecuada toma de apuntes en estudiantes de quinto a séptimo básico.	Uso de listado de habilidades acordado en primera sesión de taller. 100% de los docentes citados asisten al taller.	Logrado. Durante la segunda sesión del taller se utiliza la pauta de habilidades trabajada en la primera sesión. No logrado. Una de las docentes no se presenta a la segunda sesión del taller y en su lugar asiste una nueva profesora.
Objetivo Específico 2	Docentes de quinto a séptimo básico diseñan la propuesta de una sesión de aprendizaje basada en la toma de apuntes a través de la promoción intencionada de las habilidades de planificación y organización de la información.	100% de los docentes citados a taller elaboran y socializan planificación de sesión de aprendizaje de acuerdo a su disciplina.	Parcialmente logrado. La totalidad de docentes que participaron del taller presentaron sus planificaciones, sin embargo, no se pudo realizar de forma grupal como estaba dispuesto. Todas ellas la enviaron vía correo electrónico y contaron con retroalimentación por la misma vía.
Objetivo Específico 3	Docentes de quinto a séptimo básico reciben acompañamiento pedagógico y son retroalimentados en la aplicación de planificación orientada a la promoción de habilidades de organización y planificación de los estudiantes.	100% de los docentes que asisten a taller ejecutan sesión de aprendizaje planificada. 100% de los docentes que fueron acompañados recibe retroalimen-	Parcialmente logrado. Debido a que dos de las docentes fueron desvinculadas de la institución, no pudieron contar con acompañamiento. Sólo dos docentes fueron acompañadas. Parcialmente logrado. La retroalimentación fue entregada vía correo electrónico por falta de coordinación y cambios en el calendario de salida de vacaciones de las docentes.

tación personaliza- da.	
Socialización de pauta y búsqueda de compromiso de la institución.	No logrado. No se pudo llevar a cabo la reunión de cierre, en la que se pretendía llevar a cabo este indicador.

X.- Conclusiones

Se puede concluir que el proceso de implementación, a pesar de no haber cumplido en su totalidad cada uno de los objetivos propuestos, fue un aporte para los docentes que participaron. Ellas lograron hacer la reflexión respecto a la importancia de fomentar las habilidades ejecutivas dentro de la sala de clases, pudiendo observar de manera concreta como los aprendizajes se vieron beneficiados y el clima en el aula fue más ameno y tranquilo. Sin embargo, es importante mencionar que el real cierre de intervención tenía que darse durante el comienzo del año escolar 2020. Debido a la crisis sanitaria, que obligó una suspensión de clases nunca antes vista, quedó descartada su realización. Ante esto, se puede hacer la reflexión de la importancia de realizar intervenciones que logren auto sustentarse y no depender de externos para su realización.

En cuanto a los facilitadores, se sintió desde un principio la excelente disposición por parte de la institución educativa desde el momento inicial del proceso. Fueron generosos al momento de entregar toda la información que se requirió de manera oportuna. A su vez, existió una buena gestión por parte de la directora académica, disponiendo de tiempos y espacios para reunirse y cumplir con los objetivos planteados en el cronograma de trabajo, la que se vio favorecida gracias a las relaciones cercanas y de confianza con las docentes que participaron del programa de mejora, lo que hizo del proceso uno ameno y enriquecedor. Finalmente, pero no menor, el gran apoyo por parte de los estudiantes, quienes se mostraron muy colaboradores a la hora necesitar contar con ellos.

Los obstaculizadores, por otra parte, fueron, primero que nada, la desvinculación de dos de cuatro de las docentes que participaron en el taller durante la fase intermedia, lo que afectó el cumplimiento de indicadores como también el clima social profesional dentro del establecimiento. La primera

sesión de acompañamiento docente de la implementación fue al día siguiente de aquel acontecimiento, lo que tenía a la profesora acompañada visiblemente afectada. A modo de reflexión, se cree que el establecimiento podría haber facilitado la participación de docentes mejor evaluados para haber logrado participar del proceso completo.

Luego vino la crisis social en Chile, que sin duda produjo una sensación de incertidumbre en lo relacionado con las fechas y obligó a tener mucha flexibilidad. Existió también el imprevisto del cambio de fechas de salida de vacaciones, lo que impidió la retroalimentación grupal planificada como instancia de cierre de la intervención, a lo que se añadió la suspensión de la última reunión con la directiva académica en la que se debía socializar la pauta de acompañamiento y buscar el compromiso por parte de la institución con su aplicación. Esta reunión había quedado agendada para ser realizada durante el mes de marzo 2020, pero desafortunadamente la crisis sanitaria no lo permitió, lo que hace que inevitablemente se cuestione la sustentabilidad de la intervención.

XI.- Reflexiones Finales

Profesionalmente, los aprendizajes adquiridos son importantísimos. En primer lugar, me enseñó la importancia de prever ciertas dificultades en el camino que no siempre están a la vista. De esa forma, ejecutar de manera más oportuna. Al intentar generar cambios en una comunidad siempre existirán obstáculos, los que generalmente vienen de resistencias. Debido a los múltiples roles que tengo dentro de la comunidad educativa, me confié en que las acciones serían aprobadas y respetadas en todo momento, sin embargo, estaba equivocada, de lo que me di cuenta cuando, sin previo aviso y sobre la hora, la última reunión fue cancelada.

Si tuviera la oportunidad de realizar esta intervención educacional nuevamente, de todas maneras, lo haría diferente. Me parece importante poder comenzar la intervención en el mes de abril, por ejemplo, otorgando así mayor flexibilidad a la institución y por consiguiente, poder hacer un acompañamiento más cercano. Por lo mismo, es que creo que la intervención habría sido mucho más efectiva si quien la lidera forma parte del establecimiento por planilla.

Respecto al enfoque metodológico, el haber trabajado con la metodología de Marco Lógico fue tremendamente desafiante, específicamente a la hora de tener que identificar los focos y sus posibles causas y efectos. Luego de muchos intentos logré dar con el foco problemático prioritario. Respecto a esto creo que un mayor y más cercano acompañamiento habría sido de mucha ayuda.

Por otra parte, el término “acompañamiento” adquirió un nuevo significado para mí, el que va muy de la mano con la importancia de generar comunidades de aprendizaje, con todo lo que aquello conlleva. Es fundamental que exista una comunicación fluida entre todos los miembros de la comunidad escolar, no sólo del mismo ciclo, también entre ciclos. Esta intervención se pensó solamente para dos cursos por lo acotado del tiempo para realizarla, sin embargo, todos los niveles se verían beneficiados de ella.

En aspectos generales, y para terminar, este proceso fue maravilloso, incluso con sus obstáculos.

XII.- Referencias

- Abril, E; Cubillas, M.J; Moreno, I; Román, R; (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Sin mes, 1-16
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018).
<http://www.simce.cl/ficha2017/?lista=1&rbd=25107&establecimiento=COLEGIO+MAIMONIDES+SCHOOL®ion=0&comuna=0>
- Bausela Herreras, E. (2014). La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita [Selective attention modulates information processing and implicit memory]. *Acción Psicológica*, 11(1), 21-34. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.13789>
- Castro Carrasco, Pablo, Agüero Carvajal, Carlos, Barraza Alfaro, Andrea, Escobar Puentes, Gonzalo, & Jorquera Varas, Jaime. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 573-591. Recuperado en 18 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662012000200012&lng=es&tlng=es
- Castellanos, F.Xavier, J.S., Edmund, Sonuga-Barke, Milham, Michael P. y Tannock, Rosemary. *Characterizing cognition in ADHD: beyond executive dysfunction*. Vol.10 núm. 3, Marzo 2006 TRENDS in Cognitive Sciences.
- Castillero Mimenza, Oscar. (s/a) *Psicología Educativa y del Desarrollo*, “Aprendizajes esperados: qué son y cómo influyen en la educación”. Recuperado de <https://psicologiymente.com/desarrollo/aprendizajes-esperados>.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación.
- Erazo Santander, Óscar Armando. (2018). Programa de hábitos escolares para mejorar el bajo rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de un colegio público de Popayán-Colombia. *Encuentros*, 16(2), 117-133. <https://dx.doi.org/10.15665/encuent.v16i02.923>
- Flores, Gil. (s/a). *Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria I*. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/274/230>
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R., y Bernardo, A. (2002a). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860. Torres Velázquez, L., & Rodríguez Soriano, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 255-270.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar, Propósitos y Representaciones, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

- Leithwood, Kenneth (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. © Área de Educación Fundación Chile, 2009 Parque Antonio Rabat Sur 6165, Vitacura, Santiago de Chile www.fundacionchile.cl
- Luz Pérez Sánchez y Jesús Beltrán Llera (2014). Catedráticos del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense
- Marco para la Buena Enseñanza séptima edición (2008) *CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas*. Ministerio de Educación, República de Chile. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC (2013) *Nuevas Bases Curriculares*, Unidad de Curriculum y Evaluación, Gobierno de Chile, junio, 2015.
- MINEDUC (2016) Orientaciones: Jornada de Evaluación primer Semestre Establecimientos Educativos Julio 2016. Ministerio de Educación de Chile, julio 2016.
- Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2015). HACIA EL APRENDIZAJE PROFUNDO EN LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE. *Ra Ximhai*, 11 (4), 213-220.
- Propuesta de un protocolo para la evaluación de las funciones ejecutivas J. Tirapu-Ustárrroz a , J.M. Muñoz-Céspedes b, C. Pelegrín-Valero c, A. Albéniz-Ferreras (2005)
- Proyecto Educativo Institucional PEI Período 2017 – 2021. Sin editorial.
- Risso Miguez, Alicia; Peralbo Uzquiano, Manuel; Barca Lozano, Alfonso Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria *Psicothema*, vol. 22, núm. 4, 2010, pp. 790-796 Universidad de Oviedo, Oviedo, España
- Roget, Ángeles Domingo. (s/a) *Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria* Recuperado de: <http://testrepo.up.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/4311/R0010488.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Servage, L. (2008, *Winter 2008*). Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 63-77. Retrieved August 31, 2009, from Education Research Complete database.
- Sobrado Fernández, L., Couce Santalla, A., & Rial Sánchez, R. (2015). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 155-177. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1822>
- Stelzer, F., & Alejandro Cervigni, M. (2011). Desempeño académico y funciones ejecutivas en infancia y adolescencia. Una revisión de la literatura. *Revista De Investigación En Educación*, 9(1), 148-156.
- Zelazo, P.D., Craik, F.I.M. y Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta Psychologica*, 115, 167–184.

XII.- Apéndices

Anexo 1

Pauta de Acompañamiento Docente

Nombre:

Asignatura:

Fecha:

Acompaña:

L: Logrado

PL: Parcialmente logrado

NL: No logrado

NA: No aplica

La siguiente pauta de acompañamiento fue confeccionada a partir de lo trabajado en las sesiones de taller “Favoreciendo la Adquisición de Estrategias de Organización y Planificación en Nuestros Estudiantes” con la finalidad de ser aplicada durante las sesiones de aprendizaje planificadas en conjunto.

Objetivo: Observar la aplicación de estrategias que favorezcan el entrenamiento de funciones ejecutivas en aula.

Proceso	Indicador	L	PL	NL	N A
Memoria de Trabajo	Docente incentiva que estudiantes tengan a disposición sus libros y/o cuadernos durante la actividad.				
	Docente se asegura que las instrucciones sean comprensibles para todos los estudiantes.				

	Docente proporciona a estudiantes recordatorios visuales para la realización de la tarea. (ej; objetivos en la pizarra durante toda la clase)				
Flexibilidad Cognitiva	Docente facilita que los estudiantes que encuentran dificultades en durante el trabajo, puedan detenerse y buscar nuevas estrategias para lograr resolver.				
	Docente estimula el uso de la autoinstrucción en los estudiantes.				
Inhibición	Docente promueve un ambiente estructurado (clima de aula favorable) que favorece la inhibición de conductas impulsivas en los estudiantes.				
	Docente se preocupa que la sala esté ordenada.				
	Docente da tiempo a los estudiantes para que tengan lo necesario en el banco.				
	Docente intenciona actividades que requieran de control inhibitorio por parte de los estudiantes (respetar turno, etc).				
Planificación	Docente entrega a los estudiantes las metas para cada actividad.				
	Docente orienta a los estudiantes en la secuenciación y organización de las actividades orientadas a la meta previamente definida y socializada.				
Organización	Docente presenta de manera clara el plan de trabajo de la sesión.				
	Docente explica de forma clara los objetivos de la sesión.				
	Docente explica de forma clara los resultados esperados de la sesión.				
	Docente se apoya en plan de trabajo a lo largo de la sesión.				

	Docente sigue de forma ordenada el plan de trabajo.				
	Docente es flexible adecuando la planificación ante contingencias.				
Metacognición	Docente favorece la metacognición en los estudiantes activando conocimientos previos.				
	Docente facilita la reflexión en sus estudiantes.				

Observaciones:

Nombre y firma docente relator

Nombre y firma docente que acompaña

Anexo 2

Listado de Asistencia

	Profesora 1° básico	Profesora 4° básico	Profesora 5° básico	Profesora 7° básico	Profesora 1° medio
Taller sesión 1	x	x	x	-	x
Taller sesión 2	x	x	x	x	-
Taller sesión 3	x	x	x	x	-
Acompañamiento	-	-	x	x	-
Retroalimentación	-	-	x	x	-

X: asiste

-: No asiste

